

ZBORNIK

12



Pedagoški
zavod
Vojvodine



InterKult 2017

VOLUME 1

**Selected Papers from the
Third International Conference
Interculturalism in Education**

Editors:

Prof. Dr Laura Spăriosu
Assist. Prof. Dr Ivana Ivanić
Dr Violeta Petković

NOVI SAD, 2018

Published by:

Pedagogical Institute of Vojvodina
www.pzv.org.rs
University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
www.ff.uns.ac.rs

For publisher:

János Puskás, Director
Prof. Dr Ivana Živančević-Sekeruš, Dean

Editors:

Prof. Dr Laura Spăriosu
Assist. Prof. Dr Ivana Ivanić
Dr Violeta Petković

Reviewers of the volume:

Prof. Dr Olivera Knežević-Florić, University of Novi Sad, Serbia
Prof. Dr Ciprian Vălcan, Tibiscus University of Timișoara, Romania
Prof. Dr Ștefan Gencărașu, University of Geneva, Switzerland

Cover design:

Albina Munipova

Printed by:

Verzal 021, Novi Sad

ISBN:

978-86-80707-68-6 (VOLUME 1)

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

Scientific Committee:

Prof. Dr Ivana Živančević-Sekeruš, University of Novi Sad, Serbia
Prof. Dr Ioan-Aurel Pop, Babeş-Bolyai University of Cluj-Napoca,
Romania
Prof. Dr Otilia Hedeşan, West University of Timişoara, Romania
Prof. Dr Sanja Bošković, University of Poitiers, France
Prof. Dr Florin-Ioan Cioban, Eötvös Loránd University, Budapest,
Hungary
Prof. Dr Thede Kal, University of Jena, Germany
Prof. Dr Octavia Nedelcu, University of Bucharest, Romania
Prof. Dr Enrique Javier Nogueras Valdivieso, University of Granada,
Spain
Prof. Dr Mihai Spăriosu, University of Georgia, Athens, USA
Prof. Dr Daniel-Sorin Vintilă, University of Novi Sad, Serbia
Assist. Prof. Dr Codruţa-Gabriela Antonesei,
Jagiellonian University of Krakow, Poland
Assist. Prof. Dr Oana Ursache, University of Granada, Spain
Dr Paul-Virgil Nanu, University of Turku, Finland
Dr Olivera Pavićević, Institute of Criminological and
Sociological Research, Belgrade, Serbia
Dr Zoran Stevanović, Institute of Criminological and
Sociological Research, Belgrade, Serbia

Organizing Committee:

János Puskás, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Prof. Dr Laura Spăriosu, University of Novi Sad, Serbia
Assist. Prof. Dr Ivana Ivanić, University of Novi Sad, Serbia
Dr Violeta Petković, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Dr Danijela Radović, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Mr Rodica Ursulescu-Miličić
MSc Anda Almăjan, University of Novi Sad, Serbia
MSc Ágota Varga Faragó, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
MSc Silivija Ilić, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Slobodan Bordoški, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Margita Csányi, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Lenka Maravić, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia
Zsuzsanna Mezei, Pedagogical Institute of Vojvodina, Serbia

EDITORS' PREFACE

In this, as short as possible editors' preface, we emphasize that the *Proceedings InterKult 2017* contains thirty-seven selected and reviewed papers, presented by authors from six countries at the Third International Conference Interculturalism in Education held from October 6th to 8th, 2017 in New Sad, and organized by the Pedagogical Institute of Vojvodina and the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.

As the name itself suggests, the main topic of the Conference and the focus of the papers contributed, is interculturality together with all of its aspects by which AP of Vojvodina is well known and recognizable.

We would also like to thank the reviewers of the individual papers, reviewers of the collection on the whole, and, last but not least, to the authors of the contributions, for their cooperation, patience and understanding, as well as for their commitment to complete this endeavour successfully.

Novi Sad, October 2018

Editors

SADRŽAJ

EDITORS' PREFACE	7
Дејан Пралица: АНАЛИЗА МЕДИЈСКОГ ДИСКУРСА РУБРИКЕ КУЛТУРА У ДНЕВНОМ ЛИСТУ ДНЕВНИК (пленарно предавање)	11
Milica Andevski, Gordana Budimir Ninković, Branislav Banić: MOGUĆNOSTI INTERKULTURALNOG UČENJA	27
Margareta Bašaragin: ELEMENTI INTERKULTURNOG OBRAZOVANJA U VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA U OSNOVNIM ŠKOLAMA: PRIMER RODNE ANALIZE ŠKOLSKIH PRIREDBI U DVOJEZIČNOJ ŠKOLI U VOJVODINI	43
Florina-Maria Băcilă: SEMNIFICAȚII ALE VERBULUI A SĂRUTA ÎN POEZIA LUI TRAIAN DORZ	63
Mirjana Beara, Ana Bu, Svenka Savić: OBUKA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA U SRBIJI – ISKUSTVA I REZULTATI (2013–2017)	81
Uglješa Belić: IDEOLOGIZACIJA ENCIKLOPEDIJSKOG TEKSTA I INTERKULTURALIZAM	101
Aleksandra Breu: INTERKULTURALNI SADRŽAJI U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE NA PRIMERU NEMAČKOG JEZIKA ZA EKONOMISTE	113
Vladislava Gordić Petković: TEMATIZACIJA RATA U ROMANIMA LASLA VEGELA	127
Julianna Ispánovics Csapó: AZ AKÁC A VAJDASÁGI (IRODALMI) KULTÚRÁBAN	145

Ivana Ivanić, Laura Spăriosu, Daniel Sorin Vintilă: E-LEARNING TECHNOLOGIES AND TECHNIQUES IN TEACHING THE ROMANIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: ATTITUDES AND ASSESMENT	167
Brândușa Juică, Marinel Negru: CROCHIURI INTERCULTURALE ȘI LITERATURA PENTRU COPII	189
Olivera Knežević Florić, Stefan Ninković: INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE ZA SOCIJALNU PRAVDU	205
Dragica Koljanin, Paulina Čović: NASTAVA ISTORIJE I UDŽBENICI ZA OSNOVNE ŠKOLE NACIONALNIH MANJINA U VOJVODINI 1918-1941.....	221
Милан Кољанин: ИЗАЗОВ НОВИХ ИДЕНТИТЕТА: ЈЕВРЕЈИ У ЈУГОСЛОВЕНСКОЈ ДРЖАВИ (1918-1941)	241
Anna Makišová: INTERKULTÚRNOSŤ V UČEBNÍCIACH PO SLOVENSKY PRE STREDNÉ ŠKOLY	261
Јована Марчета: ХРАНА И НОВАЦ У СРПСКОЈ, ФРАНЦУСКОЈ И ИТАЛИЈАНСКОЈ ФРАЗЕОЛОГИЈИ.....	279
Daniela Marčoková, Jarmila Hodoličová: INOJAZYČNÉ LITERÁRNE TEXTY V ČÍTANKÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY V SRBSKU.....	299
Милош Миладинов: ХАЈДЕГЕРОВА ФИЛОЗОФИЈА ЈЕЗИКА. О (НЕ)МОГУЋНОСТИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ДИЈАЛОГА	317
Constantin-Ioan Mladin: PRIN HĂȚIȘUL LEGII SAU DESPRE LIMBI ȘI TIRANIA MINORITĂȚII	333

Дејан Пралица

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Нови Сад, Србија

pralica@ff.uns.ac.rs

АНАЛИЗА МЕДИЈСКОГ ДИСКУРСА РУБРИКЕ КУЛТУРА У ДНЕВНОМ ЛИСТУ ДНЕВНИК¹ (Пленарно предавање)

The aim of this paper is to analyze media discourse in regional daily newspaper *Dnevnik*. It is important to note that two of the three hypotheses have been confirmed and one has been denied. The basic hypothesis has been confirmed, the majority of texts deal with mainstream topics, neglecting authors and approaches that support alternative cultural directions, creators and events. Also, it was confirmed that texts dealing with multiculturalism and interculturalism, or the cultures of minority communities of Vojvodina, are almost completely deficient in newspaper *Dnevnik*. From the other side, the only hypothesis that turned out to be incorrect is that *Dnevnik*'s journalists paid more attention to texts to political and public figures than cultural creators. Indeed, more space has been given to personalities from the world of culture than politicians.

Key words: media discourse, multiculturalism, minority communities, *Dnevnik*

Наша Покрајина у свом највишем правном акту промовише мултикултурно друштво.

„Аутономна Покрајина Војводина, у оквиру својих права и дужности, доприноси остваривању Уставом зајамчене потпуне равноправности Мађара, Словака, Хрвата, Црногораца, Румуна, Рома, Буњеваца, Русина, Македонаца и припадника других бројчано мањих националних мањина – националних заједница који у њој живе, са припадницима српског народа.“ (члан 6. Статута Аутономне Покрајине Војводине).

„Вишејезичност, вишекултуралност и слобода вероисповести представљају вредности од посебног значаја за Аутономну Покрајину Војводину.“ (члан 7. Статута АПВ).

¹ Предавање по позиву на 3. међународној научној конференцији Интеркултуралност у образовању 6-8. октобра 2017. у организацији Педагошког завода Војводине и Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

Каква је данас медијска сцена Војводине? У Покрајини постоје штампани медији, електронски медији (радијске и телевизијске станице и портали) на српском и језицима националних заједница. Постоје јавни медијски сервис (Радио-телевизија Војводине), као и бројни комерцијални медији, али и један број медија цивилног сектора (углавном такозвани црквени медији и то православне и католичке цркве). Јавна медијска установа Радио-телевизија Војводине постоји од 1949, а дневни лист Дневник од 1942. Овај једини штампани дневни лист у Покрајини у власништву је компаније Дневник Војводина прес (55%), чији је власник Медија група Бакан² (*Mediengruppe Balkan GMBH*) и компанија Дневник АД (45%).

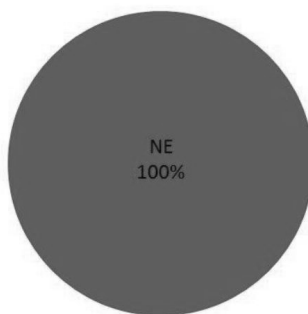
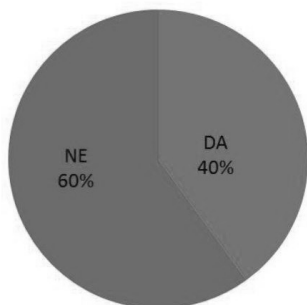
Пре но што будемо говорили о томе има ли мултикултуралности (према Пралица 2010) у листу Дневник, осврнимо се на нека претходна истраживања на сличну тему, али у програмима Радио-телевизије Војводине. У питању је било истраживање³, односно анализа прилога из културе у централним информативним емисијама свих језичких редакција на програмима и Радија и Телевизије Војводине. Истраживање је, под окриљем Новосадске новинарске школе, објављено у децембру 2011. Циљеви тог истраживања били су: 1) како РТВ извештава о култури у главним информативним емисијама, 2) какви су програмски стандарди у домену културног идентитета националних заједница Војводине и 3) има ли мултикултурализма у прилозима централних информативних емисија на свим језицима. Укратко, стање је приказано на следећим графиконима:

² Према подацима Агенције за привредне регисте од 10. септембра 2018, Новосадска ТВ (некадашња градска ТВ Аполо) купила је 55% предузећа Дневник Војводина прес. То практично значи да је фирма Србија данас, која у власништву има и Новосадску ТВ, постала власник листа и портала Дневник.

³ Анализа прилога из културе у ЦИЕ на шест језика на свим програмима Радија и Телевизије Војводине (РТВ) (компаративни извештај Д. Пралица новембар-децембар 2011).

MULTIKULTURALIZAM srpski TV

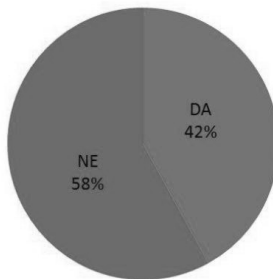
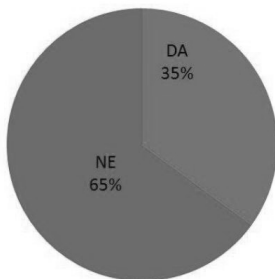
MULTIKULTURALIZAM srpski RADIO



Графикон 1. Мултикултурализам: српски ТВ и радио

MULTIKULTURALIZAM mađarski TV

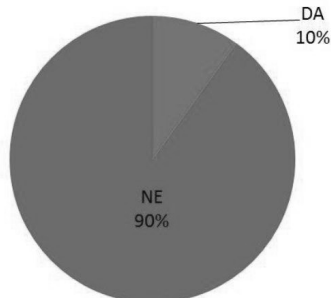
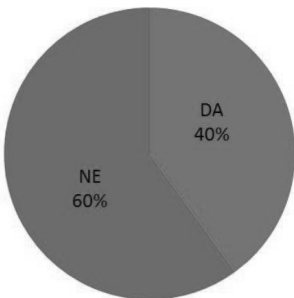
MULTIKULTURALIZAM mađarski RADIO



Графикон 2. Мултикултурализам: мађарски ТВ и радио

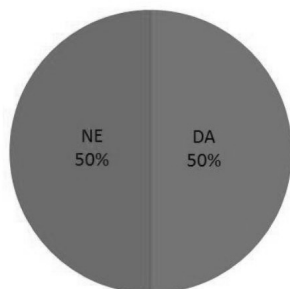
MULTIKULTURALIZAM slovački TV

MULTIKULTURNOST slovački RADIO

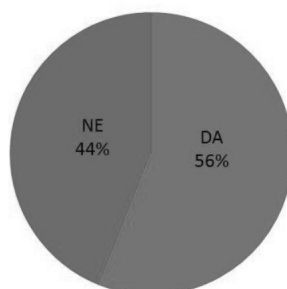


Графикон 3. Мултикултурализам: словачки ТВ и радио

MULTIKULTURALIZAM rusinski TV

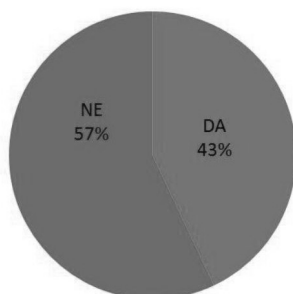


MULTIKULTURALIZAM rusinski RADIO

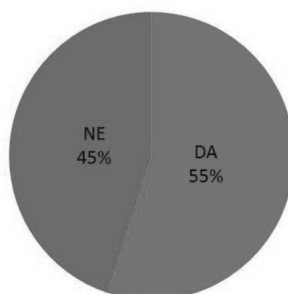


Графикон 4. Мултикултурализам: русински ТВ и радио

MULTIKULTURALIZAM rumunski TV



MULTIKULTURALIZAM rumunski RADIO



Графикон 5. Мултикултурализам: румунски ТВ и радио

Једна од битних карактеристика мултинационалне Војводине, а самим тим и њеног јавног медијског сервиса, требало би да буде мултикултурализам. Мултикултурни приступ прилозима из културе највише пажње поклањају у русинској радијској редакцији (56%) и румунској радијској редакцији (55%), а најмање у српској радијској редакцији (0%) и мађарској радијској редакцији (8%).

За ово предавање урађено је посебно истраживање. Циљ рада тог истраживања био је указивање на (не)постојање мултикултурализма у оквиру рубрике Култура у листу Дневник, на порталу. Корпус истраживања чинили су сви текстови унутар поменуте рубрике који су објављени на порталу Дневника (www.dnevnik.rs) током јула и августа 2017. Укупно је током та два месеца маркирано 35 текстова. За анализу је кориштена квантитативно-квалитативна анализа медијског дискурса, а јединицу анализе чинио је

сваки појединачан текст (укључујући и наслов, фотографије, додатну опрему, потпис аутора и слично). За истраживање је сачињен и кодни лист који је садржавао следеће категорије које су испитиване: жанр, актуелност информације, опрема текста, ауторство, субјекат текста, објекат текста, тема, присуство/ одсуство интеркултуралности, маркирање мејнстрим и алтернативних културних тема.

Основна хипотеза истраживања била је да се највећи број текстова у рубрици Култура бави такозваним мејнстрим темама, запостављајући ауторе и приступе који подржавају алтернативне правце, ствараоце и догађаје из културе. Прва посебна хипотеза постављена је тако да гласи да у посматраној рубрици готово у потпуности изостају текстови који се баве мултикултурализмом и интеркултурализмом, односно културама мањинских заједница у вишенационалној Војводини. Друга посебна хипотеза гласила је да је већа пажња у текстовима посвећена политички и јавним личностима у односу на културне ствараоце.

Теројска полазишта за ово истраживање базирана су на следећим феноменима:

Анализа дискурса – која се бави откривањем људског споразумевања (према Половина 1987); Медијски дискурс – интеракција која се одвија на некој медијској платформи (говор или текст), а где је дискурс усмерен на неприсутног примаоца поруке, који није у могућности да у тренутку реагује (одговори) (према О' Keeffe 2012). Теорија дневног реда (Максвел Мекомбс и Доналд Шоу): „Медији својим рангирањем тема у вестима и дневницима диктирају публици теме о којима треба да размишљају, успостављајући истовремено хијерархију важности догађаја“ (Kuncik & Zipfer према Вукојевић 2015: 31). Теорија користи и задовољства (Илаја Кац): „Људи својевољно користе медије за специфичне циљеве и сврхе“ (Griffin 2012). Чувари капија – уредници су ти који одлучују која информација може да се нађе у медију, а која не (према Валић Недељковић 2007).

Следе резултати истраживања:

Упитно је да ли Дневник има довољан број новинара који прате културу. Током посматрана два месеца забележено је свега седам иницијала или пуних потписа новинара који прате културу. Говоро подједнак број текстова о култури је потписан, а друга половина је преузета од агенције Танјуг. Примери за оба типа:

Завршена друга фаза археолошких истраживања

Врдничке куле

31.07.2017 · 09:20 > 09:24
Извор: Dnevnik.rs



С последњим данима протекле седмице завршена је овогодишња кампања археолошких радова на потесу Врдничке куле, која је са обимним зидовима и непосредном околином заштићени споменик културе још од 15. марта 1949.

Слика 1. Пример ауторског, новинарског текста Дневника

Бјелогрић: Још смо у сенкама контроверзне политике

16.08.2017 · 22:32 > 22:45
Извор: Tanjug



САРАЈЕВО: Екипа серије "Сенке над Балканом" представила се вечерас на 23. Сарајево филм фестивалу (СФФ), где су пре пројекције црвеним тепихом испред Народног позоришта прошетали редитељ и продуцент Драган Бјелогрић, глумци Марија Бергам, Јана Стојановска, Виктор Савић, Андрија Кузмановић, Горан Богдан, Адмир Шеховић и композитор оригиналне музике Магнифицо.

Слика 2. Пример преузетог, агенцијског текста Танјуга.

Када је у питању категорија субјеката, односно онај коме је дата прилика да говори у тексту, то су углавном културни посленици или институције културе, а затим и сами новинари који су писали о неком у тексту.

Жанровски, у текстовима у култури, највише је било заступљено једноставних жанрова – најава (14) и извештаја (13), односно заједно (77%), спрам сложенијих жанрова који захтевају значајнији напор новинара, више саговорника и комплекснији садржај текста – критика и приказа (5) и чланака (3), односно заједно (23%). Ево примера за најаву, извештај, критику и чланак:

Милошевићеви Тиркизи Боке у Музеју града Пераста

31.07.2017 • 10:03 > 10:07
Извор: Tanjug



БЕОГРАД: Изложба „Тиркизи Боке“ академског сликара из Београда Предрага Пеђе Милошевића биће отворена 5. августа у Музеју града Пераста.

Након изложбе у Пули, у Галерији Српског културног центра у Истри, као део уводног програма 64. Пулског филмског фестивала, на којој је представио своја дела рађена техником уље на платну, Милошевић ће у Музеју града Пераста представити 24 акварела настала у последње две године.

Милошевић ће се, после слика у техници уља на којима преовладавају топли тонови, представити акварелима и плавом бојом.



Фото: pixabay.com

Слика 3. Пример најаве

Зоран Ђерић предложен за управника СНП-а

07.07.2017 • 21:37 > 21:38
Извор: Dnevnik.rs



Након завршеног конкурса, на данашњој седници Управног одбора Српског народног позоришта једногласно је одлучено да Зоран Ђерић буде предложен за управника Српског народног позоришта, којег именује Влада Војводине.

Председник УО СНП-а Селимир Радуловић је предочио да је кандидат био и Александар Станков, али да је УО одлуку да за управника СНП-а пшредложи Зорана Ђерића донео на основу озбиљности предложеног програма, захваљујући Ђерићевој изузетној биографији, као и чврстом ставу израженом кроз разговор са члановима Управног одбора.

- Др Зоран Ђерић је оставио утисак веома одговорне, стручне и организационо предиспониране особе за обављање дужности управника Српског народног позоришта - саопштио је Радуловић у краткој изјави за “Дневник”.

Председник УО СНП-а није могао да прецизира када ће Влада Војводине именовати управника СНП-а.



Фото: Дневник/Б. Лучић

Слика 4. Пример извештаја

Романтични гусар Корто Малтезе у суровом светском рату

29.07.2017 • 23:04 > 23:09
Извор: Dnevnik.rs



Прошло је пола века од како је први пут штампан стрип "Балада о сланом мору" Хуга Прата (1927-1995); појавио се у црно-белој верзији на страницама првог броја италијанског стрип магазина "Наредник Кирк", названог тако по популарном Пратовом стрипу који је цртао током свог радног боравка у Аргентини.

На једној од првих табли овог стрипа за тадашње стандарде нетипичне дужине (преко 160 страна) појављује се капетан Корто Малтезе разапет на сплаву и препуштен на милост Тихом океану од своје побуњене посаде (разлог побуне је, каже Корто, његово обећање да ће се оженити сестром једног од морнара). Његов спасилац је Распућин, агресивни брадати Рус непредвидивог понашања; да ли је Распућин, поред физичке сличности, у било каквој вези са историјском личношћу не може се сазнати из ове приче.



Фото: Dnevnik.rs

Слика 5. Пример критике/ приказа

Обнова ремек-дела српске архитектуре

12.08.2017 • 10:50 > 12:25
Извор: Dnevnik.rs



Темељна обнова Српске православне цркве у Сремској Каменици, коју финансира Влада АПВ, званично ће почети у понедељак, мада се под кровом Покрајинског завода за заштиту споменика културе већ ради на рестаурацији певница и раскошне певничке оплате.

Предвиђено је да цео посао буде завршен 2019, а прва фаза радова, овогодишња, вредна укупно девет милиона динара, обухватиће потпуну замену електроинсталација, како у цркви тако и ван ње, затим обнову зидног сликарства и пратеће декорације у наосу храма, као и реконструкцију стасидија за олтар.

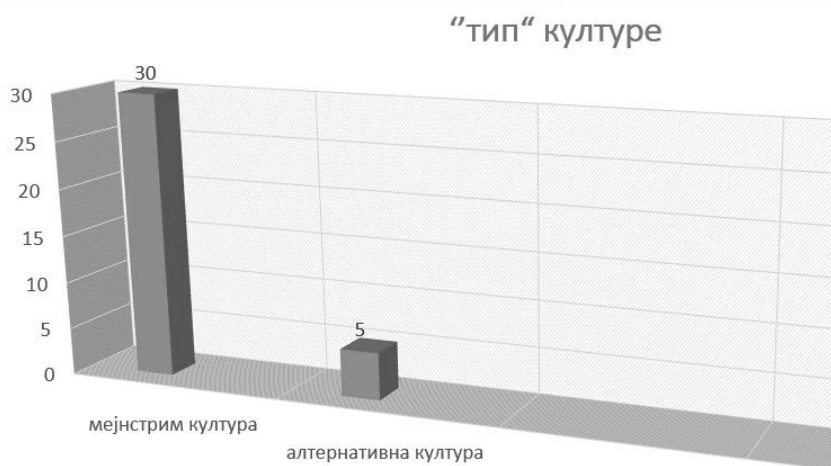
Подсетимо, Црква у Сремској Каменици, посвећена Рођењу Пресвете Богородице, овог лета обележава 280 година од почетка изградње. У књигама староставним, наиме, пише да је подизање храма започето 1737. на месту некадашње цркве Ваведeња Богородице, и то уз помоћ ктитора Живана Црногорца, ондашњег протопрезвитера сремскокарловачког. Градња је окончана 1758, мада је црква већ 1749. била освeћена. Историچار уметности и књижевник Милан Кашанин је окарактерисао ову цркву као "ремек-дело архитектуре у старом српском стилу".



Фото: Црква грађена од 1737. до 1758. Фото: Дневник.рс

Слика 6. Пример чланка

Анализа корпуса показала је апсолутну доминацију такозване мејнстрим културе, односно нечега што је врло приступачно (просечној) публици, што је модерно и што има прођу, односно што се прави по увек истим, испробаним шаблонима. Чак 86% текстова припада мејнстрим култури, док је преосталих 14% текстова о алтернативним културним правцима или догађајима и уметницима – Графикон 1:



Графикон 6. "Тип" културе

Следе и по два примера у о мејнстрим и два примера о алтернативним културним догађајима, појавама и уметницима:

Концерт Стефана Миленковића на Дубровачким

летњим играма

02.07.2017 • 10:32 > 10:41

Извор: Dnevnik.rs



Свечаним церемонијалом испред цркве Св. Влаха, подизањем фестивалске заставе на Орландов стуб уз звуке Готовчеве "Химне слободи", у Дубровнику ће 10. јула бити отворене 68. Дубровачке летње игре.

Фестивал, који се традиционално одржава до 25. августа, и ове године окупља неколико стотина уметника из целог света. Током 47 дана на петнаестак сценских и амбијенталних локација ренесансног града, одржаће се приближно 80 драмских, музичких, балетских, оперских, фолклорних, филмских и других извођења.



Фото: Youtube Printscreen

Драмски део Игара доноси два премијерна наслова угледних аутора, драматурга и редитеља. Програм ће отворити "Господа Глембајеви" Мирослава Крлеже, у режији Златка Свибена. Аутор луцидно портретише неслободу ликова обележених парадоксима либералног капитализма, тако да комад делује као да је писан данас. У реализацији представе окупљен је глумачки "дрим тим", предвођен Предрагом Ејдусом (Игњат Глембај), Ањом Шоваговић Деспот (бароница Кастели), Мијом Јуришићем (Леоне Глембај) и Бојаном Грегорић Вејзовић (сестра Анђелика).

ГМС: Посебан програм током Егзита

05.07.2017 • 08:29 > 08:31

Извор: Tanjug



НОВИ САД: Галерија Матице српске (ГМС) од данас, па до 9. јула организује програм „Take a Break - Feel the Art in the Gallery of Matica srpska“, са жељом да током трајања Фестивала промовише српску националну уметност и културну баштину и на тај начин је приближи страним туристима.

Како је саопштено из ГМС, поред изузетног програма који нуди Фестивал, посетиоци ће бити у прилици да се у поподневним сатима упознају са српском националном уметношћу и уживају у пријатном амбијенту Галерије Матице српске.



Фото: Facebook Printscreen

Причом о историји забаве и слободног времена кроз 10 дела српске уметности изложених у сталној поставци Галерије, посетиоци ће сазнати како се у уметности приказивала ова тема и упознати се са начином живота људи на овим просторима у прошлости, наводе у саопштењу и додају да ће поред тога имати прилику и да погледају три актуелне изложбе о српској модерној уметности.

Програм ће се реализовати се од 5. до 9. јула, од 13 до 18 сати, а биће организована стручна вођења на енглеском језику.

Слика 7. Примери текстова о мејнстрим културним догађајима

Кућа на граници Корбена и Ревелстроука: Портал

према космичком злу

02.07.2017 • 10:05 > 10:12
Извор: Dnevnik.rs



„Кућа на граници” је стрип адаптација истоименог романа Вилијама Хоупа Хоусона (1877-1918), једног од уклетих писаца фантастике натприродног, односно дела „страве и ужаса” која ће, после Другог светског рата, постати темељи на којима се гради жанр зван као „хорор”.

Као и неколицина његових колега по списатељском „светозаору” - Лавкрафт, Артур Мекен, Лорд Денсени, Кларк Ештон Смит и Хоусон није био превише познат и поштован за свог живота, али су квалитете његових дела препознале потоње генерације посвећеника и тако га отргле од незаслуженог заборавља. Роман „Кућа на граници” сматра се Хоусоновим репрезентативним, ремек-делом.

У тандему аутора који је урадио стрип адаптацију свакако је познатији Ричард Корбен (1940), легенда, од великих стрип компанија-синдиката, независне продукције, који је каријеру започео у опскурним издањима после којих су следили превратнички „Црееп” и „Берије” а наставио у престижном „Хеви металу”, коме је Корбен био један од визуелно препознатљивих „заштитних знакова”. Корбенова наклоност унутрашњ, мрачној фантастици и хорору односно бизарној научној фантастици са јаким утицајем епске фантастике, богато је надограђена његовим препознатљивим стилизовано-карикатуралним цртежом и инсистирањем на јарким, „техноколор” бојама, „Спој” егзотично-херметичког писца и екстравагантног цртача у стрип албуму, оригинално насталом 2000. године, свакако је морао да буде изузетан. Дода ли се томе и предговор који је написао Алан Мур, још једна жива стрип легенда, срећи стрипољубаца нема краја. Да је реч о несавајдашњем доживљају



фото: Dnevnik.rs

Породица бистрих потока у фестивалској акцији

„Бесплатна уметност”

25.08.2017 • 12:05 > 12:06
Извор: Dnevnik.rs



Положај многих друштвених група у савременој политичко-економској идеологији постаје све гори.

Зато се слободарска комуна Породица бистрих потока на планини Рудник одлучила да слоган 16. издања фестивала „Шумес” буде „Бесплатна уметност”. Фестивал је на изволте од 25. до 27. августа, а рудничка комуна недалеко од Београда.

„Бесплатно” значи много ствари, али једну не - такво нешто не можете често видети у савременом друштву. Све је роба, све је капитал, све има своју цену, па и онај чувени „бесплатни ручак”. Такву идеологију која постаје опасно стање (не)свести, Породица бистрих потока жели да промени окупљањем уметника и људи жељних осећаја слободе, природне повезаности са токовима као што је ток бистре планинске реке или потока.

- „Бесплатна уметност” се бори за идеје, апстрактне форме, за експеримент и ризичне приступе стваралаштву – рече су Божићу Мандића, оца најстарије комуне у Србији, познатој концептуалног уметника родом из Новог Сада, данас недоступног услед „фри (но) мобиле” зоне на Руднику. – То значи брзо деловање и стварање уметности на лицу места. Можда је највећа вредност у Породици бистрих потока то што овде поред учешћа познатих авангардних трупa и сами гледаоци почињу да стварају, јер уметност јесте све, али не и свашта. Према томе, сваки човек и јесте нека врста аутора, стваралац који има права на естетичку и предлоге. Позориште и сваколика уметност нам даје шансу да свет буде другачији, а ја волим да кажем и бољи и племенитији.

Фестивал почиње данас и трајаће до недеље

Фестивал Породице бистрих потока на Руднику, сликовито назван „Шумес”, посети у просеку 150 заљубљеника у природу, њој припадајуће људе и уметност, у оквиру које се ствара од дрвета, камена, воде, зноја, чак и мокраће. Своје учешће ове године су најавили Љубивоје Ршумовић, Љубивоје Тадић, Дах театар, МимАрт, Сандра Стерле, Борис Ковач и још много завних и незавних гостију. Сви су добродошли (уз вреће за спавање, мало



фото: С. Шумевеић, Божић Мандић

Слика 8. Примери текстова о алтернативним културним догађајима

Мултикултурализам у избору текстова у рубрици Култура, такође је, готово у потпуности скрајнут. Чак 83% текстова у себи не садржи мултикултурализам, док само неколико текстова (17%) садржи мултикултурализам, попут ова два примера:

Изложба уметника из БиХ у галерији СУЛУВ-а

02.08.2017 • 08:51 > 09:03
Извор: Dnevnik.rs



У Галерији Савеза удружења ликовних уметника Војводине у Новом Саду (Булевар Михајла Пупина 9) отворена је изложба графика уметника из Босне и Херцеговине, којом се започиње сарадња са војвођанским ликовним ствараоцима.

Иницијатор овог гостовања је један од најзначајнијих савремених босанскохерцеговачких графичара Ирфан Хандукић, редовни професор на академијама ликовних уметности у Сарајеву и Бања Луци. Он је прошле године самостално излагао у Галерији Огранка САНУ у згради Платонеума у Новом Саду и тада су почели договори о регионалној сарадњи. и размени изложби.



Фото: Н. Милијашевић

Желећи да овом поставком представи разноврсност графичког израза у БиХ и да ширу слику Хандукић се определио за радове четири, по његовој оцени, изванредне ауторке млађе и средње генерација које стварају у различитим графичким техникама. Марина Финци (Сарајево, 1960) која је и ванредни професор на Академији ликовних уметности у Сарајеву, нуди технички прецизан и ликовно богат резултат и у својим графичким серијама и циклусима демонстрира уверљиву техничку дисциплину и умеће. Бранка Гризељ (Имотски, 1960) школована у Сарајеву, сада живи у Шведској, али је и даље уметнички живо присутна на босанскохерцеговачкој ликовној сцени,

Култура војвођанских Мађара у Етнографском музеју

31.07.2017 • 12:52 > 12:58
Извор: Tanjug



БЕОГРАД: Изложба „Јесте ли већ чули повест о...- Одломци из културе Мађара у Војводини“ биће отворена 2. августа у Етнографском музеју у Београду.

На отварању присутне ће поздравити директорка Етнографског музеја у Београду др Мирјана Менковић, а изложбу ће отворити председник Националног савета мађарске националне мањине мр Јене Хајнал.



Фото: Youtube Printscreen

О експонатима који су одабрани из ризнице културних вредности војвођанских Мађара говориће директорка Међуопштинског завода за заштиту споменика културе у Суботици етнограф др Леда Шилинг, док ће са избором ликовних дела публику упознати студенткиња историје уметности Тамара Куцор.

У оквиру пратећег програма изложбе, 5. августа наступиће интерпретаторка народних песама Ноеми Терек, тамбурашки оркестар Културног друштва из Фекетића и фолклорна група Културног друштва „Петефи Шандор“ из Малог Иђоша.

О Западној Бачкој 8. августа говориће др Иштван Шилинг, етнограф, универзитетски професор у пензији, а ревију народних ношњи пратиће напеви из Купусине.

Слика 9. Примери текстова са мултикултурализмом у Дневнику

Забележено је неколико догађаја којима је Дневник посветио највише времена и пажње на својим страницама унутар рубрике Култура, током јула и августа 2017. О њима је писано више пута: изложба фотографија новосадског фоторепортера Дарка Дозета о 700 година манастира Крупа, годишњица рођена сликара Петра Лубарде, као и текст о добитницима награде Деспотица мати Ангелина Емиру Кустурици и Галерији Матице српске. Ти текстови једини у себи имају и такозване хиперлинкове, односно могућност гледања видео-материјала, прилога са догађаја, преко Јутјуба:

Изузетно интересовање за изложбу фотографија Дарка Дозета

27.07.2017 - 14:56 > 15:04
Извор: Танјуг

НОВИ САД. Изложба фотографија „700 година манастира Крупа“, чији је аутор новосадски фоторепортер Дарко Дозет, отворена је у присуству великог броја Новосађана у Културном центру Новог Сада.

На отварању изложбе говорили су осим аутора и епископ банки Иринеј, игуман манастира Крупа, архимандрит Гаврило Стефановић и директор КЦ НС Бојан Панаотовић, а изложбу је отворио епископ далматински Фотије.

Изложби је присуствовао епископ загребачко-љубљански Порфирије.

На изложби је укупно приказано 40 уметничких и документарних фотографија насталих просликом неколико Дозетових боравака у том древном манастиру на међу Лике и Далмације.



Фото: Танјуг (Јарослав Рај) ©




Фото: Танјуг (Јарослав Рај) ©

Аутор изложбе Дарко Дозет током каријере сарађивао је са најугледнијим новинским агенцијама, а његове фотографије илустрале су више хиљада насловних страна најзначајнијих медија.

Тренутно ради као фоторепортер Вечерњих новости, а од 1997. до 2008. године био је фоторепортер агенције Танјуг.

Дарко Дозет аутор изложбе "Седам векова манастира Крупе"



Слика 10. Примери текстова о изложби Дарка Дозета

У КЦ Новог Сада у среду изложба фотографија Дарка

Дозета

25.07.2017 • 21:42 > 21:45
Извор: Dnevnik.rs



Изложба фотографија Дарка Дозета, поводом 700 година манастира Крупе, биће отворена у среду, 26. јула у 19 часова у Културном центру Новог Сада.

На 27 паноа један од најпризнатијих новосадских фото-репортера представља 40 уметничких и документарних фотографија, насталих приликом неколико његових боравака у овом древном манастиру.



Фото: Дарко Дозет

Крупа је најстарији српски манастир у северној Далмацији. Записна традиција каже да су га ту, подно Велебита, 1317. године саврадили добегли калуђери из босанског манастира Крупе на Врбасу код Бањалуке, уз материјалну потпору српског краља Стефана (Милутина) и следећих двају суверена (Дечанског и Душана), али и свеколику помоћ тамошњег народа. Седам векова дуга историја Крупе више је него бурна, јер су ови терени вековима били на раскрсним великих цивилизација – Турске, Венеције, Француске, Аустроугарске... Многе су се власти мењале, тако да је и Крупа често нападана, скрнављена и рушена, од 1345. до Другог светског рата када су усташе спалиле све конаке, па до последњег убијања деведесетих, када је готово сав народ напустио овај крај. Ипак, манастир је, ма колико страдао, увек обнављан.

Јеромонах Гаврило (Стевановић), игуман манастира, овде је од фебруара 2000. У запустелој светињи он и епископ далматински Фотије затекли су хрватску полицију која је добила задатак да чува манастир да га залуђене главе не сруше. Ипак, није сачуван и од девастације. Ниједна соба није била читава, црква је била пуна отпада, прозори полупуни, звона изрешетана мецима па стога глава, спољна врата у фази распадања, док чувеног манастирског музеја није ни било.

Предвиђено је да Дозетова изложба после Новог Сада буде приказана у Грачаници, како би се и симболично спојиле две задужбине краља Милутина, а потом ће се видети и у Београду, Бањалуци...

Слика 11. Примери текстова о изложби Дарка Дозета

На 110. рођендан Петра Лубарде отворена изложба у

Његовом легату

27.07.2017 • 21:56 > 22:00
Извор: Dnevnik.rs



Двориште виле у Иличићевој 1 у Београду, у којој је годинама живео један од највећих угословенских сликара Петар Лубарда (1907-1974), а где је сада његов легат, сада и званично употпуњује биста „последњег романтичара модерног традиционализма“, рад чувеног вајара Сретена Стојановића из далеке 1950.

На истом месту, поводом 110 година од Лубардиног рођења, уприличена је и изложба 11 његових слика, које су биле део уметничке збирке др Блажка Кусовац, бившег амбасадора Југославије у Индији, а данас су део колекције компаније „Таркет“ из Банке Паланке. Ови Лубардини радови су, подсетимо, заједно са осталим вредним делима из „Таркет“ колекције, представљени пано у оквиру изложбе „Од приватног ка јавном“ у Галерији Матије српске.



Слика: YouTube Printscreen

Поставком у Кући легата бубуњавена су нека репрезентативна Лубардина дела настала 30-их година прошлог века, као што су „Портрет Црногораца“ (1933) и „Љуботини И“ (1937), али и слике из 50-их, где је већ учествова промена уметничког ликовног израза, попут „Јаврана“ (1951), „Југослава“ (1952), „Србе Епигоније“ (1957). Како наводи мр Димитро Вуксановић, израсто у митским предимама црногорског пејзажа у епосом облику древних историјских симбола, Петар Лубарда је појединачно означен као сликар преобрајаје у кречњачкој природи „камених пучина“.



„Сликар драме, светлости и таме, али и њиховог сукоба, сликарство је видео као борбу коју се може субимирати и у његовим речима – Увек се боримо с неким мраком у тежњи да га осветлимо“. Изложба „Петар Лубарда, уметничка колекција компаније „Таркет““ биће отворена у Кући легата до 31. јануара 2018.

Слика свеколиког Лубардиног стваралаштва

03.08.2017 • 09:04 > 09:06
Извор: Dnevnik.rs



Као круна низа изложби на којима су током ове године представљени неки сегменти богатог стваралаштва сликара Петра Лубарде (1907- 1974) у четвртат се у Дворцу Петровића, у Центру савремене уметности Црне Горе у Подгорици; премијерно отвара ретроспективна поставка једног од наших највећих савремених уметника.

Изложба приређена поводом обележавања 110 година од Лубардиног рођења представља део заједничког пројекта Спомен-збирке Павла Белинског из Новог Сада и Куће легата из Београда. На вечерашњој свечаности публици ће се обратити Маја Дедај, кустос Центра савремене уметности Црне Горе, др Јасна Јованов, управница Спомен-збирке Павла Белинског и Филип Брусић Рено, директор Куће легата, а изложбу ће отворити Бранислав Мићуновић, амбасадор Црне Горе у Србији.

На изложби у Дворцу Петровића у Подгорици биће представљено 26 дела насталих од 1928. до 1971. из оба легата, Уметничке збирке САНУ (Београд). Народни музеј у Смедеревској Паланци и приватне колекције, као и богата архивска грађа, намећу осталих и документи који се први пут излажу јавности. Поставка обухвата и тактилних

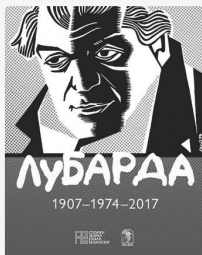


Фото: Југослава

Слика 12. Примери текстова о Петру Лубарди

Кустурица и Галерија Матице српске добитници награде „Деспотица мати Ангелина“

09.08.2017 • 10:20 > 10:25
Извор: Dnevnik.rs

Галерија Матице српске и редитељ Емир Кустурица овогодишњи су добитници Награде „Деспотица мати Ангелина“, коју за допринос лепоти и достојанству живота додељују Епархија сремска и РТВ Војводине, уз подршку Матице српске.

Лауреатима ће награду уручити епископ сремски Василије 11. августа, уочи Дана Свете Мајке Ангелине, на Уметничком бдењу у порти фрушкогорског манастира Крушедол, задужбине последњих сремских деспота Бранковића

Како је најављено, свечаност ће увеличати драмски писац Душан Ковачевић, песници Ђорђо Сладоје, Иван Негришорац, Милица Јефимијевић Лилић, Милан Ненадић, Илеана Урсус... а у програму ће учествовати и глумци Ивана Жигон, Новак Билбија и Гордана Ђурђевић Димић, музички уметници Биљана Крстић и њен ансамбл Бистрик, састав Сербоплов, који широм Европе проноси стару српску грађанску музику, као и Хор Епархије сремске Свети Николај.



Фото: Youtube Printscreens



"Mati Angelina" Kusturici i Galeriji MS

Слика 13. Пример текста о Емиру Кустирици и Галерији Матице српске

Када је у питању закључак овог истраживања, битно је напоменути да су две од три хипотезе потврђене, а једна је оповргнута. Потврђена је основна хипотеза, односно у Дневнику се заиста највећи број текстова бави мејнстрим темама, запостављајући ауторе и приступе који подржавају алтернативне културне правце, ствараоце и догађаје. Потврђена је и прва посебна хипотеза да у Дневнику готово у потпуности изостају текстови који се баве мултикултурализмом и интеркултурализмом, односно културама мањинских заједница Војводине. Једина хипотеза која се испоставила као нетачна јесте да су новинари Дневника већу пажњу у текстовима посветили политичким и јавним личностима у односу на културне ствараоце. Дневник је, заиста, више простора уступио личностима из света културе у односу на политичаре.

ЛИТЕРАТУРА

- Валић Недељковић, Дубравка. 2007. О новинарству и новинарима. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Вукојевић, Борислав. 2015. Медији у Републици Српској: публике и садржаји у контексту теорије користи и задовољства. ЦМ, бр. 34, год. 10.
- Griffin, Edvard. 2012. *A First Look of Communication Theory*. New York: McGraw-Hill
- McCombs, Maxwell & Shaw, Donald (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *Public Opinion Quarterly*, Vol. 36.
- О' Keeffe, Anne. 2006. *Investigating Media Discourse*. New York: Routledge.
- Половина, Весна. 1987. Лексичко-семантичка кохезија у разговорном језику. Београд: Филолошки факултет.
- Пралица, Дејан. 2010. Штамп из региона о мултикултурализму. Место и значај медијских студија за међурегионалну сарадњу – зборник. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Пралица, Дејан. 2001. Анализа прилога из културе у ЦИЕ на шест језика на свим програмима Радија и Телевизије Војводине (РТВ) (компаративни извештај Д. Пралица новембар-децембар 2011). Истраживање доступно на: <http://www.novinarska-skola.org.rs/sr/wp-content/uploads/2014/08/NNS-KULTURA-RTV-2011.pdf>
- Статут Аутономне Покрајине Војводине.
Доступно на: <http://www.skupstinavojvodine.gov.rs/Strana.aspx?s=statut>
- Рубрика култура дневног листа Дневник
Доступно на: <https://www.dnevnik.rs/index.php/kultura>

UDK 37.012:316.722

Milica Andevski

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

Gordana Budimir Ninković

Fakultet pedagoških nauka, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija
budimirninkovic@gmail.com

Branislav Banić

FFKMS, Univerzitet Singidunum, Srbija
banicjudo@gmail.com

MOGUĆNOSTI INTERKULTURALNOG UČENJA¹

Intercultural learning points out that today's life is a mixture of different impacts, that today's reality is a result of migration and integration processes that there will – as in the past – in the future as well be many changes and common survival makes the foundation of those changes. Intercultural learning recognizes the touch points and differences among different cultures, describes mutual learning process among the persons of different cultures. We respect different cultural dimensions – therefore all the students are equal (equality of chances) and included in the work. Practical implementation of intercultural education still faces with the lack of school textbooks, unregulated school laws, plans and programs. Education for the cultural diversity reflects on general perception of society and apparent deficiencies require for the concept of intercultural education to be further improved, which again gives a positive effect on social self-comprehension.

Intercultural education seeks and wants a dialogue and expects the change in perspective.

Key words: culture, intercultural learning, intercultural education, communication, dialogue

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru Projekta *Kvalitet i kompetentnost obrazovnog sistema u Evropskoj perspektivi* (Projekt br. 179010), koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije, za period 2011-2017. godina.

1. UVOD

Pojam interkulturalnost i interkulturalno u svom fokusu ima procese razmena među kulturama, razmena koje nastaju u susretu pojedinaca i grupa sa različitim kulturnom pozadinom. Samo promišljanje interdisciplinarnog susretanja razvija nove orijentacije, novu dinamiku u kontekstu inerkulturalnog vaspitanja i interkulturalnog učenja čija polazišta se mogu se pronaći u okviru pedagoške discipline koja se profilisala osamdesetih godina, a to je *Pedagogija trećeg sveta*. Procvat ove dimenzije pedagoškog promišljanja bio je kratkog daha, budući da se i sam pojam „Treći svet” od 1989. godine, od sloma „Istočnog bloka” dovodi u pitanje i ne može više da se upotrebljava bez navodnika.

Semantika interkulturalne komunikacije i interkulturalnog učenja, definiše razdvajanje ključnih pojmova: „treći svet”, „razvoj”, „stranost”. Ulrich Menzel je u svom delu *Kraj Trećeg sveta i propast velikih teorija*, posebno skrenuo pažnju na to da Treći svet nije geopolitička realnost, već konstrukt, odnosno predstava, pre svega evropskih posmatrača: „Svim mogućim konotacijama na pojam 'Treći svet' i iz njega izvedenim političkim organizacijama, predstavama o političkom uređenju, paradigmatima o teoriji razvoja i konceptima strateškog razvoja oduzet je oslonac” (Menzel 1996, 39).

Ovaj autor je skrenuo pažnju na velike ekonomske, političke, socijalne i kulturne razlike u okvirima „Trećeg sveta”, ali i na ograničenu vrednost objašnjenja koja pokušavaju da nam pruže teorije kao što su teorija zavisnosti, teorija imperijalizma, teorija modernizacije i dr. Time implicitno upućuje na postmodernističku tezu pod nazivom „kraj meta-priča” (Lyotard, Bourdieu), tj. na kraj idealističke metafizike, u obećanja sreće, teleološkog verovanja u napredak jednog kapitalističkog sveta (Bourdieu 1993).

Godina 1989. bila je odlučujuća ne samo u evropskom smislu, nego i globalno: „Revolucije menjaju svet... Međutim, menjaju i perspektive iz kojih se svet može posmatrati” (Menzel 1996, 29). Ova promena perspektive ne odnosi se samo na politiku, već i na pedagogiju. Kada su propale teorije za objašnjenje tzv. „Trećeg sveta”, nije bila pošteđena ni „Pedagogija trećeg sveta”.

Autor Alfred Trempl daje sistemsko-konstruktivističku teorijsku odrednicu, i naziva Treći svet našom kognitivnom geografskom kartom, koju treba da ispitamo. „'Geografske karte' koje mi koristimo u našoj politici razvoja i pedagogiji razvoja nisu široko rasprostranjene pred našim očima, već su skrivene duboko u našoj svesti i mogu se rekon-

struisati samo u zahtevnom činu samorefleksije. U vezi sa tim, 'geografske karte' su poimanje sveta, poimanje ljudi, poimanje teorija, šeme razmišljanja" (Treml 1998, 10). Osim toga, konstruktivista ne bi nikada opovrgao da su glad, ugnjetavanje i nepravda „realnosti”. Poricanje patnje i muke bio bi čisti cinizam, drugo je (konstruktivističko) pitanje kako se u svetskoj javnosti shvata npr. siromaštvo u Africi (Ibidem).

U konstrukciji stvarnosti koja pripada kontekstu Zapadne Evrope nastali su i pojmovi razvoj/zaostalost – koji pripadaju zemljama „Trećeg sveta” i predstavljaju, u suštini, proizvod našeg shvatanja stvarnosti, kao i našeg ne znanja. Time istovremeno postaje problematičan i sam pokušaj da se „Pedagogija Trećeg sveta” zameni jednako konfuznim pojmom „Pedagogija razvoja”. Pojam „razvoj”, kao normativni, ideološki pojam, sastavni je deo evropske oholosti i evropskih „predstava o višoj vrednosti”. Iako se ne može poreći da su mnoge zemlje na jugu ekonomski zaostale i da se moraju „razviti”, ipak zapadna Evropa ne može sebi dati za pravo da je „razvijenija” i da time može biti drugima uzor. Mnogi vanevropski kultovi i životne navike, koji nama deluju iracionalno, necivilizovano, staromodno, pri temeljnijem posmatranju postaju u društvenom, ekonomskom i ekološkom pogledu funkcionalni, svrsishodni i „vijabilni”.

I stranost je – još očiglednije od pojmova „Treći svet”, „razvoj” – samo konstrukt. U tom smislu, značajan je esej: *Kako susedi postaju Jevreji*, Ulricha Becka (1995), koji kritički razvija misao o tome kako je pojam „rasa” postao vodeća razlika. Nazivajući ih „strancima”, Jevreji su stigmatizovani, ponižavani i isključivani iz društva – tako je od predstave o strancima nastala predstava o neprijateljima. Ulrich Beck postavlja pitanje kako se u našem društvu punom rizika, u vremenu refleksivne modernizacije, socijalno i politički konstruiše stranost. „Stran” danas nije više samo onaj koji živi u dalekoj zemlji, stranci se takođe više ne mogu prepoznati po boji kože ili jeziku. „Krajnje posmatrano, u mobilnom svetu ili ne postoje stranci, ili su svi stranci... (Stranci) su i oni ovdašnji, koji se ne upravljaju prema stereotipima, koje ovdašnji inače razvijaju i neguju” (Beck 1995, 137). Tako ovaj autor navodi da postoje Nemci sa crnom bojom kože, koji imaju nemački pasoš i kojima je nemački maternji jezik, da postoje iseljenici iz Poljske koji imaju nemački pasoš, a ne znaju ni jednu reč nemačkog jezika. Kolega iz Kolumbije mi je u mnogim pogledima bliži nego neki vrhunski menadžer, invalid ili narkoman iz susedstva.. „Ni blizina, ni osobenost sopstvenog nije prirodno stanje, već se mora socijalno konstruisati s obzirom na protivrečnosti” (Beck 1995, 137). Stranost nije osobina drugog niti neki kvalitet koji se može objektivno izmeriti, već je stranost jedno tumačenje sebe, kontrukcija stvarnosti, kojoj je neop-

hodna neprestana refleksija. Ko mi je stran u jednom hotelu na Majorki, da li Srbi ili neki drugi gosti Nemci, Italijani, koji su tu takođe smešteni, da li španski personal ili možda čak članovi porodice?

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

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

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

Ako je pogled „Pedagogije trećeg sveta” bio usmeren spolja, u daljinu, onda je refleksivna interkulturalna pedagogija „introvertna”. Ona se bavi nama samima, našom nesigurnošću, otuđenjem i nepostojanjem naše domovine. Svaka „opšta grupa ljudi”, tako može da postane interkulturalna grupa, refleksija našeg ophođenja sa nama samima i sa dru-

gima, potraga za „sopstvenom” kulturom u bogatoj kulturnoj ponudi. Mnogi, danas prisutni „difuzni pokreti u potrazi za svojom kulturom” manifestuju se u ponudama za obrazovanje odraslih: sve više ljudi danas posećuje seminare, kurseve, predavanja o azijskim metodama meditacije i metodama prirodnog lečenja, o stranim kuvarskim receptima, o afričkom i latinoameričkom folkloru, o budizmu i islamu, trbušnom plesu ili indijskoj spiritualnosti. Interesovanje za strane jezike, i to sve više za vanevropske jezike (kineski, japanski), takođe je veoma veliko. Na kursovima za trbušni ples tako se, na primer, postavljaju pitanja o ulozi žene i značaju telesnosti u različitim religijama. Spremnost da se u grupama razmišlja i priča o tako ličnim temama, polako treba podsticati na didaktičko-metodički način, bez iznudenih, namernih i instrumentalnih „potenciranja”.

Pedagoške institucije, a najpre škola, su mesto na kome treba kritički negovati spremnost da se u grupama razmišlja i priča o temama kao što su: migracije, stigmatizacija, ksenofobija, diskriminacija, nehumanost, nepravedni privredni sistem, zagađenje životne okoline, nestašica resursa i sl. Ova razmišljanja i diskusije neophodno je podsticati na didaktičko-metodički način, ne pukim „propisivanjem”, jednostranim poučavanjem i nametanjem. Posledice globalnih, kao i pojedinačnih i političkih radnji su sporne i ne mogu se „didaktizovati” pedagoškim delovanjem. „Orijentaciona tačka za političko obrazovanje ne bi trebalo da bude rešenje svetskih problema (nestašica resursa, nepravedna podela izgleda za napredovanje u daljem životu, ratovi, uništavanje prirode, globalno zagrevanje, prenaseljenost...), već uviđanje nerešivosti tih problema. Rasterećenje od nedostižnih očekivanja putem uviđanja nerešivosti problema bi verovatno bio prvi korak ka pronalaženju njihovih rešenja” (Trempl 1998, 124).

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

2. DRUŠTVENI DISKURSI U KOJIMA DELUJE INTERKULTURALNI DIJALOG

Današnji globalni razvoj predstavlja izazov za pedagogiju i ističe značaj multikulturalnog učenja. Tri momenta koje možemo izdvojiti odnose se na: razvoj imigracionog društva, evropsko ujedinjenje kao i svetsko privredno umreženje koje zahteva globalizaciju tržišta. Sve ovo praćeno je medijalnim umreženjem. Posledica ovih društvenih kretanja fokusira globalizovanje rizika i sve veći zahtev za društvenom i političkom kooperacijom. „Svetska odgovornost“ postaje egzistencijalno važan cilj obrazovanja, a multikulturalno učenje je sve relevantnije za neke grupe zanimanja. Multikulturalno obrazovanje danas postaje dimenzija opšteg obrazovanja (Klafki 1985).

Društveni diskursi, koje možemo označiti savremenicima interkulturalnog dijaloga (kao i multikulturalne pedagogije) su: antirasističko vaspitanje, diversity-polazište, pedagogija Trećeg sveta (koja se naziva i pedagogija razvoja), vaspitanje za ljudska prava, kao i mirovna pedagogija, koja danas nije tako zastupljena kao što je bila osamdesetih godina. Zajednički cilj sa multikulturalnom pedagogijom mirovna pedagogija pre svega ima u reflektovanju slika stranaca i neprijatelja kao i prevazilaženju predrasuda.

Antirasistička pedagogija artikulisana je u Zapadnim zemljama kao protivpozicija multikulturalnoj pedagogiji. Intencije antirasističke pedagogije svode se na osudu i kritiku procesa kulturalizacije kao posledice migracije, individualizacije i rasističke diskriminacije. Centralni zadatak antirasističke pedagogije je da ukaže i predoči strukturalni rasizam kao i nepoštovanje kultura manjina, a time se priznaje ono što je drugačije. Samo vrednovanje kulture nije predmet teorijske analize i ostaje nerazjašnjeno.

Diversity-polazište se smatra novijom varijantom strategije različitosti i senzibilnosti, koje je naišlo na veći odjek izvan pedagogije, jer tek u drugom planu pledira pedagoški program. Obeležje ovog polazišta je uvažavanje svih mogućih razlika, kako pola i etničke pripadnosti tako i starosti, hendikepa, socijalnog stanja itd. Osnovni motiv je produktivno korišćenje raznolikosti, crpljenje efekta sinergije u danas vrlo aktuelnom „Diversity-Menadžmentu“. Centralni motiv postaje priznanje i prihvatanje manje vrednovanih i diskriminisanih grupa, uz kritičan pogled na odnose moći.

Pedagogija Trećeg sveta pre svega se zalaže za priznanje i prihvatanje vanevropske kulture i teži prevazilaženju evrocentričnog poimanja sveta. Unutar ovog diskursa diskutuje se problematika univerzalizma, ali se ne može zapostaviti činjenica, da se iza univerzalističkih pozicija

krije upravo evrocentričnost. Ovde se posebna pažnja posvećuje problematičnom razvoju u Zapadnim društvima uz moto da treba učiti od Trećeg sveta. Kulturno-relativističke pozicije koje su u znaku globalizacije, i u ovom diskursu, smatraju se nedovoljnim. Pedagoški rad se svodi na poštovanje kulturnog učinka starosjedelaca kao i na buđenje svesti o postkolonijalnoj zavisnosti u svetskoj privredi.

Vaspitanje za ljudska prava teži prihvatanju standarda ljudskih prava, njihovom poštovanju uz jačanje svesti da pedagoški uspeh zavisi od odgovarajućih pedagoških okvira. Pod „vaspitanjem za ljudska prava“ podrazumeva se vaspitni rad koji se zalaže za participaciju onoga koji uči, transparentnost, itd. Ovo je važan aspekt i za multikulturalno vaspitanje. U programu vaspitanja za ljudska prava nema mesta analizi hijerarhijskih vrednosti razlika ili etički kodirane nejednakosti. To je – iako sa pozitivnom namerom – idealistično. Univerzalistička problematika je neobrađena, tako da posmatrano sa aspekta sadržaja, vaspitanje za ljudska prava može da bude samo jedan deo multikulturalnog obrazovanja.

3. KONCEPCIJE INTERKULTURALNOG UČENJA

Autor Cushner (1998) polazi od internacionalne diskusije i u tom kontekstu razlikuje dve koncepcije interkulturalnog učenja, za koje kaže da predstavljaju i vodeće lajtmotive:

- angažovanje za *jednakost*, protiv diskriminacije i ograničenja na etničke i rasne konstrukcije;
- kao i motiv *priznanja/ prihvatanja*, koji ukazuje na problematiku identiteta.

Centralni ciljevi koji prate ove koncepcije su:

- odgovarajuće ophođenje sa stranim i razumevanje stranog kao i
- osposobljavanje za interkulturalni dijalog o diskutabilnim vrednostima, normama i podeli uloga (na primer uloge polova).

Interkulturalno učenje promoviše odgovarajuće ophođenje sa stranim koje za preduslov ima priznanje stranog, učenje po kome strano ne treba odbacivati i vrednovati, niti usvajati. To implicira i prihvatanje granice razumevanja koje je usmereno na shvatanje stranih sistema značenja, adekvatno tumačenje definicije odnosa, drugačijih formi pristojnosti, ljubaznosti itd. Oba konstrukta i jednakost i priznanje/prihvatanje konstitutivni su za razumevanje dijaloga pri čemu je jednakost preduslov za razumevanje, a posebno za dijalog. Razumevanje nekog drugog, predpostavlja uvažavanje moguće asimetrije u našem odnosu

– nejednaku moć, nejednaka prava, nejednak pristup resursima, iskustva diskriminacije. Razumevanje po pravilu produbljuje priznanje i prihvatanje, posebno prihvatanje onog, šta je drugom značajno, jer je deo njegovog samopoimanja kao npr. pravo na negovanje svog jezika i religije. Dodeljivanje istih prava, prihvatanje diferencija i razumevanje čine osnovu interkulturalnog učenja i interkulturalnog dijaloga, jer tek u dijalogu se razumevanje može produbiti, prihvatanje i priznanje potvrditi i uspostaviti jednakost.

Centralne *teme* interkulturalne pedagogije zasnivaju se na pomenu-tim diskursima: jednakost zahteva suočavanje sa rasizmom, izučavanje formi i funkcija rasizma, ali i teorijsko razjašnjenje našeg poimanja jednakosti i razlika (diferencija). Princip priznanja i prihvatanja uvažava koncepte identiteta, posebno „kulturalnog identiteta“. Preduslov razumevanja je uvažavanje fenomena stranog i ukazivanje na teorije i istraživanja u vezi interkulturalne komunikacije. Interkulturalni dijalog nameće pitanje univerzalnosti i kulturalnog konteksta vrednosti i normi, tako da ovde neizbežno ulazimo u kontroverznost univerzalnosti i kulturalnog relativizma.

Motiv jednakosti fokusirala je antirasistički orijentisana pedagogija, pri čemu se autorka Prengel (1993) posebno zalagala za transfer ovog uverenja i trudila da „demokratski pojam različitosti“ bude prihvaćen uz argumentaciju da upravo univerzalistički princip zahteva pripisivanje istih vrednosti za sve ljude, kao i prihvatanje drugih ličnih nacrti i nacrti sveta. Pritom je autorka svesna, da je u društvenom diskursu poimanje razlika po pravilu vezano sa predstavom o hijerarhijskom uređenju i legitimisanju nejednakosti (Prengel 1993). *Motiv prihvatanja* i priznanja utemeljen je na politici identiteta i teoriji identiteta. U osnovi je pretpostavka da se proces remeti kada se prihvatanje/priznanje odbije, kao proces koji je važan za nacrt identiteta, tj. proces koji služi za ostvarivanje socijalnih očekivanja. Nameravano priznanje i prihvatanje ne cilja samo na apstraktne kulture, a treba da se priznaju samo oni pogledi na svet, vrednosti, kulturne prakse, koji su relevantni za identitet drugih. U borbama za priznanje i prihvatanje jezik i religija su teme od izuzetnog značaja.

Ako pođemo od promišljanja interkulturalnosti iz fokusa Veća Evrope, oblikovanje interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja je jedan od najvažnijih momenata obrazovne politike, prema kojoj se razvoj interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja posmatra kao posledica potrebe obrazovanja migranata, zatim u kontekstu prava manjina (demokracija, ljudska prava pitanje Roma, jezici i kulture kojima prethodi nestanak ...), kao i kroz dimenziju „naučiti živeti zajedno“, putem pripremanja dece i mladih i odraslih za zajednički život u multikulturalnom društvu

sa fokusom na versku raznolikost i dijalog u Evropi. Novi pristup interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju ovde polazi od „pretpostavke razvijanja odnosa – sudelovanja i uključivanja, kako bi učenici naučili živeti zajedno a interkulturalni odgoj i obrazovanje su nezaobilazni činitelji u procesu međusobnog upoznavanja, razumijevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija” (Batelaan 2000, prema Hrvatić 2011, 8). Takođe, u kontekstu, u kome „se interkulturalni odgoj i obrazovanje pojavljuju kao težnja za potvrđivanjem izvornih kulturnih identiteta onih etničkih skupina koje žive u multikulturalnom društvu,” [...] interkulturalno učenje može doprineti „objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju doprinosa svake civilizacije, promicanju pozitivnoga i dinamičnoga suodnosa među različitim kulturama i unaprijeđenju zajedničkog života u multikulturalnom okruženju” (Rubinacci i Amatucci 1995, prema Hrvatić 2011, 8).

4. INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE

U literaturi često nailazimo na pojam „interkulturalno vaspitanje“, „interkulturalno obrazovanje“, „interkulturalno učenje“. Ipak, bez obzira na raznolikost i pluralizam pojmova, među autorima postoji visok stepen saglasnosti oko toga da pedagoški rad, obuhvaćen u terminu interkulturalne pedagogije, ne cilja samo na znanje, na učenje, nego pre svega na ponašanje ili stav. Takođe, u literaturi o interkulturalnom obrazovanju, vaspitanju i učenju nalazi se i sve veći broj publikacija o interkulturalnim kompetencijama kao i o ciljevima koji se međusobno poklapaju, a odnose se na:

- ponašanje koje ukazuje na otvorenost i radoznalost;
- uklanjanje straha;
- enzbilisanje za asimetričnost (u pogledu moći, ugleda, raspolaganja resursima), naročito za „strukturni rasizam“;
- reflektovanje i relativisanje sopstvene kulture (tiče se njenog istorijskog razvoja i kontingentnosti, multikulturalne raznolikosti, protivrečnosti, diskrepanciji između zahteva i stvarnosti, jednostranosti i destruktivnih potencijala);
- reflektovanje stranih slika, rasnih konstrukcija, senzibiliteta za etničnost;
- budnu svest o mogućim kulturnim razlikama (diferencijama);
- sposobnost preuzimanja perspektive, hermeneutičke sposobnosti, ali i uviđanje granica razumevanja;
- razvoj univerzalnih perspektiva, spoznaja transkulturalnih povezanosti, zajedničkih interesa i zadataka;
- sposobnost za metakomunikaciju (Andevski 2009, 98).

U odnosu na ovako postavljene ciljeve pojam „interkulturalna pedagogija“, obuhvata uvek (manje ili više) svestan odnos prema sebi i svetu, tačnije prema društvu i prirodi. Klafki (1985) ovu nameru eksplicira na predlogu da se u kurikularnim odlukama kod „ključnih problema koji su tipični za epohu“ uvažuje siromaštvo, nejednakost, razaranje prirode. Egzemplarno učenje koje on zastupa veoma je značajno za multikulturalno obrazovanje. Analogno ključnim problemima je koncept „generativne teme“, koji je Paolo Freire (2002) odabrao za svoj obrazovni rad zajedno sa seljacima i onima koji ne poseduju zemlju u Brazilu, a koji treba da se osposobe za „kritičko intervenisanje“. Znači i kod ovog autora nailazimo na obrazovni koncept, koji ima malo ili bolje rečeno nema ni malo veze sa proširenim shvatanjem obrazovanja – obrazovanje kao široko znanje ili kao intelektualno školovanje ili čak kao statusni simbol. U pedagoškim tekstovima održala se kritička tradicija kada se ističe sposobnost kritičke distance ili davanje izjave. Svet ne možemo menjati ukoliko ga ne shvatimo, te je stoga neizostavno posredovanje znanja i analitičkih sposobnosti. Usvajanje preuzete kulture nije ni malo lako i jednostavno, pri čemu „usvajanje“ može da znači prisvojiti-sebi kulturalni značaj (Klafki 1985; Freire 2002). Ona/onaj ko uči treba da zna, da tome da neki lični smisao.

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

U mnogim tekstovima interkulturalnog vaspitanja formulisani su opšti ciljevi socijalnog učenja fokusirani na probleme stereotipa, predrasuda, empatije, rešavanja konflikata, kako bi se izgradili i ojačali socijalni stavovi i sposobnost za interkulturalne i multikulturalne odnose. Senzibilitet za socijalne procese učenja, kao na primer forme savladavanja konflikta, je u školi, kao i u svakoj pedagoškoj ustanovi, preduslov za interkulturalno učenje. U lošoj socijalnoj atmosferi, u kojoj ne postoji kultura rešavanja konflikta, ovakvo učenje skoro da nema šanse. Interkulturalna komunikacija često nailazi na osobene uslove, koji se moraju uvažavati, a koji reflektuju razlikovanje kolektivnih šablona

orijentacije i kolektivnog iskustva, predstava i slika koje su nam već od ranije prenesene o stranim kulturama, a koje često upravljaju našim opažanjima drugih. Ova osobenost se u socijalnom učenju uzima u obzir manje izričito, a više slučajno. Isti prigovor odnosi se i na novija polazišta sa opštim ciljevima, koji su često rezultat konstruktivizma. Za interkulturalne odnose relevantno je stimulisanje i reflektovanje naših navika opažanja, kao što ističe Cohen (1994) koji želi, pomoću medijskog rada da pokaže onima koji uče, konstruktivni karakter njihovog sveta. Delimično slične ciljeve prate i drugi autori, koji ističu pooštreno samoopažanje i samoreflektovanje putem interaktivnih igara. Lično iskustvo na antirasističkim i antinacionalističkim treninzima ima veliki značaj. Problem je u nedostatku obeležja specifičnosti koji se ističe u novijim diskusijama o interkulturalnoj kompetenciji, jer se ona kod nekih autora iscrpi već u komunikativnoj kompetenciji.

Za pedagoški rad usmeren protiv nacionalizma i rasne diskriminacije važne teme se mogu pripisati *političkom obrazovanju*: nejednakost unutar svetskog društva, strukturalno nasilje i razlike materijalnog stanja kao uzroci migracije, medijski prikazi (na primer problema izbeglica), javni diskursi o strancima, problemi genocida. Ovde dominira kognitivni pristup. *Multiperspektivno obrazovanje* se u tom smislu može paradigmatički pojasniti na nastavi istorije, ali ni u kom slučaju se ne sme redukovati samo na nju (Auernhajmer 1995), pri čemu se teži oslobađanju uloga koje su pripisane drugim narodima i društvima, ukazivanje na njihovu patnju, ali i njihov doprinos svetskoj kulturi. Takođe, nastavnici drugih predmeta, na primer muzičke i likovne kulture, mogu ovde da pronađu svoj zadatak u pojašnjavanju logike drugih jezika, religija, umetnosti ili muzičkih i likovnih kultura. Metodički su značajne – pre svega u vanškolskoj oblasti – estetske forme – kao terminologija u ovoj oblasti se koristi „kulturni rad“, na primer sa slikovnim medijima, rad u pozorištu, muzejima (Auernhajmer 1995).

Interkulturalno obrazovanje je složen i dinamičan proces, koji zahteva stalna istraživanja i proučavanja. Etnicitet, etnički identitet, etnički odnosi u društvu su fenomeni sa kojima se susreće svaka zajednica i koji otvaraju uvek nova, kako praktična tako i teorijska pitanja. Problemi društvene diskriminacije i nejednakosti, podjednako su važni za svaku sferu ljudske delatnosti, a u vaspitno-obrazovnoj praksi, oni se javljaju u vidu pitanja: kako podsticati razvoj dece i odraslih koji će se suprotstavljati nepravdi, bilo da se odnosi na njih ili na druge, koji će imati visok stepen samopouzdanja i samopoštovanja, kako razvijati interakcije između dece različitih nacionalnih i društvenih pripadnosti, koje će se u školskom okruženju ostvariti na osnovu poštovanja i empatije, kako kod njih razvijati kritički odnos prema realnosti i prema druš-

tvu uopšte, kako prekinuti ciklus opresije, koji se ostvaruje u vidu povezanih društvenih fenomena: stereotipi-predrasude-diskriminacija-opresija i na kraju, kako kreirati i razviti koncepciju kontinuiranog učenja, usmerenu na borbu protiv stereotipa i predrasuda vezanih za načine postepenog prelaska od etnocentrizma, a koje treba da traje celog života.

5. ULOGA NASTAVNIKA U INTERKULTURALNOJ SREDINI

Ključna uloga u interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju – koji nosi pečat individualne i kolektivne akcije, tolerancije, zaštite vlastitog sociokulturnog identiteta i samosvesti – pripada nastavniku. Neophodna je njegova senzibilizacija za uočavanje i razumevanje karakteristika i potreba pripadnika različitih grupa, posebno u multikulturalnoj sredini. Različite kulture i tradicije nameću nastavniku u Vojvodini daleko veću osetljivost i obavezu nego u drugim krajevima. Ovde je od posebnog značaja nastavnikov senzibilitet posebno za stanovništvo pristiglo migracijama, napuštanje autohtonih, etnocentričnih stavova i stereotipa, prihvatanja drugačijeg, uvažavanje različitosti, solidarnosti i druge humane vrednosti.

6. ZNAČAJ MUZIKE U INTERKULTURALNOM UČENJU

Pitanje koje se nameće u kontekstu interkulturalnog učenja odnosi se na to šta možemo očekivati od muzike i koliki je uopšte značaj muzike u interkulturalnom učenju? Među mladima možemo naći pristalice „crnačke muziku” – mnogo mladih burno reaguje na ovu vrstu muzike. Drugi vole džez, iako se često čuje da mnogi nemaju „sluha” za ovaj muzički žanr. Nesporazumi i mimoilaženja oko muzike mogu da se podvedu pod simbolički vođen generacijski konflikt. Muzika koja je bila aktuelna među ranijim generacijama mladih i muzika koju mladi slušaju danas, povezana je i sa kontrastom (nekadašnje) ali i današnje otvorenosti – odnosno ravnodušnosti prema mogućim muzičkim pravcima.

U pedagoškom smislu, izuzetno su značajni pozitivni impulsi nastali na temelju otvorenosti današnjih generacija mladih za nove, različite, drugačije, raznovrsne muzičke stilove, koji reflektuju nove trendove u muzici i u kojima se često sintetizuju elementi brojnih, stranih muzičkih kultura. To je značajno i zbog činjenice da u svakodnevicu mladih, nije neočekivano da se neko oduševljava salsom ili rep muzikom, a implicitno gaji rasističko mišljenje. Prisutna je i pojava istovremene mešavine fascinacije i odbijanja stranog sveta, na primer orijenta, odnosno, dolazi

do rasepa, sa jedne strane velike želje, a sa druge strane strahova vezanih za daleko, nepoznato, novo. Otvorenost za strane muzičke stilove i svetsku muziku, a posebno fascinacija egzotičnim, mogu kod slušaoca muzike, da egzistiraju uporedo sa odbijanjem i odbacivanjem konkretnih stranih.

Sve to potvrđuje činjenicu da promena muzičkih navika i slušanja različitih muzičkih žanrova ne mora generalno da bude povezana sa otvorenošću. Zadatak multikulturalne pedagogije i interkulturalnog učenja bio bi da istraži ulogu, značaj, smisao, poziciju muzike u kontekstu današnjeg života mladih, ali i ulogu medija (radio, TV, mobilni telefoni) koji sve to posređuju. Muzika danas ispunjava vreme i prostor mladih i odraslih, neki muzički stilovi ulivaju optimizam i nadu, na neke jednostavno ne možemo da se „primimo”. Moto današnjeg konzumiranja muzike mogao bi stoga da se odredi i smislu „Svakome njegov kanal!”

Ovde ističemo postojanje posebne šanse muzičke pedagogije, da posređujući muzičke trendove, doprinese priznanju stranih kultura kao i smanjenju etnocentrizma i evrocentrizma najviše zbog mogućnosti koju imaju muzički stilovi u ispoljavanju kreativnosti i specifične kompleksnosti, posebno u domenu muzičke ritmike i melodike. Muzika može, svojom širinom suzbiti jednostranost kulturnih puteva razvoja. Muzička kultura nameće i spoznaju intrakulturalne raznovrsnosti nastale na osnovu regionalne, socijalne i generacijski – specifične muzičke kulture. Važno načelo koje muzika nudi, odnosi se na temeljnu paradigmu sinkretizma – jer je gotovo sve u vezi muzike, i skoro svaka muzika nastala kao rezultat kulturnog preuzimanja, mešanja i transformacija. Po principu olimpijade, lako se može ukazati na to da u domaćem postoji i nešto strano i da u stranom možemo pronaći vlastite tonove.

Ono što je od izuzetnog značaja i što takođe treba naglasiti, odnosi se na neposredni doživljaj koji izaziva samo muziciranje i iskustvo kooperacije koja prevazilazi granice kulture. Nalazi socijalne psihologije potvrđuju, da zajednički rad na nekom zadatku, na zajedničkim ciljevima, na zajedničkom muziciranju, pri ravnopravnom učešću i podršci od strane autoriteta, na primer pedagoga, doprinosi prevazilaženju predrasuda i poboljšanju grupnih odnosa. Predmet muzičko vaspitanje neguje posebni pedagoški senzibilitet i pozitivne stavove prema kulturi drugih i tako pomaže antirasističkom vaspitanju, negovanju svesti prema problemima drugih (npr. rep muzika ima intenciju negovanja svesti prema mladima koji su zapostavljeni), i tako podstiče refleksiju kako za sostvenu situaciju, tako i za životnu situaciju drugih.

7. ZAKLJUČAK

Uspeh interkulturalnog učenja u škole zavisi od mnogo faktora, najpre je važna uloga pedagoga – učitelja, nastavnika, ali jednako veliku ulogu imaju i kontekst učenja, osnovna orijentacija, filozofija, klima, socijalna atmosfere koja je prisutna u školi. Savremena škola danas radi u velikom pritisku konkurencije, socijalne ravnodušnosti, nema transparentnosti, poverenja, prisutno je opšte izbegavanja konflikata, što dovodi u pitanje intencije interkulturalnog učenja. Učenici, u suštini, usvajaju, suprotno od onoga šta žele oni koji ih poučavaju, tako da školska svakidašnjica ukazuje da poučavanje danas ne može da pobedi iskustvo. Ovim se ne želi umanjiti značaj poučavanja, ali se više fokusira nadmoćnost iskustva. U tom pogledu naš školski sistem, selektivnim strategijama, učvršćuje određene društvene slike, koje snažnije deluju od didaktičkih intencija. Implicitni, skriveni, tajanstveni i nevidljivi nastavni plan, po kome su npr. Romi po prirodi nižeg socijalnog ranga, uništava eksplicita nastojanja interkulturalnog učenja. Takođe, aktuelne političke mere i debate, zajedno sa medijalnim diskursima, gotovo isto toliko snažno ili čak snažnije, oblikuju svest koliko i naše obrazovne institucije. Okretanje ka konceptima interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja i interkulturalnog učenja, koji nisu sasvim novi i koji su različitog intenziteta i ozbiljnosti u različitim evropskim regijama, sigurno da bi se moralo intenzivirati. Od ovih koncepata se očekuje i popravljjanje generalne kvote prekidanja školovanja (napuštanja škole) među omladinom, koja je danas znatno porasla.

Praktično sprovođenje interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja se još uvek suočava sa nedostatkom školskih udžbenika, neregulisanim školskim zakonima, planovima i programima, koji se još uvek osećaju obavezni nacionalno orijentisanom staromodnom pojmu kulture i stoga često podržavaju etnocentričko razmišljanje. Kako škola danas obrazuje kulturalnu raznovrsnost odražava se na opšte shvatanje društva, a evidentni nedostaci, zahtevaju da se koncept interkulturalnog obrazovanja i vaspitanja dalje unapređuje. To opet ima pozitivni povratni efekat na društveno samo – razumevanje. I ono što možemo posebno naglasiti odnosi se na interkulturalni dijalog koji polaže izuzetan značaj usvajanju jezika zemlje domaćina kao drugog jezika i kao neophodnog elementa integracije.

LITERATURA

- Andevski, M. 2007. "Intercultural Education at School (German experience)." In *Multicultural Education, Thematic Proceedings of Papers*, Vol. 2, 209-225. Novi Sad: Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy.
- Andevski, M. 2008. "Intercultural Teaching – Genesis and Concept." In *Multicultural Education, Thematic Proceedings of Papers*, Vol. 3, 169-180. Novi Sad: Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy.
- Andevski, M. 2009. „Umetnost komuniciranja – most prema interkulturalnom dijalogu." U *XXI. Proljetna škola Školskih knjižničara Republike Hrvatske, Zbornik radova*, 89-109. Zagreb: Školska knjiga.
- Auernheimer, G., V. Blumenthal, H. Stübig, und B. Willmann. 1996. *Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation*. Münster.
- Beck, U. 1995. *Die feindlose Demokratie*. Stuttgart.
- Bourdieu, P. 1993. *Sozialer Sinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cohen, Ph. 1994. *Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung*. Hamburg.
- Cushner, K. 1998. *International Perspectives on Intercultural Education*. Mahwah.
- Freire, P. 2002. *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odraž.
- Hrvatić, N. 2011. „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima." *Pedagoški istraživanja* VIII (1): 7-18.
- Klafki, W. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Belz Verlag.
- Menzel, U. 1996. „Nach dem Scheitern der großen Theorien." In *Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung*, hrsg. v. G. Bötter und S. Frech, 53-92. Schwalbach.
- Prengel, A. 1993. *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen.
- Schäffter, O. 1991. *Das Fremde*. Opladen.
- Tannen, D. 1994. *Das hab'ich nicht gesagt*. München.
- Trempl, A. 1998. „Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft." *ZEP* 3, 8-12.

Margareta Bašaragin

OŠ „Jovan Jovanović Zmaj“, Subotica, Srbija

margareta.basaragin@gmail.com

ELEMENTI INTERKULTURNOG OBRAZOVANJA U VANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA U OSNOVNIM ŠKOLAMA: PRIMER RODNE ANALIZE ŠKOLSKIH PRIREDBI U DVOJEZIČNOJ ŠKOLI U VOJVODINI¹

The hidden curriculum (Petrić 2006, 18.) refers to unplanned and non-prescribed values, attitudes and behavior patterns that are transmitted to pupils through teaching contents, methods, goals etc. There are heretofore a significant number of papers on various aspects of intercultural education in primary schools in Vojvodina regarding the gender component in the hidden curriculum (Bašaragin 2016, 128-130) or the realization of certain subjects (reading material in Serbian lessons by Stefanović 2017, 163-171). Empirical researches on the elements of intercultural education, particularly gender, in extracurricular activities (school events, excursions, etc.) are missing. The aim of this paper is to analyze the degree of interculturality realized at school events in primary schools with Serbian and Hungarian as teaching languages in Subotica and to propose strategies as inventory of opportunities for intercultural and interdisciplinary design of these activities in accordance with their educational functions. I apply Grice's maxims (Grice 1981) in the analysis of two video recordings of "School day" in one bilingual elementary school in Subotica with Serbian and Hungarian as teaching languages in 2013 (82'34") and 2014 (76'39"). The school event is a complex discourse event performed by pupils together with the school director and announcers as an educational and entertaining act. The results show distinct, but also implicit gender (in)equalities: 1. female pupils significantly more than male pupils participate in the realization of the event; 2. the chosen program numbers represent rather parallel existence of two languages and two cultural practices than their incorporation. I conclude that the

¹ Rad predstavlja prošireno i modifikovano istraživanje sprovedeno za potrebe izrade doktorske disertacije „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenika osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“ (2017) u ACIMSI Centar za rodne studije Univerziteta u Novom Sadu. Zahvaljujem mentorki profesorki emerita, Svenki Savić, na korisnim sugestijama za finalizaciju ovog rada. Takođe zahvaljujem Osnovnoj školi „Jovan Jovanović Zmaj“ u Subotici za mogućnost da koristim snimljeni materijal iz dveju školskih priredbi u 2013. i u 2014. godini.

preparation and performance of school events play an important role in shaping inter-cultural coexistence in bilingual elementary school in Vojvodina. I suggest the way they can be used for better linguistic and cultural permeation in all kinds of bilingual elementary schools, including other parts of Serbia (e.g. in Kosovo).

Key words: extracurricular activities, gender, hidden curriculum, interculturality, school events.

1. UVODNA RAZMATRANJA

Skriveni kurikulum (Petrić 2006, 18) označava neplanirane i nepropisane vrednosne stavove i obrasce ponašanja koji se prenose učenicima i učenicama putem nastavnih sadržaja, metoda, ciljeva kao i načina ocenjivanja. Do sada postoji značajan broj radova o različitim aspektima interkulturnog obrazovanja u OŠ u Vojvodini u vezi sa komponentom roda u skrivenom kurikulumu (Bašaragin 2016, 128-130; Bašaragin i Savić 2016, 81-93) ili realizacijom pojedinih predmeta (analiza lektire za srpski jezik u OŠ Stefanović 2017, 163-171). Nedostaju radovi o empirijskim podacima o elementima interkulturnog obrazovanja i vaspitanja, posebno rodnog, u vannastavnim aktivnostima kakve su ekskurzije, zatim odmori između časova, pripreme ili različite vannastavne sekcije, jer rodni, jezički i kulturni elementi identiteta učenika i učenica u okvirima osnovne škole kao institucije ne formiraju se i ne aktiviraju isključivo u prostoru učionice i tokom školskog časa. Život škole odvija se i po hodnicima školske zgrade, na odmoru, na školskom dvorištu kao i tokom najrazličitijih oblika izvođenja vannastavnih aktivnosti. Tipično za rad i život većine osnovnih škola jesu školske priredbe koje se organizuju različitim povodima: Dana škole, završetka školske godine, ispraćaja osmih razreda i sl. Budući da je u fokusu ovog rada dvojezična tj. višejezična obrazovna institucija neophodno je da u istraživanje uvrstim i pitanje kako se rod (re)produkuje u toj višejezičnoj sredini.

Modelima dvojezičnog obrazovanja na prostoru Vojvodine bavila se Malanija Mikeš. U svojim radovima je istraživala razvoj višejezičnosti kod dece, odnos maternjeg i nematernjeg jezika i institucionalno usvajanje dva jezika. Pokazala je da je višejezičnost potreba i neminovnost komunikacije u uslovima multietničke Vojvodine i postavila dete kao govornika u centar višejezičnog sveta koji ga okružuje (Vlahović et al. 2009, 9). Svenka Savić (1989) se bavi pitanjima definisanja maternjeg jezika u istraživanjima o razvoju govora dece migranata i pokazuje da je moguće imati više od jednog maternjeg jezika.

Višejezična i višekulturna sredina je preduslov razvoja *interkulturalnosti*. Interkulturalizam podrazumeva dijalog kultura tj. njihovu interakciju i jeste proces. Za razliku od multikulturalizma koji afirmiše kultur-

ni (etnički) pluralizam i prava različitih društvenih grupacija uz zadržavanje kulturnih specifičnosti, interkulturalizam se zalaže za otvorenost kultura, podsticanje saradnje i njihovo međusobno prožimanje (Koković 2011, 45). Feministički pristup interkulturalnosti pretpostavlja stremljenje ka jednakosti i uvažavanje svake osobe kao moralno jednake drugima (Kartag Odri 2011, 380). Kulturno znanje se prenosi generacijski putem implicitnog ili eksplicitnog učenja u međusobnom kontaktu i interakciji subjekata i najčešće postaje podsvesni saznavni potencijal (Savić 2006, prema Grbić 2007, 5). Pozicija subjekta u kulturi, u ovom slučaju učenika i učenica osnovne škole, predstavlja način njegovog postojanja u odnosu na dominantni diskurs u kulturi i pri tome je subjekat proizveden *odnosom* sa drugom kulturom, drugim jezikom, drugom osobom, drugim polom itd. (Blagojević 2010, 32).

2. TEORIJSKI OKVIR I CILJ ISTRAŽIVANJA

Pol Grajs u okviru filozofije jezika (Grice 1975, 1978, 1981) proučava prirodu značenja u kontekstu i objašnjava kako koristimo jezik, pa zaključuje da se razumevanje značenja u spontanom razgovoru oslanja na podrazumevano znanje sagovornika/ca. To *podrazumevano znanje* (eng. common knowledge) naziva implikaturom (eng. implicature), jer je ono implicirano (a ne izgovoreno) u razgovoru. Grajs takođe formuliše opštevažeći princip među sagovornicima: „neka vaš doprinos razgovoru bude onakav kakav se traži, u momentu kada se traži prema očekivanoj svrsi i pravcu razgovora u kojem učestvujete“ (Grice 1987, 58, prema Savić 1993, 79). Ovaj osnovni princip Grajs definiše kao načelo kooperacije tj. saradnje i on ima četiri potkategorije:

1. *Količinu informacije*, koju određuju 2 maksime:
 - „doprinos neka vam bude što informativniji“ (za cilj određenog razgovora)
 - „doprinos razgovoru neka ne bude informativniji nego što je potrebno“.
2. *Kvalitet* koji regulišu 3 maksime:
 - „neka vam doprinos razgovoru bude istinit“
 - „ne kaži ono što ne misliš da je istinito“
 - „ne kaži ono za šta nemaš odgovarajuće dokaze“.
3. *Relaciju*
 - „budi relevantan“.
4. *Modalitet* se odnosi na način kazivanja, a regulišu ga 4 maksime:
 - „budi jasan“
 - „izbegavaj nejasne izraze“

„izbegavaj dvosmislenosti“
 „budi kratak“ (izbegavaj nepotrebna fraziranja)
 „pazi na red“ (Savić 1993, 79-80).

Razgovorne implikature i maksime koje ih regulišu povezane su sa ciljem kojem razgovor služi, a to je „maksimalno uspešna razmena informacija“ (Grice 1987, 59, prema Savić 1993, 80).

Cilj istraživanja je da analiziram stepen interkulturalnosti ostvarene u školskim priredbama u OŠ sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku u Subotici u Vojvodini kako bih predložila strategije za povećanje inventara mogućnosti za interkulturalno i interdisciplinarno osmišljavanje ovih aktivnosti u funkciji obrazovno-vaspitnih zadataka.

3. METOD ISTRAŽIVANJA

Primenjujem Grajsove maksime² u analizi dva video zapisa sa obeležavanja Dana škole jedne dvojezične OŠ u Subotici sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku u 2013. i 2014. godini.

Analiziram prisustvo interkulturalnosti u školskim priredbama u odnosu na relacije roda (muško – žensko), jezika (srpski jezik – mađarski jezik) i elemenata priredbe (tekstualna tačka – muzička tačka) realizovanim tokom dve školske godine (2013. i 2014.).

Školska priredba je složeni diskursni događaj u kojem učenici/e, zajedno sa direktorkom i najavljiivačima voditeljke i voditelj) ostvaruju niz pojedinačnih celina (tačaka) ukupne priredbe kao obrazovno-zabavnog događaja. Odvija se po ustaljenoj šemi unutar institucionalnog obrazovnog diskursa. Akteri i akterke nastupaju u unapred utvrđenim društvenim ulogama i pozicijama. Školska priredba je oblik formalne jezičke (i muzičke) delatnosti tj. institucionalizovani oblik upotrebe maternjih jezika u okviru vannastavnih aktivnosti škole sa namerom da se auditorijumu prikažu rezultati kulturnih aktivnosti škole. To je organizovan kulturno-zabavni događaj od važnosti za život i rad Škole. U središtu pažnje su performansi učenika i učenica koji u ovom slučaju slave delo i život poznatog srpskog dečijeg pesnika Jovana Jovanovića Zmaja. Planiraju je i pripremaju nastavnici/e maternjih jezika i muzičke kulture, zatim učiteljice zajedno sa učenicima/ama koji/e je izvode.

² Teorija Pola Grajsa (Grice 1981) na našu naučnu scenu uvodi se još krajem 80-ih godine prošlog veka, prevodom „Razgovor i logika“ (Grice 1987, “Logic and Conversation“ 1975). Njegove ideje su kod nas u teoriji i metodologiji analize diskursa (Savić 1993) i analize konverzacije (Stević 1997), tako i u empirijskim istraživanjima razgovora (Savić, Ljubisavljević 2009 i dr.).

Odvija se na sceni (bini) koju uređuju učenici/e u saradnji sa nastavnicima/ama likovne kulture, čime se postiže podvojenost izvođača i auditoriuma kojeg čine roditelji, nastavnici/e škole, odabrani/e učenici/e, predstavnici/e drugih škola, Školske uprave i Grada i dr.

Korpus empirijskih podataka za analizu čine dva video snimka školske priredbe na Danu škole jedne dvojezične osnovne škole u Subotici (za 2013. i 2014. godinu) sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku. Ukupno trajanje video zapisa za 2013: 84 minuta i 34 sekunde (82' 34''), a iz 2014: 76 minuta i 39 sekundi (76'39'')³².

Događaj Školska priredba analiziram pomoću *dve jedinice analize* (zavisnosno od vrste diskursnog materijala):

I. izvođačku tačku koju izvode učenici i učenice na srpskom ili mađarskom jeziku (može biti pojedinačna, u paru ili u grupi):

- 1) tekstualna: recital ili dramatizacija kao monolog ili dijalog i
- 2) muzička tačka u obliku:
 - 2.1. vokalnom,
 - 2.2. vokalno-instrumentalnom,
 - 2.3. plesna sa vokalno-instrumentalnom podlogom.

II. govoreni paragrafi preneti u formu u transkripta⁴³ koji sadrži jezik voditeljki i voditelja i direktorke (to su govoreni napisani tekstovi za čitanje naglas pred auditorijumom, nešto što je planirano i pripremano, prema Savić 1993, 48-50).

³ Snimak je načinio profesionalni kamerman, a osim programa, zabeležena je i atmosfera pre priredbe kao i pauze između izvođačkih tačaka kada se učesnici/e smenjuju na bini.

Dan škole se tradicionalno obeležava svake godine na dan rođenja srpskog pesnika čije ime škola nosi – Jovana Jovanovića Zmaja. U sklopu obeležavanja škola raspisuje literarni i likovni konkurs, a najuspešniji/e učenici/e se nagrađuju na priredbi. Priredba se ne izvodi u prostorijama škole, pošto nema svečanu salu, već u svečanoj sali Mađarskog kulturnog centra „Nepker“ (Népkör Magyar Művelődési Központ) u Subotici, koji se nalazi u neposrednoj blizini škole.

⁴ Za transkripciju govorenog materijala koristim znake za transkripciju Novosadskog korpusa: V1, V2 – voditeljke/voditelj, D – direktorka, , . ? ! uobičajeni pravopisni znaci, (..) kratka pauza, (...) duža pauza, (.n) vrlo duga pauza, *tekst između ova dva znaka* posebno naglašeno, tekst između ova dva znaka- glasno izgovoreno, =tekst između ova dva znaka= tiho izgovoreno, <tekst između ova dva znaka> brzo izgovoreno, >tekst između ova dva znaka< sporo izgovoreno, _ razdvajanje reči na slogove, *** ne čuje se ili se ne razume deo iskaza, ê neartikulisani glas, // nije završen započeti iskaz, (samo)ispravljanje, (tekst u zagradi) informacije koje se tiču šireg konteksta, koje proširujem znacima [tekst] za prevod sa mađarskog na srpski jezik i | za razmenu bez pauze.

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

4.1. Struktura priredbi

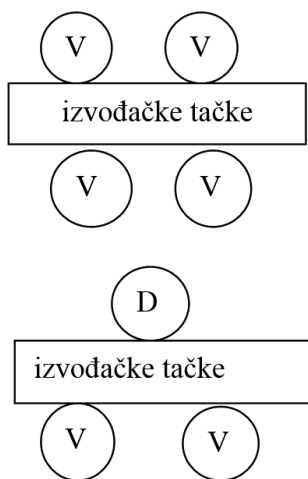
U datoj Školi postoji standardna koncepcija školske priredbe povodom Dana škole (Shema 1). Otvaraju je, vode i zatvaraju voditelji tj. voditeljke na srpskom i mađarskom jeziku naizmenično, čime stvaraju okvir dvojezičnosti (interkulturalnosti) ovog događaja. To su uvek dva/e učenika/ce viših odeljenja; na početku priredbe pozdravljaju prisutne, daju nekoliko podataka iz biografije srpskog pesnika i pisca (J.J. Zmaj) i najavljuju program. U 2013. godini su dve učenice, a u 2014. godini su jedna učenica na srpskom i jedan učenik na mađarskom nastavnom jeziku vodili program.

Program počinje horskom pesmom učenika/ca iz odeljenja na srpskom jeziku, a završava ga hor odeljenja na mađarskom jeziku. U prvom delu programa nastupaju učenici/e nižih odeljenja.

Sredina programa rezervisana je za oficijalni obavezni deo kada direktorka drži govor i proglašava pobednike/ce literarnog i likovnog konkursa, raspisanog povodom Dana škole. Govor direktorke (najavljuju voditeljka i voditelj) teče naizmenično na srpskom i na mađarskom jeziku (omeđen pauzama u kojima publika aplaudirau funkciji podrške i pohvale.)⁵⁴. Direktorka je autorka teksta koji čita kao govor i on je u obe priredbe i na oba jezika koncipiran na sledeći način: 1. pozrav upućen publici, 2. biografski podaci o Jovanu Jovanoviću Zmaju, 3. rezultati rada ustanove tokom jedne godine, 4. pozdrav penzionerima/kama iz nastavničkog kolektiva, 5. pozdrav uvaženim ličnostima (koje su kao delegirane prisutne), 6. zahvaljivanje sponzorima (koji su finansijski pomogli održavanje priredbe), 7. isticanje vrednosti koje se neguju u školi (samo u govorima na srpskom jeziku), 8. otpozdrav i čestitanje Dana škole.

Potom voditeljke tj. voditelj najavljuju drugi deo programa. U nastavku programa nastupaju učenici/e viših odeljenja. Većina tekstualnih tačaka je tematski vezana za književno-teorijski i umetnički rad i život Zmaja kao pesnika, a muzički deo programa delom ima zabavni karakter. Na samom kraju priredbe, voditeljke se zahvaljuju publici na pažnji i pozdravljaju je.

⁵ Reakcija publike je standardna u oba video zapisa, sa napomenom da je najveći aplauz dobila izvedba učenica viših razreda na mađarskom jeziku na citrama, kada je publika davala ritam.



V1, V2: voditeljke i voditelj; D: direktorka

Shema 1. Struktura godišnje priredbe povodom Dana škole.

4.2. Kvantitativni podaci

Nakon strukture priredbe i uloge pojedinih učesnik/ca predstavljam kvantitativne podatke u vezi sa brojem angažovanih učenika i učenica u različitim oblicima izvođačkih tačaka i jezikom na kom su izvedene.

U školskoj 2013/2014. godini škola broji 550 učenika i učenica ukupno, od toga 427 na srpskom i 123 na mađarskom nastavnom jeziku. U nižim razredima na srpskom jeziku je 103 učenika i 113 učenica, a u višim 120 učenika i 91 učenica. Broj učenika u nižim razredima na mađarskom jeziku je 27, a učenica 37, dok je u višim razredima 28 učenika i 31 učenica.

Školske 2014/15. godine ukupan broj učenika i učenica je 572 i to 450 na srpskom i 122 na mađarskom nastavnom jeziku. U nižim razredima na srpskom jeziku je 121 učenika i 100 učenica, a u višim 127 učenika i 102 učenica. U nižim razredima na mađarskom jeziku je 36 učenika i 25 učenica, a u višim 39 učenika i 22 učenice. Konstatujem da se nastava na mađarskom jeziku organizuje za jednu trećinu od ukupnog broja učenika Škole.

U programu 2013. godine ukupno učestvuje 230 učenika i učenica, a 2014. godini 232 (Tabela 1), što je zavidan broj angažovanih potencijala učenika/ca ove Škole. Učenice dominiraju sa 2/3 od ukupnog broja angažovanih i to u obe priredbe, a najviše iz nižih razreda na srpskom jeziku (89 tj. 119). Svaku pojedinu programsku tačku izvede viši i niži razredi i na mađarskom i na srpskom jeziku izolovano tj. nema zajed-

ničkog angažovanja odeljenja različitih generacija i nastavnih jezika oko jedne izvođačke tačke. To znači da su monojezičnost i monogene-racijska pripadnost osnov nastavnicima za pripremu programa (možda iz čisto praktičnih razloga života učenika u Školi).

2013.	NRSJ ⁶	NRMJ	VRSJ	VRMJ	2014.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VJMJ
učenice	89	32	11	30		119	15	6	16
učenici	35	19	6	8		49	15	6	6
Σ	124	51	17	38		168	30	12	22

Tabela 1. *Broj učesnika/ca programa prema polu i nižim/višim razredima osnovne škole*

Rezultat je na osnovu ovih podataka da su priredbe rodno obeležene u smislu da u njima (dobrovoljno) učestvuju većinom učenice, a što se jezika tiče pojedine tačke su samo jednojezične, koje se smenjuju jedna za drugom i dobija se utisak interkulturnog povezivanja time što je 'zadovoljen' obim vremena posvećen jednom i drugom jeziku.

Školsku priredbu 2013. g. vodile su dve učenice iz viših odeljenja naizmenično na srpskom i na mađarskom jeziku za ukupno 20 muzičkih i tekstualnih tačaka, od kojih je 6 na srpskom jeziku, 4 na stranom jeziku i 8 na mađarskom nastavnom jeziku (Grafikon 1). Vredan pažnje je podatak da se u dvojezični srpsko-mađarski diskurs sada umeštaju i tačke na stranom jeziku, čime se pomera interkulturno razumevanje u širi jezički okvir, što smanjuje jednoobrazno percipiranje jezičke stvarnosti na dva pomenuta jezika (srpski i mađarski).

Niži razredi na srpskom jeziku (NRSJ) izveli su: tri horske kompozicije na tekst dečijih pesama datog pesnika; tri mešovita plesa sa vokalno instrumentalnom pratnjom na stranom jeziku; dva recitala (od kojih je jedan na mađarskom jeziku). Možemo reći da je ovo primer dobre prakse, jer su recitovali pesmice na mađarskom jeziku pet učenika i 17 učenica kojima mađarski jezik nije maternji, nego ga uče kao jezik društvene sredine „a među kojima je i pesma o školi Đulane Tolnai (Tolnai Gyuláné), „Csingi-lingi... (részlet)“:

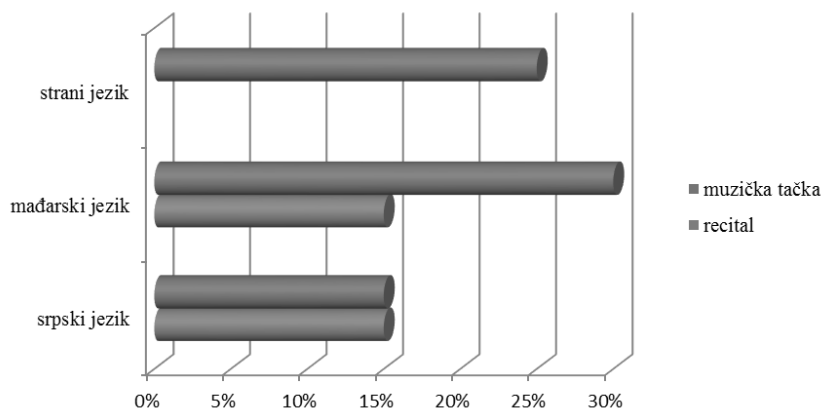
⁶ NRSJ – niži razredi na srpskom jeziku; NRMJ – niži razredi na mađarskom jeziku; VRSJ – viši razredi na srpskom jeziku; VRMJ – viši razredi na mađarskom jeziku, i u Tabeli 2 i u Tabeli 3.

Csingi-lingi, csingi-lingi,
kezdődik az iskola.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
nyitva már a kapuja.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
köszöntelek iskolám.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
tíz hónapig nézz reám!

Niži razredi na mađarskom jeziku (NRMJ) izveli su jedan kostimirani ples uz vokalno–instrumentalnu pratnju na mađarskom jeziku i jedan recital na mađarskom jeziku na tekst pesme J. J. Zmaja.

Viši razredi su na srpskom jeziku (VRSR) priredili tri muzičke tačke: dva solo akrobatska plesa i jedan moderni ples sa vokalno-instrumentalom pratinjom na stranom jeziku. Izveli su na srpskom jeziku i tri dramska skeča: iz školskog života, iz poetike i poezije slavljenog pesnika.

Viši razredi na mađarskom jeziku (VRMJ) svirali su na citrama mađarsku narodnu muziku, pevali popularnu mađarsku pesmu i plesali na modernu stranu muziku. Recitovali su kolaž dečijih pesmica predmetnog (srpskog) pesnika na mađarskom jeziku uz pratnju gitare. Mešoviti hor zatvorio je priredbu sa dve mađarske narodne pesme.



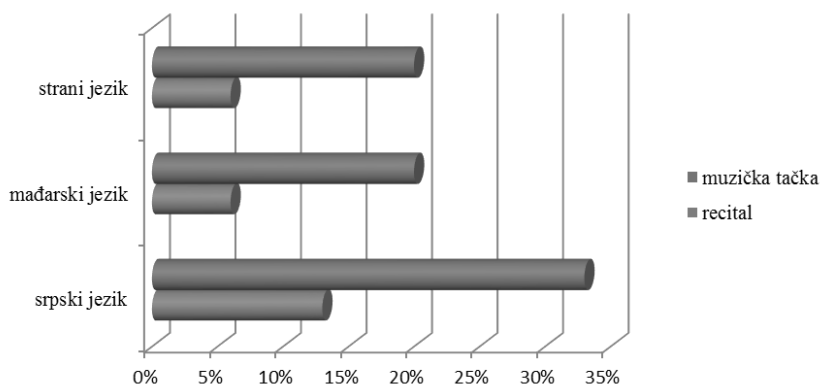
Grafikon 1. Izvođačke tačke 2013. godine na tri jezika

Na školskoj priredbi 2014. godine bilo je ukupno 15 programskih tačaka: 7 na srpskom, tri na mađarskom nastavnom jeziku, četiri na stranom jeziku (Grafikon 2). Program su vodile učenica na srpskom jeziku i učenik na mađarskom jeziku iz viših odeljenja. Mešoviti hor

nižih razreda na srpskom jeziku otvorio je priredbu pevajući kompozicije na tekstove Zmaja, od kojih je jednu izvela solistkinja. Takođe su plesali šest puta u mešovitim postavkama i to tri puta uz vokalno-instrumentalnu pratnju na srpskom jeziku (samo je jedna tačka bila na kompoziciju teksta Zmaja) i dva puta na modernu stranu muziku. Izveli su i recital na engleskom jeziku. Niži razredi na mađarskom jeziku nastupali su samo jednom i to plesom u mešovitoj postavci na popularnu dečiju pesmicu na mađarskom jeziku.

Viši razredi na srpskom jeziku nastupali su dva puta muzičkim tačkama: solo performansom na električnoj gitari i solo modernim plesom uz vokalno-instrumentalnu pratnju na stranom jeziku. Jedna tekstulana tačka posvećena je poetici pesnika Zmaja, a druga predstavlja odlomke iz TV emisije o njemu.

Viši razredi na mađarskom jeziku recitovali su poeziju Zmaja na mađarskom jeziku uz pratnju gitare i zatvorili priredbu mešovitim horom, koji je izveo kolaž pesama na mađarskom jeziku i pesmu „Drugarstvo“ Dragana Lakovića na srpskom jeziku, što pozitivno vrednujem u kontekstu ove analize.



Grafikon 2. Izvođačke tačke 2014. godine na tri jezika

Broj muzičkih tačaka je viši 2013. godine u odnosu na 2014. godinu (14 prema 11). U njihovoj izvedbi po broju učenika i učenica obe godine najviše su učestvovali niži razredi na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku (Tabela 2), a najmanje viši razredi na srpskom jeziku, iako je broj tačaka odeljenja na srpskom nastavnom jeziku viši u odnosu na mađarski jezik (8 prema 2 2014. i 8 prema 6 2013.). Takođe, viši i niži razredi na mađarskom nastavnom jeziku prvenstveno izvođe muzičke tačke i to skoro uvek sviraju, plešu i pevaju na mađarskom jeziku.

Učenice dominiraju u muzičkim izvođenjima, što ukazuje da i na ovom uzrastu postoji socijalizacija uslovljena stereotipnim očekivanjima. Lep glas i ples su pozitivno vrednovane osobine uspešne žene, a muzika polje njenog interesovanja.

2013.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VRMJ	2014.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VJMJ
učenice	72	34	4	24		113	15	1	14
učenici	26	14	1	3		47	15	1	3
Σ	98	48	5	27		160	30	2	17

Tabela 2. *Broj učesnika/ca muzičkih tačaka prema polu i prema nižim/višim razredima Škole*

Vredan pažnje je rezultat da niži i viši razredi na mađarskom nastavnom jeziku obe godine mnogo manje učestvuju u tekstualnim tačkama: u 2014. godine niži razredi na mađarskom jeziku nemaju nijednu tekstualnu tačku, viši samo jednu, a 2013. godine i niži i viši po jednu. To znači da zauzimaju malo ili nimalo govorenog prostora i to na svom maternjem jeziku, što se smatra implicitnom diskriminacijom i (samo) cenzurom. Očigledno je izostala podrška nastavnom kadru na mađarskom nastavnom jeziku da ponudi više tekstualnih tačaka i time doprinese većoj prisutnosti govorene reči na mađarskom.

Niži razredi na srpskom jeziku su 2013. godine izveli tekstualnu tačku na mađarskom jeziku, što je primer dobre prakse, a 2014. godine na engleskom jeziku. U nižim i višim razredima na srpskom jeziku u izvođenju dominiraju učenice kao tradicionalno veštije recitatorke i glumice, dok je broj učenika i učenica ujednačen u nižim i višim odeljenjima na mađarskom jeziku (Tabela 3).

2013.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VRMJ	2014.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VJMJ
učenice	17	1	7	6		6	-	5	2
učenici	9	2	5	5		2	-	2	3
Σ	26	3	12	11		8	-	7	5

Tabela 3. *Broj učesnika/ca tekstualnih tačaka prema polu i nižim/višim razredima Škole*

Možemo zaključiti da je obilje mogućnosti za interkulturalno povezivanje iskorišćeno u vanškolskim aktivnostima, kao što je ovde opisan događaj Dan škole (godišnja priredba). Organizacija osnovne škole na dva nastavna jezika (srpski i mađarski) i dva strana jezika (engleski i

nemački) stvara kontekst interkulturnog prožimanja učenika/ca, tako da oni/e od najranijeg uzrasta mogu da upotrebljavaju i slušaju više od jednog jezika pored svog maternjeg. Scensko-muzički karakter školske priredbe čini recitovanje (glumu), ples i pevanje oblicima upotrebe jezika na priredbi. Uz to komponenta rodosti u ukupnoj interkulturalnosti je obeležana najvećim učešćem ženskih osoba.

4.3. Analiza govorenog materijala

4.3.1. Identifikovanje aktera/ki radnje

Analiza je pokazala da identifikacija pojedinih učesnika/ca priredbe direktno zavisi od statusa i položaja koja osoba zauzima u hijerarhiji obrazovnog sistema kao makro celine i date škole kao mikro zajednice. Tako voditeljke i voditelj ostaju bezlični u obe priredbe; one se ne predstavljaju imenom i prezimenom niti svojom ulogom (učenice i učenik) koje imaju u institucionalnom kontekstu škole.

Slično je i sa svim ostalim izvođačima i izvođačicama programa. U Primerima 1 i 2 u najavi voditeljka na srpskom jeziku i voditelj na mađarskom jeziku za identifikaciju pojedinih učenika i učenica koriste zajedničke i zbirne imenice: *hor*, *kórus*, *szinpad*, *drugari*.

Primer 1

V2 (čita tekst sa papira): *Kedves* közönségünk, (..) Zmaj érzelem-gazdagságát, (..) jószágát, (..) hitét ma este =szeretnénk megosztani önökkel.= (..) Műsorunk elején (..) iskolánk alsós kórusa énekel, (..) ezt követő/ezt követően akkor ia az alsóakól a színpad, (..) akik a *legváltozatosabb* tanz műfajokban mutatkoznak be (..). (2014, 4'17"-4'37"). (aplauz)

Primer 2

V1: (čita tekst sa papira): Draga publiko, (..) želimo da večeras s vama podelimo Zmajevu ljubav, dobrotu (..) i pesmu koja traje kroz vekove. (..) <Na početku programa predstavice vam se hor nižih razreda, (..) a zatim će njihovi drugari pokazati igračko umeće i koreografije koje su pripremali sa svojim *vrednim* učiteljicama> (..). (2014, 4'48"- 5'14").

Izuzetak čini deo najave drugog dela programa 2014. g. i to samo na srpskom nastavnom jeziku (Primer 3), gde voditeljka izvođače/ice identifikuje imenom i prezimenom. U najavi na mađarskom jeziku takva identifikacija izostaje, a i tekst najave je neznatno drugačiji (Primer 4).

Primer 3

V1: (čita sa papira) [...] <a u nastavku programa nastupiće učenici dramske sekcije na srpskom (..) i mađarskom jeziku.>(..) Uživacete i u latino-američkom plesu **Šipraga Lune i Pauli Davida**. (..) Modernim plesom će svoje umeće pokazati **Barbara Čordarić**, (..) a za *majsorije* na gitari zadužen je **Ilija Kalinić**. (..) Na kr//Na <kraju programa hor na mađarskom jeziku> (..) predstaviće se dvojezično divnim pesničkim kompozicijama (..) Molimo vas da ih *sve* nagradite velikom aplauzom. (2014, 44'30"-44'58").

Primer 4

V2 (čita sa papira):[...] Műsorunk folytatásában iskolánk *felsős* tanulói szerepelnek, (..)A legváltozatosabo *műfajokban* mutatkoznak be. (..) Többet között <fellépnek az önbezzókiz> tagjai (..) verset mondanál jelenetet (..) de nem lesz hián táncba sem (..) további <hangszeres produkciókban is gyönyörködtek.> (..) Műsorunk végén <hórrusuel tagjai négy gyönyörű dalt énekelnek,> (..) művészi tehetségüket bizonyítva. (..) *Önöknek* pedig nem marad más hátra, (..) mint vastapsal jutalmazni a fellépőket! (2014, 12'18"- 12'50").

Voditeljke identifikuju direktorku uvek funkcijom, imenom i prezimenom najavljujući govor koji drži na sredini priredbi na srpskom i na mađarskom jeziku (Primer 5).

Primer 5

V1(čita tekst sa papira): Došao je i *svečani* trenutak da pozovemo **direktorku naše škole Klaudiju Gubić Šelken** da nam se obrati prigodnim govorom i proglasi najuspešnije učenike na likovnom i literarnom konkursu. (2013, 53'6"-53'18")

(V1 se okreće ka nazad i gleda u dno bine.)

(V1 i V2 se smenjuju ispred mikrofona bini, aplauz)

V2 (čita tekst sa papira): *Elérkezett*<az az ünnepélyes pillanat, (..) amikor megkérjük **iskolánk igazgatónját**,> (..) ***Gubić Šelken Klaudiát***, tartsa meg ünnepi beszédét, (..) valamint <tegye közzé iskolai irodalmi és képzőművészeti pályázatunk legeredményesebb résztvevőinek névsorát.> (2013, 53'28"-53'43")

(V2 se okreće ka nazad i gleda u dno bine.)

(aplauz).

Jasnu identifikaciju imaju i uvažene gošće, kojima se direktorka zahvaljuje što su došle da uveličaju priredbu svojim prisustvom, na oba nastavna jezika (Primer 6, Primer 7):

Primer 6

D (čita tekst sa papira): Zahvaljujem se i (...) **šefu** (...) <**Sekreterijata za društvene> delatnosti gospodinu Franji Horvat**> kao i <**prosvetnoj savetnici gospodi Jadranki Kojić** (...), članovima Školskog odbora, (...) kao i direktorima subotičkih škola (...) koji su ovom prilikom svojim prisustvom uveličali >proslavu (...) Dana škole.< (2013, 56'48''-57'8'').

Primer 7

D (čita tekst sa papira): Szeretettel üdvözlök **Jadranka Kojića tanigji tanácsost**(...) **Horvát Franjo társadalmi terékenys//terékenysejet főnikét** (...) az iskola széktagjai (...) az iskola i//igazgatókat (...) nyugdíjasaikat <akik a szívükbe zárt ál ezt az iskolát> (...) és >az<éitt eltöltött éveket. (2013, 63'35''-63'54'').

Proces identifikacije i uspostavljanja pripadnosti tokom interakcije odvija se putem pripisivanja značenja (Berger 2002, 48). Ovde valja zaključiti da je važno na priredbama jasno identifikovati sve koji/e su uključeni/e u događaj priredbe: voditeljke i izvođače/ice, pored direktorke i gostiju, jer je to važan momenat kada u javnosti učenici/e postaju vidljivi po svojim sposobnostima, talentima, uspesima i ostvarenjima, kao poseban vid interkulturnog prožimanja dveju zajednica u istoj zgradi Škole.

4.3.2. *Primena Grajsovih maksima*

Kada je u pitanju primena Grajsovih maksima na analizu govorenog materijala rezultati su sledeći. Količina informacija kojima je publika izložena nepotrebno je velika. Govor direktorke na sredini školske priredbe traje relativno dugo (11'8'' 2013. i 11'28'' 2014. godine), a mnoge informacije iz biografije pesnika Zmaja se ponavljaju u njenom govoru (Primer 10), iako su već saopštene u prvom izlaganju voditeljke (Primer 8) i voditelja (Primer 9). Redundantnost informacija dovodi do rastakanja fokusa pažnje publike.

Primer 8

V1 (čita sa papira): f***Teško*** je pronaći prave reči (...) kojima se može izreći veličine pesničkog opusa (...) i ***snaga*** Zmajeve ličnosti. (...) ***Humanista***, (...) ***lekar po struci***, (...) ***pravnik***, (...) ***čovokoljubac*** (...) Zmaj je pre svega ***pesnik***. (...) Iako ***lično veoma*** nesrećan (...) još za ***života*** podigao je sebi ***najlepši spomenik*** (...) utemeljen stihovima (...) ispunjen ljubavlju i razumevanjem. (...) Podario je o svom narodu (...) i srpskoj kulturi ***neisperpne*** izvore ljubavi prema ljudima (...) i domovini. (...) ***Osećajan*** po prirodi (...) ***jednostavan*** kao čovek (...)

lako je svojom poezijom našao put do naših srca (..) i ta *uzajamna ljubavna* čarolija (..) traje *mnogo* godina posle pesnikove smrti. (..) Bio je *jedinstven* (..) i po svojoj humanosti i dobroti, (..) jer je *svoje pacijente* lečio besplatno (..) što je u *današnjem materijalnom* svetu nezamislivo. (..) Naučio nas je da ljubav i volja daju *najsnažnija* krila (..) i da *samo* napornim radom, (..) *trudom i marljivošću* (..) možemo ostvariti i *najsmeliije* snove. (..)(2013, 1'37"-2'36").

Primer 9

V2 (čita sa papira): [Szinte *lehetetlen* <szavakkal kifejezni Zmaj költői életművének nagyságát,> (..) személyiségének értékeit: (..) *humanista*, (..) foglalkozása szerint *orvos, jogász*, (..) de *Zmaj* mindenekelőtt költő. (..) Habár a <magánéletében boldogtalan,> (..) mégis *emberszerető*, (..) *megértő*, *jóságos* (..) és nagylelkű, (..) <költeményeit a hazafiság,> (..) a nemzeti szellem hatja át, (..) szerelemes versei a *szerb* <költészet igazgyöngyei,> (..) *gyermekverseivel* <utat talál a legkisebbekhez is, belopózva a szívükbe.> (..) *Irodalmi* munkássága széleskörű: (..) *újságokat szerkesztett*, (..) műfordításai is jelentősek: (..) *Zmaj* tolmácsolásában jelent meg (..) szerb nyelven Arany János Toldija, (..) *Petőfi Sándor János vitéze*, (..) *Madách Imre* műve, (..) Az ember tragédiája. (..) Zmaj *végtelen jósága*, humánuma példakép előttünk, (..) a mai <anyagias világunkban nehéz elképzelni azt,> (..) hogy <sokszor díjmentesen gyógyította> (..) a betegeit, (..) bennünket arra, (..) hogy a *szeretet* (..) és <az akarat szárnyakat ad, és kitartó>, munkával szorgalmas a <legmerészebb álmaink is megvalósíthatók.>] (2013, 3'36"-4'35").

Primer 10

D (čita sa papira): [Rođen dvadeset četvrtog novembra hiljadu osamsto trideset i treće godine u (..) u*glednoj* građanskoj porodici (..) i *vaspitavan* u nacionalnom duhu (..) usvojio je *trajne vrednosti* da ceni rad, (..) *poštenje* (..) i *ljubav* (..) prema svom narodu. (..) *Lekar* po struci, (..) *liričar*, (..) urednik *brojnih* književnih i decijijskih časopisa, (..) *dramaturg* (..) i *prevodilac* (..) medicinom je lečio svoje pacijente, a *dušu* (..) toplom rečju i stihovima (..) čija je lepota i snaga pesničkog izraza (..) ostala neprevaziđena i danas. (..)] (2013, 54'34"-55'9").

Grajsova maksima modaliteta odnosi se na jasnost i jednoznačnost jezičkog izraza kako bi se izbegla pogrešna razumevanja. Primećujem da se u govoru direktorke posebno na mađarskom jeziku pojavljuju nejasnoće kao posledica samostalnog prevoda na srpski jezik (Primer 11).

Primer 11

D (čita sa papira): [*Köszönöm* hogy iskolánbban az oktatás két nyelven folyik, *szerb és magyar nyelven*, (..) ezért tanulóinkat arra neveljük (..) hogy a (..) különbözőségeiben tartsák fenn a szépséget (..)](2013, 63'15"-63'28").

[*Hvala* (misli zahvaljujući tome prim. prev.) da se u našoj ustanovi nastava izvodi na dva jezika, *mađarskom i srpskom*, (..) zato naše učenike vaspitavamo da u različitostima nalaze lepotu (..)]].

Maksima relevantnosti u vezi je sa doslednosti u odabiru vrednosti koje voditeljke tj. voditelj i direktorka ističu u svojim govorenim priložima. Detektujem nekoliko vrednosti koje su „temelj obrazovno-vaspitnog rada naše škole“ (D, 2013,2014). Tu je najpre ekspliciranje dvojezičnosti koje direktorka spominje jednom i to u govoru na mađarskom jeziku 2013. g. (Primer 11).

Ekspliciranje dvojezičnosti javlja se samo u govoru voditeljki na srpskom jeziku: 2014. g. prilikom najave prvog dela programa (Primer 3: „<a u nastavku programa nastupiće učenici dramske sekcije na srpskom (..) i mađarskom jeziku.>“) i 2013. g. na početku programa (Primer 12).

Primer 12

V1 (čita sa papira): [Na početku programa predstaviće vam se *hor* nižih razreda, (..) a zatim će njihovi drugari na ***srpskom i mađarskom jeziku*** (..) pokazati šta su naučili (..) i koliko su *porasli* ove školske godine. (..) U *tome* će im pomoći članovi dramske sekcije učenika *viših* razreda. (..) Smenjivaće se *igra, (..) šala, (..) kazivanje stihova (..) i ritmička majstorija* (..) pa vas sve *molim* da ih sve nagradite velikim aplauzom za *trud* (..) koji su uložili *zajedno* sa svojim učiteljima (..) i nastavnicima. (2013, 2'43"-3'9").

Na istom mestu u najavi programa na mađarskom jeziku se dvojezičnost ne pominje (Primer 13).

Primer 13

V2 (čita sa papira): [*Műsorunk* elején (..) iskolánk alsós kórusa *énekel*, (..) ezt követően tanulóink (..) a <legváltozatosabb műfajokban mutatkoznak be> (..) az <*önképzőkörök* tagjai verset mondanak>, (..) de nem lesz hiány táncban sem, (..) *továbbá* <hangszeres produkciókban is gyönyörködhetnek>. (..) *Jó* szórakozást kívánunk! (..) A *fellépők* (..) és felkészítő *tanítók*, (..) *tanárok* törekvéseit, *munkáját* (..) jutalmazza meg tapssal! (2013, 4'54"-5'19").

Osim dvojezičnosti tj. nastave na srpskom i mađarskom jeziku direktorka ističe i neke druge vrednosti. Pominje ih samo u govoru na srpskom jeziku i 2013. i 2014. g., što predstavlja nedoslednost u odabiru

informacija koje želi da saopšti auditorijumu i nedefinisiranu nameru tokom interakcije sa publikom. Ove vrednosti mogu se predstaviti na jednom kontinuumu, na čijem početku se nalazi kao apsolutna vrednost „tradicija”, a na drugom kraju „međusobno uvažavanje različitosti i saradnja”. Tako vrednosti koje se koncentrišu oko pola „tradicije” direktorka pominje u delu govora posvećenom životu i radu Jovana Jovanovića Zmaja (Primer 14, Primer 15):

Primer 14

D: (čita sa papira): [...] usvojio je trajne vrednosti da ceni rad, (...) poštenje (...) i ljubav prema svom narodu. [...] (2013, 54’40”-54’50”).

Primer 15

D: (čita sa papira): [...] Vaspitavan u nacionalnom duhu (...) usvojio je *trajne* vrednosti da deci// (...) da ceni rad, poštenje i ljubav prema svom narodu.[...] Na *tim* vrednostima (...) trudimo se (...) da vaspitavamo i *naše* đake, (...) jer je škola „Zmaj“ *oduvek* služila (...) za ugled (...) i primer. (...) (32’50”-33’26”).

Oko pola „međusobno uvažavanje različitosti i saradnja” grupišu se vrednosti koje direktorka ističe u Primerima 16 i 17. Ove vrednosti referiraju kako na učenike i učenice (iako se njima ne obraća direktno, niti poštuje rodno osetljiv jezik), tako i na roditelje i kolektiv škole.

Primer 16

D: (čita sa papira): [...] *temelj* vaspitno-obrazovno rada naše škole (...) je poštovanje učenika kao pojedinca (...) *uvažavanje* (...) njegovih potreba (...) i mogućnosti. [...] (2014, 37’3”-37’12”).

Primer 17

D: (čita sa papira): *Dobra* saradnja sa roditeljima, (...) poštovanje među kolegama, (...) *tolerancija*, (...) *razumevanje* i međusobno uvažavanje (...) su *vrednosti* (...) kojima se posebno ponosimo. (...) (2013, 57’27”-57’39”).

Identičan iskaz iz Primera 17 se ponavlja u govoru održanom na priredbi 2014. g., ali se i proširuje konceptom novo-staro (Primer 18). Tačnije, direktorka ukazuje na mogućnost konstruisanja budućih vrednosti na pozitivnom modelu iz prošlosti i/ili sadašnjosti. Time potvrđuje svest o značaju saradnje i zajedništva u osnovnoškolskoj ustanovi.

Primer 18

D: (čita sa papira): [...] Dobra saradnja sa roditeljima, (...) poštovanje među kolegama, (...) *tolerancija*, (...) *razumevanje* (...) i *međusob-

no* uvažavanje (..) su ono (..) (okreće list) čime se *posebno* ponosimo. (..) Želja nam je da ove vrednosti *sačuvamo*, (..) ali i da *unapredimo*, jer nas *prošlost* na to obavezuje. (2014, 37'17"-37'36").

Ova analiza upućuje da u praksi budućih priredbi organizatori mogu pronaći nove tehnike predstavljanja dvojezičnog govora, (na primer da se odštampa i podeli svima na oba jezika). Upotreb arodno osetljivog jezika uglavnom izostaje, na oba jezika. Prilikom obraćanja direktorke i u najavama programa koristi se stereotipno muški generični oblik za referiranje na osobe: učenici, gosti, kolege, nastavnici, učitelji, penzioneri, predstavik i sl., iako su pomenute osobe uglavnom ženske osobe. Izuzetak čine dva slučaja: kada voditeljke tj. voditelj najavljuju direktorku (na oba jezika) i kada direktorka u govoru 2014. g. pozdravlja prosvetnu savetnicu (samo na srpskom jeziku).

Ako bi događaj školska priredba obeležili kao jednu od mogućnosti interkulturalnog prožimanja u dvojezičnoj školi danas u Vojvodini, onda bi mogli reći da je teret toga posla na ženskom delu nastavničkog kolektiva, upravljačke strukture i naročito učenica. Interkulturalnost kao oblik obrazovanja u vannastavnim aktivnostima i ovde je rodno markiran jer je ostvaren na plećima žena.

5. ZAKLJUČAK ISTRAŽIVANJA

Interkulturalnost je prisutna u školskim vannastavnim aktivnostima, kao što su priredbe, kada su u pitanju relacije: roda (muško – žensko), jezika (srpski jezik – mađarski jezik) i elemenata priredbe (tekstualna tačka – muzička tačka).

Školske priredbe su rodno markirane: učenice dominiraju kao učesnice i izvođačice, prvenstveno u muzičkim izvođačkim tačkama i posebno iz nižih razreda (i na srpskom i mađarskom jeziku). Čini se da se u ranom školskom dobu devojčice institucionalno socijalizuju u pravcu stereotipnog shvatanja o ženi kao onoj koja udovoljava potrebama drugih (zabave u ovom slučaju).

Niži i viši razredi na mađarskom jeziku zauzimaju malo govorenog prostora na svom maternjem jeziku, čime se dodatno marginalizuju.

Potvrda većeg stepena interkulturalnosti vidljiva je u dvema tačkama: kada niži razredi na srpskom jeziku recituju na mađarskom jeziku i kada viši razredi na mađarskom jeziku pevaju na srpskom jeziku (što je pre izuzetak nego pravilo).

Takođe je čitav program paralelno vođen na oba jezika kao i direktorin govor. Međutim, ne postoji nijedna tačka koju su pripremali i izvodili zajedno učenici i učenice iz srpskih i mađarskih odeljenja.

Analiza govorenog materijala je pokazala da identifikacija pojedinih učesnika/ca priredbe direktno zavisi od statusa i položaja koja osoba zauzima u hijerarhiji obrazovnog sistema kao makro celine i date škole kao mikro zajednice.

Količina informacija kojima je publika izložena nepotrebno je velika. Maksimalna modaliteta se ne poštuje, jer ne postoji jasnost jezičkog izraza u govoru direktorke, posebno na mađarskom jeziku.

Maksimalna relevantnosti u vezi je sa doslednosti u odabiru vrednosti koje voditeljke tj. voditelj i direktorka ističu u svojim govorenim prilogima. Dvojezičnost nastave, tradicija, međusobno uvažavanje različitosti i razumevanje su vrednosti koje se pojavljuju. Primećujem i svest o značaju saradnje i zajedništva u osnovnoškolskoj ustanovi.

Zaključujem da priprema i održavanje školskih priredbi kao kompleksnog događaja, imaju važnu funkciju u oblikovanju interkulturalnog suživota u dvojezičnoj OŠ u Vojvodini. One su svakako način za ostvarivanje jezičko-kulturno prožimanja u dvojezičnim OŠ i u drugim delovima Srbije i trebalo bi iznaći različite modalitete organizovanja priredbi s ciljem ostvarivanja interkulturalnih sadržaja.

Ovde predlažem strategije formulisane kao preporuke za povećanje inventara školskih priredbi kao obliku obrazovanja i vaspitanja u kom se afirmiše interkulturalizam u relacijama jezika, roda i odabira tačaka:

1. uključiti učenike i učenice u osmišljavanje programa (Đački parlament, član 88 Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja);
2. voditi računa o oblicima izvođačkih tačaka, kao i broju učesnika i učesnica na oba nastavna jezika;
3. pružati podršku nastavnom kadru na mađarskom jeziku da ponudi više tekstualnih tačaka i time doprinese većoj prisutnosti govorene reči na mađarskom jeziku;
4. imati doslednost u izradi govorenog materijala na oba jezika; uvažavati jasnost, ekonomičnost i pravilnost jezičkog izraza na oba jezika;
5. poštovati rodno osetljiv jezik.

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, i Svenka Savić. 2016. „Rodno osetljiva analiza čitanki za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernalni i mađarski jezik.“ *Zbornik Odseka za pedagogiju* sveska 25: 75-97.
- Berger, Caludia. 2002. „Identität“. In *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*, herausgegeben von Renate Kroll, 47-65. Stuttgart: Metzler Verlag.

- Blagojević, Jelisaveta. 2010. „Kulture koje dolaze – drugi i kultura.“ U *Kultura, drugi, žene*, uredile Jasenka Kodronja, Svenka Savić i Svetlana Slapšak, 25-38. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Hrvatsko filozofsko društvo Plejada.
- Grbić, Milana. 2007. „Analiza diskursa rodnih stereotipa u udžbenicima za osnovnu školu.“ Magistarski rad, Univerzitet u Novom Sadu.
- Grice, Paul H. 1975. “Logic and Conversation.” Reprinted in *Syntax and Semantics* vol.3, edited by Peter Cole and Morgan Jerry, 1989, 22–40. New York: Academic Press.
- Grice, Paul H. 1978. “Further Notes on Logic and Conversation.” Reprinted in *Syntax and semantics* vol. 9, edited by Peter Cole, 1989, 41-57. New York: Academic Press.
- Grice, Paul H. 1981. “Presupposition and Conversational Implicature.” Reprinted in *Radical Pragmatics*, edited by Peter Cole, 1989, 183-198. New York: Academic Press.
- Grice, Paul. 1987. „Razgovor i logika“. U *Kontekst i značenje*, uredili Nenad Mišćević i Matjaž Potrč, 55-67. Rijeka: Izdavački centar.
- Kartag Odri, Agneš. 2011. „Rod i multikulturalnost“. U *Uvod u rodne teorije*, uredile Ivana Milojević i Slobodanka Markov, 369-382. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI, Centar za rodne studije. Mediterran Publishing.
- Koković, Dragan. 2011. „Multikulturalno ili interkulturalno obrazovanje“. *Interkulturalnost* 1: 42-51.
- Petrić, Bojana. 2006. *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum. Misao. Pedagoški zavod Vojvodine.
- Savić, Svenka, ur. 1989. *Interkulturalizam kao oblik obrazovanja dece migranata van domovine: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Savić, Svenka. 1993. *Analiza diskursa*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Savić, Svenka, i Biljana Ljubisavljević. 2009. „Analiza diskursa akademskih preporuka: doprinos procesu normiranja.“ *Riječ* 2: 7-29.
- Stefanović, Jelena. 2017. *Svilena koža i pileće srce: rodni stereotipi u romanima iz lektire za osnovnu školu*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova.
- Stević, Slobodan. 1997. *Analiza konverzacije*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Vlahović, Plamenka, Ranko Bugarski, i Vera Vasić. 2009. „Predgovor“. U *Višejezični svet Melanije Mikeš*, uredili Plamenka Vlahović, Ranko Bugarski i Vera Vasić, 9-10. Novi Sad: Filozofski fakultet. Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS br. 88/2017.

Florina-Maria Băcilă

Facultatea de Litere, Istorie și Teologie,
Universitatea de Vest din Timișoara, România
florina_bacila@yahoo.com

SEMNIFICAȚII ALE VERBULUI *A SĂRUTA* ÎN POEZIA LUI TRAIAN DORZ

The current paper's objective is to take into consideration some of the several meanings that the verb *a săruta* has in the work of a contemporary Romanian writer: Traian Dorz. Author of thousands poems of mystical style and of numerous volumes of memoirs and religious meditations, he is one of the writers that showed a continuous interest for the symbols with biblical echoes revealed from the canonical text of the book *Cântarea Cântărilor*, enhancing their values in an original artistic vision, according to his own way of perceiving the message. Thus, in a series of poems dedicated to the feeling of missing Divinity (and Eternity) – a fundamental principle of existence –, to the unique communication with God of the restless soul in search of immortality, *a săruta* (symbolic word and, at the same time, reflection of a supernatural intimacy generated by a complex feeling) implies several avatars of the soul, linked to the sacralised touch of the Untouchable One, through which the eternal union (in biblical terms) between Jesus and the human being becomes possible. Beyond the simple illustration of such semantic perspectives, which contribute to the making of the textual frame, the meanings of the verb *a săruta* highlight the profound emotions of the lyrical voice, always to be found deeply looking and ascending through the means of mystical acknowledgement – fact which is highlighted in selected fragments from some representative works for his poetical belief.

Key words: to kiss, Lexicology, Semantics, Stylistics, mystical-religious poetry.

1. INTRODUCERE

În dicționarele explicative ale limbii române, definiția verbului *a săruta* indică, printre alte precizări, faptul că el înseamnă „a atinge cu buzele, în semn de afecțiune, de respect, de umilință etc.” – deci, „un prag al intimității pe care cele mai multe forme ale «salutului» îl exclud” (Tohăneanu 1998, 272) –, și că este moștenit din lat. *salutare*. Dincolo de maniera în care îl definesc lucrările lexicografice, termenul ilustrează însă o varietate largă de sentimente, implicând o anumită dedicare reciprocă legată de intimitate: simbol al înțelegerii, al reverenței și al supunerii, al venerării, al mulțumirii, al recunoștinței și al afecțiunii, al mângâierii, al emoției și al unificării, rămâne, în primul rând, cea mai cunoscută expresie (vizuală) a dragostei, în toate ipostazele sale.

În creația lirică a lui Traian Dorz, străbătută de puternice accente scripturistice, dar și de un pronunțat filon mistic, *sărutul* – privit mai ales ca semn al profunde (și plenarei) comuniuni reale a sufletului cu Dumnezeu, ca atingere personală, spiritualizată, modelatoare, a Celui (de) Neatins, integrată în ceea ce presupune starea extatică, episod memorabil al bucuriei de natură sacră sau al iubirii harice (tainice ori expansive) – constituie elementul central al poemelor (realizate în chip magistral) inspirate din alegoria grațioasă a cărții biblice intitulată *Cântarea Cântărilor* și consacrate acestui act întemeietor de închinare, acestui gest apoteotic al împărtășirii, dătător de sens și de viață nouă, parte a unei relații speciale a dragostei unificatoare și izbăvitoare. Într-o atare „cheie” de lectură se cuvin a fi abordate versurile al căror mesaj mizează pe semnificațiile aparte ale verbului *a săruta*; altfel, „spiritul profan rămâne doar la suprafața înțelegerii lucrurilor. Un astfel de spirit rămâne doar în pridvorul lăcașului de sfințenie în care se află ascunsă taina iubirii, a marii iubiri între Dumnezeu și om, dintre creație și Creatorul ei” (Abrudan 2006, 157-158).

De altfel, poezia dorziană exprimă, în ansamblu, credința autentică în dragostea lui Iisus Hristos – garanție a înnoirii salvatoare și restauratoare –, în faptul că „poetul are menirea de a fi slujitor al Cuvântului revelat și al mesajului mântuitor al Sfintelor Scripturi” (Varvara 2016, 115); de aici, „o suprapunere a liricului peste biografic, o contopire a ființei cu opera scrisă, un echilibru perfect între viață și rostirea poetică. Cuvântul este capabil astfel să transcrie o poezie a trăirii sacrului” (Varvara 2016, 116) într-o manieră originală, ceea ce face din creație „o formă existențială care transgresează formele de expresie și faptele de limbaj, lucru care ține, până la urmă, de crezul său artistic” (Varvara 2016, 116). Prin intermediul versurilor, viziunea autorului se convertește într-o concretizare a unor adevăruri dogmatice, reunite într-o veritabilă teologie mistică poetică despre îndumnezeirea ființei umane – prin permanenta ei hristificare și năzuință spre desăvârșire –, despre lumina vie a harului, a fericirii sfinte și a iubirii de Dumnezeu.

2. A SĂRUTA – SENSURI CONCRETE

Sigur că, analizând ocurențele unui atare termen-reper al poeziei lui Traian Dorz, se poate porni de la identificarea înțelesurilor lui obișnuite, evidențiate inclusiv de îndemnul (cu caracter sapiențial și, deopotrivă, educativ) la manifestarea necesară a tandreții și a respectului adânc în relația cu ființa care dă viață și, în general, cu cei dragi și apropiați: „... Doar ochii iubirii de mamă și soț / privește-i întruna, *sărută-i* cât poți,

/ aceștia-s ochii ce-n veci să-i iubești, / de ei, să ai grijă, să nu ți-i ferești!” (CNoi 132, *O, apără-ți ochii!*)¹;

E-adevărat că prin Femeie a mai venit și întristarea, / dar fără ea n-ar fi viața și n-ar fi binecuvântarea, / n-ar fi cântarea, nici **sărutul**, nici dor, nici lacrimă sub stele / și ce-ar fi lumea fără-acestea și ce-ar fi viața fără ele? // Să-L binecuvântezi pe Domnul și mulțumește-I c-a făcut-o, / iar fața mamei și-a soției adie-o dulce și **sărut-o**; / pe fruntea sorei și-a fetei fă semnul binecuvântării / cu mângâierea cea mai sfântă a bucuriei și-a cântării. // [...] // ... Fii binecuvântată, dulce și scumpă mamă și soție, / și sora și fetița noastră, – fiți fericite pe vecie! / Cu lacrimi **sărutăm** obrazii și ochii voștri-n sărbătoare / și-ntreagă dragostea ne-o punem pe-al vostru suflet – / ca o floare (CȚit 175-176, *Când spui „Femeia”*).

„Doamne, binecuvântează buzele care **sărută**: / buzele de maică dulce, de soție netemută, / buzele de soră bună și de fiică-adevărată, / buzele care **sărută** cu iubire neschimbată, / buzele înlăcrimate, buzele neprefăcute, / buzele rămase sfinte orișicât **au să sărute** / – doar un singur fel de buze să n-ajungă cu Hristos: / buzele care **sărută** trădător și mincinos!” (CR 152-153, *Doamne, binecuvântează!*...). Și, dacă dragostea mamei e desprinsă din cea a lui Dumnezeu pentru fiii Săi, atunci sărutul se cuvine a fi privit ca mister al intimității absolute, cu ecouri de sorginte divină; în definitiv, sărutul ei, care poartă urme ale atingerilor cerești, are menirea de a fi vindecător, înălțător și, poate tocmai de aceea, unic:

Sărută, mamă, fruntea fierbinte și-asudată, / sărutul tău alină dureră dintr-odată. // **Sărută**, mamă, rana ce ustură și doare, / sărutul tău aduce la toate alinare. // **Sărută**, mamă, ochii închiși de suferință, / sărutul tău coboară atâta ușurință! // **Sărută**, mamă, gura ce plânge-ndurerată, / căci toată supărarea se uită dintr-odată. // **Sărută**, mamă, fața cu lacrimi de durere, / căci, ca sărutul mamei, nu-i leac, nici mângâiere. // **Sărută**, mamă, somnul ce-n leagăn se frământă, / sărutul rugăciunii dă pacea cea mai sfântă. // ... **Sărută**, mamă,

¹ Spre a nu îngreuna parcurgerea trimiterilor, am optat, în lucrarea de față, pentru notarea, în text, a referirilor (cu abrevieri) la volumele (aparținându-i lui Traian Dorz) din care au fost selectate secvențele ilustrative, alături de numărul paginii / paginilor la care se află fragmentul respectiv și de titlul poeziei. Toate evidențierile din versurile citate (exceptându-le pe cele cu caractere cursive) ne aparțin.

dulce, căci fața ta durută / și inima ta frântă / doar Domnul le **sărută**
(O 195, *Sărută, mamă*).

– idee extinsă, prin analogie, asupra misiunii de excepție hărăzite Maicii Domnului și asupra legăturii indestructibile cu Hristos, Fiul său:

Sărută, Maică, Fruntea / fierbinte și-asudată, / c-aceasta o să fie / cu
spini încununată. / Sărutul tău, la Fiul tău, / I-alină, Maică dulce, /
durerea dintr-odată. // **Sărută**, Maică, Rana / ce-L ustură și-L doare,
/ c-aceasta o să fie / a lumii ușurare. / Sărutul tău, la Fiul tău, / în
chinul Lui, I-aduce / alin și ușurare. // **Sărută**, Maică, Ochii / închiși
de grea durere, / că lor, trecând prin lume, / greu plâns li se va cere.
/ Sărutul tău, la Fiul tău, / în plânsul Lui, I-aduce / dorita mângâiere.
// **Sărută**, Maică, Fața / la palme rânduie, / căci și-a ta față-n ceruri
/ va fi-n veci strălucită. / Sărutul tău, la Fiul tău, / va face și-a ta față
/ în ceruri strălucită (MT 129, *Sărută, Maică, Fruntea*).

În sens contrar, sărutul (perfid) devine un simbol al trădării de natu-
ră spirituală, amintind, evident, de episodul biblic al sărutului dat de
Iuda lui Iisus în grădina Ghetsimani: „Într-o zi ca asta, Doamne, erai
prins / și, legat cu funii, Te lăsaî împins, / dus la judecată, Te lăsaî bătut,
/ **sărutat** de gura care Te-a vândut // Și vândut de gura ce Te-a **sărutat**
/ Te lăsaî în vină, Cel Nevinovat, / Miel supus de Jertfă Singur
Te-aduceai / ca să se-implinească profețitul grai.” (CA 122, *Cântările
Învierii. Partea a II-a – Judecata*); „Nu-l răbda pe-acel ce-și vinde
sufletul de frate, / scapă-l pe cel bun din cursa gurii blestamate / când
pe bani sau frică vinde, / unul – sau o sută, / rupe, Doamne, limba care
vinde când **sărută!**” (CA 142, *Rugăciune amară*); „Mai străvezii ca apa
sunt gândurile cui / își caută numai slava și rosturile lui, / dintre tâlhari,
acela-i mai vinovat oricând / ce binele îl uită și vinde **sărutând**.” (CA
148-149, *De ce te zbați zadarnic?*).

3. A SĂRUTA PE SUFLET

O componentă fundamentală a poeziilor dorziene de această factură
o constituie metafora (în primă instanță, surprinzătoare a) *sărutului pe
suflet* (lăcaș al lui Celui de Sus), fapt ce depășește obișnuitul, fiind per-
ceput ca ceva unic, cu impact decisiv asupra omului, în trecerea sa prin
această lume și în despărțirea de cele vremelnice. De altfel, așa cum
arată Sfinții Părinți ai Bisericii, sufletul reprezintă „un simbol exterior al
posibilităților spirituale nemărginite ale făpturii umane, creată după chi-
pul lui Dumnezeu și chemată la atingerea asemănării cu El” (Ware 2003,

48) încă din momentul asumării acelei chemări izbăvitoare până la dorițele întâlniri ale stărilor de vorbă cu Divinitatea, în intimitatea rugăciunii, în trăirea extazului sau în permanența deciziei pentru dedicarea continuă a ființei în căutarea infinitului Său. Iată câteva rezonanțe speciale desprinse din așezarea în paralel a unui pasaj din textele patristice:

„Căci pe El Îl căutam, pe El Îl doream, de Care eram îndrăgostit, de a Căruia frumusețe eram întreg rănit, aprins, ars și înflăcărat.” (Simeon Noul Teolog 2001, 187)

și a unuia selectat din meditațiile dorziene:

„Vreau să-L văd, vreau să-L aud, vreau să-L cuprind, să-L știu, să-L am numai pe El... Pe Preaiubitul dulce al inimii și vieții mele.

Nimeni și nimic nu-i asemenea Lui.” (Dorz 2000, 105).

Ca atare, „sărutările gurii” lui Dumnezeu (Dorz 2005, 319-327), concretizate prin lucrarea Lui neîncetată și iubitoare în forul lăuntric al omului, sunt cele prin care acesta devine definitiv copleșit de Duhul Său, ajungându-se, astfel, la (re)întregirea ființei noastre, la unirea / unificarea veșnică și adevărată cu El – scop și împlinire a creației. În atari situații, semnificațiile verbului *a săruta* dobândesc valențe subsumate sacralității inefabile sau relației personale dintre om și Divinitate (privită la intensitate maximă), ca aspirație plenară spre eternitate, ca nostalgie a plinătății ființiale în prezența Sa: „Când sufletu-mi cântă arzând strălucit, / Ți-aduce-n sclipiri de mărgel / eterna-nchinare, Iisuse Iubit, / frumuseța cântărilor mele. // **Sărută-l** și-ascultă, că-Ți dă fericit, / în starea și-n clipele-acele, / suprema-i iubire, Iisuse Iubit, / Cântarea Cântărilor mele!” (CCm 200, *Cum marea și-aduce*).

Cele două spirite, anume spiritul nostru și spiritul lui Dumnezeu, radiază și strălucesc unul în celălalt și fiecare se arată celuilalt. Iar aceasta face ca amândouă să se apropie cu dragoste unul de celălalt. Fiecare cere celuilalt tot ceea ce este el, fiecare oferă cu stăruință celuilalt tot ceea ce este el însuși. Aceasta îi face pe cei ce se iubesc să se contopească. Atingerea și revărsarea Domnului, dorința și răspunsul nostru plin de iubire la dăruirea aceasta dau statornicie dragostei; iar prin mișcarea de înaintare și întoarcere, izvorul dragostei se revarsă. Astfel atingerea lui Dumnezeu și dorința noastră iubitoare devin o unică dragoste și omul este într-atât de copleșit, încât uită de sine (Van Ruusbroec 1995, 117-118).

Dorința aceasta, înțeleasă ca modelare a ființei după Hristos, presupune năzuința de a reveni la starea primordială a firii plăsmuite dintru început după chipul Lui. Omul a fost creat pentru o comuniune vie în iubire, ceea ce îi atribuie frumusețe și aspirație către desăvârșirea ființei,

până la asemănarea în dragoste cu Cel Iubit, înspre împărtășirea perpetuă din trăsăturile Lui, înspre acea *Imitatio Christi* pe scara virtuților alese, în acord cu strălucirea frumuseții și a perfecțiunii trinitare:

Falnică e frumusețea Ta, neasemuit este chipul Tău, negrăită mai presus de cuvânt slava Ta, iar felul Tău de a fi, Hristoase, binele și blândețea Ta întrec înțelesurile celor pământești; de aceea dorul și iubirea după Tine biruie orice iubire și dorire a celor muritori. Căci pe cât ești mai presus de cele văzute, Mântuitorule, pe atât dorul după Tine e mai mare și acoperă orice iubire omenească (Simeon Noul Teolog 2001, 216).

Prin urmare, atingerea extatică este investită cu funcții definitorii vizând sacralizarea existenței, procesul înnoirii ei, demers dublat de glorificarea adusă Creatorului, de adorarea unică și slujirea transfiguratoare, întru dobândirea Împărăției Cerurilor: „Ți-aducem ca un mir prețios / sfântul dor iubitor și duios, / **sărutând** pașii Tăi preasfințiți, / Te primim și slujim fericiți!” (CNem 17, *Te slăvim, Preamărit Dumnezeu*); „Cu fața strălucită de Chipul Tău Divin / îmi voi pleca genunchii, spre Tine-așa să vin / și, din genunchi, veșmântul și talpa **să-Ți sărut**, / spunându-Ți ce dator sunt de tot ce mi-ai făcut!” (CBir 144, *Când voi ajunge Țărmul*); „Și **sărutând** slăvitu-Ți strai, / Îți aruncăm nainte / toți crinii strânși din căi de rai / de-o dragoste fierbinte, / tot dorul cât în ochi avem / strâns din cântări divine, / preafERICIȚI că Te vedem / și-n veci suntem cu Tine.” (CCm 27, *Mai Sus, mereu...*); „Iar Măine, -ajunși la Sfânta Țintă / cu chip ceresc și drum sfințit, / spălați prin apa-ntineririi / **vom săruta** Tărâm Slăvit!” (CDr 165, *În noaptea lumii*); „Rugăciunea și cântarea / vin să-Ți spună-n lacrimi cât / Te dorește-un suflet care / Te iubește-atât, atât... // Cât Te cheamă, cât suspină, / cât așteaptă clipa când / Țărmul fericirii Tale / Ți-l **va săruta** plângând...” (CCm 17, *Dor al dorurilor mele*). De aceea, sufletul, asemenea unei mirese, tinde spre întâlnirea cu Hristos, Îl caută, „se dorește subiect al dragostei divine a Mirelui, singurul în stare să dea iubirii plinătate” (Bădic 2004, 300): „Să-Ți simt sărutul Tău, Iisuse, / când buzele-mi voi fi desprins / de cele care-n lumea asta / le-**am sărutat** cel mai aprins... / – când fără niciun fel de umbre / eu am să uit tot ce s-a dus, / când am să-Ți văd numai privirea, / să-Ți simt sărutul Tău, Iisus!” (CBir 212, *Să-Ți cad pe brațul Tău, Iisuse*) – sunt versuri dorziene ale unei revelații autentice legate de aceea sete nesfârșită de prezența Lui, de contemplarea manifestată prin dorul de El, de viața din Cer, cu ecouri în scrierile patristice; iată, în continuare, doar câteva exemple în acest sens:

„Vino, Cel ce Tu Însuși Te-ai făcut dorință întru mine și m-ai făcut să Te doresc pe Tine, Cel cu totul neapropiat!
Vino, Răsufierea și Viața mea,
Vino, Mângâierea smeritului meu suflet,
Vino, Bucuria, Slava și Desfătarea mea neconținută.” (Simeon Noul Teolog 2001, 50);

„Inima mea tânjește după Domnul și-L caut cu lacrimi.
Cum aş putea să nu Te caut? Tu m-ai găsit, Tu, mai întâi. Tu mi-ai dat să trăiesc dulceața Sfântului Tău Duh și sufletul meu Te-a iubit. Tu vezi, Doamne, chinul și lacrimile mele... Dacă nu m-ai fi atras prin iubirea Ta, nu Te-aș căuta așa cum Te caut. Dar Duhul Tău mi-a dat să Te cunosc și sufletul meu se bucură că Tu ești Dumnezeu și Domnul meu și tânjesc după Tine până la lacrimi.
Sufletul meu tânjește după Dumnezeu și-L caută cu lacrimi.” (Siluan Athonitul 1994, 41);

„Privirea Ta pașnică și blândă a atras sufletul meu.
Ce să-Ți dau în schimb, Doamne, sau ce laudă să-Ți cânt?
Tu dai harul Tău, ca sufletul să se aprindă neîncetat de iubire și să nu cunoască odihnă, nici zi, nici noapte, în iubirea lui pentru Dumnezeu. Aducerea aminte de Tine reîncălzește sufletul meu; nicăieri pe pământ el nu-și găsește odihna afară de Tine. De aceea Te caut cu lacrimi și iarăși Te pierd; și iarăși mintea mea vrea să se bucure de Tine, dar Tu nu-Ți descoperi fața Ta pe care sufletul meu o dorește zi și noapte.” (Siluan Athonitul 1994, 43);

„Sufletul meu tânjește după Domnul și Îl caut cu lacrimi.
Cum aş putea să nu-L caut? El mi S-a descoperit prin Duhul Sfânt și inima mea L-a iubit. El a atras sufletul meu și acesta însetează după El. Sufletul e asemenea unei logodnice, iar Domnul asemenea unui logodnic care se iubesc mult unul pe altul și suspină unul după altul. În iubirea Lui, Domnul tânjește după suflet și se mângâiește dacă acesta n-are în el loc pentru Duhul Sfânt. Iar sufletul care a cunoscut pe Domnul Îl dorește, căci în El e viața și bucuria lui.” (Siluan Athonitul 1994, 59).

În căutarea rostului existenței, reflectat în sentimentul acut al dorului sădit de Dumnezeu în adâncul inimii noastre pentru regăsirea adevăratului ei cămin, sărutul apare în ipostaza de gest unificator al emoțiilor și al speranțelor într-o mare tânjire după El, după deplinătatea vieții trăite în(tru) El, în vederea căreia am fost, de altfel, plămuiți:

Chiar dacă Dumnezeu ar revărsa asupra omului toate darurile pe care le au sfinții și toate darurile sale proprii, dar nu s-ar dăruie pe sine, foamea fără de saț a spiritului rămâne tot nepotolită. Atingerea lăuntrică a Domnului și înrăurirea ne înfometează mai departe; căci spiritul divin îl urmează pe al nostru: cu cât resimțim mai mult atingerea, cu atât e mai mare foamea și mai aprigă dorința. Iar aceasta înseamnă să trăiești în dragoste în gradul cel mai înalt, deasupra rațiunii și a cunoașterii prin înțelegere; aici rațiunea nu poate nici să dea, nici să ia ceva dragostei; căci dragostea noastră se află sub atingerea dragostei divine. Și [...] aici nu mai poate fi vorba niciodată de o despărțire de Dumnezeu (Van Ruusbroec 1995, 117).

Prin urmare, manifestarea intimă a maximei desfătări în comuniune cu Divinitatea își găsește menirea nu numai aici, pe pământ, în relația cu Cerul, ci și în perspectiva veșniciei, unde legătura aceasta se va desăvârși:

Pe câmpul cel arat cu Tine / îmi seamăn cel mai dulce grâu / și toate holdele mi-s pline, / și roadele mi-s veșnic râu, / și-n orice umbră-mi crește-o pâine, / și-n orice spic, un gând iubit, / și-n orice imn, un dar pe care / **l-am sărutat** și împărțit, / *Iisuse, Iisuse, Iisuse*, / și-n orice imn, un dar pe care / **l-am sărutat** și împărțit! // Sub crucea unde dorm cu Tine / mă strâng de cel mai dulce Sân, / spun rugăciunea cea mai dulce / și cel mai dulce viers îngân, / în cel mai dulce vis mă leagăn / și-n cel mai moale așternut, / și-n cea mai dulce Înviere / mă vei trezi cu-al Tău sărut, / *Iisuse, Iisuse, Iisuse*, / în cea mai dulce Înviere / mă vei trezi cu-al Tău sărut! (CVeșn 175-176, *Din locul unde-am plâns*).

De remarcat, în text, metafora realizată ascendent prin repetiția adjectivului *dulce*, înzestrată cu efecte expresive generate de faptul că „percepțiile senzoriale legate de gust trimit la proximitatea maximă și avansează ideea împlinirii” (Bodiștean 2013, 32).

4. A SĂRUTA ȘI CRUCEA / SUFERINȚA

În poezia lui Traian Dorz, semnificațiile verbului *a săruta* nu trimit numai la ideea de dragoste și dăruire, ci și la implicarea consecventă, percepută doar prin împărtășirea harică, la jertfire și suferință în pofida provocărilor, căci iubirea dintre Dumnezeu și umanitate nu presupune doar strălucire, sacralitate și sacralizare a universului, ci și (mai cu seamă) sacrificiu suprem, eliberare a ființei, ascensiune continuă, per-

petuată cu o deosebită intensitate, depășire a obstacolelor de orice fel: „Tu fii tare, că-n ziua-ncercării / e alegerea ta pentru har, / strălucit ești în haina ocării / când te urci răbdător pe calvar! // Tu cătușele-atunci le **sărută**, / rugător pentru cei ce le-au pus, / că-n cereasca răbdare tăcută / semăna-vei atunci cu Iisus!” (*Cînd* 103, *Totdeauna*); „Azi curge-n taină plânsul acelor ce sunt muți / și geamătul acelor ce nu pot să vorbească, / dar mâine ei cânta-vor pe vecii netreцуți; / Hristos **o să-i sărute** în slava Lui cerească.” (*CVeșn* 110, *Suim plângând adesea...*). De aici, și îndemnul spre empatie cu sensul complet și complex al Golgotei, în toate dimensiunile sale, ca reper de necontestat în repetabilă trăire: „Vreau s-aud cum cântă totul / în lumină și fior, / **să sărut** cu lacrimi Crucea / Bunului Mântuitor.” (*O* 163, *Azi e sărbătoare, mamă*); „Uit harfa părăsită / și Te privesc tăcut, / spre Crucea Ta-nsorită / nu cânt – ci **Ți-o sărut**. / Mi-s lacrimile rouă / pe-altarul sfinților / și-o slavă tot mai nouă / în veci voi fi dator / *Iubirii Tale, Drag Iisus, / în veci voi fi dator!...*” (*CVeșn* 10, *Îmi simt arzând*).

Dincolo de împărtășirea extraordinară a stării de îndumnezeire, de asemănare cu Creatorul, și ilustrată adesea în dialogul cu Hristos al ființei umane împodobite cu virtuțile sfințitoare și spiritualizate de lumina harului, în dorința de a atinge curăția desăvârșită, *sărutul* se asociază explicit, în alte poeme, cu ideea de sacrificiu absolut(izat), după modelul cristic – ca imperativ, în adresare directă spre sine și spre ceilalți, cu rezonanțe în textele scripturistice. Să nu uităm că, în viziunea *Bibliei*, creștinismul „este religia agoniei și a extazului, prima precedând-o pe a doua” (Ryken, Wilhoit și Longman III 2011, 220); altfel spus, deși lacrimile sunt, în principiu, manifestarea unei emoții puternice, de regulă, a mâhnirii, a dezamăgirii, a umilinței, *Cartea Sfântă* face aluzii la o succesiune de suferințe pe care le traversează cei credincioși ca o condiție-prolog pentru biruința, slava și fericirea eternă promise de Dumnezeu, lăsând să se înțeleagă faptul că ele sunt o modalitate posibilă de trecere spre strălucirea biruinței și a bucuriei nepieritoare, întrucât El este Sursa constantă a mângâierii care șterge orice lacrimă: „Cuvântul *fericește* pe cei ce-au suferit, / ei străluci-vor veșnic la Domnul lor iubit... / – atunci de ce te tulburi, scump suflet credincios, / **sărută-ți** și tu crucea și du-ți-o ca Hristos!” (*CVeșn* 44, *Cel drept n-ajunge*); „Singurătatea sfântă în care ai ajuns / alunge-ți orice strigăt ori șoaptă tulburată, / în jurul tău vin îngeri cu dulcele răspuns / ce nălță și **sărută** o cruce-mpreunată.” (*Cînv* 44-45, *Nu-mi suspina, iubire!*); „Când trebuie o jertfă, iubirea mea tăcută, / tu n-aștepta ca alții să fie răstigniți; / pășește tu 'nainte și crucea ne-o **sărută**, / tu știi c-am fost în lume la asta rânduiri!” (*CCnț* 120, *Când trebuie o jertfă*).

5. A SĂRUTA PE LACRIMI / PE OCHI

„Rugăciunea se extinde dincolo de cuvinte în liniștea vie a Veșniciei. [...] suntem «lipiți» de El într-o deplină îmbrățișare, într-o întâlnire nemijlocită. Prin chemarea Numelui simțim apropierea Lui cu simțurile noastre duhovnicești [...]. Îl cunoaștem [...] cu sensibilitatea unificată a inimii” (Ware 2003, 43). De aceea, un alt aspect fundamental al semnificațiilor unui atare termen emblematic în lirica dorziană îl constituie metafora *sărutului pe lacrimi* – expresie a desăvârșitei mângâieri revărsate peste orice tip de suferință a ființei umane dependente de condiția sa efemeră, simbol al biruinței asupra tuturor barierelor inerente firii pământești (inclusiv în procesul etapizat al transfigurării de natură spirituală) –, la care se adaugă *sărutul pe ochi*, semn al curăției și al strălucirii, al iluminării dobândite prin har, gest al cunoașterii / cunoștinței absolute, întru viețuire înaltă, al înțelegerii juste a marilor adevăruri revelate, făcând abstracție de partea văzută a lucrurilor. În obișnuitele meditații ale poetului, transpuse liric, atingerea sacră a privirii (și a tot ceea ce izvorăște din ea) își găsește locul mai ales în intimitatea cu Dumnezeu – cea mai dorită, de altfel, pentru plăsmuitorul *Cântărilor Nemuritoare*: „Poate, oare, fi o clipă mai îndelung și mai puternic dorită de dragostea cuiva decât cea a întâlnirii cu Tine și a întrepătrunderii Tale?” (Dorz 2009, 134) – se întreabă (desigur, retoric) autorul într-un volum de meditații despre unirea sufletului cu El.

Sinonim perfect al dragostei împărtășite, sărutul rămâne deci o componentă integrată în clipele de așteptare a prezenței Lui strălucite și în sentimentul aparte din actul „vorbirii” cu Divinitatea, care favorizează unicitatea extazului reflectat în imagini poetice de inspirație scripturistică ce relevă unirea totală, în iubire supremă, dintre Mirele Hristos și ființa umană: „Întinde-Ți Tu aripile-amândouă, / Iisuse, cu iubire peste noi, / când sus pe cer străluce luna nouă / și ochii ni-i sărută amândoi...” (CM 11, Întinde-Ți Tu); „Numai Mâna Ta-mi ajută / inima-n durerea ei, / numai gura Ta-mi sărută / lacrimile-n ochii mei!...” (CBir 37, *Unde să mă duc?*); „Primește-mi sufletul, Iisuse, / pe sfântu-Ți umăr să se culce, / acolo-i paza mea cea tare, / acolo-i pacea mea cea dulce // [...] // Acolo să-mi revărs curate / și limpezi lacrimile mele, / și-n ceasul păcii-nsingurate / să simt cum mă săruți pe ele.” (CBir 101-102, *Primește-mi sufletul, Iisuse*); „O, zi de fericire, când mi-ai venit, Iisus, / când mâinile-Ți slăvite pe ochii mei le-ai pus, / mi-ai sărutat vederea – și ochii mei uimiți / mi s-au deschis spre Tine, spre ochii Tăi iubiți!...” (CBir 207, *O, zi de fericire*); „Ce DA Ți-am spus eu Ție, / Iisuse, oarecând, / când Îți strângeam iubirea / la suflet tremurând / și-mi sărutai pe lacrimi / lumina fără nori... / Ce DA Ți-am spus eu Ție / de mii și mii

de ori!” (CCnț 7, *Ce DA Ți-am spus*); „Curge-mi, lacrima sfințirii, / pururea tăcută / – Însuși Soarele Iubirii / dulce te **sărută!**” (CVeșn 72, *Curge-mi, lacrima iubirii*); „Eu nu pot fără tine, iubire, să trăiesc, / cu tine toate-n mine se bucură și cresc, / dar fără tine toate se veștejesc și mor, / tu-mi ești, iubire, viața și roada tuturor! // Tu mi-ești măicuța scumpă de-al cărei sân mă strâng, / pe umărul tău dulce pot liniștit să plâng, / tu lacrimile-amare din ochi mi le **săruți** / și viața mea-ntr-o clipă în ceruri mi-o strămuți.” (CBir 86, *Eu nu pot fără tine*).

În limbajul manifestărilor variate ale iubirii (iar înimitabila-I dragos-te față de om nu face deloc excepție),

splendoarea și bucuria pe care le aduce acest Mire prin venirea lui sunt nesfârșite și nemăsurate: căci sunt El însuși. De aceea ochii cu care spiritul îl contemplă și îl privește pe Mire sunt atât de larg deschiși, încât nu se vor mai închide niciodată. Căci privirea și contemplarea spiritului întârzie de-a pururi în revelația lui Dumnezeu, iar puterea de cuprindere a spiritului se deschide atât de larg pentru venirea Mirelui, încât însuși spiritul a devenit acea largă Deschidere pe care o cuprinde. Astfel Dumnezeu este cuprins cu Dumnezeu, îmbrățișat și văzut. Iar în aceasta constă întreaga noastră fericire. Iată [...] cum primim noi fără încetare venirea veșnică a Mirelui în spiritul nostru (Van Ruusbroec 1995, 167-168).

Taina aceasta a împărtășirii este, de altfel, o garanție a „logodirii” eterne cu Mirele Iisus încă de aici, de pe pământ, și un imbold al așteptării înfrigurate a întoarcerii Lui pentru cel ce nu mai trăiește sieși, ci Îl are în(tru) sine și cu sine, viețuind, pe El: „Vino, lacrimă, cu mine / și când mă voi duce Sus, / căci, în ochii mei, pe tine / mă **va săruta** Iisus.” (CCnț 133, *Vino, lacrimă, cu mine*); „O, de-am putea să trecem / pe lângă orice ins / ca raza ne-ntinată / de orice-ar fi atins! // [...] // Și-atuncea nu zadarnic / am fi trecut prin vis / – ne-**ai săruta pe lacrimi** / Tu, Cel ce ne-ai trimis!” (CNem 125, *O, de-am putea!*); „Măine vom sui și noi / Sus pe câte-o rază / și ne va opri apoi / Soarele-n amiază, / așteptându-ne duios / blând **să ne sărute** / de pe chipul glorios / lacrimile mute.” (CViit 50, *Măine vom sui*).

Nevoia de sărutul Lui rămâne un punct forte al mărturisirii în rugăciunea stăruitoare, chiar în contextul jertfei, ca semn al pecetluirii tuturor simțurilor (și deci a ființei întregi) cu destinul suferinței și al încununării:

Clopotul de Denii parcă sună-n rai, / toate-n seara asta au un tainic grai, // toate mă îndeamnă să mă rog așa / cum aș fi, Iisuse, chiar în

fața Ta! // O, lumină-lină, arde-mi liniștit, / aducându-mi dulce
 Chipul Lui Iubit! // – Mi-ești atât de-aproape, încât ochii muți / Te
 văd doar pe Tine, Care mi-i **săruți!** // Ne privim prin lacrimi dulcile
 văpăi, / Tu, în ochi la mine, eu, în ochii Tăi // și-orice dor se șterge,
 și-orice gânduri pier, / și rămânem singuri numai noi, în cer... // ...
 După rugăciune, încă în genunchi, / sufletele noastre sunt un sfânt
 mănunchi // și Treimea Sfântă ne **sărută** blând / fruntea, gura, ochii,
 – binecuvântând (CBir 172, *Clopotul de Denii*).

În simbolistică, sărutarea frunții constituie un gest al respectului și al tandreții speciale, iar buzele atinse (semn al sărutului) reprezintă o „imagine exterioară a unei curățiri interioare” (Ryken, Wilhoit și Longman III 2011, 125), cu accepții privitoare la rolul activ al *logosului*, la puterea și la rosturile cuvântului, prilejuind sărbătorirea reciprocă a farmecului și a frumuseții celor ce se iubesc, ca desfătare și, concomitent, ca pecete a unei asemenea legături fără egal – una dintre fațetele dragostei invocate, de altfel, în *Cântarea Cântărilor* și, implicit, în *Cântările Nemuritoare* dorziene.

Pe de altă parte, în cadrul simbolurilor creștine, lumina – „principiu al binelui” (Evseev 2007, 327), al „Comuniunii Trinitare” (Evdokimov 1994, 36), cu importante sensuri teologice – se înscrie ca emblemă și ca permanență a Sfintei Treimi (sursă incontestabilă a Luminii, identificată deopotrivă, prin sinonimie perfectă, cu aceasta), dar și ca veșmânt al Său, ca veritabilă reprezentare (preponderentă) a Logosului și a vestitorilor Lui. Așa cum se știe, ea semnifică experiența extatică, mistică (a îndumnezeirii), elevația spirituală, rugăciunea și jertfa, viața, învierea și perenitatea, credința, speranța, iubirea, fericirea, mântuirea, transcendența și imanența, adevărul invincibil, biruința asupra morții, revelația, cunoașterea, sfințirea, înțelepciunea și inițierea, providența, ordinea, armonia și înălțarea (atribute divine esențiale), transgresarea lumii materiale „în drumul spre aflarea realității absolute” (Biedermann 2002, 234), punctul culminant al comuniunii pe verticală în dimensiunea sacramentală a existenței – acea contopire tainică (prin care suntem readuși la starea edenică primordială, în vederea căreia am fost creați) dintre persoana umană și Logosul întrupat, țel ultim al creștinismului, care „este o religie eminamente a luminii” (Varvara 2016, 275) –, eliberată de sub atâtea genuri de constrângeri sau bariere și înțeleasă ca o acțiune dinspre divin către uman. Cităm mai jos un pasaj elocvent în acest sens:

Dă-mi, Hristoase, să-Ți sărut picioarele Tale [Lc 7, 38]! Dă-mi să îmbrățișez la piept mâinile Tale, mâinile care m-au adus la ființă prin

cuvânt, mâinile care au zidit toate fără osteneală! [...] Dă-mi să văd fața Ta [Iș 33, 1. 8. 20], Cuvinte, și să mă desfățez de frumusețea Ta negrăită și să înțeleg și să mă încânt de vederea Ta negrăită, vedere nevăzută, vedere cutremurătoare, dar dă-mi și să spun lucrările, nu ființa ei! Căci mai presus de fire, mai presus de toată ființa ești întreg Tu, Dumnezeu și Creatorul meu. Dar răsfrângerea slavei Tale dumnezeiești [Evr 1, 3] e văzută de noi ca o lumină simplă, ca o lumină dulce, se descoperă ca lumină, se unește întreagă ca lumină, pe cât socot, cu noi întregi, robii Tăi, lumină văzută duhovnicește de departe, lumină găsită dintr-odată înăuntrul nostru, lumină ce fâșnește ca apa și arde ca focul [Iș 24, 17] în inima de care se atinge; lumină de care am cunoscut, Mântuitorul meu, că a fost cuprins, aprins și ars și nenorocitul și umilul meu suflet [Ir 20, 9] (Simeon Noul Teolog 2001, 152).

6. CONCLUZII

Semnificațiile verbului *a săruta* – trimițând la un gest bine-cunoscut, mijloc nonverbal de exprimare a iubirii – conturează, în creația lirică de maturitate a lui Traian Dorz, traiectul special al unui „proiect liric impresionant” (Țigănuș 2001, 254) și al unui spirit unificator al dragostei, al credinței, al jertfei, mistuit de iubirea pentru Dumnezeu, de dorința de a-L mărturisi celorlalți (și) în această manieră. Ca atare, autorul așază, în ritmuri sau în rime variate, sensuri adânci cu încărcătură dogmatică, de înaltă ținută teologică, subsumate sentimentului iubirii (perceput la intensitate maximă), în integralitatea ei, ca expresie supremă a creației, ca trăire directă și intensă, a unirii depline și definitive cu El, până la acea *unio mystica* – punctul contopirii în tot și în toate:

Când Tu-mi plutești pe-a mele valuri, / din mal în mal se face cale, / lumina valurilor mele / **sărută** umbra tălpii Tale. // Când Tu-mi cobori, Iisuse, / tot cerul este-al meu, / lumina Feței Tale / mă mângâie mereu. // Când Tu-mi călătorești pe-ntinsul / pustiu al țarinelor mele, / tot praful meu **sărută** urma / și talpa Ta călcând pe ele. // Când Tu-mi cobori pe liniștirea / cuvintelor Scripturii Sfinte, / m-apropii și-Ți **sărut** cu lacrimi / umblarea Ta printre cuvinte. // Când Tu-mi pui jugul Tău pe umeri / și-mi faci pe cruce loc și mie, / și-mi dai o parte din ocară, / – cum le **sărut** cu bucurie! // Când stau plecat cum norii serii / în rugăciunea lor spre soare, / de sărutarea Feței Tale, / mi-s buzele strălucitoare. // Ce-ar mai putea fi-atunci pe lume / o slavă-asemeni pentru mine / ca sărutarea-mpărtășirii / nemaidesprinsă-n veci de Tine! (CS 75-76, *Când Tu-mi plutești*).

Gest magistral al tandreții, îndelung râvnit și așteptat, învestit cu însușirea de a alina dorul ce tânjește cu ardoare după Cel Iubit, într-o căutare continuă și fără odihnă, de a tămădui suferințele inerente firii omenești, preschimbându-le într-o stare idealizată de beatitudine paradisiacă, sărutul rămâne, în viziunea autorului, sinonim cu pătrunderea suavă a lui Hristos (perceptibilă doar cu simțurile care transgresează firescul) în dimensiunea lăuntrică a ființei noastre. „Căci ce este mai bun și mai de folos în viața prezentă și cea viitoare decât a fi împreună cu Hristos? Sau ce e mai frumos și mai dulce decât vederea Lui? Iar dacă se învrednicește și de convorbirea cu El, atunci din aceasta va scoate negreșit viața veșnică” (Simeon Noul Teolog 2001, 371).

În imnurile dedicate dragostei unice, integrate într-o operă care propune un univers liric uimitor, marcat, fără îndoială, de revelația divină, spiritualizarea conceptului de *iubire*, care copleșește și modelează ființa aflată în diverse ipostaze ale unei permanente căutări, implică – dincolo de nostalgia paradisului pierdut și regăsit, de (re)descoperirea Împărăției Cerești dinăuntrul nostru – sfințenie, puritate, apropiere, îmbrățișare, încântare, extaz, dor împlinit prin sărut, ca semn tainic și unic al atingerii sacre apoteotice care deschide accesul spre eternitate, spre desăvârșire ființială, în sensul ilustrat inclusiv în scrierile patristice: „Dar când fulgerul dumnezeiesc va aprinde inima, atunci acesta o luminează și curățește mintea, o ridică spre înalt, o duce spre cer și o unește cu Lumina dumnezeiască” (Simeon Noul Teolog 2001, 190).

Evident, fiind vorba despre o operă lirică de factură mistico-religioasă prin excelență, impregnată de idealul iubirii sub forma ei pură, ca *modus vivendi*, cu toată lumea valorilor și a emoțiilor intensificate pe care le presupune, nu putem ignora acea împletire a urmării lui Hristos din viața autorului cu oglindirea în creație a năzuinței „de transfigurare a spiritului în cuvânt, de transcriere a Logosului salvator în logos poetic, de captare a Luminii de la Început în călăuză pe drumul spre Ființă” (Varvara 2016, 122), „eul biografic transferând asupra eului poetic toată încărcătura convertirii lăuntrice și emoția unei trăiri autentice în duh” (Varvara 2016, 124-125). Un atare orizont poetic certifică o experiență spirituală profundă, incontestabilă, pe calea devenirii în cuvântul revelat, reflectată cu rafinament în poezii programatice ale sublimării acelei trăiri speciale: întâlnirea Prezenței divine (în care dialogul cu Creatorul își găsește un loc fundamental printre componentele discursului liric), misterul iubirii ca realitate nepământească – expresie a unei sărbători fără sfârșit a celui ancorat în Cuvânt, călăuzit și înnoit prin Logosul ordonator, restaurator.

Valențele stilistice ale termenului în discuție se actualizează în sintagme construite frecvent în ascendență, prin acumulări succesive, într-un *crescendo* emblematic pentru o serie de secvențe generatoare de

poeticitate, consacrate ideii de înălțare către esența sacralității, de ascensiune spre bucuria nepieritoare a doritei întâlniri cu Dumnezeu, de cunoaștere, de revelație și regenerare interioară, de prezență vie a Lui în ansamblul existenței umane. E o poezie iluminată inclusiv la nivelul tipului de scriitură, al limbajului de o frumusețe unică, unde se remarcă o anume predilecție pentru hiperbole, redundanțe, forme de superlativ ori metafore cu accente semantice inedite, preferându-se „logosul întemeietor de sens soteriologic, purtător de Divinitate” (Varvara 2016, 127 și 329) – parte din crezul autorului (inclusiv de ordin estetic), care se dorește a fi, după propria confesiune, închinat lui Iisus: „*Nu mai există nimic de care să ne temem. / Toate florile grădinilor lumii / s-au prefăcut una, / toate îmbrățișările inimilor – un singur fior, / toate cuvintele dragostei – unul, / toate cerurile s-au prefăcut unul singur / și în tot acest Cer: / Tu, Iisus! // Nu mai avem amintiri, / nu mai avem dorințe, / nu mai avem ani, / nu mai avem ființă / – suntem Tu, Iisus!* [subl. aut.]” (Cînv 5, [Închinare]).

Metafora-arhetip a *sărutului* este transpusă în simboluri variate ce configurează finețea tactilului dematerializat, decorporalizat, a alipirii suprafirești, miracolul unificării, beatitudinea marcată decisiv de pece-tea sacralului – condensate într-un veritabil „jurnal” al unei descoperiri esențiale: realitatea unică și purificatoare a dragostei prin care Dumnezeu și ființa umană sunt legați organic. E o „metarealitate ce transcende făptura pământească” (Bodiștean 2013, 34), o iubire tainică și, deopotrivă, exaltată, etalată, „comunicată”, mărturisită, argumentată, exteriorizată prin cuvânt și prin gest, într-o construcție poetică a simțirii sublimite. Lexicul dorzian conturează, în acest univers poetic, o restituire mereu nouă a imaginii întregului original, prin recursul la termeni-reper, cu o puternică încărcătură semantică, spre a exprima ardoarea pe care o simte ființa față de (re)unificarea cu El, ca principiu metafizic al existenței.

Pe lângă asocierea unor atari reprezentări și reflecții, se poate observa însă că „imagistica poetică exprimă o emoție care transcende simpla afirmare a ei” (Ryken, Wilhoit și Longman III 2011, 153). În consecință, adevărata înțelegere a sensurilor unei opere așezate sub nimbul sacralității, cu o alcătuire ce denotă un indubitabil simț artistic, solicită cunoașterea temeinică a spiritualității, în sensul înălțător al sacralului, care și-a găsit expresia veridică în versurile *Cântărilor Nemuritoare* – dialoguri ale ființei cu Dumnezeu, articulate într-un discurs liric ce trebuie perceput nu numai cu rațiunea (sau, eventual, abordat cu instrumentele analitice concrete), ci și cu sufletul, cu emoția în durată. Tocmai din acest motiv se cuvine a fi reținut *că, în concepția* lui Traian Dorz, iubirea nu e doar o stare, un sentiment, o virtute, ci, mai mult decât atât,

un principiu al (re)nașterii universului, e sinonimă cu Creatorul Însuși. De aceea, orice comentariu amplu privitor la mesajul poeziilor, de o intimitate de-a dreptul surprinzătoare, ar putea părea adesea inoportun sau, în orice caz, aproape imposibil de realizat cu precizie în numeroase situații; „căci este vorba de o lucrare divină, origine și sursă a tuturor darurilor și harurilor, ultimă formă de mijlocire între Dumnezeu și făptură. Iar deasupra acestei atingeri, în ființa tăcută a spiritului, plutește o Claritate de nepătruns: este înalta Trinitate din care provine acea atingere. Acolo trăiește și domnește Dumnezeu în spirit și spiritul în Dumnezeu.” (Van Ruusbroec 1995, 114).

SURSE

- CA = Dorz, Traian. 2006. *Cântarea Anilor*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CBir = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Biruinței*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CCm = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Cântărilor mele*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CCnț = Dorz, Traian. 2008. *Cântările Căinței*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CDr = Dorz, Traian. 2006. *Cântări de Drum*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CÎnd = Dorz, Traian. 2004. *Cântări Îndepărtate*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CÎnv = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Învierii*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CM = Dorz, Traian. 1998. *Cântă-mi, mamă*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CNem = Dorz, Traian. 2007. *Cântări Nemuritoare*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CNoi = Dorz, Traian. 2008. *Cântări Noi*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CR = Dorz, Traian. 2006. *Cântările Roadelor*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CS = Dorz, Traian. 2008. *Cântări de Sus*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CVeșn = Dorz, Traian. 2007. *Cântarea Veșniciei*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- CViit = Dorz, Traian. 2008. *Cântarea Viitoare*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2000. *Mărgăritarul ascuns*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2005. *Hristos – Tezaurul Împăratului Solomon*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Dorz, Traian. 2009. *Prietenul tinereții mele*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- MT = Dorz, Traian. 2006. *Minune și Taină. Imne, colinde, cântece și plângeri cu Maica Domnului*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- O = Dorz, Traian. 2005. *Osana, Osana*. Sibiu: „Oastea Domnului”.
- Siluan Athonitul, Cuviosul. 1994. *Între iadul deznădejdi și iadul smereniei*. Ediție îngrijită de Cornel Toma și Vasile Bîrzu. Alba Iulia: Deisis. Sf. Mănăstire Ioan Botezătorul.

Simeon Noul Teolog, Sfântul. 2001. *Imne, Epistole și Capitole. Scrieri III*. Introducere și traducere: Ioan I. Ică jr. Sibiu: Deisis.

BIBLIOGRAFIE

- Abrudan, Dumitru. 2006. *Cărțile didactico-poetice*, ediția a II-a. Sibiu: Andreiana.
- Bădic, Melania Daniela. 2004. *Cântarea Cântărilor – o lectură hermeneutică a unui poem revelat*. Deva: Emia.
- Biedermann, Hans. 2002. *Dicționar de simboluri*, vol. I. Traducere din limba germană de Dana Petrache. București: Saeculum I.O.
- Bodiștean, Florica. 2013. *Eseuri de literatură universală (de la Cântarea cântărilor la Doris Lessing)*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- Evdokimov, Paul. 1994. *Rugul aprins*. Traducere de Teodor V. Damșa. Timișoara: Editura Mitropoliei Banatului.
- Evseev, Ivan. 2007. *Enciclopedia simbolurilor religioase și arhetipurilor culturale*. Timișoara: „Învierea”.
- Ryken, Leland, James C. Wilhoit și Tremper Longman III, eds. 2011. *Dicționar de imagini și simboluri biblice*. Oradea: Casa Cărții.
- Tohăneanu, G. I. 1998. „Viața lumii” cuvintelor. *Vechi și nou din latină*. Timișoara: Augusta.
- Țigănuș, Virgil Nistru. 2001. *Lumină lină. Discursul religios metaforic în poezia română*. Galați: Alma.
- Van Ruusbroec, Jan. 1995. *Podoaba nunții spirituale sau Întâlnirea interioară cu Cristos*. Traducere din olandeza veche de Emil Iorga. București: Humanitas.
- Varvara, Daniela. 2016. *Mituri și simboluri biblice în poezia românească neomodernistă*. București: Eikon.
- Ware, Kallistos. 2003. *Rugăciune și tăcere în spiritualitatea ortodoxă. Puterea Numelui sau despre Rugăciunea lui Iisus. Isihia și tăcerea în rugăciune*. Cu un cuvânt-înainte de Constantin Galeriu și cu o postfață de Maxime Egger. București: Christiana.

UDK 316.722:371.13(497.11)“2013/2017“

Mirjana Beara

Departman za filozofske nauke,
Državni univerzitet u Novom Pazaru, Srbija
mirjana.beara@gmail.com

Ana Bu

Ekumenska humanitarna organizacija, Novi Sad, Srbija
anabu@sbb.rs

Svenka Savić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
svenka@eunet.rs

OBUKA INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA NASTAVNIKA U SRBIJI – ISKUSTVA I REZULTATI (2013–2017)¹

The Paper is presenting the experiences of the authors gained during implementation of two licensed programmes: Introduction to intercultural learning and Challenges of intercultural learning and teaching. The programmes were aimed at strengthening the intercultural sensitivity of teachers, educators, teaching assistants and expert associates, as well as their competences for intercultural learning and teaching. From September 2013 to June 2017, a total of 50 intercultural training courses were implemented which included 209 educational institutions from 129 places in Serbia – 179 primary schools, 11 secondary schools or gymnasiums, 9 preschools, 7 homes for children and pupils and 3 schools for primary and secondary education for pupils with disabilities. The training was attended by a total of 1058 participants, 89% of which were women. Beside an evaluation questionnaire, the training evaluation involved also an entry/exit survey (developed especially for this training) for determining participants' expectations, knowledge, attitudes and beliefs before and after training. The result showed that there was a statistically significant increase in knowledge of interculturality and intercultural learning among the teachers. As expected, there was also a significant difference in the

¹ Rad je nastao kao rezultat višegodišnjeg iskustva na realizaciji akreditovanog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju, pod nazivom „Interkulturalno učenje i nastava“ (2013–2016), odnosno „Izazovi interkulturalnog učenja i nastave“ (2016–2017), koji su realizovani uz podršku Ekumenske humanitarne organizacije iz Novog Sada. Svim učesnicama i učesnicima seminara zahvaljujemo na saradnji, kreativnim idejama, razmeni znanja i iskustava i realizaciji interkulturalnih projekata i aktivnosti u školama.

responses from teachers before and after the seminars on a number of points, which showed that the seminar was successful in changing the attitudes and beliefs of teachers with regard to the nature of interculturality and intercultural education.

Key words: intercultural education, teachers, Serbia, survey results.

1. UVOD

1.1. O interkulturalnom obrazovanju

Od osamdesetih godina prošlog veka, u Evropi je sve приметniji i izraženiji značaj interkulturalnog obrazovanja (u daljem tekstu: IKO) za sve učenike, bez obzira na njihovo kulturno poreklo, što se u domaćoj istraživačkoj praksi primenjivalo u Vojvodini (Savić 1989, 8–42), a naročito poslednjih godina (Denić 2015, 21–24; Petković 2016, 117–125; Puškaš 2016, 7–30; Savić 2013, 11–71; Savić 2017, 1–32 – da pomene-mo samo neke). U tom smislu, IKO ima dva osnovna cilja: 1. osiguravanje jednakih obrazovnih šansi i školskog postignuća za učenike pripadnike manjinskih grupa (npr. kroz obrazovanje na maternjem jeziku ili dvojezično obrazovanje; zatim prilagođavanjem metoda poučavanja i evaluacije znanja osobenostima učenika iz manjinskih grupa i dr.); i 2. pripremu svih učenika (bez obzira na poreklo iz (ne)većinske zajednice) za suživot u multikulturalnom društvu (Sablić 2014, 83).

Prefiks „inter“ ne označava puki suživot, niti pak slučajno i stihijsko mešanje kultura, već predstavlja projekat novih kulturnih sinteza. Polazeći od sopstvenog porekla, kroz interakciju, stvaraju se novi, originalni kulturni modeli (Piršl 2001, prema Sablić 2014, 18). Samim tim, interkulturalnost podstiče na razmišljanje o različitostima i o borbi protiv predrasuda, o mirnom suživotu naroda i pojedinaca ili skupina različitoga porekla, pa i o jednakim šansama u obrazovanju (isto, 18).

Zasnivajući se na konceptu celoživotnog učenja i neophodnosti da svaki pojedinac nauči kako da uči, Međunarodna komisija za obrazovanje u 21. veku, u svom Izveštaju za UNESCO (Delors 1996, 37), identifikovala je sledeće ciljeve IKO, koji su predstavljeni kao četiri stuba – oslonca obrazovanja. To su: *Učiti da znam; Učiti da uradim; Učiti da živim zajedno sa drugima; Učiti da budem.*

Polazeći od ovih ciljeva, Smernice za interkulturalno obrazovanje UNESCO-a definišu tri osnovna principa IKO (2006, 29–35): 1. IKO poštuje kulturni identitet učenika kroz pružanje kulturalno odgovarajućeg i pristupačnog kvalitetnog obrazovanja za sve; 2. IKO pruža svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji su im neophodni da budu aktivni i odgovorni građani društva; 3. IKO pruža svim učenicima kulturalna znanja, veštine i stavove koji ih osposobljavaju da doprinose

poštovanju, razumevanju i solidarnosti među pojedincima, etničkim, socijalnim i kulturnim grupama i nacijama.

Kao deo procesa evropskih integracija u Srbiji, u februaru 2017. godine otvoreno je i Poglavlje 26, koje se tiče obrazovanja, kulture, sporta i omladine. Harmonizacijom propisa u oblasti obrazovanja i kulture otvorile se i mogućnosti za integraciju interkulturalnog obrazovanja (IKO) u obrazovni sistem Srbije. Ovaj rad teži da ovoj integraciji dâ svoj doprinos.

U radu su prikazana iskustva u realizaciji dva akreditovana programa interkulturalne obuke:

- „Uvod u interkulturalno učenje“, akreditovan kod ZUOV-a pod brojem 74, za šk. 2014/2015. i 2015/2016. godinu;
- „Izazovi interkulturalnog učenja i nastave“, akreditovan kod ZUOV-a pod brojem 479, za šk. 2016/2017. i 2017/2018. godinu.

U periodu od četiri godine (od septembra 2013. do septembra 2017) realizovano je ukupno 50 jednodnevnih interkulturalnih obuka kojima je obuhvaćeno 209 obrazovnih ustanova iz 129 mesta u Srbiji: 179 obuka održano je u osnovnim školama, 11 u srednjim stručnim i/ili gimnazijama, devet u predškolskim ustanovama, sedam u domovima za decu i učenike, i tri u školama za osnovno i srednje obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Obukama je prisustvovalo ukupno 1.058 učesnika/ca, od kojih su najveći broj činile žene (89%).

U istom periodu, Ekumenska humanitarna organizacija (EHO) podržala je i 50 interkulturalnih školskih projekata manjeg obima, na osnovu donacija čija prosečna vrednost iznosi oko 100.000 RSD.

Zahvaljujući švajcarskim vladinim i nevladinim organizacijama koje podržavaju projekat EHO, sve obuke bile su u potpunosti besplatne za učesnike i škole.

1.2. Opis programa „Uvod u interkulturalno učenje“ (2013–2016)

U Ekumenskoj humanitarnoj organizaciji je u oktobru 2013. godine (uz saglasnost Pokrajinskog sekretarijata za obrazovanje, upravu i nacionalne zajednice) održano deset jednodnevnih obuka o interkulturalnom (IK) učenju, kojima je prisustvovalo ukupno 120 nastavnica i nastavnika iz 40 osnovnih škola Vojvodine².

² Obuke su održane u okviru obrazovne komponente projekta „Socijalna inkluzija i poboljšanje uslova života Roma u Srbiji“, koji je EHO realizovao uz podršku norveških i švajcarskih donatora (HEKS/EPER). Cilj obrazovne komponente bila je integracija romske dece u obrazovni sistem, jačanje kapaciteta pedagoških asistenata i promovisanje interkulturalnog učenja.

Nakon održanih seminara, organizatorke su za 50 obuka sprovele anonimnu pismenu evaluaciju (prema formularu evaluacionog upitnika ZUOV-a) i izračunale prosečnu ocenu – 3,94, koja je na skali od 1 do 4 veoma visoka. Na obukama su usvojena nova saznanja: o razlikama između multikulturalnog i interkulturalnog društva odnosno obrazovanja; o ciljevima i principima interkulturalnog obrazovanja (IKO); o barijerama koje ometaju interkulturalnu komunikaciju; o interkulturalnim kompetencijama; o planiranju IK projekata; o IK metodama nastave; i o IK radionicama.

Na osnovu ovih pozitivnih početnih iskustava o IKO, kod Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) EHO je akreditovala jednodnevni program stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, za šk. 2014/2015. i 2015/2016. god., pod nazivom „Uvod u interkulturalno učenje“³.

Opšti cilj programa bio je razvijanje profesionalnih kompetencija zaposlenih u školama i/ili ustanovama za ostvarivanje ciljeva učenja, uvođenjem interkulturalnog učenja (IKU) i planiranjem interkulturalnih akcija.

Definisani su specifični ciljevi: upoznavanje učesnika sa osnovnim pojmovima, ciljevima i principima IK učenja; osnaživanje učesnika da delaju kao promoteri IKU; osposobljavanje učesnika da planiraju interkulturalne akcije i napišu (kraći) projekat koji se bavi interkulturalnim aktivnostima.

Na kraju svake obuke sprovedena je evaluacija uz korišćenje „Upitnika za učesnike obuke“ (koji propisuje ZUOV), i izračunata je prosečna ocena učesnika svih 20 obuka, koja je iznosila 3,80 (od maksimalnih 4).

1.3. Opis programa „Izazovi interkulturalnog učenja i nastave“

Sa manjim izmenama, koje se uglavnom odnose na teme i sadržaj, i pod novim nazivom – „Izazovi interkulturalnog učenja i nastave“ – program je ponovo akreditovan od strane ZUOV-a, kao jednodnevni program stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za šk. 2016/2017. i 2017/2018. godinu. Nosioc nove akreditacije ovog programa je Centar za proizvodnju znanja i veština (CPZV) iz Novog Sada⁴. Iako je naziv promenjen, opšti cilj programa ostao je

³ Autorke programa bile su Vesna Radulović i Ana Bu, a realizovale su ga Svenka Savić i Ana Bu.

⁴ Autorke programa su Mirjana Beara i Ana Bu, a realizovali su ga Milenko Anđelković, Ana Bu, Mirjana Beara i Ivana Koprivica.

isti: razvijanje profesionalnih kompetencija zaposlenih u školama i vaspitno-obrazovnim ustanovama za ostvarivanje interkulturalnog učenja i nastave. Nova obuka izostavlja planiranje interkulturalnih projekata, te su specifični ciljevi obuke izmenjeni i glase: 1. upoznavanje učesnika/ca sa osnovnim pojmovima, ciljevima i principima interkulturalnog učenja; 2. sticanje kompetencija (znanja, veština, stavova i vrednosti) potrebnih za izvođenje interkulturalne nastave; 3. osnaživanje učesnika/ca da u svom radu primenjuju metode i sadržaje interkulturalnog učenja i promovišu interkulturalne vrednosti (solidarnost, ravnopravnost, poštovanje različitosti i pravo na život bez diskriminacije).

U toku šk. 2016/2017. godine realizovano je ukupno 20 obuka, u 20 gradova i opština u Srbiji, kojima su obuhvaćene ukupno: 74 osnovne škole, četiri predškolske ustanove i osam srednjih škola. U avgustu 2017. realizovane su tri obuke kojima su obuhvaćene škole (i jedna predškolska ustanova) sa teritorije opštine Šid, i jedna škola iz Kuzmina (sa teritorije opštine Sremska Mitrovica). Cilj je bio: pružanje podrške ovim ustanovama u pripremi svojih zaposlenih za prihvatanje i kvalitetan rad sa decom izbeglicama. U cilju prilagođavanja sadržaja programa, kako bi se odgovorilo na aktuelne potrebe zaposlenih za rad sa decom migrantima, za koju se planira uključivanje u obrazovni proces u našim školama, program obuke bio je dopunjen informacijama, aktivnostima, pitanjima i sl. koja se odnose na decu migrante i zemlje iz kojih dolaze (kultura, običaji, tradicija, i sl.).

1.4. Iskustva u primeni oba programa i rezultati istraživanja

1.4.1. Stečena iskustva

Stečena iskustva i lekcije autorki tokom obuka:

- Nastavnici u Srbiji nisu dovoljno pripremljeni za implementaciju IKO i rad u kulturološki raznovrsnim odeljenjima.
- Koncept interkulturalnosti i IK obrazovanja, koncept ljudskih prava i sistema vrednosti nisu dovoljno uklopljeni u plan i program nastave.
- Pojedini nastavnici imaju negativan stav prema kulturnim razlikama i nedovoljno su svesni stereotipa i predrasuda koje gaje prema pripadnicima drugih kultura.
- Velike su mogućnosti za ponavljanje i prilagođavanje obuke: ona se može lako modifikovati i primeniti (u celini ili u delovima) na različitim nivoima, u različitom kontekstu i sa različitim ciljnim grupama.

1.4.2. Naučene lekcije

Autorke su takođe prepoznale sledeće primere dobre prakse u realizaciji obuka:

- Održavanje obuke u manjim, izolovanim, pograničnim mestima i u malim školama, budući da stručno usavršavanje treba da bude dostupno svim nastavnicima.
- Istovremeno uključivanje većeg dela nastavničkog kolektiva u obuku (naročito u velikim školama), radi ujednačavanja nivoa znanja većine, što je osnova za veću mogućnost primene IK principa i aktivnosti.
- Obezbeđivanje materijala za dodatnu edukaciju i primenu u radu sa učenicima.⁵
- Povezivanje obuke sa donacijama za projekte u pojedinačnim školama, čime se obezbeđuje primena naučenog.

2. CILJ, METOD I UZORAK ISTRAŽIVANJA

U novom dvogodišnjem ciklusu akreditacije (2016/17. i 2017/18), istraživački tim uvodi nov način evaluacije efekata obuke – istraživanjem ulaznog i izlaznog znanja, uverenja i očekivanja nastavnika.

Cilj istraživanja je bio da se ispituju sledeći efekti programa obuke:

1. promene u znanjima i uverenjima o interkulturalnosti polaznika obuke pre i nakon realizovanog seminara⁶; i 2. procene polaznika o mogućnostima primene znanja dobijenih na obuci, nakon obuke.

Prikazujemo istraživanje realizovano tokom poslednjeg ciklusa deset obuka u opštinama Srbije. Uzorak čine podaci iz dva upitnika koje su popunjavali polaznice i polaznici na početku i na kraju seminara, sa namerom da se upoznamo sa njihovim prethodnim očekivanjima od seminara, znanjima i uverenjima o interkulturalnosti i interkulturalnom obrazovanju. U ulaznom upitniku ispitali smo i stepen socijalne distance, a u izlaznom i primenjivost naučenog na seminaru (koliko su primenjive ideje i teorijsko znanje, aktivnosti, kao i promene koje planiraju da uvedu). Pregled varijabli dat je u sledećoj tabeli.

⁵ Učesnici su ove materijale u toku prve četiri godine realizacije obuke dobijali na CD-u, a u toku poslednje godine dostavljeni su im onlajn: (1) Katalog 30 realizovanih interkulturalnih projekata (Bu 2015); (2) Mali katalog interkulturalnih radionica; (3) Priručnici koje su autori koristili kod pripreme programa obuke, pre svega priručnici UNESCO i Saveta Evrope.

⁶ U pitanju je ciklus obuka „Izazovi interkulturalnog obrazovanja“, realizovan u drugom polugodištu šk. 2016/17. godine (april–jun 2017).

ULAZNI UPITNIK	IZLAZNI UPITNIK
Očekivanja od seminara	Koliko je očekivanje zadovoljeno
Znanje o IK pre seminara	Znanje o IK nakon seminara
Uverenja o IK pre seminara	Uverenja o IK nakon seminara
/	Primenjivost naučenog na seminaru: • Radionice • Teorijska znanja • Ideje za IKU projekte
/	• Ideje, aktivnosti, promene koje će se primeniti u radu sa učenicima

Tabela 1. *Varijable ispitivane pre i nakon seminara*

Upitnik su popunile ukupno 234 osobe; od toga: 87,6% žena i 12,4% muškaraca. Najveći broj nastavnika pripada većinskom narodu – Srbima (njih 196, odnosno 83%), 11 njih su Mađari (4,7%), 9 – Hrvati (3,8%), 6 – Slovaci (2,5%), 4 je iz romske zajednice (1,7%), a 3 učesnika (1,28%) pripadaju nekoj drugoj nacionalnosti (bugarskoj, vlaškoj ili bunjevačkoj), dok ukupno petoro učesnika nije želelo da se izjasni o svojoj nacionalnoj pripadnosti.

U pogledu dužine staža u prosveti, nastavnice i nastavnici imaju bogato pedagoško iskustvo: njih 97 (41,5%) imaju preko 21 god. staža, 79 osoba (33,8%) ima manje od 10 godina, a 58 njih imaju između 11 i 20 godina staža (24,8%).

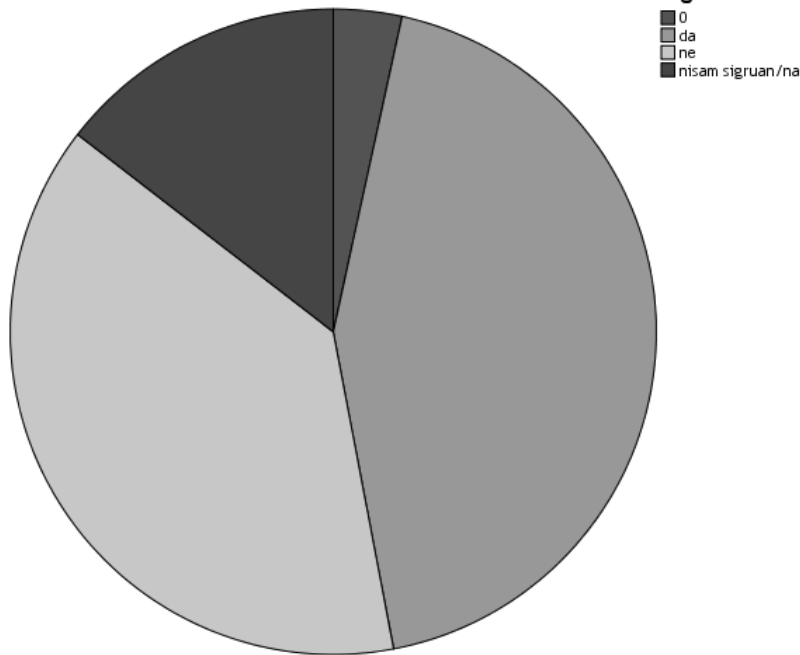
Što se tiče verskih ubeđenja, naši ispitanici su ovako odgovorili:

	F	%
Uverena sam vernik/ca i prihvatam sve što moja vera uči	65	27,7
Vernik/ca sam, ali ne prihvatam baš sve što moja vera uči	106	45,1
Nisam siguran/na da li verujem ili ne verujem	14	6
Nisam religiozan/na, nemam ništa protiv da drugi veruju	30	12,8
Nisam religiozan/na i protivnik/ca sam religije	0	0
Nije se izjasnilo	19	8,1
UKUPNO	234	100

Tabela 2. *Verska ubeđenja ispitanika*

Ispitali smo na početku seminara stepen iskustva sa interkulturalnim obrazovanjem, i dobili sledeće podatke (Grafikon 1).

Da li ste do sada imali iskustva u aktivnostima interkulturalnog obrazovanja?



Grafikon 1. *Struktura uzorka prema prethodnim iskustvima nastavnika u IKO*

Ukupno, nešto više od polovine ispitanika navodi da nisu sigurni da li su imali (14,5%) ili nisu imali prethodno iskustva (38,5%) u interkulturalnom obrazovanju pre seminara, dok njih 43,6% u svom prethodnom iskustvu prepoznaju interkulturalnu nastavu/učenje, a 3,4% ispitanika nije se izjasnilo.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom radu prikazaćemo rezultate dobijene na varijablama: 1. Očekivanja nastavnika pre i posle seminara; 2. Znanje nastavnika o interkulturalnosti i IKO; 3. Uverenja o interkulturalnosti i IKO; 4. Primena veština i znanja stečenih na seminaru.

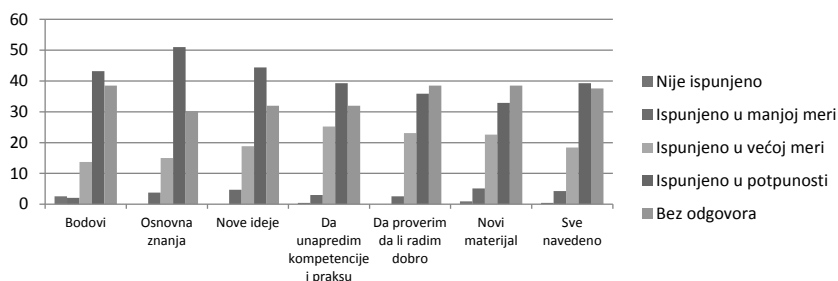
3.1. Očekivanja nastavnika pre i posle seminara

Ispitali smo koje očekivanje dominira kod nastavnika na početku seminara, uz pomoć ponuđenih opcija od kojih su nastavnici zaokruživali onu koja najbolje odslikava njihovo očekivanje. Ponuđeni odgovori su glasili: „Da steknem bodove na akreditovanom seminaru“; „Da steknem

osnovna znanja o tome šta je IKU“; „Da steknem nove ideje o IKU i razmenim iskustva sa kolegama“; „Da unapredim svoje kompetencije i već postojeću praksu IKU“; „Da proverim da li ispravno primenjujem principe IKU“; „Da dobijem novi materijal za rad“; „Sve navedeno“.

Rezultati ukazuju na to da su nastavnici najčešće (37%) birali odgovor: „Sve navedeno“, dakle, imali su širok dijapazon očekivanja. Sledeći po učestalosti su odgovori: „Da steknem nove ideje“ (21,4%); „Da steknem osnovna znanja“ (16,7%) i „Da unapredim svoje kompetencije i već postojeću praksu“ (16,7%). Ukupno 8 nastavnika želelo je da proverim da li ispravno primenjuje principe IKO (3,4%), a svega 9 (3,8%) je navelo da želi da stekne bodove za stručno usavršavanje na akreditovanom seminaru. Očekivanje novog materijala kao zasebnu stavku nije odabrao nijedan nastavnik/ca, ali se implicitno podrazumevalo u odgovoru „Sve navedeno“.

Rezultati ukazuju na visok stepen ispunjenosti očekivanja „pre“ i „posle“ seminara, u odnosu na ona očekivanja koja su učesnici birali na početku seminara – najveći broj nastavnika je odgovorio da je svako od navedenih očekivanja ispunjeno u potpunosti (Grafikon 2).



Grafikon 2. *Ispunjenost očekivanja (% odgovora)*

3.2. Znanje nastavnika o interkulturalnosti i IKO

Stepen znanja o interkulturalnosti i IKO ispitan je testom znanja sa deset stavki, paralelnim formama (A i B), tako da su zadaci na ulaznom i izlaznom upitniku bili ujednačeni po težini, ali različiti. Maksimalan broj poena na obe forme testa je 10. Rezultat ukazuje da je došlo do statistički značajnog povećanja znanja nastavnika (6,91 tačnih odgovora nakon seminara u odnosu na 5,5 pre seminara) za gotovo jedan i po poen, što je statistički visoko značajna razlika ($t = 8,831$, $df = 151$, $p = .000$).

3.3. Uverenja o interkulturalnosti i IKO

Ispitivanje uverenja nastavnika o principima interkulturalnog društva i IKU ispitano je pomoću deset stavki, istih u ulaznom i izlaznom upitniku, uz korišćenje koncepta Aldridža, Kahona i Amana (Aldridge, Calhoun and Aman, 2000, prema Gošović et al. 2012, 22–23) – o najčešćim greškama koje ometaju interkulturalno obrazovanje. Aldridž i saradnici navode petnaest grešaka, od kojih smo prilagodili⁷ sledeće: 1. Ljudi iz iste nacije, regiona, jezika pripadaju istoj kulturi; 2. Interkulturalnost dovodi do gubitka osećanja zajedništva ili pripadnosti istoj većoj grupi; 3. IKO treba da se bavi samo rasnim i etničkim pitanjima; 4. Putovanja ili posete drugim kulturama su adekvatan pristup IKO; 5. IKO više razdvaja, nego što spaja; 6. IKO je primeren uglavnom starijim uzrastima učenika; 7. IKO relativizuje istorijske istine; 8. IKO treba da bude poseban predmet u školi; i 9. Multikulturalnim društvima koja prihvataju kulturne razlike nije potrebno IKO.

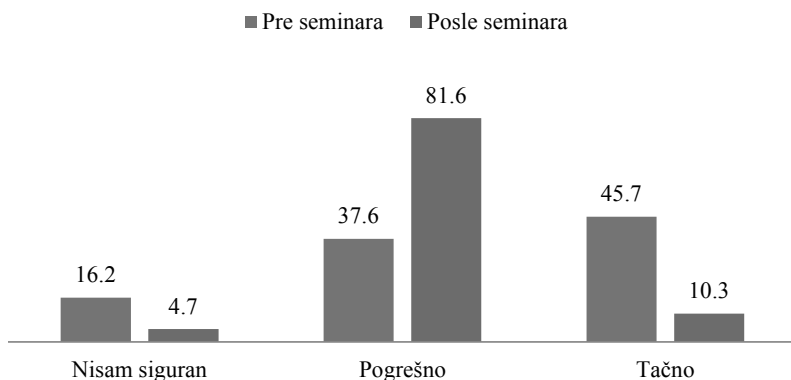
Rezultat analize pokazuje da postoji značajna razlika u odgovorima nastavnika pre i posle seminara u okviru nekoliko stavki, što ukazuje da je seminar bio uspešan u promeni uverenja nastavnika o tome šta je interkulturalnost i interkulturalno obrazovanje.

Nakon seminara, značajno se smanjio procenat nastavnika koji se slažu sa tvrdnjom: „Ljudi iz iste nacije, istog geografskog regiona ili ljudi koji govore istim jezikom, pripadaju istoj kulturi“.

Istovremeno se povećao broj onih koji biraju odgovor „pogrešno“, što je i očekivano jer se tokom seminara diskutuje o zabudama o interkulturalnosti, među koje se svrstava i ova. Ovaj rezultat ukazuje da nastavnici prihvataju argumente iznete na seminaru: da u istoj kulturi mogu postojati i različite supkulture (Grafikon 3).

⁷ Ove greške prilagodili smo jezički a nekoliko njih preformulisali tako da iskazuju tačna uverenja, umesto zablude. Od nastavnika je traženo da zaozvuče „tačno“, „pogrešno“ i „nisam siguran“ za svaku od ponuđenih stavki, zavisno od toga da li se sa njom slažu ili ne. Svaka stavka ima jedan odgovor koji odslikava principe interkulturalnosti, stoga smo smatrali da se nakon seminara može dogoditi pomak u smislu da više nastavnika bira odgovor koji odgovara principima interkulturalnosti, razmatranim na seminaru (a u skladu sa teorijskom osnovom IKO).

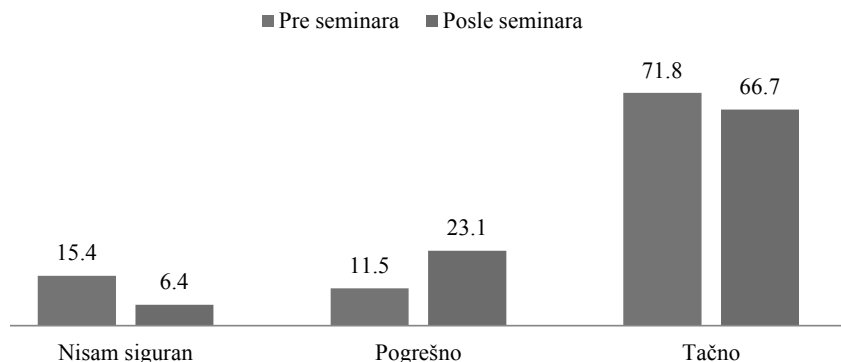
1. Ljudi iz iste nacije, regiona, jezika pripadaju istoj kulturi (pogrešno)



Grafikon 3. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 1 pre i posle seminara

Zanimljiv rezultat smo dobili kod tvrdnje: „Interkulturalnost podrazumeva da istovremeno sa upoznavanjem i razumevanjem drugih kultura, razvijamo privrženost sopstvenom kulturnom poreklu ili nasleđu“ (Grafikon 4). Na izlaznom upitniku povećao se procenat onih koji ga smatraju pogrešnim, a smanjio procenat onih koji prihvataju ovo uverenje kao tačno, mada ne značajno. Podatak pokazuje da se na ovom uverenju ubuduće treba više zadržati i diskutovati o argumentima o povezanosti IKO i privrženosti sopstvenoj kulturi.

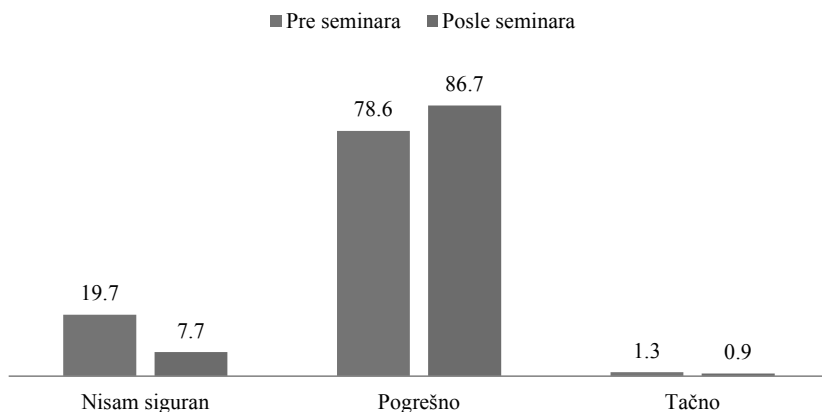
2. Interkulturalnost podrazumeva da istovremeno sa upoznavanjem drugih, razvijamo privrženost sopstvenoj kulturi (tačno)



Grafikon 4. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 2 pre i posle seminara

Sa tvrdnjom: „Interkulturalno obrazovanje treba da se bavi samo etničkim i rasnim temama i pitanjima“, nešto veći broj učesnika nakon seminara iskazuje neslaganje, što je u skladu sa principima interkulturalnosti (Grafikon 5).

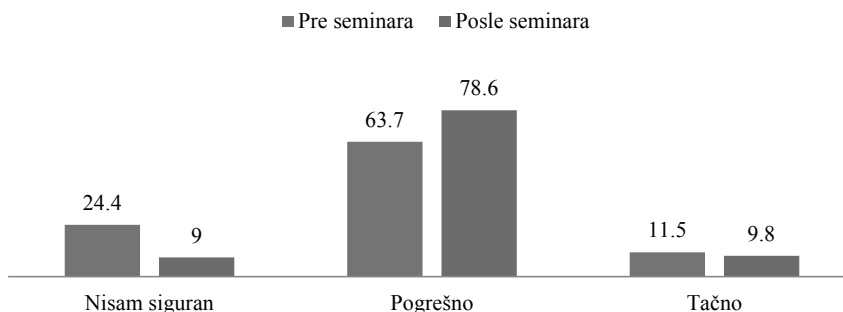
3. IKO treba da se bavi samo etničkim i rasnim temama i pitanjima (pogrešno)



Grafikon 5. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 3 pre i posle seminara

Kod tvrdnje: „Putovanja ili posete drugim kulturama su sami po sebi adekvatan pristup interkulturalnom obrazovanju“, takođe je vidljiv napredak nastavnika nakon seminara (grafikon 6). Smanjio se broj nesigurnih a povećao broj onih koji smatraju ovaj pristup pogrešnim.

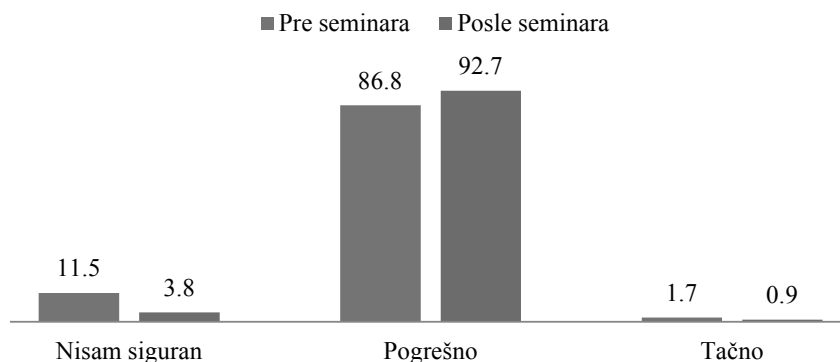
4. Putovanja ili posete drugim kulturama su same po sebi adekvatan pristup IKO (pogrešno)



Grafikon 6. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 4 pre i posle seminara

Veoma je pozitivan rezultat to što velika većina nastavnika ne smatra da IKO razdvaja ljude i decu. Procenat, iako velik i pre seminara, porastao je nakon seminara, dok je smanjen broj nesigurnih (Grafikon 7).

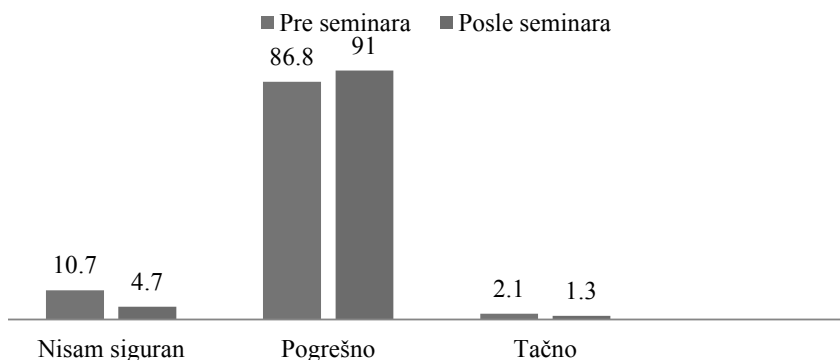
5. IKO više razdvaja, nego što spaja (pogrešno)



Grafikon 7. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 5 pre i posle seminara

Nastavnici su bili prilično sigurni u to da interkulturalno obrazovanje nije samo za starije uzraste učenika, mada i ovde ima pomaka na kraju seminara (Grafikon 8):

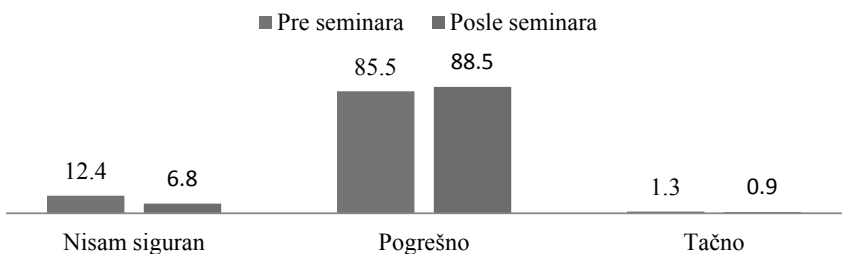
6. IKO je primeren uglavnom starijim učenicima (pogrešno)



Grafikon 8. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 6 pre i posle seminara

Pogrešno uverenje da uvođenje IKO dovodi do gubitka osećaja zajedništva ili pripadnosti zajedničkom društvu nastavnici su uglavnom tako i prepoznali, s tim da se nakon seminara neznatno povećao procenat onih koji ispravno smatraju ovo uverenje pogrešnim, u svetlu interkulturalnog obrazovanja (Grafikon 9).

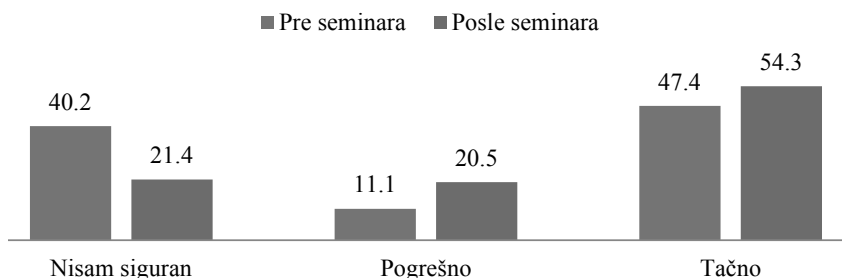
7. Uvođenje IKO dovodi do gubitka osećaja zajedništva i pripadnosti širem društvu (pogrešno)



Grafikon 9. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 7 pre i posle seminara

Na tvrdnji „Interkulturalnim obrazovanjem razvija se sposobnost preispitivanja nedodirljivih tema i istorijskih istina“, nakon seminara se značajno povećao broj odgovora kojim se tvrdnja smatra tačnom, a gotovo prepolovio broj nesigurnih odgovora, što ukazuje da su nastavnici tokom seminara prihvatili da se interkulturalnim obrazovanjem osnažuje sposobnost preispitivanja „nedodirljivih tema“ i istorijskih istina i osoba, što je preduslov za istinski interkulturalni dijalog i suživot različitih kultura. Ovo smatramo veoma važnim doprinosom seminara (Grafikon 10).

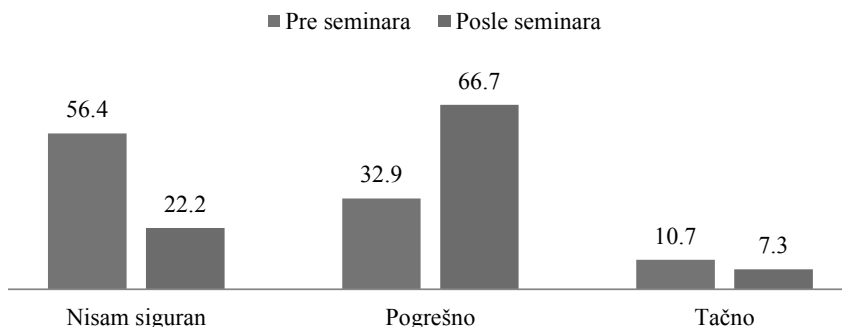
8. Interkulturalnim obrazovanjem se razvija sposobnost preispitivanja „nedodirljivih“ tema i istorijskih istina (tačno)



Grafikon 10. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 7 pre i posle seminara

Takođe, kod tvrdnje: „Interkulturalno obrazovanje treba da bude poseban predmet u školi“ postoji značajna razlika u broju odgovora pre i posle seminara, gde je prepolovljen procenat nastavnika koji su se odlučili za odgovor: „Nisam siguran“ a dvostruko više njih odabralo je odgovor: „Pogrešno“ nakon seminara, u odnosu na ulazni upitnik. To ukazuje da su se na seminaru uverili u to da interkulturalno obrazovanje ne treba da bude poseban predmet u školi, već je preporučljivo da se principi i sadržaji IKU integrišu u postojeće predmete i vannastavne aktivnosti (Grafikon 11). Ovo može da se tumači i time da je seminar u izvesnoj meri podigao svest nastavnika da je ispravan pristup IKU u tome da ugrade sadržaje IKU u svoj rad u školi, što i jeste jedan od ciljeva projekta.

9. IKO treba da bude poseban predmet u školi (pogrešno)

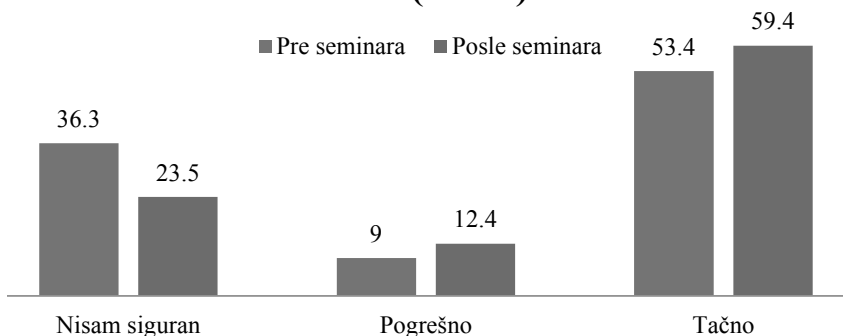


Grafikon 11. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 8 pre i posle seminara

Stavka koja tvrdi da je multietničkim društvima, u kojima se prihvataju kulturne razlike, takođe potrebno interkulturalno obrazovanje, odgovara principima interkulturalnosti pošto se i u takvim multikulturalnim društvima može postići veći stepen interkulturalnog dijaloga koji bi zamenio prihvatanje kulturnih razlika, i to putem IKO. Veći broj nastavnika složio se sa ovom tvrdnjom nakon seminara, a nešto je smanjen broj onih koji nisu bili sigurni (Grafikon 12).

Međutim, razlike nisu značajne, što ukazuje da je potrebno dodatno argumentovati potrebu za IKO u multietničkim društvima, iako se u njima prihvataju kulturne razlike.

10. Multietničkim društvima koja prihvataju kulturne razlike potreban je IKO (tačno)



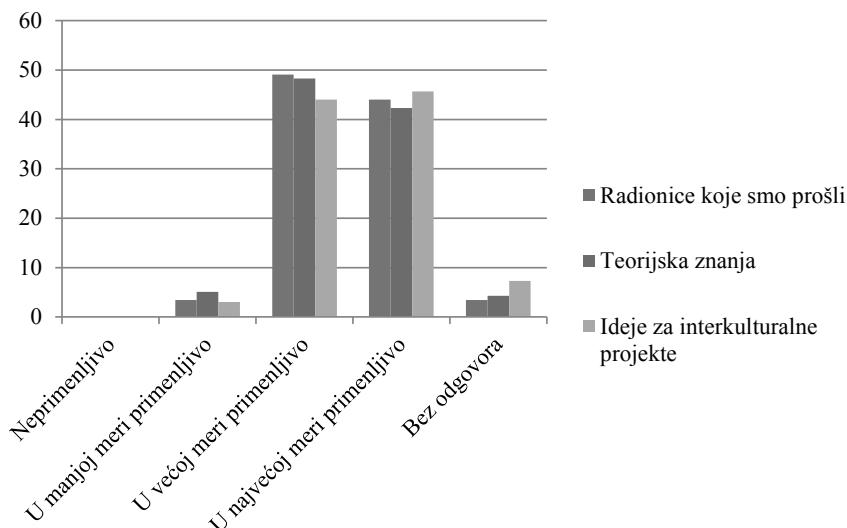
Grafikon 12. Prikaz odgovora nastavnika na stavci 10 pre i posle seminara

Pokazalo se da se dileme, koje smo otvorili na seminaru i o kojima se raspravljalo, odražavaju na krajnji ishod u smislu znanja i uverenja nastavnika, s tim da je potrebno više se zadržati na argumentima koji odslikavaju vezu između interkulturalnosti i privrženosti sopstvenoj kulturi, i potrebi za IKO u naizgled tolerantnim društvima.

3.4. Primena veština i znanja stečenih na seminaru

Nakon seminara, nastavnici su zamoljeni da u njihovom daljem radu procene primenjivost tri glavna elementa seminara: radionice, teorijskog znanja i ideja za interkulturalne projekte, uz primenu skale četiri nivoa: 1 – smatram neprimenjivim, 2 – primenjivo u manjoj meri, 3 – primenjivo u većoj meri, 4 – primenjivo u najvećoj meri. Rezultati pokazuju da izostaju odgovori da se sadržaj seminara smatra neprime-

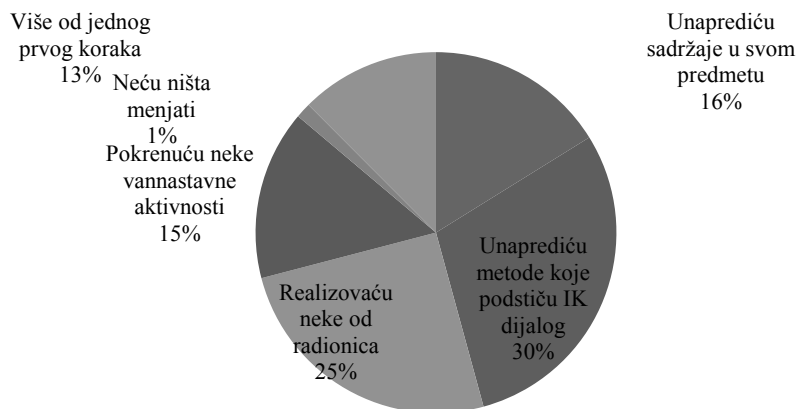
njivim, a preko 90% odgovora u svakoj od stavki jesu u kategorijama 3 i 4, što znači da su učesnici ocenili seminar za njih kao vrlo primenljivo, posebno u domenu teorijskih znanja (Grafikon 13).



Grafikon 13. *Primenjivost pojedinih elemenata seminara – % odgovora*

Pitali smo nastavnike i šta će biti njihov prvi sledeći korak u primeni IKO znanja. Rezultati su sledeći:

Šta će biti vaš prvi sledeći korak u školi u pogledu IKO?



Grafikon 14. *Prvi sledeći korak u primeni IKO u radu nastavnika (% odgovora)*

Samo troje nastavnika je odgovorilo da neće ništa menjati; trećina je naglasila da će uvesti one metode koje podstiču saradnju, komunikaciju i interkulturalni dijalog među različitim grupama učenika; četvrtina namerava da realizuje neke od radionica pokazane na seminaru, a gotovo jednak procenat nastavnika (15%) će sadržaje IKO uvesti u svoje predmete i/ili će u školi pokrenuti neke vannastavne aktivnosti sa učenicima. Više od jedne inovacije odabralo je oko 13% nastavnika, iako je zahtev u pitanju bio da se odabere samo jedan odgovor – što svedoči da su ovi nastavnici verovatno posebno inspirisani i žele da probaju više inovacija odjednom.

4. ZAKLJUČCI I PREPORUKE

U ovom radu sumirale smo praksu učenja za interkulturalno obrazovanje u Vojvodini, ostvareno tokom poslednje četiri godine, o čemu su empirijski podaci dati u Uvodu (a nisu bili predmet diskusije u obrazovnoj praksi kod nas).

Iskustvo je stečeno u radu sa 1.058 nastavnica i nastavnika u 209 obrazovnih ustanova iz 129 mesta u Srbiji, što nam daje pravo da stečeno iskustvo podelimo sa drugima.

Rezultati jasno pokazuju da su akterke interkulturalnog obrazovanja – nastavnice, koje u ukupnom prosvetnom kadru u Srbiji danas čine veliku većinu. One su sklonije dodatnom obrazovanju od kolega. Time dobijamo podatak da je interkulturalno obrazovanje rodno obeleženo, kako onima koji žele da ga steknu na seminarima, tako i onima koje to znanje predaju.

Podatak da se značajan broj nastavnica i nastavnika ne seća da li su prisustvovali nekoj obuci za interkulturalno obrazovanje (pre ove), pokazuje da: ili jesu, ali ti programi nisu ostavili traga u njihovom znanju namenjenom praksi, te stoga ništa od toga i ne primenjuju (tj. ne sećaju se sadržaja programa), ili pak stvarno nisu prisustvovali, ali ne žele to jasno da kažu (podaci iz Grafikona 1).

Očekivanja nastavnika pre seminara jasno pokazuju da nastavnice smatraju da znanje koje će dobiti na seminaru mogu višestruko koristiti i otuda je najčešći odgovor tada bio: „Sve navedeno“ (37%). Sledeći odgovor po učestalosti je: „Da steknem nove ideje“ (21,4%), što podrazumeva da su nastavnici otvoreni za novine, ali i (sa nešto manje) i „osnovna znanja“ (16,7%), čime se mogu porediti sa drugima, tako da unaprede „svoje kompetencije i već postojeću praksu“ (16,7%). Može biti zabrinjavajuć podatak da niko od polaznika nije odabrao ponuđenu opciju dobijanja novog materijala (mada je ona implicitno podrazumevana u odgovoru: „Sve navedeno“). Ovaj podatak može značiti da

nastavnici nisu navikli da na drugim seminarima dobijaju obilje raznog materijala koji kasnije mogu koristiti u praksi, što je upravo jedan od kvaliteta ovog seminara.

Zaključujemo da je oblik seminara pogodan (mada ne i dovoljan) način obrazovanja nastavnika za interkulturalni dijalog. Zaključak temeljimo na podacima koje smo dobili o tvrdnji: „Interkulturalnim obrazovanjem razvija se sposobnost preispitivanja nedodirljivih tema i istorijskih istina“. Nakon seminara značajno se povećao broj odgovora u kojima se ova tvrdnja smatra tačnom, a gotovo je prepolovljen broj nesigurnih nastavničkih odgovora, što ukazuje na činjenicu da su oni tokom seminara prihvatili da se interkulturalnim obrazovanjem osnažuje sposobnost preispitivanja „nedodirljivih tema“ i istorijskih istina i pojedinaca, što je preduslov za istinski interkulturalni dijalog i suživot različitih kultura. Ovo smatramo veoma važnim doprinosom seminara (videti Grafikon 10).

Takođe, zaključujemo da je seminar u izvesnoj meri podigao svest nastavnika o tome da je ispravan pristup IKU u tome da ugrade sadržaje IKU u svoj rad u školi, što i jeste jedan od ciljeva projekta.

Bez obzira na to što je u teorijskom delu seminara jasno objašnjena razlika između multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja, nastavnici su ipak tokom samog seminara imali premalo vremena da u potpunosti ovladaju ovima znanjima. Stoga podaci pokazuju da je potrebno dodatno argumentovati potrebu za IKO u multietničkim društvima (iako se u njima kulturne razlike prihvataju).

Pokazalo se da se dileme, koje smo otvorile na seminaru i o kojima se diskutovalo, odražavaju na krajnji ishod u smislu znanja i uverenja nastavnika, s tim da je potrebno više vremena posvetiti argumentima koji odslikavaju vezu između interkulturalnosti i privrženosti sopstvenoj kulturi, i potrebi za IKO u naizgled tolerantnim društvima.

LITERATURA

- Bu, Ana. 2015. *Katalog interkulturalnih školskih projekata*. Novi Sad: EHO.
- Delors, Jacques. 1996. *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO.
- Denić, Slavica. 2015. *Rodni identiteti i interkulturalnost: Krićka analiza afirmativnih mera na visokoškolskim institucijama u Srbiji*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova.
- Gošović, Radmila, Snježana Mrše, Milena Jerotijević, Danijela Petrović, i Vojislava Tomić. 2012. *Vodić za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa MOST.

- Petković, Violeta. 2016. „Škole kao mesto interkulturalnih susreta u Autonomnoj pokrajini Vojvodini.“ U *Interkulturalnost u obrazovanju* 9, 117-125. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Puškaš, Janoš, ur. 2016. *Međunarodna konferencija: interkulturalnost u obrazovanju 2016*, knjiga sažetaka. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Radović, Danijela, i Eva Toldi, ur. 2016. *Interkulturalnost u obrazovanju: zbornik 10*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Sablić, Marija. 2014. *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Savić, Svenka. 1989. *Interkulturalnost kao oblik obrazovanja dece migranata van domovine: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Savić, Svenka. 2013. *Iskustvo mentorskog programa sa učenicima: višestruko podzastupljene grupe*. Novi Sad: Zavod za kulturu Vojvodine.
- Savić, Svenka. 2017. *Škola romologije na Univerzitetu u Novom Sadu (2004–2016)*. Novi Sad: Ženske studije i istraživanja.
- UNESCO. 2006. *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.

Uglješa Belić

Novi Sad

belicins@sbb.rs

IDEOLOGIZACIJA ENCIKLOPEDIJSKOG TEKSTA I INTERKULTURALIZAM

The aim of the paper is to indicate the examples of ideologization of the encyclopaedic text starting from the definition of the encyclopaedia, which Klajn and Šipka say is a scientific work systematized as a dictionary that provides concise data from all fields of knowledge or one particular field. The analyzed examples of the ideologized encyclopaedic text have been excerpted from the following encyclopaedias: *Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenačka* [National Serbo-Croat-Slovenian Encyclopaedia] (1925), *Enciklopedija Jugoslavije* [Encyclopaedia of Yugoslavia] (first edition: 1955–1971; second edition: 1980–1990) and *Srpska enciklopedija* [Serbian Encyclopaedia] (vol. 1: books 1–2 (2010–2011) and vol. 2 (2013)). This type of scientific work is usually ideologically framed, which is the result of the fact that, regardless of whether it is formally managed by one person (the editor-in-chief) or by a collective body (the editorial board), encyclopaedic entries reflect the ideological attitudes of their authors. Furthermore, the ideological attitudes of the authors must correspond to and actively coexist with the attitudes of the leading body of the encyclopaedia. The crucial points for analyzing this kind of an ideological framework are encyclopaedic entries that cover significant concepts and biographies of important people. The official attitudes of the editorial board or the editor-in-chief are announced in the preface at the beginning of the majority of encyclopaedias so a careful analysis can identify with great certainty the relationship of the editorial board towards the past, present and even future, i.e. the value system with regards to the events, personalities and phenomena.

The definition of interculturalism, according to the *Croatian Encyclopaedia*, is “a form of scientific research and public policies which enable the understanding of and cooperation among the members of different cultures and nations thus reducing or removing prejudice and stereotypes about others.” It does not leave much space for the presence of ideology in the encyclopaedic text, especially if we believe that interculturalism serves the function of the pluralistic and democratic development of a society.

Key words: ideologization, encyclopaedic text, interculturalism, encyclopaedic entry.

1. UVOD

U uvodnom delu teksta razmotrićemo odnos prema enciklopedijskom nasleđu, tako što ćemo porediti odnos novije prema prethodnoj i starijoj enciklopediji. *Narodna enciklopedija srpsko-hrvatsko-slovenač-*

*ka*¹ objavljena je u periodu 1925–1929, ćiriličnim i latiničnim pismom, u Beogradu i Zagrebu. Glavni urednik i inicijator njenog izdanja bio je istoričar i univerzitetski profesor Stanoje Stanojević.² Nastajala je u vremenu posle Prvog svetskog rata i odslikavala je ideologiju (jugoslovensku) novonastale države, dakle Kraljevine SHS. Toj ideologiji bio je podređen nacionalni sastav saradnika i pisaca enciklopedijskih članaka („80 Srba, 46 Hrvata i 21 Slovenac”). U Pogovoru NE (knjiga IV) urednik Stanojević, navodi i druge zanimljive podatke u vezi sa saradnicima: „Među saradnicima su bile zastupljene sve političke stranke i druge razne grupe i struje u sva tri dela našeg naroda. Po položaju u društvu među saradnicima je bilo 65 univerzitetskih profesora, 20 akademika, 8 bivših ministara, 5 viših oficira itd. (Stanojević 2001, I). Na prvi pogled u oči upada činjenica da su oko prve enciklopedije bili okupljeni muškarci izuzetne akademske i političke moći.³ Ne može se zanemariti činjenica da među saradnicima nema uopšte žena, izuzimajući gospođu Veru Stojić koja je, ipak, obavljala samo sekretarske poslove. Glavni urednik je bio svestan određenih nedostataka u radu pa ih u Pogovoru

¹ U daljem tekstu NE.

² Osim Stanojevića, inače vrlo malu redakciju činili su: divizijski general Emilo Belić, korektor Mato Pukšec i sekretarica redakcije Vera Stojić.

³ Cenjeni profesori univerziteta u Zagrebu, Beogradu, Ljubljani, Sarajevu i Skoplju: Albert Bazala, Dragutin Anastasijević, Aleksandar Belić, Nikola Vulić, Bogdan Gavrilović, Ivan Grafenauer, Radoslav Grujić, Jovan Žujović, Miodrag Ibrovac, Aleksa Ivić, Slobodan Jovanović, France Kidrič, Milko Kos, Josip Modestin, Viktor Novak, Milada Paulova (Karlovo univerzitet u Pragu), Vladimir Petković, Mihailo Petrović, Vasilj Popović, Dušan Popović, Milan Prelog, Ivan Prijatelj, Milan Rešetar, Balduin Saria, Vladimir Čorović, Sava Ulmansk, Jovan Cvijić, Veselin Čajkanović, Ferdo Šišić i mnogi drugi. Pored njih, na NE su radili i javni i politički radnici na funkcijama pomoćnika ministara, načelnika odeljenja u ministarstvima, kao i sekretara ministarstava: M. Avramović, F. Albreht, E. Deroko itd., pa i sami ministri, npr. Vasilije Jovanović i Milan Stojadinović, ministar poljoprivrede i ministar finansija. U Redakciji je bilo i vojnih lica sa visokim činovima: brigadni generali V. Belić, S. Bošković, general V. Laksa, pukovnik P. Lazarević, sanitetski potpukovnik V. Stanojević i sanitetski brigadni general M. Petrović. Zatim, direktori muzeja: N. Županić iz Etnografskog muzeja u Ljubljani, J. Mantuani iz Ljubljane, Đ. Sabo iz Obrtničkog muzeja u Zagrebu, R. Odavić iz Državnog arhiva, takođe i direktor Sveučilišne biblioteke u Zagrebu F. Fincev, direktori važnih državnih preduzeća: direktor osiguravajućeg društva, direktor Carinske uprave, direktor Trgovačke komore u Novom Sadu, kao i mnogobrojni direktori gimnazija i srednje stručnih škola i urednici književnih časopisa.

eksplicitno navodi,⁴ ali racionalno prosuđuje da je NE dostignuće kojim je postignuto najviše u datim okolnostima.

Prateći hronologiju enciklopedijskih projekata, dolazimo do *Enciklopedije Jugoslavije*⁵ čije je izdavanje otpočelo neposredno posle Drugog svetskog rata u Zagrebu (prvo izdanje u osam tomova: 1955–1971; drugo izdanje u šest tomova: 1980–1990). Glavni urednik prvog izdanja i prvog toma drugog izdanja bio je M. Krleža.⁶ Posle njegove smrti 1981, urednik EJ za tomove 2–6. bio je J. Sirotković. Redakcija u Predgovoru EJ, govoreći o ciljevima, navodi sledeće: „U EJ govori se o našoj sadašnjosti i budućnosti ... da bismo rodovima koji će govoriti našim jezikom obezbijedili najneposrednije i najprirodnije pravo. Pravo na čovjeka dostojan, slobodan i civilizovan život. *U njoj je riječ o svim južnoslovenskim narodima*” (Enciklopedija Jugoslavije 1955, V). Možda je najbolju definiciju Krležinog shvatanja zadatka enciklopedije dao V. Bogišić, sledećim rečima: „kulturna legitimacija prema vani i podizanje razine društvene pismenosti iznutra” (Bogišić 2011, 8). Centralna redakcija EJ imala je zadatak da sumira sva znanja o jugoslovenskim narodima i njihovim kulturama. Pored Centralne, sve republike i pokrajine imale su i svoje redakcije – reč je o veoma glomaznom enciklopedijskom aparatu⁷ koji je trebao uspešno da odgovori na ambiciozno zamišljen cilj, dodajući rečenom i dimenziju „afirmacije Jugoslavije, njezinih naroda i narodnosti u svjetskim razmjerama”.⁸

⁴ Spominje: nepostojanje registara na osnovu kojih bi se mogao napraviti kakav-takav alfabetar članaka, pa su tako podaci o živim ličnostima dobijani od njih samih, prihvatanje opravdanosti primedbi što su umetnici/umetnice uopšte uvršteni u NE, osetljivost pojedinačnih autora, nacionalni, politički i oblasni antagonizmi, nedovoljno sredstava i dr.

⁵ U daljem tekstu EJ.

⁶ Krleža je istovremeno bio i direktor Leksikografskog zavoda u Zagrebu.

⁷ U izradi svakog toma učestvovalo je preko 500 saradnika, istaknutih univerzitetskih profesora, umetnika i kulturnih i javnih radnika.

⁸ M. Krleža nema negativan odnos prema Stanojeviću i NE, pre bi se moglo reći da je smatra zastarelom ili nemodernom: „...od srbovanja ne možemo da odahnemo, a s druge strane hrvatuje se na isto tako naivan način kad se insistira da je jedan od predaka Kastriota, bio Hrvat. Suvišno nagomilavanje legendarnih hipoteza i kombinacija koje nisu ni u kakvoj vezi sa samom temom, a predstavljaju pouzdan recept Stanojevićevog načina pisanja: to nije samo metoda, to je čitava metodologija kako se izvrću fakta... Insistiram da se brišu sve kombinacije koje nisu u užoj vezi sa temom, a naročito one koje nisu ni u kakvoj vezi sa istinitim stanjem...”. M. Krleža, *Marginalije*, Beograd 2011, 216–217.

Rad na *Srpskoj enciklopediji*⁹ otpočinje 2010. u potpuno izmenjenim i novim uslovima društvenog preobražaja od socijalističkog ka kapitalističkom, od južnoslovenskog ka jednonacionalnom većinskom, srpskom narodu. Već u prvoj rečenici se određuje i značaj ove knjige, koja

predstavlja prekretnicu u srpskoj kulturi: Srbi su na sigurnom putu da steknu sveobuhvatnu i pouzdanu, višetomnu nacionalnu enciklopediju, te da među koricama desetotomne publikacije budu izložena važna i proverena saznanja o srpskom narodu, sakupljena u okviru mnogobrojnih disciplina (Srpska enciklopedija 2010, 7).

I dalje je očigledna težnja Uređivačkog odbora na dekonstrukciji ostavštine EJ, jer je:

u izradi *Enciklopedije Jugoslavije* sproveden ne samo postupak sistematskog prećutkivanja ili iskrivljavanja činjenica koje se ne uklapaju u zadate ideološke okvire nego je, vremenom, sve očiglednije postojalo saznanje da je jugoslovenska enciklopedistika poslužila u svrhu plasmana političkih ideja usmerenih ka dezintegraciji srpskog državnog, političkog i kulturnog prostora (Srpska enciklopedija 2010, 7)¹⁰.

Radom na SE rukovodio je Uređivački odbor i u njemu su učestvovali poznati i afirmisani naučni i javni radnici, novinari i umetnici. Ovako grandiozno postavljeni ciljevi su bili poduprti i Zakonom o Srpskoj enciklopediji, što je samo pojačavalo utisak da će, bez obzira da li se slažemo ili ne sa postavljenim ciljevima, rad na SE teći glatko pa će brzo biti postignuti veliki rezultati. Uprkos tom utisku, rad na SE i nije baš odmakao, budući da su do sada objavljena samo dva toma (tj. tri knjige).¹¹

⁹ U daljem tekstu SE.

¹⁰ Pozicija je potpuno jasna, bazirana isključivo na nacionalnom, srpskom, što fenomenološki možda ne implicira jednostranost, ali imajući u vidu činjenicu da su prethodne zajedničke države bile multietničkog karaktera, ostaje za analizu da li je ta multietničnost pronašla svoje mesto i u SE. Ne manje važna činjenica jeste i to da u sastavu „nove, nacionalne države” i dalje ima oko bar 20% onih građana koji se ne izražavaju kao Srbi, dakle, postavljaju se pitanja na koji će način oni i njihovo nasleđe biti prikazivani u SE, odnosno, da li je i njima namenjena SE.

¹¹ Zakon o Srpskoj enciklopediji je usvojen decembra 2005. Tada je javno rečeno da će SE imati deset tomova i da će njeno izdavanje biti okončano 2020. Dvanaest godina kasnije, na pragu 2018, imamo dva toma (tj. tri knjige). Dakle, u naredne dve godine bi trebalo da bude objavljeno sedam tomova! *Sapientia sat*, prim. aut.

2. IDEOLOGIZACIJA TEKSTA ENCIKLOPEDIJSKIH ODREDNICA

U analizi ćemo posmatrati jedan odabrani tekst kroz izdanja svih navedenih enciklopedija¹², a osim toga, izabraćemo i jednu ili više odrednica iz svakog pojedinačnog enciklopedijskog izdanja kako bismo pokazali da je ideologizacija teksta enciklopedijskih odrednica često prisutna.

Biografija Eustahije Arsić očit je primer visokoideologizovanog teksta. U NE, nakon navođenja njenog prezimena i imena, podataka o datumu i mestu rođenja i smrti stoji „supruga Save Arsića” (Grujić 2001, 86), u EJ (prvo izdanje) nakon biografskih podataka stoji „književnik” (Leskovac 1955, 217), dok je u drugom izdanju EJ evoluirala u „prva srpska književnica” (Leskovac 1980, 306). Više od pola veka docnije, Eustahija Arsić u SE ponovo postaje „književnik i dobrotvor” (Milankov 2010, 323).

Šta nam pokazuje enciklopedijska odrednica o Eustahiji Arsić? Pokazuje nam da u gotovo jednom veku, u toku kojeg se promenilo najmanje pet oblika državno-političkih zajednica, autorstvo ne pokazuje nameru da na pravi način tretira prisustvo žena u javnom i političkom životu. Inače je u navedenim enciklopedijama učestvovao mali broj žena, direktno i indirektno, dakle kao autorke odrednica, članice redakcija ili kao biografske odrednice (Belić 2016, 262–276). U NE čak imamo i tzv. dual ili dvojinu, gde su zajedno prikazivani imenom i prezimenom bračni parovi ili braća i sestre (Bozda Naum i Jelena i Branovački Đena i Ida), zatim imamo veliki broj odrednica Ana (Kantakuzinova, Savojska...) koje su identifikovane kao „kćer”, „sestra”, „žena” i „nećaka”!? Posebno značajno je da je Angelina Branković u prvom mahu opisana kao „žena i kći”, dok je Milica Bešević „slikar”!? (Belić 2016, 262–276)¹³.

U oba izdanja EJ situacija je ista. Generalno, mali broj žena je zaslužio da ima enciklopedijsku odrednicu, iako se polako uvode nova zanimanja u oblastima nauke, obrazovanja, politike i zdravstva. Povećava se i broj žena autorki odrednica, kao i njihovo učešće u redakcijskim poslovima.

U SE, svakako u odnosu na posmatrani enciklopedijski korpus, je najveće učešće žena, iako je i ono u odnosu na stvarno mesto i ulogu

¹² Dakle, ograničeni smo činjenicom da je u okviru SE objavljeno tek slovo V (V-Všetečka), pa ćemo zbog toga izabrati odrednice u okviru slova A, B i V.

¹³ Čak i tada, u vreme objavljivanja NE, bilo je autora koji su bili jezičko korektni navodeći profesije žena u ženskom rodu: književnica, slikarka, glumica, novelistkinja i učiteljica.

žene u savremenom društvu, simbolično. I dalje imamo veliki broj rodno nekorektnih odrednica, i to ne samo u jezičkom pogledu. Izdvojicemo odrednicu o Jovanki Broz, jer ona to po značaju to i zaslužuje, budući da je imala čin rezervnog majora JNA, kao i da je svojim učešćem u borbi protiv fašizma u Drugom svetskom ratu zaslužila i dobijanje Partizanske spomenice, ali i da je bila supruga doživotnog predsednika J. Broza Tita. U samom tekstu se još iznosi niz tvrdnji koje su vezane za neproverene izvore o njenom ponašanju¹⁴ (Dimić 2011, 565.)

U vezi sa ovom odrednicom, otvara se i jedna nova, šira dimenzija, odnosno, postavlja se pitanje odnosa SE prema Drugom svetskom ratu, partizanskom pokretu, kao i razdoblju zajedničke države. Dominira, blago rečeno, rezervisan stav, jer nema biografija narodnih heroja,¹⁵ istaknutih ličnosti partizanskog pokreta, kao ni biografija socijalističkih državnih i partijskih rukovodilaca. Istovremeno je prisutan i veći broj biografija ličnosti iz crkvenog života, često iz reda nižeg sveštenstva, npr. kaluđer ili monah.¹⁶ Svakako da razloga za zanemarivanje jedne

¹⁴ Na kraju odrednice o Jovanki Broz navode se sva njena odlikovanja i činovi, fotografija izostaje, a literatura na osnovu koje je pisan članak svodi se na dve bibliografske jedinice, od kojih jedna jeste nedeljnik.

¹⁵ Po kom osnovu, osim po političkom i ideološkom, mogu da budu izostavljene biografije nekih narodnih heroja iz Drugog svetskog rata, pa tako nema ni svih narodnih heroja iz Srbije!? Prisutne su biografije Radomira Babića, Spasenije Cane Babović i dr., ali nema sledećih odrednica: Božidar Adžija, Slobodan Bajić Paja, Vera Blagojević, Nedeljko Barnić Žarki itd. Recimo, i dan danas u Beogradu Narodni univerzitet nosi ime Božidara Adžije, postoji i ulica sa njegovim imenom, u Novom Sadu jedan studentski dom nosi ime S. Bajića Paje, takođe i ulica, dok u Beogradu studentski dom i ulica u Šapcu, Banji Koviljači, Loznici nose ime Vere Blagojević. Dakle, kriterijumi za izbor ličnosti nisu striktni, a osim, kakvi god da su, selektivno se primenjuju.

¹⁶ Problem se svodi na sistemsko pitanje, koja ličnost ulazi u enciklopediju i na osnovu kojih kriterijuma? Ta pitanja razrešava glavna redakcija, na čelu sa glavnim urednikom, isto kao i pitanje dodeljivanja prostora. To nije lak i jednostavan zadatak, vrlo teško je biti dosledan do kraja i najčešće postoje greške, ali težnja treba da bude usmerena da ih bude što manje i da te greške ne budu očigledne. S. Stanojević je, rekao bih, u rukavicama govorio o problematici nastajanja NE i okvirnim problemima sa kojima se susretao. Na drugoj strani, M. Krleža je veoma detaljno beležio etape nastanka EJ, baveći se velikim brojem konkretnih propusta i pokušavajući, ko zna koliko puta, da ih prevlada u komunikaciji sa urednicima, autorima i lektorima. Njegove *Marginalije* su izvanredno svedočanstvo o nastanku jednog, zaista kapitalnog izdavačkog poduhvata u kojem se ni jednog trenutka nije libio da izrazi svoj stav, da vrati tekst autoru ili redakciji ili, da ga čak i nepovratno odbi-

ličnosti ima mnogo: „ima nemara, profesionalnog egoizma, lične surevnjivosti i taštine, često u kombinaciji sa manjom ili većom pozicijom u društvenoj moći. Međutim, postoji i samopodrazumevajuća marginalizacija određenog stvaralaštva. Ona potiče iz dugotrajne koncentracije na zadate ciljeve, kakvi su ... za srpsku historiografiju, bez sumnje bili i ostali – oslobođenje i ujedinjenje srpskog naroda u jednu državu” (Perović 2016, 411–450). Kada govorimo o zanemarivanju, i u posljednjem II tomu SE ima zanemarivanja, koje očigledno dolazi do izražaja u slučaju narodnih heroja iz Drugog svetskog rata. U enciklopediji jesu: Jovan Veselinov Žarko, Žarko Vidović, Veljko Vlahović, Dimitrije Vojvodić, Boško Vrebalov, Svetozar Vukmanović Tempo i Boro Vukmirović Crni. To je samo 7 narodnih heroja iz Srbije na slovo V. U enciklopediji nedostaju: Stanimir Veljković, Milenko Verkić (španski borac, po kojem i danas nosi ime ulica u Beogradu, kao i Srednja tehnička škola u Pećincima, pa čak i ulica u Sarajevu iako nema veze sa BiH, stvar je u odnosu prema zajedničkoj i antifašističkoj baštini), Nikola Vidović (general-potpukovnik JNA, sahranjen u Aleji narodnih heroja u Beogradu), Rade Vilotijević (po njemu nosi ime jedna ulica u Kraljevu), Trivun Vitasović (po njemu nosi ime osnovna škola u Lačarku), Milosav Vlajić (ulica u Sopotu), Aleksandar Vojinović (general-potpukovnik i književnik, sahranjen u Aleji narodnih heroja u Beogradu, po njemu nosi ime jedna ulica u Rakovici), Ratko Vujović (agronom i general-pukovnik, zanimljivo je da je ulica sa njegovim imenom u Beogradu preimenovana u Patrijarha Joanikija, u Nikšiću postoji i danas), Bogdan Vujošević (matematičar i general-potpukovnik, po njemu u Beogradu nosi ime jedna apoteka), Radovan Vukomanović (general-pukovnik i direktor Službenog lista FNRJ), Dušan Vukasović Diogen (ulica u Beogradu nosi njegovo ime, kao i Srednja pedagoška škola u Sremskoj Mitrovici, takođe i osnovne škole u Bečmenu, Kupinovu i Ašanji), Jovan Vukotić (general-pukovnik i magistar istorijskih nauka), Milica Vučetić (učiteljica čija je ulica u Čačku preimenovana u Đakona Avakuma), Ljubo Vučković (general-pukovnik, predavač na Vojnoj akademiji, i danas ulice u Beogradu, Kragujevcu i Kraljevu nose njegovo ime) i Miloš Vučković (general-major). Veoma mali broj biografija žena, imajući u vidu prisustvo i vidljivost u svim

ci, pri tome, najčešće obrazlažući svoje odluke načelima enciklopedistike. Nažalost, ovakvog svedočanstva o nastanku SE nema, ono ne postoji. Očigledan je samo koncept, kao i krajnji rezultat. Reakcija na pojavu SE je bilo. Naravno, najglasnije i najvidljivije su dolazile iz redova samih ustanova koje su privilegovane da upravljaju SE, mada, bila je i pokoja iz redova stručne, akademske javnosti koja je bila kritički intonirana.

oblastima života i rada, prisutan je i u posljednjem objavljenom tomu SE. Podaci izgledaju ovako: ukupan broj biografija 1.167, od toga je biografija žena 163 što čini 13,9%. Najčešća zanimanja žena potiču iz oblasti umetnosti (glumice, pa zatim “slikar”, “vajar”, “keramičar”, “muzikolog”, “kompozitor”, “pijanista” i “pijanistkinja”, “istoričar umetnosti”...), a zatim oblasti obrazovanja i nauke: “lekar”, “univerziteti profeso” i “naučni savetnik”. III tom SE, sadži, takode, enciklopedijske odrednice u kojima su žene određene na osnovu rodbinskih odnosa, pa tako stoji „Vitoslava – žena župana Altomana”, ali i „Vojislava – supruga bosanskog kneza Kulina”!? To je potpuno nedopustivo. Sem toga, i među piscima odrednica je 216 žena, od ukupno 509 autora enciklopedijskih odrednica. Slična je i zastupljenost žena u Stručnim redakcijama: 23 od 98 članova, tj. 23,5%. Posebno upada u oči da su žene i dalje profesori univerziteta, koreografi, slikari. Dakle, ni u primeni rodno osetljivog jezika se nije daleko odmaklo, što samo potvrđuje napred iznetu tvrdnju o konzervativnom karakteru navedenog enciklopedijskog izdanja.

Sa druge strane EJ, iako je nastala u periodu jednopartijskog sistema, po mišljenju autora teksta, čitaocu i korisniku enciklopedije pruža na akademsko prihvatljiviji način saznanja o nekim ličnostima i pojavama kroz odrednice o npr. D. Mihailoviću ili o Četničkom pokretu, Ustaškom pokretu itd., čvrsto se držeći vrednosnog sistema koji je stvoren u periodu zajedničke države i koji je, uostalom prisutan i u evropskim, razvijenim društvima sve do danas.¹⁷ Revizionizam je prisutan u SE, mada on nije sistematski. Gore navedenim primerima o odsustvu većine narodnih heroja iz Drugog svetskog rata, dodajemo primer prisustva Zvonimira Vučkovića Feliksa “četničkog komandanta i pisca”¹⁸, a

¹⁷ Pored navedenih, uočavamo i druge odrednice koje tipološki pripadaju tzv. složenim odrednicama, npr: Administrativna podela, Autonomija, Autonomna pokrajina, Vojvođanska akademija nauka i umetnosti koje su pisane sa isključivog, da ne kažemo dogmatskog nacionalističkog stava u kojem nema mesta i prostora za druge stavove i mišljenja. Postavlja se pitanje koji je vek trajanja takvih tekstova i to je u potpunoj koliziji sa definicijom enciklopedije koja bi morala da nudi čitaocu proverena znanja, zasnovana na pouzdanoj faktografiji koja će biti stavljena u celokupni društveni kontekst u skladu sa dostignućima savremenog enciklopedizma, Brodela, Fevra i *Anal*a, a ne politički kontekst i to jednu njegovu stranu. O potrebi za takvom istoriografijom i metodološkim pristupom, kao i značaju inteligencije i intelektualca up. D. Stojanović, *Ulje na vodi. Ogledi iz istorije sadašnjosti*, Beograd 2010.

¹⁸ Kao što je opšte poznato, četničke formacije u Drugom svetskom ratu nisu vodile oslobodilačku borbu protiv fašista, to je činio partizanski pokret, a osim toga učestvovala su u dosta pokolja civilnog stanovništva, pa otuda nije

posebno ističemo odsustvo Radovana Bate Vljakovića (1924–2001), istaknutog pripadnika partizanskog pokreta koji je posle Drugog svet-skog rata obavljao mnoge odgovorne funkcije, među njima i funkciju predsednika Predsedništva SFRJ 1985–1986.¹⁹ Kategorija naučnika, akademika i univerzitetskih profesora bi takođe trebala da bude dosled-nije uređena (u biografiji Magdalene Veselinović Šulc nije navedeno da je bila birana u zvanje višeg naučnog saradnika na Filozofskom fakul-tetu u Novom Sadu), kao i kategorija sportista gde, na primer, nedostaje Stevan Čele Vilotić, istaknuti fudbalski stručnjak i selektor A i omladin-ske reprezentacije Jugoslavije. U biografijama sportistkinja uglavnom nedostaju podaci o školovanju i obrazovanju, što predstavlja poseban vid diskriminacije.²⁰

3. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Svrha enciklopedije jeste da čitaocu i korisniku pruži proverena i savremena, naučna znanja o ličnostima i pojavama, svakako i na duži vremenski rok. Kako je tempo razvoja nauke i informacionih tehnologi-ja veoma ubrzan, upravo uz primenu savremenih znanja iz informacio-nih tehnologija, može se postići, ako se to želi, redovno ažuriranje podataka u digitalnim izdanjima enciklopedija (Suber 2016)²¹.

U zatvorenim, nerazvijenim i konzervativnim društvima očigledno štampana izdanja enciklopedija i biografskih leksikona, čije izdavanje traje decenijama, ima potpunu prednost u odnosu na digitalna izdanja. Apsurdno je da toliko dugo pripremana i štampana izdanja, jesu preva-ziđena u trenutku izlaska iz štampe, a možda već i tokom stvaranja

jasan osnov za uklanjanje Z. Vučkovića Feliksa u SE!? Da li je to iz pijete-ta prema njegovoj karijeri u četničkim vojnim formacijama ili iz divljenja prema njegovoj literaturi koju je, pošto je pobegao iz Jugoslavije, stvarao u emigrantskim krugovima SAD?

¹⁹ Pored toga što je bio predsednik Predsedništva SFRJ, Radovan Vljaković je bio i predsednik Skupštine APV i predsednik Predsedništva APV u više na-vrata. Možda je indikativnije to što je bio učesnik u Drugom svetskom ratu, a pogotovo to što je bio nosilac Partizanske spomenice 1941.

²⁰ Izdajamo primer proslavljene košarkašice i reprezentativke SFRJ Marije Veger Demšar u čijoj se biografiji navode isključivo sportska dostignuća, ne spominju se i činjenice da je uz, karijeru vrhunske sportistkinje, diolomirala na Višoj pedagoškoj školi.

²¹ O tome govori novi način pristupa, tzv. Otvoreni pristup ili Open acces (OA), koji omogućuje digitalnu literature, dostupnu onlajn, bez naknade, ali je i oslobođena većine ograničenja kopiranja i licenciranja. Možda je još upečat-ljiviji odgovor šta OA nije!

enciklopedije i pisanja enciklopedijskih odrednica (Perović 2016, 399–410), a pri tome, cena koštanja svakog takvog izdanja jeste veoma visoka, a na kraju dobijamo proizvod koji je skup i nudi prevaziđena i zastarela saznanja i na duži vremenski rok ostaje jedini izvor za sticanje znanja iz mnogih oblasti čitavim generacijama. Savremena, razvijena društva omogućuju zainteresovanom korisniku ili čitaocu besplatan pristup enciklopedijskim izdanjima. Mnogo važnije je da se takva izdanja osavremenjuju periodično i na taj način postaju pouzdanija. Toliko o opštim, spoljašnjim uslovima.

U konceptijskim i uređivačkim pitanjima treba mnogo više računa voditi o činjenici da enciklopedijska izdanja **j e s u** kulturna i naučna baština. Insistiramo na ovoj definiciji jer, polazeći od savremenih pojava i dešavanja²², enciklopedija ne ostavlja slobodan prostor za razne vidove ideologizacije enciklopedijskog teksta (politička, nacionalna, rodna, jezička...) (Savić 2009)²³, a samim tim ni za narušavanje načela i principa interkulturalizma.

...kao da nacionalne književnosti, nacionalne filologije, pa i historiografije, „žive” na gradi sukoba, književnosti o ratu... pa se stiče dojam da je ratna književnost, kao svojedobno partizanski film, jedina prava književnost... Isto tako, otvoren razgovor oko nekih teških pitanja među humanističkim znanstvenicima u središnjem jugoslavenskom književno-komunikacijskom prostoru trebao konač-

²² Evropska konferencija pod nazivom „Digitalizacija evropske kulturne baštine”, koja je održana u Parizu 2008, bavila se upravo pitanjem odnosa digitalizacije i kulturne baštine. Polazeći od tih zaključaka, sa pozicije dalje demokratizacije, ali i promocije i zaštite kulturne baštine i slobodnog pristupa kulturnim, naučnim i obrazovnim sadržajima, EU već gotovo deset godina radi na realizaciji tih ciljeva, pa tako godinama, između ostalog, možemo da koristimo najbolje i najcenjenije evropske i američke enciklopedije u digitalnoj formi.

²³ Dosledna primena kodeksa neseksističke upotrebe govora bi onemogućila takvu, vrlo prisutnu upotrebu govora. Pitanje korišćenja jezika, naravno ne samo u nastanku enciklopedijskih dela, nesumnjivo je veoma važno jer „Inzistiranje na malom broju postojećih razlika te nasilnom razdvajanju četiri standardne varijante dovodi do niza negativnih društvenih, kulturnih i političkih pojava, poput korišćenja jezika kao argumenta za segregaciju djece u nekim višenacionalnim sredinama, nepotrebnih „prevodenja” u administrativnoj upotrebi ili medijima, izmišljanja razlika gdje one ne postoje, birokratskih prisila, kao i cenzure (te nužno auto-cenzure), u kojima se jezično izražavanje nameće kao kriterij etno-nacionalne pripadnosti i sredstvo dokazivanja političke lojalnosti.” Up. Deklaracija o zajedničkom jeziku,

no opravdati makar i mala sredstva koja se ulažu u naše znanstvene pogone, fakultete, institute, simpozije (Kovač 2016, 9–28).

Naprosto, „neminovno je da narodi koji tokom istorije dolaze u kontakt recipročno utiču jedni na druge... na polju društvenog, pa i ekonomskog razvoja” (Andrić 2009, 11–24), što jezička i kulturna koegzistencija jesu, sa navođenjem, ne samo književnih primera. Osim toga, digitalizacija kulturne i naučne baštine, treba za sva vremena da učini dostupnim građu, između ostalog i enciklopedije, koje će tako zauvek ostati trajan spomenik i budućim generacijama govoriti kako smo se odnosili i šta smo pisali o, recimo, ženama, fašizmu, narodnim herojima, kolaboracionistima itd.

LITERATURA

- Andrić, Edita. 2009. *U duhu jezičke i kulturne koegzistencije*. Novi Sad: Akademski knjiga. Srpska akademija nauka i umetnosti, Ogranak.
- Bogišić, Vlaho. 2011. „Predgovor”. U *Marginalije*, uredio M. Krleža, 8. Beograd: Službeni glasnik.
- Krleža, Miroslav, ur. *Enciklopedija Jugoslavije*, Tom 1–8. 1955–1971. Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ.
- Krleža, Miroslav, i Jakov Sitotković, ur. 1980–1990. *Enciklopedija Jugoslavije*, Tom 1–6. Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ.
- Kovač, Zvonko. 2016. *Interkulturalne studije i ogledi: međuknjiževna čitanja i mentorstva*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta.
- Krleža, Miroslav. 2011. *Marginalije: 1000 izabranih komentara o tekstovima za enciklopedije JLZ*. Beograd: Službeni glasnik.
- Leskovic, Mladen. 1955. „Eustahija Arsić”. U *Enciklopedija Jugoslavije*, Knj. 1, uredio M. Krleža, 217. Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ.
- Leskovic, Mladen. 1980. „Eustahija Arsić”. U *Enciklopedija Jugoslavije*, Knj. 1, uredio M. Krleža i J. Sirotković, 306. Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ.

https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewicqZq_PLXAhUGQB0KHS0IA0QFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fjezicinalizmi.com%2Fdeklaracija%2F&usg=AOvVaw0XqnuHO7f5nhVClCjW7wP. Dakle, u interkulturalnim sredinama koje su svesne svog bogatstva i potrebe da ostanu takve, vrednosni sistemi su pažljivo odabrani, dosledno se proučavaju i prezentuju sa ciljem usvajanja i daljeg razvijanja. Bilo kakva isključivost, a primeri enciklopedijske isključivosti su analizirani u ovom radu, nije poželjna, i svakako da nailazi na argumentovanu kritiku i akademske i svake druge javnosti.

- Perović, Latinka. 2016. *Dominantna i neželjena elita: beleške o intelektualnoj i političkoj eliti u Srbiji (XX–XXI vek)*, 2 izd. Beograd: Dan Graf. Javna medijska ustanova Radio-televizija Vojvodine.
- Savić, Svenka. 2009. *Rod i jezik*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Stojanović, Dubravka. 2010. *Ulje na vodi: ogledi iz istorije sadašnjosti*. Beograd: Peščanik.
- Suber, Piter. 2016. *Otvoreni pristup*. Beograd: Clio.

*

- Белић, Угљеша (2016). „Одреднице о женама у енциклопедијама на српско(хрватском) језику.” Педагошка стварност 62 (2): 262–276.
- Грујић, Радослав. 2001. „Еустахија Арсић”. У Народна енциклопедија српско-хрватско-словеначка, Књ. 1, уредио Станоје Станојевић, 86. Нови Сад-Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Миланков, Весна. 2010. „Еустахија Арсић”. У Српска енциклопедија, Том 1, књ. 1, уредили Ч. Попов и Д. Станић, 323. Нови Сад: Матица српска; Београд: Српска академија наука и уметности. Завод за уџбенике.
- Станојевић, Станоје. 2001. Народна енциклопедија српско-хрватско-словеначка, Том I–IV. Нови Сад-Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Попов, Чедомир, и Драган Станић, ур. 2010–2011. Српска енциклопедија, Том 1, књ. 1–2. Нови Сад: Матица српска; Београд: Српска академија наука и уметности. Завод за уџбенике.
- Попов, Чедомир, и Драган Станић, ур. 2013. Српска енциклопедија, Том 2. 2013. Нови Сад: Матица српска; Београд: Српска академија наука и уметности. Завод за уџбенике.
- Станојевић, Станоје. 2001. „Поговор.” У Народна енциклопедија српско-хрватско-словеначка, Књ. 4, уредио Станоје Станојевић, I–IV. Нови Сад-Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

Elektronski izvori:

- Deklaracija o zajedničkom jeziku*. Pristupljeno 22. decembra 2017. https://www.google.rs/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwicqZq_PLXAhUGQBoKHS oIA0d0QFggkMAA&url=http%3A%2F%2Fjezicinalizmi.com%2Fdeklaracija%2F&usg=AOvVaw0XqnuHO7f5nhVCleCjW7wP.

Aleksandra Breu

Ekonomski fakultet u Subotici,
Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
breual@gmail.com

INTERKULTURALNI SADRŽAJI U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE NA PRIMERU NEMAČKOG JEZIKA ZA EKONOMISTE

Transfer of intercultural content in language classes is not reserved for the general language alone, but it is also possible in the teaching of a foreign language for special purpose. Texts from the field of economics, social science that deals not only with narrow professional aspects but also everyday life, are especially suited for this.

This paper deals with the analysis of the intercultural content of specialized texts that are used in the teaching of the German language at the Faculty of Economics in Subotica. The results showed texts that deal with the realities of the German speaking world. However, in order to honor the principle of interculturality, which is an integral part of the communicative method in the teaching of foreign languages for the last two decades, it is necessary to include contents that will refer to the reality of the home country of students. Some of the solutions that will allow us to find similarities and differences between the country of the foreign language and the country of origin.

Key words: intercultural, text, reading, reading practice, while reading the text, after reading the text, mini project, language for special purposes, general language.

1. UVOD

Učenje stranih jezika je sve do Drugog svetskog rata bila stvar elite. Strani jezici su se učili uglavnom u gimnazijama i kod privatnih učitelja. Učili su ih budući akademski građani ili pripadnici bogatog sloja društva koje je imalo potrebe i mogućnosti da putuje i sastaje se ili sarađuje sa pripadnicima stranih kultura. S obzirom na to da je sve do 18. veka *lingua franca* bio latinski jezik i da se pored njega kao jedan od klasičnih jezika učio i grčki jezik metod učenja ova dva jezika se preneo i na učenje savremenih jezika: francuskog, nemačkog, engleskog... Izbor jezika je zavisio od nacija koje su u datom istorijskom trenutku važile za vodeće svetske sile, ne samo u vojnom, već i u tehnološkom i ekonomskom smislu. Tako se, na primer, u Srbiji u 19. veku kao prvi

strani jezik učio nemački, posle Prvog svetskog rata francuski, posle Drugog svetskog rata ruski, dok se danas uči engleski. Slična je situacija bila i u drugim državama, samo je izbor ili redosled odabranih jezika bio drugačiji. Ono što je bilo zajedničko za učenje svih stranih jezika bio je metod: gramatičko – prevodni, i ciljna grupa, tj. učenici gimnazija i pripadnici ekonomski dobrostojećeg dela društva (Neuner und Hunfeld 1993, 19).

Tek Drugi svetski rat i vreme nakon njega stvorilo je potrebu da se nastava stranog jezika učini dostupnom svim pripadnicima jedne nacije. U toku Drugog svetskog rata ta potreba bila je uslovljena učešćem američkih vojnika u ratu na tlu Evrope, Kine, Japana..., a kasnije obnovom ovih zemalja. Procesi koji su nastali nakog Drugog svetskog rata poput otvaranja tržišta rada, globalizacije, razvoja savremenih tehnologija, povećali su potrebu za učenjem stranih jezika, ali i za što efikasnijim znanjem. Pojavile su se nove metode učenja stranih jezika, kao što su audiolingvalna i komunikativna. One su naglasak stavljale na brzo učenje svakodnevnog jezika, audiolingvalna pretežno usmenog dela, tj. razumevanja na sluh i govor, a komunikativna je uvela i pismenu komunikaciju – čitanje i pisanje. Ove metode su dale pozitivne rezultate, međutim, pokazalo se da polaznici koji su završili kurseve jezika sedamdesetih i osamdesetih godina 20. veka, bez obzira na to što su dobro savladali govorni jezik, nisu uspeli da se najbolje snađu u zemlji jezika cilja. To je uskoro dovelo do zaključka da je potrebno uneti i kulturološke elemente u nastavu stranih jezika, te je osamdesetih godina u nastavi stranih jezika preovladao komunikativni metod sa kulturološkim sadržajima, naročito iz oblasti svakodnevnog života zemlje ili zemalja jezika cilja. Ubrzo nakon uvođenja ovih sadržaja pokazalo se da polaznici kurseva stiču znanja o stranoj kulturi, ali da ona ipak ostaju na kognitivnom nivou i da se polaznici i dalje teže snalaze u novim sredinama. Novi metod koji je nastao na slabostima prethodnog je nazvan komunikativnim metodom sa interkulturalnim pristupom. To znači da se u nastavu stranih jezika unose pored kulturoloških sadržaja zemlje jezika cilja, još i sadržaji iz sopstvene zemlje i da se nastava organizuje tako, da se pored jezičke kompetencije razvija i interkulturološka kompetencija koja podrazumeva tri elementa kognitivni, emotivni i konativni.

Od tog momenta, pa sve do danas, nastavni programi i udžbenici prate ovaj pristup i u radu će biti prikazan udžbenik nemačkog jezika kao primer za uvođenje interkulturalnih sadržaja u nastavu stranih jezika.

2. BLIŽE ODREĐENJE POJMA INTERKULTURALAN U OVOM RADU

Pojam interkulturalan se u Dudenovom rečniku određuje kao: „Svest o postojanju različitosti kultura u okviru jedne ili više društvenih zajednica i o senzibilitetu pripadnika određene zajednice za prihvatanje i poštovanje različitosti“.

Kornil i Kister ovaj pojam shvataju kao „proces razumevanja i aktivnog susreta sa stranom kulturom“ (Cornill und Küster 2010, 226).

Piht ga određuje kao

spoznaju drugih jezika i kultura u okviru kojeg se odnos subjekta i objekta može smatrati odnosom između sopstvenog i stranog. Pritom dolazi do smenjivanja analognog razmišljanja i iskustava... Razumeti i učiniti sebe razumljivim se dakle pojavljuju kao konstantni proces upoređivanja, u kojem se sopstvena situacija i njene kulturne datosti isto tako analiziraju kao i informacije i iskustva koja se tiču strane kulture (Piht 1989, 57).

Pihtova definicija je osnova interkulturalnog pristupa koji je devedesetih godina prihvatila komunikativna metoda. Tako se pod interkulturalnim učenjem u okviru ove metode podrazumevaju znanja o stranoj kulturi i poređenje sa sopstvenom kulturom, kao i njihovo razumevanje i prihvatanje, ali i razvijanje svesti o međusobnom uticaju kultura. Pri tome nijedna od kultura nije više ili manje bitna. One su „...ravnopravne u odnosu, a različite po sadržaju“ (Piht 1989, 57).

3. INTERKULTURALNOST U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA KAO STRANOG

Ubrzo nakon uvođenja interkulturalnog pristupa u komunikativnu metodu nastave stranih jezika nastali su nastavni programi i udžbenici koji su nastojali da ispoštuju principe komunikativne metode sa interkulturalnim pristupom. To je za nemačko govorno područje značilo konkretno poštovanje principa pluricentrične nemačke kulture. Nemačko govorno područje obuhvata četiri države na čijim teritorijama živi nemački narod, Nemačku, Austriju, Švajcarsku i Lihtenštajn. Sve one poseduju veliki broj sličnosti, ali i razlika i specifičnosti. Kulturne specifičnosti su sve do 80-tih godina bile sastavni deo sadržaja nastave nemačkog jezika kao stranog, ali učene su u okviru ili posebnog predmeta koji se zvao *Landeskunde der BRD* ili *Landeskunde der DDR* ili

Landeskunde von Österreich ili *Landeskunde der Schweiz*¹ ili posebne nastavne jedinice. U okviru ovih predmeta učile su se uglavnom faktografske činjenice iz oblasti istorije, geografije, ekonomije, nauke, književnosti i umetnosti i za to su postojali posebni priručnici.

Osamdesetih godina sadržaji ovih predmeta postaju sastavni deo nastave nemačkog jezika kao stranog. Sadržaji nisu više samo faktografskog karaktera već obuhvataju socijalnu i jezičku dimenziju i naročito teme iz svakodnevnog života govornika određene zemlje nemačkog govornog područja. Ovim sadržajima je trebalo ne samo preneti jezičko znanje, već i osposobiti učenike za svakodnevni život na određenom nemačkom govornom području. Dakle, radilo se o komunikativnoj i aktivnoj nastavi nemačkog jezika. Međutim, zbog pretežno jednostranog pristupa nemačkoj govornoj stvarnosti uskoro su se pokazale manjkavosti ovako koncipiranog komunikativnog metoda učenja nemačkog jezika. Naime, sadržaji u udžbenicima nemačkog kao stranog jezika iz oblasti kulture su bili pretežno posvećeni nemačkoj, dok su austrijska i švajcarska stvarnost bile veoma slabo zastupljene. Situacija se menja 90-tih godina kada se komunikativna metoda dopunjuje interkulturalnim pristupom.

Komunikativna metoda sa interkulturalnim pristupom podrazumeva podjednaku zastupljenost sadržaja iz kulture svake od zemalja nemačkog govornog područja. Interkulturalni pristup znači obuhvatanje kognitivne, emotivne i konativne komponente (Cornill und Küstner 2010, 239). Cilj ovog pristupa je prihvatanje i razumevanje strane kulture. Da bi se on ostvario potrebno je prvo zadovoljiti kognitivnu komponentu, odnosno saznati činjenice, pa emotivnu komponentu, tj. biti spreman te činjenice prihvatiti kao slične ili različite u odnosu na svoju stvarnost, odnosno razviti određenu empatiju i senzibilitet za stranu kulturu. Na kraju treba razviti konativnu komponentu, tj. prilagoditi svoje ponašanje u odnosu na svoju sopstvenu kulturu, odnosno prihvatiti specifičnosti strane kulture kao ravnopravne u odnosu na specifičnosti sopstvene kulture. Dakle, cilj je da se napusti matrica bolji/lošiji, a prihvati matrica „ravnopravnosti u odnosu, a različitosti u sadržaju” (Piht 1989, 57).

Radi preglednosti gore naveden razvoj zastupljenosti kulturnih sadržaja u nastavi nemačkog jezika je prikazan u tabeli 1 koja je sastavljena na osnovu tabele koju su Wajman i Hoš objavili u članku *Kulturverstehen im Deutschunterricht* [Razumevanje kulture u nastavi nemačkog jezika] 1993:

¹ Kultura Savezne Republike Nemačke, Kultura Demokratske Republike Nemačke, Kultura Austrije, Kultura Švajcarske- prev.

Didaktički koncept	Kognitivni pristup	Komunikativni pristup	Interkulturalni pristup
<i>Vreme</i>	Pre i neposredno posle Drugog svetskog rata	Sedamdesete i osamdesete godine 20. veka	Devedesete godine 20. veka do danas
<i>Mesto</i>	Poseban predmet, Posebna nastavna jedinica	Deo nastavnih sadržaja u nastavi nemačkog jezika kao stranog	Deo nastavnih sadržaja u nastavi nemačkog jezika kao stranog
<i>Jezička kompetencija</i>	Prepostavlja napredni nivo znanja nemačkog jezika	Razvija se zajedno sa kulturnom kompetencijom	Razvija se zajedno sa interkulturalnom kompetencijom
<i>Cilj</i>	Deklarativno znanje o zemljama nemačkog govornog područja	Razviti komunikativnu kompetenciju tj. razviti sposobnost komunikacije sa pripadnicima nemačkog govornog područja bez nesporazuma	Komunikativna i kulturna kompetencija: Razumevanje strane kulture, prihvatanje i poštovanje različitosti i sličnosti među kulturama
<i>Sadržaji</i>	Književnost Filozofija Istorija Nauka Umetnost	Svakodnevni život stanovnika nemačkog govornog područja odnosno savladavanje sadržaja koji će učeniku omogućiti lakše snalaženje u zemlji nemačkog govornog područja. Tu spadaju teme kao što su stanovanje, rad, slobodno vreme, obrazovanje, mediji itd.	Različite oblasti kulture i svakodnevnog života kao kognitivna komponenta emotivna komponenta: razvijanje senzibiliteta u odnosu na stranu kulturu konativna komponenta: prilagođavanje sopstvenog ponašanja tj. razumevanje i prihvatanje različitosti i sličnosti u odnosu strana-sopstvena kultura

Tabela 1. *Pregled razvoja sadržaja iz oblasti kulture u nastavi nemačkog jezika²*

² Tabela je sastavljena na osnovu primera u Weimann, und Hosch. 1993., „Kulturverstehen im Deutschunterricht.“ *Info Daf* 20 (5): 515.

Realizacija komunikativne nastave nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom po Ani Kubiček znači pre svega realizaciju sledećih zadataka (Kubiczek 2017, 3).

- a) Prenosjenje znanja o kulturi zemalja nemačkog govornog područja. Pored činjeničnog znanja iz oblasti geografije, istorije, ekonomije, književnosti itd. prenose se i znanja iz oblasti sociologije kao što su stanovanje, slobodno vreme, rad, obrazovanje, mediji itd. ali i običaji, navike, oblici ponašanja u svakodnevnom životu pripadnika nemačkog govornog područja.
- b) Razvoj motivacije za učenje nemačkog jezika. Praksa je pokazala da sadržaji iz svakodnevnog života stanovnika nemačkog govornog područja pozitivno utiču na motivaciju učenja nemačkog jezika. Sadržaji iz drugih oblasti su interesantni, ali sadržaji iz sociologije nastavu čine živopisnijom i bližom realnom svetu. Sve to motiviše učenike da se zainteresuju za uspostavljanje kontakta sa svojim vršnjacima iz zemalja nemačkog govornog područja kao i da tim putem prodube svoja znanja iz nemačkog jezika.
- c) U tesnoj vezi sa prethodno spomenutim zadatkom je i zadatak razvoja ličnosti učenika. Spoznavajući stranu kulturu učenik širi svoje vidike, obogaćuje svoju sliku o svetu i svoj način razmišljanja. On uči da strano posmatra i prihvati sa pozitivne strane, da uočava sličnosti i razlike, da svoju i stranu kulturu prihvati u ravnopravnom odnosu i samim tim da bolje razume i prihvati i sopstvenu kulturu.

Ovi zadaci predstavljaju značajan deo zadataka savremene nastave nemačkog jezika kao stranog i zato autori udžbenika nemačkog jezika kao stranog nastoje da svojim sadržajima doprinesu ostvarenju ovih zadataka. Tako se u udžbenicima mogu naći sadržaji i protagonisti iz sve četiri zemlje nemačkog govornog područja (SR Nemačka, Austrija, Švajcarska i Lihtenštajn), kao i zadaci čije rešavanje zahteva poređenje sa sopstvenom kulturom. U nekim adaptiranim udžbenicima se nalaze i sadržaji kao i protagonisti iz zemlje matice. Ovim se jezička kompetencija stiče na osnovu interkulturalnih sadržaja, odnosno obe kompetencije se razvijaju istovremeno.

3.1. Sadržaji i metode u komunikativnoj nastavi nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom

Navedeni zadaci su uticali i na izbor nastavnih metoda, kao i nastavnog materijala, pre svega tekstova. Tekstovi sa kulturnim sadržajima su autentični i služe istovremeno za razvoj jezičke kompetencije učenika,

tj. prilagođeni su nivou znanja jezika koji treba dostići ali i interesovanjima i realnom svetu ciljne grupe učenika. Ovi tekstovi su najčešće integrisani u lekciju kao tekstovi namenjeni tihom čitanju. Didaktizovani su po principu aktivnog učenja, što uključuje samostalan rad, odnosno iznalaženje informacija i izvođenja zaključaka, kao i samostalnog sastavljanja novih tekstova. U toku čitanja rešavaju se zadaci u vezi sa sadržinom teksta kojima se razvijaju strategije čitanja i savladavaju tehnike traženja i pronalaženja relevantnih informacija u tekstovima na nemačkom jeziku. Učenici uče da tekstu pristupe kao izvoru informacija, a ne kao izvornom tekstu koji treba prevesti. Ovde se, dakle, radi o globalnom, orijentacionom i detektivskom čitanju, dok je detaljno čitanje rezervisano samo za izuzetnu vrstu teksta. (Häussermann und Pipho 1996, 291-313)

Pod globalnim čitanjem podrazumeva se upoznavanje sa vrstom teksta, naslovom, temom i sadržinom na elementarnom nivou. Tehnika koja se koristi je preletanje preko teksta. Pogled se zadržava na pojedini delovima koji se čine najvažnijim.

Orijentacionim čitanjem učenik ulazi detaljnije u sadržaj teksta i prati osnovnu nit teksta. Pri tome koristi tehniku pažljivijeg čitanja i razumevanja. Pogled se zadržava na ključnim rečima.

Detektivsko čitanje služi za pronalaženje određenih informacija u tekstu. Tekst se čita brzo, a pogled usmerava na tražene informacije. Preostali sadržaji se zanemaruju.

Detaljno čitanje podrazumeva razumevanje svakog, i najmanjeg detalja u tekstu. Koristi se tehnika veoma pažljivog čitanja i razjašnjavanja nepoznatih pojmova, odnosno reči.

Da bi samostalan rad bio interesantniji i podsticajni autori se trude da u svoj udžbenik uvrste što veći broj vrsta tekstova, počev od redova vožnje, bioskopskog programa preko oglasa u novinama, intervju, do bajki, književnih i naučnih tekstova. Raznovrsnost je jedna od glavnih odlika komunikativnog metoda sa interkulturalnim pristupom.

Pored tekstova važnu ulogu u kreiranju nastavnog procesa, pa i udžbenika igraju slike, odnosno ilustracije teksta. Slike razvijaju maštu učenika, bude u njemu radoznalost i podstiču ga na čitanje teksta.

4. INTERKULTURALNI SADRŽAJI U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA NA EKONOMSKOM FAKULTETU U SUBOTICI

4.1. Zbirka tekstova za studente Ekonomskog fakulteta

Na osnovu navedenih principa urađena je i zbirka didaktizovanih tekstova za studente Ekonomskog fakulteta u Subotici.

Zbirka se sastoji od 15 tekstova. Teme koje se u zbirci obrađuju:

- a) ponašanje potrošača;
- b) tržište i vrsta tržišta;
- c) pravni oblici preduzeća;
- d) nauka o ekonomiji;
- e) makroekonomija;
- f) BDP;
- g) istorija novca i banaka;
- h) evro kao evropska valuta;
- i) makroekonomski pokazatelji Nemačke i Austrije;
- j) upis na studije poslovne etike u Nemačkoj.

Tekstovi su birani pre svega na osnovu programa studija, ali i na osnovu principa zastupljenosti tri države nemačkog govornog područja. Tako se osnovni tržišni principi obrađuju na osnovu teksta koji govori o poznatoj pijaci u Beču, prezentacija preduzeća na osnovu teksta o švajcarskom proizvođaču satova „Swatch“, a ponašanje potrošača na osnovu istraživanja koje je sprovedla agencija za marketing iz Hajdelberga. Dakle, od 15 tekstova Nemačkoj su posvećena 4, Austriji 2, Švajcarskoj 1. Ostalih 8 tekstova su stručni tekstovi bez posebnog mesnog odredišta.

Nemačka	Austrija	Švajcaraska	Ostalo
4	2	1	8

Tabela 2. Pregled zastupljenosti sadržaja iz zemalja
nemačkog govornog područja

Bliža analiza ovih brojeva ukazuje na to, da je najveći broj tekstova posvećen Nemačkoj, nešto manje Austriji, a najmanje Švajcarskoj. Da bi se u potpunosti ispoštovao princip DACHL nedostaje još barem jedan tekst koji bi tematizovao i Lihtenštajn bez obzira na to što se radi o mini-državi. Ovaj princip u sebi već nosi elemente interkulturalnosti, pošto je svaka država, bez obzira na zajednički jezik donekle i kultura za sebe, barem varijanta nemačke kulture, ali ipak princip nije zadovoljen u potpunosti. Da bi se nastava nemačkog jezika na Ekonomskom

fakultetu u Subotici mogla nazvati nastavom koja se odvija na osnovu komunikativnog metoda sa interkulturalnim pristupom neophodno je u zbirku uneti i stvarnost iz zemlje matice.

Navedeni tekstovi su informativnog karaktera i stvarnosti zemlje jezika cilja pristupaju sa čisto faktografskog aspekta već i zbog toga što se radi o stručnim tekstovima iz oblasti ekonomije. Njihovom sadržinom je zadovoljena kognitivna komponenta komunikativne nastave nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom. Emotivna i konativna komponenta se uvode u fazi pre i, naročito, nakon čitanja teksta.

Tekstovi su didaktizovani po principu: zadaci pre čitanja, za vreme i posle čitanja. Nijedan tekst nije namenjen prevodenju. Ono se koristi samo u krajnjem slučaju, ako se značenje nepoznatih reči ne može zaključiti na osnovu konteksta i ako je sama reč bitna za razumevanje suštine teksta. Metod obrade teksta već naglašava njegovu ulogu, tj. on ne služi samo kao osnova za obradu nepoznate leksike, već kao izvor informacija.

4.1.1. Didaktizacija tekstova u zbirci didaktizovanih nemačkih tekstova za studente Ekonomskog fakulteta u Subotici

a) Zadaci pre čitanja

Zadacima pre čitanja se studenti pripremaju za čitanje teksta. Štorh ovu fazu naziva fazom zagrevanja (Storch 2008, 124). Ona se sastoji od:

- aktiviranja receptivnog rečnika i predznajanja u vezi sa temom teksta;
- formulacije cilja čitanja;
- buđenja interesovanja za sadržinu teksta.

Za realizaciju ovih zadataka koriste se razne tehnike od kojih se u zbirci mogu naći sledeće:

- asociogram – jedna reč ili slika služe kao stimulans za asocijacije;
- građenje hipoteza:
 - studenti grade hipoteze o temi ili sadržini teksta na osnovu njegovog naslova;
 - slike kao podsticaj za građenje hipoteze o sadržini teksta – slika se opisuje jednostavnim rečenicama ili tekstom od ukupno 11 reči raspoređenih u pet redova.

Uz sliku ili veći broj povezanih slika se piše dijaloški ili narativni tekst. Uvodni tekst služi kao osnova za dalje građenje hipoteze o sadržini teksta.

b) Zadaci za vreme čitanja teksta

Zadacima za vreme čitanja se upoznaje sadržina teksta i razvijaju strategije čitanja. Svaki tekst u Zbirci se čita prvo globalno i orijentaciono. Uglavnom svaki tekst sadrži i zadatke za detektivsko čitanje. Za razvoj strategije globalnog čitanja se u zbirci koriste sledeći zadaci:

- pitanja u vezi sa naslovom teksta, podnaslovom, autorom, ilustracijama, brojem pasusa, brojem rečenica, autorom, izvorom teksta
- prepoznavanje teme teksta.

Za razvoj orijentacionog čitanja u zbirci se koriste zadaci:

- tačno-netačni iskazi;
- pitanja sa višestrukim odgovorima;
- sastavljanje tabela sa podacima iz teksta;
- traženje ključnih reči;
- zadaci dopune;
- sastavljanje rezimea teksta.

Rešavanje ovih zadataka zahteva čitanje teksta više puta. Svako ponovno čitanje doprinosi boljem razumevanju teksta. Važno je da se otkrivanju značenja nepoznate leksike uz pomoć dvojezičnog rečnika pristupi tek kada su ostale metode iscrpljene. Osim toga, ovim zadacima se student zadržava na najvažnijim informacijama, koje mu nudi tekst i uči da i ostale nedidaktizovane tekstove čita tako što će ih koristiti kao izvor informacija bez ambicije da ih razume do poslednjeg detalja.

Zadacima za detektivsko čitanje se traži određena informacija u tekstu kojom se dopunjuje neki drugi tekst ili tabela.

c) Zadaci nakon čitanja

Faza nakon čitanja je možda i najvažnija faza čitanja. Nijedan tekst u zbirci ne služi samo čitanju ili samo saznavanju činjenica. Tekst služi kao polazna osnova za dalju obradu informacija. Za to su predviđeni sledeći zadaci:

- pisana ili usmena reakcija na tekst, tj. iznošenje mišljenja na temu obrađenu u polaznom tekstu;
- sastavljanje novog dijaloga ili narativnog teksta na temu koja je obrađena u polaznom tekstu;
- traženje informacija na internetu na temu obrađenu u polaznom tekstu;
- izrada projekta na temu obrađenu u polaznom tekstu.

Svi ovi zadaci uključuju, pored obrade činjenica iz polaznog teksta koje se odnose na neku od zemalja nemačkog govornog područja, i

njihovo poređenje sa činjenicama zemlje matice. U procesu poređenja studenti pronalaze sličnosti i razlike u faktografskom smislu, ali istovremeno prolaze i kroz fazu emotivne komponente komunikativne nastave nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom. Studenti obično na početku procesa poređenja izražavaju čuđenje, neslaganje ili stav „Kod nas je to bolje, lepše..“ ili „Kod njih je to bolje, lepše...“. Tek kroz međusobni dijalog koji mora biti sastavni deo svakog interkulturalnog učenja oni dolaze do stava „to je drugačije, ali podjednako vredno...“ i spremni su da prihvate razlike, ali i uoče sličnosti među kulturama koje su „ravnopravne u odnosu, a različite u sadržaju“. Prolaženjem kroz konativnu fazu oni stiču interkulturalnu kompetenciju koja je cilj komunikativne nastave nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom.

4.2. Primer obrade teksta u komunikativnoj nastavi nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom

Naslov teksta: Märkte schaffen Atmosphäre (Breu 2009, 31)

Tekst govori o najstarijoj pijaci u Beču, njenom nastanku i istorijskom razvoju njene ponude i tražnje.

Pijaca je reč koja potiče iz italijanskog jezika od reči *piazza* što znači trg i predstavlja kako je Klajn i Šipka bliže određuju, „javni, otvoren prostor sa tezgamama na kojima se prodaju voće, povrće, mlečni i drugi proizvodi na malo“ (Klajn i Šipka 2006, 932) Pijace se definišu i kao „tržišta, ali i prostori okupljanja i komunikacije ljudi. Kako u ruralnim tako i u gradskim sredinama“ (Duvnjak 2013, 3). Dakle, pijaca je mesto na kojem se nudi i traži roba, tj. na kojem se kupuje i prodaje. Ali i mesto susreta, zabave, druženja i poslovnih sastanaka. Ovu ulogu pijace su imale još u antičko vreme i do danas je nisu promenile. Iz tih razloga su one veoma pogodna tema za komunikativnu nastavu jezika struke sa interkulturalnim pristupom. Ova tema zadovoljava tri važna kriterijuma:

- a) stručni – konkretno mesto susreta ponude i tražnje;
- b) leksički – sadrži stručnu terminologiju, ali i svakodnevnu, pošto je sastavni deo svakodnevnog života;
- c) interkulturalni – kao mesto susreta ljudi ispunjava sociološki element neophodan za razvoj interkulturalne kompetencije.

Pijaca *Naschmarkt* u Beču ispunjava sve navedene kriterijume. Tekst prikazuje njen istorijski razvoj, kao i pijacu danas.

Tekst predstavlja odličan uvod za sledeći uže stručan tekst posvećen podeli tržišta, ali i osnovu za obradu interkulturalnih sadržaja u nastavi nemačkog jezika na Ekonomskom fakultetu.

Studenti se sa sadržinom teksta upoznaju tehnikom čitanja u sebi pri čemu rešavaju određene zadatke.

a) Zadaci pre čitanja:

1. studenti dobijaju sliku pijace *Naschmarkt* iz 19. veka koju je naslikao slikar Karl Mol. Sliku opisuju tekstem od 11 reči raspoređenih u pet redova pri čemu prvi red sadrži jednu reč, drugi dve reči, treći tri, četvrti četiri i peti jednu reč;
2. razgovor o slici u plenumu. Studenti iznose pretpostavke o mestu i vremenu nastanka slike.

b) Zadaci tokom čitanja teksta:

1. povezivanje delova teksta sa naslovom;
2. tačni – netačni iskazi;
3. dovršavanje započetih rečenica;
4. traženje određene informacije u tekstu;

c) Zadaci posle čitanja:

- a) sastaviti kratak izveštaj o pijaci *Naschmarkt* u Beču na osnovu teksta;
- b) proširiti izveštaj podacima sa internet stranice;
- c) pronaći sličnu pijacu u sopstvenom gradu;
- d) uraditi u grupama mini projekat: *Pijaca...* (npr. *Riblja pijaca* u Novom Sadu);
- e) predstaviti projekat i pri tome istaći uočene sličnosti i razlike između pijace *Naschmarkt* i obrađene pijace, kako u odnosu na arhitekturu, asortiman robe, tako i u odnosu na profil prodavca i kupca;
- f) diskusija nakon prezentacije o iznetim sličnostima i razlikama koja treba da rezultira prihvatanjem istih u ravnopravnom odnosu.

Zadatak pod *b* predstavlja proširenje faktografskog znanja i istovremeno primenu stečenih leksičkih znanja samostalnim istraživanjem. Zadatak pod *c* ima za cilj pronalaženje sličnosti, a pod *d* primenu leksičkih i faktografskih znanja na deo sopstvene kulture. Zadatkom pod *e* zadovoljava se emotivna komponenta interkulturalnog učenja, a pod *f* konativna komponenta koja znači prihvatanje elemenata strane kulture kao ravnopravnih u odnosu na sopstvenu kulturu i dublje razumevanje istih elemenata u okviru sopstvene kulture.

Studenti sa zadovoljstvom rade na ovom projektu. Odlaze na lokalne pijace, razgovaraju sa prodavcima, upoznaju se sa ponudom, načinom formiranja cene, organizacijom rada i održavanja tržnice. Fotografiju i izrađuju prezentacije koje izlažu na nemačkom jeziku. U prezentaciji i diskusiji iznose sličnosti i razlike između pijace u Beču i lokalne pijace. Za to se koriste članci u lokalnim novinama i na internetu u kojima se

izveštava sa obe pijace. Poneko od studenata koji iz nekog drugog razloga putuju u Beč poseti navedenu pijacu. U diskusiji nakon prezentacije se veoma često tematizuje i sintagma iz teksta *der Typus der tratschsuchtigen und lieben Wiener Marktfrau*³, u kojoj se pronalaze paralele, ali i razlike.

U evaluaciji projekta, koja je do sada sprovedena usmenim putem, studenti su isticali da im je projekat pomogao ne samo u jezičkom smislu pošto su proširili svoj receptivni, ali i produktivni rečnik, utvrdili ranije naučene jezičke strukture, već i u interkulturalnom, pošto su proširili svoje vidike i shvatili da se kultura nemačkog govornog područja, u ovom slučaju austrijska, ne razlikuje mnogo od naše, da smo svi mi deo evropskog prostora i da posedujemo slične navike i običaje, ali da smo isto tako specifični, svako na svoj način.

5. ZAKLJUČAK

Sve do druge polovine 20. veka učenje stranog jezika je bila stvar elite. U drugoj polovini 20. veka dolazi do velikih tehnoloških otkrića naročito u oblasti komunikacije, koja omogućavaju otvaranje tržišta i brži protok rada i robe na globalnom planu. Ove promene stvorile su i veću potrebu za znanjem stranih jezika. Gramatičko – prevodna metoda, koja se do tada najčešće koristila nije mogla da zadovolji potrebe ubrzane komunikacije i zato su nastale nove metode, kao što su audiolingvalna i komunikativna. One su dale pozitivne rezultate, ali se ubrzo ispostavilo da je za uspešnu komunikaciju, pored jezičkog znanja, potrebna i interkulturalna kompetencija bez koje dobro savladana jezička kompetencija često predstavlja reči bez sadržaja. Tako je nastao metod u nastavi nemačkog jezika kao stranog, koji se i danas primenjuje, počev od predškolskih ustanova pa do fakulteta, odnosno komunikativni metod sa interkulturalnim pristupom. Ovo znači da su u nastavu uključeni sadržaji iz raznih oblasti kulture zemalja jezika cilja, ali i zemlje matice. Razvoj jezičke i interkulturalne kompetencije teku kao jedinstven proces. Pored leksike i jezičkih struktura učenici savlađuju faktografska znanja iz oblasti kulture naročito svakodnevnog života stanovnika zemalja jezika cilja, ali stiču i senzibilitet za stranu kulturu poredeći je sa sopstvenom i pronalazeći sličnosti i razlike. Istovremeno stiču i sposobnost prihvatanja različitih elemenata strane kulture kao ravnopravne u odnosu na sopstvenu kulturu. Komunikativna nastava nemačkog jezika sa interkulturalnim pristupom, dakle, znači nastavu koja pored kognitivnih sadrži i emotivne i konativne elemente.

³ Tip bečke piljarice, mile tračare – prev.

Ovaj princip prate današnji nastavni programi i udžbenici. U njima su zastupljene teme pluricentrične nemačke kulture, a u adaptiranim udžbenicima se mogu naći i sadržaji iz zemlje matice. Analiza zbirke didaktizovanih tekstova za studente Ekonomskog fakulteta u Subotici je ukazala na zastupljenost sadržaja iz zemalja nemačkog govornog područja, ali i na nedostatak sadržaja iz zemlje matice. Taj nedostatak je nadoknađen zadacima posle čitanja teksta, što je prikazano na primeru teksta *Märkte schaffen Atmosphäre* koji je posvećen poznatoj pijaci u Beču i koji je poslužio kao polazna osnova za razvoj jezičke, ali i interkulturalne kompetencije studenata.

LITERATURA

- Breu, Aleksandra. 2009. *Wirtschaftsdeutsch mal anders*. Subotica: Ekonomski fakultet.
- Decke-Cornill, Helene, und Lutz Küster. 2010. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Duvnjak, Savo. 2013. *Pravci razvoja pijačne delatnosti u Srbiji*. Beograd: PUPS.
- Häussermann, Ulrich, und Hans-Eberhard Piepho. 1996. *Aufgaben – Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben-und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Klajn, Ivan, i Milan Šipka. 2006. *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prometej
- Neuner, Gerhard, und Hans Hunfeld. 1993. *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Picht, Robert. 1989. *Kultur-und Landeswissenschaften*. In *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm, 54-60. Tübingen: Francke Verlag.
- Storch, Günther. 2008. *Deutsch als Fremdsprache-Eine Didaktik*. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Weimann, Günter, und Wolfram Hosch. 1993. „Kulturverstehen im Deutschunterricht.” *Info DaF* 20 (5): 514-523.

Elektronski izvori:

- Kubiczek, Anna. Preuzeto 21.12.2017. http://zseeim.edu.pl/pliki/mgr_anna_kubiczek_aspekt_krajoznawczy_w_nauczaniu_jezyka_obcego-76.pdf.
- Duden Online. Preuzeto 21.12.2017. <https://www.duden.de/woerterbuch>.

UDK 821.511.141(497.11)-31.09 Végel L.

Vladislava Gordić Petković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

vladislava.gordic.petkovic@ff.uns.ac.rs

TEMATIZACIJA RATA U ROMANIMA LASLA VEGELA¹

Laszlo Vegel is a novelist, playwright, critic and essayist best known for his continuous effort to find a satisfactory way to bring together two histories and two cultures, the Serbian and the Hungarian, with a clear-cut motivation to help them come to terms with their historical, cultural and intimate heritage, soliciting support and sympathy from the figures of prominent artists who set the example of successful reconciliation of love, ambition and faith. According to the French philosopher and sociologist Maurice Halbwachs, who developed the concept of collective memory, history has always been a record of changes, whereas literature naturally and logically contributes to the unfolding of a sequence of transformations, of which history perceives only the final outcome. Loaded with irony and grotesque, the body of Vegel's fictional work encompasses and digests an array of both helpless and ruthless habits and practices of a life during the war, using a carefully chosen style which recalls narrative strategies of anecdotes or newspaper sketches, and deliberately opting for the colloquial and almost jovial tone of an objective and distant, yet bemused observer. The language which functions referentially to describe an event or object with symbolic implications illustrates Karl Jaspers's concept of limit situation (*Grenzsituation*), the events and moments that test the characters' moral strength and ethical priorities. Vegel's shrewd awareness of moral and religious hypocrisy is best shown in his narrative voices, which always contain a curious mixture of satire and catharsis.

Key words: novel, war, intertextuality, interculturality.

1. MULTINACIONALNI KONTEKSTI TEMATIZACIJE RATA: LASLO VEGEL, SLOBODAN ŠNAJDER I ĐORĐE LEBOVIĆ

U posredovanju turbulentne istorije grada Novog Sada, u predstavljanju svih oružanih sukoba i potresa koji su je oblikovali, romansijer, dramatičar, esejista, kolumnista i putopisac Laslo Vegel ne vidi samo način da suoči dva nacionalna identiteta i dve kulture, mađarsku i srp-

¹ Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu „Jezici i kulture u vremenu i prostoru” (projekat br. 178002) koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije..

sku, nego piše svojevrsnu hroniku mentaliteta čiji učinci i uticaji nadilaze pojedinačan zaplet i postavljenju temu. Ta je hronika nemoguća bez interkulturalnih kontakata, ali autorov osoben tematski interes nisu toliko kulture koje stupaju u komunikaciju, koliko je to suočavanje umetnosti i etike. Ta je hronika, istovremeno, katalog iskušenja. Posmatrajući rat kao zaoštrenu situaciju koja stavlja na probu veru, snagu i hrabrost, Vogel i iz istorijskog događaja i iz njegove fikcionalizacije, i iz realiteta i iz iluzije, stvara mogućnost da se dotaknu i povežu umetnička obrada i etička kontemplacija; njegova dela, bilo da govore o pozicioniranju i samoodređenju pojedinca u ratu, mirnodopskim političkim ili čak i erotskim intrigama, klopnama i ucenama, bavi se ponajviše onim zamršenim, kritičnim i po život opasnim stanjima i situacijama u kojima moralni osećaj pojedinca može jedino da se upravlja prema okolnostima, koliko god one bile neočekivane, nelogične, apsurdne. Od velikog značaja je u tom kontekstu pojam „granične situacije“ (Grenzsituation), koji je nemački filozof Karl Jaspers osmislio kako bi imenovao ne samo situacije u kojima je na kocki čovekova fizička egzistencija, nego i sa idejom da odrednica obuhvati i iskušenja stavljena pred etičko rasuđivanje pojedinca. U okviru graničnih situacija tako bi se našle smrt, patnja, borba, krivica, između ostalog (Jaspers 1956, 203). U opseg definisanja granica i graničnih područja, barem kad je književnost u pitanju, svakako moraju da uđu i svi aspekti i problemi funkcionisanja u zajednici, jer samo život među ljudima podrazumeva prepoznavanje granica u trenucima koji zaoštavaju egzistencijalna i etička pitanja, postavljajući, isto tako, i pitanje razlikovanja uticaja konfliktne prošlosti i učinaka konfuzne sadašnjosti, razlučivanja efemernog i večnog.

U radu će biti analizirani Vogelovi romani *Neoplanta ili Obećana zemlja* i *Balkanska lepotica ili Šlemilovo kopile* u kontekstu njima srodnih dela, sa svešću da opsesiju ratom dele sa brojnim piscima iz nekadašnje Jugoslavije, i sa osećajem da se ne mogu ignorisati formalna i poetička srodstva ovih romana sa delima kako prethodnika, poput Aleksandra Tišme i Antonija Isakovića, tako i savremenih pisaca iz Srbije i regiona kao što su Slobodan Šnajder, Filip David, Đorđe Lebović i Reli Alfandari, ponajviše iz perspektive upravo „graničnih situacija“ koje propituju spremnost pojedinca da se odbrani od zla i iskušenja.

Jedan od autora koji rat konstatno tematizuje kao etički izbor i egzistencijalnu prinudu jeste i hrvatski dramski pisac i romansijer Slobodan Šnajder, koji u svojim delima na sličan način kao Vogel tretira dramu opredeljivanja pojedinca, obavezu pripadanja nametnutu u svakoj kriznoj situaciji. Još u svom najizvođenijem i najslavnijem delu *Hrvatski*

Faust (premijerno igranom 1982. godine) ovaj autor dramski uobličava pogled na rat, istoriju i filozofiju istorije, posvećujući jednaku pažnju biografijama i idejama. Pomenuta drama vrlo je precizno utemeljena u dokumentarnoj građi, na memoarskoj prozi glumca Vjekoslava Afrića u kojoj je Šnajder pronašao dovoljno rečito svedočanstvo o atmosferi u Hrvatskoj pod ustaškim režimom. Višestruka referencijalnost dramskog teksta u kome se istorijski aktuelizuje književni motiv Faustove sudbine, literarizuje politička i ideološka represija i karnevalizuju zlo i smrt, poslužila je Slobodanu Šnajderu za artikulisanje strategije suočavanja sa svim onim stvarnim i mogućim što donose granične situacije, situacije moralnih i egzistencijalnih izbora kakva je i ona ratna.

Za razliku od *Hrvatskog Fausta* u kom se Geteovi junaci pretaču u prolazne i potrošne, istovremeno tragične i groteskne simbole kako žudnje za slobodom, tako i stradanja od političke represije i ideološkog jednoulja, ali ipak večitom aktuelnošću svojih dilema u konačnom zbiru nadvisuju božansko vreme i ljudski poredak, roman *Doba mjedi* je porodična istorija sa snažnim autobiografskim poticajem i karakterističnim metatekstualnim zamahom, koja u sebi ujedinjuje epski tok i lirski ton. Šnajderov roman je brižljivo komponovan tekst sa više rukavaca, sa lajtmotivima koji se pravilno ponavljaju i prirodno ulančavaju, sa pouzdanom matricom simbola u kojoj se razmatraju sudbina i identitet kao najvažnije teme u životu čoveka dvadesetog veka. Veliki deo romana posvećen je seobama, migracijama, nasilnim izmeštanjima koje rat sa sobom donosi, ali značajan deo pripovedanja čini i drama opredeljivanja, ideološkog, političkog, humanističkog pa i sudbinskog.

Doba mjedi otpočinje 1769. neobičnim pozivom na seobu iz nemačkih pokrajina i još neobičnijim glasnikom. Najstariji među očevicima ove misije je i na samrti za nepoznatog pozivara tvrdoglavo tvrdio da je štakor. Ova životinja je tek prva u bestijarijumu koji će biti rasut kroz roman, i simbolička važnost njenog prisustva menjaće se kako se menjaju okolnosti u životu glavnog junaka, Georga Kempfa. Štakor je, na samom početku romana, nadahnuto objašnjavao da seljacima treba Vođa, šareni svirac od Hamelina koji, doduše, može svojom svirkom namamiti decu u smrt, ali može odvesti i u obećanu zemlju blagostanja. Već se u toj dvoznačnosti zavodljivog zova očituju sve zamke ideološke propagande. Taj će poziv porodicu Kempf navesti da krene u Transilvaniju, bajkoliku zemlju s one strane dobra i zla, da nasele pokrajine milostive carice Marije Terezije. Kempfovi će docnije postati folk-sdojčeri, tzv. „narodni Nemci“, etnički Nemci koji žive izvan Rajha. Do Vukovara, „varoši vukova“, dospevaju bez bedekera (koji će, napominje sveznajući narator, nastati tek sto pedeset godina kasnije), noseći sa sobom krompir koji je u postojbini bio samo lep cvet, dok u novoj

domovini može da bude važna komponenta prehrane, sa mnogo neočekivanih namena: recimo, sirovi krompir će u maju 1943. pomoći „prinudnom dobrovoljcu“ Vafen SS-a Georgu Kempfu da vešto izazvanim simptomima mučnine izbegne učešće u streljanju ukrajinskih civila.

Centralni deo romana sledi glavnog junaka Georga/Đuku Kempfa, koji u Poljskoj doživljava užase Aušvica, borbe Nemaca, Poljaka i na kraju Sovjeta. Istovremeno, kroz pripovedanje se artikuliše i povest o Veri, komunističkoj ilegalki koja će posle zatvora u Staroj Gradiški da prebegne u partizane, i iz rata izaći kao okorela vernica nove ideologije i režima. Georg Kempf će se sa sovjetskim vojnicima vratiti u Slavoniju i tako preživeti progon podunavskih Švaba, od kojih su mnogi završili u jugoslovenskim koncentracionim logorima. Kempf je bio regrutovan u Vafen SS (Waffen-SS), oružano krilo Himlerog SS-a, u koji se ulazilo dobrovoljno, barem u prvo vreme, da bi potom nastupilo regrutovanje koje su podunavski Nemci smatrali prinudnim, pa su sebe nazivali *silovoljcima* (freiwillige-gezwungene). Šnajder insistira na paradoksalnoj dvojnosti u ideologiji i hijerarhiji jednako, jer njegov junak niti uspeva, niti želi da se deklarise za jedne ili druge. Nošen silom okolnosti, on pokušava, kao i Vegelovi protagonisti, da sačuva goli život.

Šnajderov auktorijalni pripovedač, ošamućen istorijom, dezorijentisan u vremenu i prostoru ali, što je opet paradoksalno, zahvaćen brzaci-ma velike priče svog veka čije smerove i tokove ipak može da naloži on sam, sa svoje svevideće margine stiče „žalosne privilegije“ (Šnajder 2015, 94) kakve ima soj nerođenih, obuzet strepnjom da nikada neće osvanuti u životu. *Doba mjedi* je biografija nekakvog hrvatsko-nemačkog Tristrama Šendija, koji tek treba da se rodi u svetu koji njegovo rođenje onemogućuje svim sredstvima, ratovima, nasiljem progonom i ostalim hirovima istorije; nerođeni Kempfov i Verin sin, sveden na glas s one strane egzistencije, strepi da će se njegovi roditelji, nevoljni esesovac i odlučna partizanka, sresti u onom trenutku njihovih života koji će umesto ljubavi i braka moći da stvori samo sukob i smrt.

Kempf nije svestan svoje etničke pripadnosti dok ga političke promene u Nemačkoj ne navedu da shvati da se u porodici, gradu i državi ideali i vrednosti ustrojavaju prema nekim drugačijim pravilima. Tako pred sam početak Drugog svetskog rata, kad je Hitler već uveliko došao na vlast, mladi Kempf sve češće čuje od oca izraz „mi Nemci“, ne sećajući se da je on ikad, „pre nego što se Vođa uzverao u vlast“ (Šnajder 2015, 52), bio u upotrebi. Godina 1769. bila je gladna godina u kojoj su se Nemci otrgli od svog entiteta i zaputili Dunavom na jug carevine u potrazi za bajkovitom Transilvanijom, ali je godina 1943. dovela do promena u kojima su deca terezijanskih kolonista koja su marljivim radom poništila ono početno siromaštvo osvanula sa kukastim krstom

kao novim obeležjem. Pripovedač *Doba mjedi* nastoji da ukaže na paradoks dragovoljne prisile koja je Kempfa i njegove zemljake uvela u rat: „Jezik se možda raduje takvim besmislicama, barem se protiv njih ne buni. Ljudi im se raduju mnogo manje, pa makar uistinu bili „Volksdeutscheri“ (Šnajder 2015, 57). S druge strane, ukazuje se i na one koji su oduševljeno i bez dileme stali uz Hitlera, no njima pripovedač samovoljno određuje samo kratak boravak u romanu. Takav je slučaj Adalberta Šlausa, koji je prvi nakon anšlusa Austrije „stavio u prozor svastiku, a potom je ta nesretna svastika skočila, poput goleme buhe, na rukav gospodina doktora, pa se još jako nadula postavši srcem zastave Trećeg Rajha koja je u cijelom Nuštru najprije zalepršala na njihovoj katnici“ (Šnajder 2015, 57). I ta je golema buva samo deo realističko-fantastičkog bestijaruma u romanu: poslednja stavka u izvorima navedenim na kraju romana je Meterlinkov „život mrava“; „mačke“ su u žargonu označavale skrivane Jevreje, koji su se samo noću smeli pojaviti i oglasiti, a jedna od najvažnijih životinja, koja će Kempfa pratiti gotovo do smrtnog časa, jeste pas spašen od davljenja u ledenoj vodi uz pomoć položenih merdevina i okrepljen nakon spasavanja slanimom i votkom. Štakori su posejani kroz štivo kao crna parodija nosilaca crne smrti, da podsete na to da u istorijskom kolopletu najbolje opstaju štetočine, ali te štetočine su isto tako i čuvari sećanja, čuvaju dragoceni dokument, takozvanu bumašku koja se menja kao Dorijan Grej i koja spasava život Georgu Kempfu, pretapajući njegov nevoljni esesovski angažman u nakon rata mnogo prihvatljiviji komunistički. Jedina žena koji Kempf istinski voli, Srpkinja Sofija „belih zenica“, žrtva ustaških zločina čiji leš odpluta od Stare Gradiške do obale Egejskog mora, preobraća se u sirenu, u mitsko biće koje će ostati jedini istinski znamen čiste, bezuslovne ljubavi. Ambivalentnost Šnajderovih simbola će, kao i u Vegelovim romanima, ukazati na nemogućnost da se ljudska sudbina svede na ideološko određenje.

Pripovedač je u Šnajderovom romanu dvostruka instanca: jedan koji deli glas sa nerođenima, a drugi koji bez mnogo strasti ali ne i bez saosećanja komentariše čudesan i nekoherentan tok događaja. On će u jednom trenutku, nakon digresije o pijanom kafanskom požaru u Sremskoj Kamenici 1938. od kog ga pukim slučajem spasava jedna Ilonka (da bi ga docnije u Poljskoj od pogibije u ratu spasla isto strankinja, Anja), reći: „Prepustimo svijet ženama, to je najbolje što možemo učiniti. To je dobro i za nas i za svijet“ (Šnajder 2015, 151). I svet Šnajderovog romana jeste pažljiv prema ženama, ma koliko im, zapravo, ne prepuštao ništa sem hrabrosti: no ženska je hrabrost ne samo obaveza, nego i svojevrsna privilegija. Ženska odlučnost je često grčevita, ženski bol tvrdoglav, snaga neizreciva, žene nisu slabe ni paraziti,

i nijednog trenutka ženskost nema obeležje manipulativnog. U slučaju Šnajderovog auktorijalnog pripovedača koji je dezorijentisan istorijom ali savršeno vođen zakonima priče koje je sam postavio, prepoznajemo glas koji je na margini kao i glasovi Vegelovih junaka, glas koji ima već pomenute „žalosne privilegije“ (Šnajder 2015, 94) i koji nas stalno upozorava da su nerođeni unekoliko slični Bogu po tome što žive od sažaljenja, ali da, za razliku od Boga, nemaju nikakvu moć osim čekanja u strepnji i strepnje u čekanju. Nerođeni subjekt poseduje samo tri svojstva: on može da oseti sažaljenje, strah i želju. Nerođeni su, zapravo, jedan kolektiv, zajednica obeležena strepnjom, jer neki od njih nikada neće „dospeti“ u život, kao što se neće roditi ona nerođena čiji će roditelji i brat stradati od nemačkih rafala u jevrejskom getu, ispaljenih na njih dok su iskakali iz zapaljenog stana, sa trećeg sprata.

Premda je rat surova i strašna tema za sebe, on je istovremeno i kvantifikator, pojačivač svih drugih tema. Odrastanje i sazrevanje nisu stalno prisutni samo u korpusu dečje i omladinske književnosti, niti ih sadrže samo oni oblici literarnog stvaranja koji nastaju iz truda da se definiše integrativna moć društvene zajednice. Ove dve teme nisu ni poligon za parabolično učenje o snazi kompromisa. Čak i kad ilustruju različitost i osobenost, kako to biva ponajčešće, odrastanje i sazrevanje uvek će narativizovati neumitnost pristajanja na norme, standarde, interese i ideje koji pokreću specifičnu raspodelu moći u mirnodopsko idiličnim, i u dramatično zaoštrenim situacijama podjednako. Da „nailaze smutna i opasna vremena“, često se zna reći, i to ne samo na ovim našim prostorima, ponekad s namerom da se da savet šta valja činiti, a ponekad s naivnom nadom da uzroke teskobe može čudesno raspršiti samo imenovanje našeg nespokoja. Koliko ova konstatacija zloslutno zvuči kad je u pitanju izuzetno, posthumno objavljeno prozno delo Đorđa Lebovića *Semper idem*, gotovo da je suvišno pominjati, sve dok čitalac ne uroni u intrigantni prostor detinjstva nad kojim se otvara nagoveštaj rata, ali i jasno uočava nežnost i toplina poslednjih predratnih časova spokoja.

Pišući memoare u romanesknoj formi, i roman u formi memoara – dva su žanra ovde u mrtvoj, a srećnoj ravnoteži – dramski pisac i novinar Đorđe Lebović, koji je s petnaest godina deportovan u Aušvic i čudom ga preživeo, demonstrira u delu *Semper idem* životvornu snagu pamćenja i tradicije. Njegova retrospektivna naracija istovremeno je i refleksivni i autorefleksivni postupak, baš kao i kod Šnajdera: na osnovama autobiografske projekcije, Lebović (koji se može porediti sa Šnajderom i po tome što pripoveda istoriju svoje porodice) gradi uverljivo nijansiran lik dečaka senzibilnog, lucidnog, prerano sazrelog (možemo reći i starmalog) i s percepcijom tako istančanom da ga čini vidovitim jednako

koliko milenijumsko pamćenje njegovog roda. Telepatske moći, anegdotski ali koherentno i dosledno predstavljene u narativu, deo su umetničkog senzibiliteta koliko i sudbinske predodređenosti da se nadolazak kolektivne patnje prepozna u odlomcima sećanja i snoviđenjima. Lebovićev pripovedač teži da kroz presek pojedinačnih sudbina svojih bližnjih ocrta paradigmu društveno-političkog poretka rastočenog vrto-glavim promenama uoči Drugog svetskog rata i tokom njega. To čini na najlepší, najdirljiviji način, koji je istovremeno suvereno tvorački: uspomene pretvara u živu umetnost. Zato je važno uvesti ovog autora u pan-teon velikih dela o detinjstvu kakva su pisali Marsel Prust i Danilo Kiš, ali ništa manje ni u onu atmosferu koja izvire iz „Nereda i ranog bola“ Tomasa Mana, *Sto godina samoće* Gabrijela Garsije Markesa i čak Hemingvejevog *Pokretnog praznika*. Lebović u predstave o ratu uvodi uspomenu i izvesnu dozu nostalgije, kao da želi da ukaže na to da su i smrt, stradanje, patnje i svakovrsna poniženja deo privatne i opšte istorije, pa tako i deo sećanja, individualnog i kolektivnog.

Književnost ne prestaje da se bavi pitanjem čovekovog opstajanja u zajednici čak ni onda kad prilagođavanje njoj podrazumeva prepoznavanje granica u najizazovnijim, egzistencijalno i etički najbremenitijim trenucima. To se prepoznavanje odnosi i na poštovanje drugog, i na uspostavljanje razlika između realnosti i mašte, prošlosti i sadašnjosti, trenutka i večnosti, kao i na nastupanje presudnog trenutka etičkog izbora između činjenja dobra i činjenja ili tolerisanja zla. Užas, besciljnost i apsurd mogu se pobediti osmišljavanjem koherentne povesti koja će biti i istinita i logična, u kojoj će balansirati očajanje i nada u makar varljivom i makar privremenom saglasju. Zlo se ponavlja u svojoj predvidljivosti, ali nikad nije predvidljivo po sebi, i u to će nas uveriti katalog poniženja kroz koja prolaze članovi Lebovićeve porodice, njihovi prijatelji i susedi, i sam pripovedač.

Iskustva vezana za granične životne situacije oduvek su u istoriji književnosti slovila kao najveći autorski izazov prerade realnog doživljaja u umetničko delo. Prisustvo rata i blizina smrti izvesno predstavljaju najintenzivnije iskustvo na skali svih iskustava odrastanja i sazrevanja, tim pre što su povezani sa kolektivnim pamćenjem, sa nastojanjem da se u individualnom sećanju pronađe potvrda „zvanične verzije“ istorijskih događaja ili pak s namerom da sećanje tu verziju stavi van snage. Pojedinačno pamćenje, podseća nas Moris Albvaks, nije „zapečaćeno i izolovano“ (Halbwachs 1980, 51); da bismo se setili individualne prošlosti, potrebna nam je socijalno definisana referentna tačka. „Istorija je beleženje promena“, podseća Albvaks (Halbwachs 1980, 86); ukoliko izolujemo iz konteksta upravo ovu rečenicu, zaključili bismo da je književnost sve češće i sve više ona evidentičarka koja

beleži damare promena, reakcije kolektiva i pojedinca na njih bolje i brže od bilo kog dokumenta.

Kao što, po Albvaksu, istorija polazi od prirođenog uverenja da se sve menja a da neprekinuti niz transformacija postaje deo jedne integralne slike o istoriji, i Đorđe Lebović u romanu *Semper idem* teži da kroz presek pojedinačnih sudbina naznači jednu moguću paradigmu o društveno-političkim trenucima obrta i promena. Kolektivno pamćenje nesumnjivo pomaže svakoj socijalnoj grupi da sebe prepozna i orijentira u okvirima tih promena, da viđenje prošlosti prenese na naredne generacije. Umetnička proza pojačava sećanje, vodeći neprekinuti dijalog sa istorijom koji podrazumeva sučeljavanje razlika. Strašnom snagom prilagođavanja odlikuje se i iskustvo rata: doživljaja rata, prihvatanja doživljenog i smeštanja traume u repozitorijum sećanja.

Knjiga Đorđa Lebovića pojavila se posthumno, nedovršena a ipak zaokružena u uverljivu celinu, nadmoćno se istaknuvši apostrofiranjem detalja odrastanja i sazrevanja u kontekstu nadolazeće ratne kataklizme. Mnogo je pitanja koja muče jednog prerano sazrelog dečaka, a bar jedno postaje simbolički važno: kog je roda smrt? To može da pita samo biće *uraslo* u nekoliko jezika: mađarski, srpski, nemački, kao što ćemo videti da je slučaj sa junacima Lasla Vegela. Pred nama je odista redak primer autobiografski motivisanog štiva u kom precizno zasnovanu strukturu prati metaforičan jezik koji je istovremeno poetičan, potresan i reporterski objektiv. U Lebovićevom tekstu udružuju se roman detinjstva i roman sećanja, ali im se pripaja još jedno određenje: roman nacionalnog stradanja.

Dakako, iskustvo jevrejstva neodvojivo je od patnje i mapiranja ličnih i kolektivnih uspomena, te u tom smislu Lebovićeva proza ne odstupa od žanra kolektivnog pamćenja u okviru kog nastaje, recimo, i autobiografska knjiga *To je bio samo piknik* Reli Alfandari Pardo, koja tematikom i formom podseća na *Dnevnik* Ane Frank. Pamćenje rata ispisuje beogradska Jevrejka, koja se, slično Ani, skriva od nemačke okupacione vlasti nakon što su joj roditelji i brat deportovani. Alfandari Pardo, međutim, zapisuje porodičnu i ličnu priču punih pola veka nakon događaja koje evocira, i to na francuskom, jeziku koji je usvojila nakon što se po završetku Drugog svetskog rata iselila iz Jugoslavije, što govori o potrebi višestrukog udaljavanja od traume da bi se njoj moglo govoriti objektivnije i sabranije. Reli Alfandari o ratu piše onda kad rekapitulacijom sećanja svu tragiku i apsurd može da artikulirano predoči, ali se ne upušta u tumačenja istorijskih događaja. Filip David u *Kući sećanja i zaborava* ispisuje lament nad nestalim svetovima i studiju o epistemologiji zla, spojivši ta dva tematska toka u tegobnu istoriju jevrejskog identiteta.

I pored odjeka na teme koje okupiraju memoaristkinju Pardo i romansijera Davida, Lebović čuva za čitaoca efekat neočekivanog. Naime, redak je, ako ne i nemoguć, autobiografski tekst u kome rame uz rame s protagonistom obitava toliko reljefnih likova kao što je slučaj sa Lebovićevim delom. Detinjstvo nikada nije idilično, barem ne dok ga narativizacija ne učini takvim: ono je, po definiciji, doba patnje i trauma i u najboljim vremenima, i u najboljem od svih svetova. Ono je samo u moderno doba konstruisano kao neka vrsta „pokretnog praznika“ igre i uživanja, kao ponavljanje raja ovozemaljskom nevinošću. Lebovićevo detinjstvo premreženo je ritualima i socijalnim praksama čiji se koreni i svrha otkrivaju u kolektivnom milenijumskom pamćenju, u slutnjama i istinama koje prolaze kroz malog junaka. Prva drugarstva su prva osvešćivanja o kulturnim i mentalitetskim razlikama; prve emocije povod za suočavanje sa rastankom; precizno izvajane gradske ulice Zagreba i Sombora u kojima junak najviše obitava postaju križni put mnogih patnji.

Roman Filipa Davida uverljivo slika grčevita, svesrdna i neretko uzaludna nastojanja da proniknemo u demonsku logiku zla i destrukcije, da spoznamo kobnu pravilnost koja ih usmerava, kontrastirajući ih sa snagom pamćenja koja nam je često skrivena i neprepoznata. Sećanje je predstavljeno i kao ritual pročišćenja, i kao misija koja oslobađa od košmara. Pisac jasno zauzima stav da bez sećanja rekonstruisanog u naraciji pamćenje gubi bitku koju vodi protiv zaborava i ćutanja, ili protiv potrebe da se prošlost cenzuriše i ućutka. Tradicija Danila Kiša, Aleksandra Tišme, Bruna Šulca i Prima Levija nedvosmisleno vodi Filipa Davida prema formulisanju metafizičke poruke o patnji i prosvetljenju. Lebovićeva proza uz sve to nasleđe preduzima gotovo nemoguć zadatak da premosti jaz između saživljavanja sa ličnom i kolektivnom tragedijom s jedne strane i potrebe da stvarni život ide dalje, makar u priči.

To detinjstvo koje Lebović predočava obeleženo je razvodom roditelja, koji je život malog Đorđa raspolutilo na „majčin“ Zagreb i „očev“ Sombor. Kao i u Šnajderovom *Dobu mjedi*, uvertira u ljubav i brak su prepreke i razlike, a roditelji Lebovićevog junaka ne uspevaju da ostanu zajedno, baš kao što ni Georg Kempf u posleratnom periodu neće sačuvati brak sa snažnom i odlučnom Verom. Doduše, dok u Zagrebu na Langovom trgu vodi pansion, majka Lebovićevog pripovedača je „lepa Somborkinja“, koja je u „leru“ naučila sve o cveću: njen mali sin pokazao je trijumfalno svu dubinu poznavanja tih „ljupkih i nežnih stvorenja“ kad je jednom majčinom abonentu odgovorio tačno na pitanje koji cvet ima crne latice. Mati propušta priliku da postane „gospođa Zelena šuma“ (Grinvald) i ode sa sinom u Novi Svet, ali će zato da se uda za Knjigašumu (Buhvald), naslednika basnoslovno bogatog rođaka iz

Amerike čije će se nasledstvo vrlo brzo pretopiti u zbir poreskih obaveza, dugova i kamata. Somborski deo junakovog života teče kraj dede i bake, oca pozorišnog reditelja i maćehe koja ga ne voli, u multinacionalnoj i multikonfesionalnoj mreži ljudskih odnosa, uz bezbroj selidbi i prilagođavanja, u svetu više jezika i kultura. Mali Đorđe posmatra živote odraslih, sve njihove običaje, rituale i nedoslednosti, paradokse i protivrečnosti. Malograđanski svet odiše podozrivošću i nepoverenjem prema svemu što je novo i nekonvencionalno, vode ga materijalni obziri, imetak i dobar glas, ali u njemu ima topline i uzajamne solidarnosti koji je kasnijim porecima bilo tako teško da ponove i pokrenu.

Baš kao i Davidov Albert Vajs, Reli Alfandari Pardo i ostali junaci jevrejske literature pamćenja, starmali i mudri Đorđe, iznimno lukavi i oprezni za svoje godine, upoznao je smrt u oba njena roda pre nego što je kročila u njegovu porodicu. Nesreća i holokaust nadolaze najpre kao podrhtavanje tla, kao preteća crna crta na horizontu. S koliko se žrtve i bola ta crna crta mora saviti u crtež iskustva, znaju samo malobrojni koji su u teškom podvigu uspeli, poput Đorđa Lebovića.

2. INTERKULTURNI KONTEKSTI: NAPETOSTI IDENTITETA

Napetost nacionalnih i kulturnih identiteta u mirnodopsko vreme tema je kojoj Vogel pristupa kao nekoj vrsti *vedre traume*, kao ispoljavanju strašnog paradoksa koji može da preraste u parabolu ili igrokaz. U Vogelovoj knjizi eseja *Priče iz donjih predela* uočava se jedna od njegovih stalnih tema, parabola o jugoslovenskom identitetu, pretočena u gorko-tužni igrokaz o preprekama i zabunama na koje taj identitet nailazi iako je njegovo stvaranje proisteklo iz razrešavanja brojnih ideoloških i nacionalnih nedoumica. Čitaocu se ukazuje na gotovo šekspirovsku gorku epifaniju koja se može opisati i kao osvedočenje da će sve ljudske ljubavi i strasti nadživeti jedino nerazumevanje.

Jedna anegdota iz Moskve godine 1985. u Institutu za književnost, gde domaćini Sovjeti s neskrivenim ponosom i gotovo trijumfalno predstavljaju bazu podataka o piscima, bravurozno je iskorišćena da se čitaocu predoči kako je metafora kartoteke postala obeležje sudbine; i posle dugog traženja, ispostavi se da Vogelovog imena, naime, nema ni među jugoslovenskim, ni među mađarskim piscima. Žalostivo ali dobroćudno, Vogel ukazuje na nemogućnost da se Mađar koji piše na maternjem jeziku a nastanjen je u Srbiji koja je deo Jugoslavije svrsta u organizovan sistem („naučni saradnici eventualnog instituta Evropske unije za književnost našli bi se, dakle, pred istim problemom“ (Vogel 2011, 44)). Pisac sebe poredi sa kentaurom: „Neka manjinski pisac bude ili konj, ili

čovjek! (...) Zemlje Evrope se ujedinjuju, a kentauri se i dalje dele. Kentauri su kopilad Evrope (...) Kentauri podsećaju Evropu na njenu lošu savest, zato i nema nigde mesta za njih, osim u grčkoj mitologiji.“ (Vegel 2011, 44). Jer, mehanicizam svrstavanja nacionalnih identiteta po fiokama jednako je apsurdan koliko i mehanicizam političkih svrstavanja dok se raspadala ta Jugoslavija nemoguća za svrstavanje.

Da li grad, koji svaka nacija koja u njemu živi zove drugim imenom, imenom na svom jeziku, može da bude obećana zemlja? Vegel restaurira prošlost Novog Sada i socijalističke Jugoslavije ne odvajajući komično od strašnog ni satirično od smrtonosnog.

Vegel je urbani pisac, on piše o građanstvu, o romantičnoj i ciničnoj prirodi čoveka koji živi u zajednici, neprestano na meti političkih, socijalnih i kulturnih promena. Možda je samo na sličan način Selenić pisao o Beogradu kao Vegel o Novom Sadu; obojica su pisali o cikličnim talasima zla i nasilja koji se nezaustavljivo vrte, o osionosti pobednika, o paleti ljudskih reakcija na političke i istorijske promene i strašnim ishodima ratne sreće. Slobodan Selenić je pokušavao da uspostavi neposredan dijalog između dve epohe, a njegov junak koji je istovremeno i pripovedač u romanu *Timor mortis* slaže mozaik sećanja stogodišnjaka Stojana Blagojevića. Selenićev narator putuje ka celini, ka stvaranju konzistentne anamneze istorijskih i političkih mena i rukavaca. Dragan Radosavljević Slobodana Selenića ispunjen je strahopoštovanjem, sveden na ulogu poštenog i posvećenog zapisivača u okupiranom Beogradu, gde od šestoaprilskog bombardovanja do oslobođenja proživljava više života sa neobičnim akterima istorijskih događaja.

3. NEOPLANTA ILI OBEĆANA ZEMLJA

Junak i jedan od dvojice pripovedača Vegelovog romana *Neoplanta ili Obećana zemlja*, fijakerista Lazar Pavletić, poreklom je iz Knina, tačnije iz Orlića, sela nadomak Knina. Pavletićev otac bio je 1914. mobilisan u konjicu vojske Austrougarske monarhije. „Rekao je, u redu, ako ga baš Franjo Josif zove, nema šta, dužnost mu je da stane na branik domovine“ (Vegel 2014, 37); caricu Mariju Tereziju obožavao je „jer je bila širokogrudna i naklonjena krajiškim Srbima“, te mu je san bio da „jednom ode u Beč, i da se pokloni pred spomenikom Marije Terezije“ (Vegel 2014, 37). Pošto otac „svoje ipak ne bi mogao tek onako, mirne duše da kasapi“, odlučuje da prebегne na drugu stranu, gde posumnjaju da je austrijski špijun, i gde mora „austrijskim glavama“ da dokaže „svoju odanost“. „E, pa, ako nema druge, mogu ja, a da i ne trepnem, da pobijem i tuce tih Austrijanaca“, rešio je otac (Vegel 2014, 38). „U potaji mu, ipak, nije bilo baš svejedno, bilo mu je žao žrtava, toliko da

mu se, dok je grčevito stezao pušku, pred očima pojavila slika Franje Josifa s preteći uzdignutim kažiprstom, kao da mu kaže: izdao si svog cara, sinko“ (Vegel 2014, 38-39). Nacionalna i identitetska zbrka u glavi i na nišanu Pavletićevog oca rezultiraće činom narednika, dobijem zahvaljujući „suludoj hrabrosti“: „Imao je osećaj da se nalazi između dve vatre, i to ga je podsticalo da bude još smeliji, još odvažniji. Mislio je da nema drugog izbora. Više puta je pohvaljen i odlikovan. Uveče bi se zahvalio Bogu što je živ, a onda se molio caru, da mu oprost“ (Vegel 2014, 39).

Otac Lazara Pavletića tako je, sticajem niza slučajnosti i paradoksalnih poteza, došao u Novi Sad po završetku Prvog svetskog rata (tačnije, ušao na čelu srpske konjičke čete i bio dočekan kao oslobodilac), demobilisao se, dobio u vlasništvo napuštenu kuću mađarskog oficira na Telepu i našavši napušten fijaker počeo da ga vozi. Kao pridošlica koja sabrano i mirno prisvaja ono što joj se nađe na putu i od slučaja pokušava da kreira pravilo, Lazarov otac je samo jedan primer čoveka koji prihvata multikulturalnost i pokušava da je živi dosledno, i na ontološkom i na epistemološkom nivou. Lazarova majka je alegorijska figura one multietničnosti koja se ne sme demonstrirati otvoreno, nego se stalno mora maskirati, jer nije do kraja jasno da li je ta multietničnost blagodet ili pretnja: ovoj konobarici iz Dornštetera, novosadske poslastičarnice čije se promene imena i identiteta prate kroz decenije političkih promena i koja je najvažnije, mitsko mesto romana *Neoplanta ili Obećana zemlja*, do kraja ostaje nejasno gde ona pripada u svojoj „kentaurskoj“ nedefinisanosti, da li se zove Katarina ili Katalin, da li je dete Jana ili možda Janoša, da li je Slovakinja ili Mađarica, ali će panično svoj nacionalni identitet prilagođavati vojskama koje dolaze i prolaze. Prateći istorijske događaje, i smenu raznih vlasti i raznih država, otkrivamo da je rat zapravo napeta borba za život ali i za samoodređenje. Ustupci, saginjanje i uzmicanje vidovi su neherojskih strategija kojima se čuvaju život i imovina: za Vegelove protagoniste rat je ekonomska činjenica. To ne znači da su njegovi junaci profiteri koji se bogate, naprotiv; sve njihove strategije preživljavanja zapravo su iznuđene. Kafedžija čija žena šije srpske zastave („i danju i noću buljila oči da imamo šta istaći na kuću“ (Vegel 2014, 53)) dok on poji pivom mađarsku vojsku nije jedini primer junaka koji pokušava da sačuva konstante u vetru promena: jedina konstanta je njegovo zanimanje.

Multikulturalna topografija Novog Sada za takve junake je opasan prostor, jer različita istorijska razdoblja sa svojom ikonografijom i simbolikom defiluju pred njima, i svako im jednako pretili. Dva naratora u *Neoplanti* se sreću i nadmeću, Lazar Pavletić i Mikloš Terek, obojica su doseljenici i pridošlice, obojica govore više jezika i pratili su smenu,

svaki na svoj način i svaki u svom vremenu, cara Franje i kralja Petra, Hortija i Tita, jednima je vojska oslobodilačka, drugima porobljivačka, a jedini spas je, ispostaviće se, jezik: Lazar je ponosan što je naučio mađarski i nemački, docnije u životu i engleski, premda i dalje psuje samo na srpskom; govoriti određenim jezikom, poznavati nacionalnu ikonografiju spasava živote.

Fusnote se u romanu *Neoplanta ili Obećana zemlja* koriste u svrhu očuđenja, ali su istovremeno tu da nas ljupko opomenu da je multikulturalnost žilavija nego što mislimo, bar na prostorima baklava i likera, zaher torti i čevapčića, jer ljude će upravo ta mala znamenja fascinirati, kao peštansku gospođicu koja se useljava u kuću porodice Marić i u slast jede čevapčiče, a kad tu kuću napusti odneće porcelanski servis a ostaviti knjige na mađarskom. U fusnotama se objašnjava šta je ptica turul a šta šomloi galuške, gde je Stari Bečej i kako je nastala Petefijeva brigada, u njima se smenjuju sjaj Habsburške monarhije i zlato Vizantije, a obični ljudi u svih tim paradigmama pokušavaju da sebe definišu koliko i da opstanu.

4. BALKANSKA LEPOTICA ILI ŠLEMILOVO KOPILE

Balkanska lepota iz naslova Vegelovog najnovijeg i možda najboljeg romana unosi element erotske žudnje koji nije bio tako čest u njegovoj prozi. Balkanska lepota (ili „lepota“, ako mađarsku reč *szépség* uopšte možemo adekvatno preneti) jeste i živa žena, i fantazija, i portret žive žene koja je mnogima fantazija. Ona je Ivana Perišić, osoba s imenom, prezimenom i burnom biografijom fatalne zavodnice; ona je reljefan književni lik, ime velikog sna o slobodi, promeni i preporodu, žuđena putena ženskost predstavljena na slikarskom platnu koje nadživljuje silnike, političare, društvena uređenja i ideologije. Dok gleda njen akt, partizanska heroina Svetlana čija agresivna nesigurnost potiče ideološki zasnovan sadizam, a ideološko opredeljenje kamuflira nepokornu ljubomoru i zavist prema telu druge žene, žene-suparnice, podrugljivo izgovara rečenicu: „Samo se naivnim sanjarima čini da je pokvarenost čudesna“ (Vegel 2017, 191).

Balkanska lepota ili Šlemilovo kopile i jeste roman o dvojici naivnih sanjara očaranih moralnom i etičkom „pokvarenošću“, radoznalo i razrogačeno zagledanih u prestupe drznika i silnika kojima se, fasciniranosti uprkos, nikako ne žele pridružiti. To je roman o dedi i unuku, koji se prezivaju Šlemil: sâmo je prezime nesigurne transkripcije, budući da su roditelji dede „svešteniku izdiktirali da se novorođenče zove *Šlemil János*“, ali je dete u krštenicu upisano kao *Johann Schlemihl*, „mada su ga u komšiluku svi zvali Janči ili Janoš“ (Vegel 2017, 32), da

bi nakon 1918. postao *Jovan Šlemil*; unuk, jednakim putevima identitet-ske premetačine, biva i Ferenc, i Franjo, i Franc. Tragaju, tako bezime-ni i sveimeni, za tom pokvarenošću koja im se čini tako čudesnom. Tragaju za hedonizmom, o kom se ne usuđuju da sanjaju, i sanjaju o bekstvu i pobuni, čijim tragom i pored želje i volje ne uspevaju da krenu. Obeleženi, pri svemu tome, prezimenom kao svojstvom.

Godine progona, bezdomnosti i neuspelih pokušaja da se nesreće zaobiđu stvorile su u jevrejskoj tradiciji šlemila, tip junaka koji ne pobuđuje naročito divljenje i poštovanje: on je nimalo laskav no svepri-sutan, reminiscentni proizvod svake turbulentne istorije. Jevrejsku lite-raturu prožima dosledno odmicanje od konvencionalnog junaštva jer je u svesti nemoćne žrtve prisutna ideja o tome kako je ono što se smatra herojskim tako često zapravo tek jedino narcisoidno i brutalno. Nekada je dovoljno teško i izazovno „samo“ da se ostane u životu kako bi se ispričala priča. Antiep o tom i takvom antiheroju sačinio je Laslo Vogel u romanu *Balkanska lepotica ili Šlemilovo kopile*, groteski rečite simbo-ličnosti: dva Šlemila, umesto da biju bitke ili makar kuju ono Njegoševo „svijetlo oružje“, liju grbove, koji od svedočanstava o ratovima i prois-hodećim geopolitičkim menama prerastaju u bizarnu invenciju istorije i herojstva. Jedan od tih grbova krase i glamurozno zdanje postkomu-nističkog hotela u vlasništvu rentnog patriote Kotarca, koji je postao milioner švercujući gorivo tokom devedesetih. U skladu sa svojim novobogataškim ekspanzionizmom, postsocijalistički tajkun naručio je čak šest grbova, sa podrazumevajućim znacima tog trenutka kurentne srpske državnosti.

„Otkako je umro, ja ponavljam njegove priče“ (Vogel 2017, 27), kaže unuk, pripovedajući o svom dedi tajanstvenoj Lauri Rotenbiler, pristigloj iz Beča sa repovima intrigantne prošlosti, odveć zainteresova-noj za portret balkanske lepote. „Biću srećan i spokojan sve dok sam suvišan“ (Vogel 2017, 130), govorio je stariji Šlemil, čiju ispovest unuk pedantno restaurira, bez želje da je restrukturira ili redizajnira; i doista, ceo dedin život i dve njegove smrti (ideološka 1945., fiziološka 1995.) obeleženi su pokušajem da mimikrijom grbova koje kuje za razne poretk-e i vlasti sačuva sopstvenu epizodičnost. Portreti Franca Jozefa, Hortija, Staljina i Tita smenjuju se na zidu njegove radionice kako se, u skladu sa istorijskim menama, menja i pekarski asortiman (kifle, zemič-ke, burek), ulična ikonografija (zastave, grbovi, pokliči) i repertoar lokalnog orkestra za svadbe i sahrane (od ždralova iz mađarske operete, preko državnih himni, sve do Titovog prelaska Romanije). Sve ove smene kulturnih paradigmi i imperijalnih osvajanja nalazimo i u pret-hodnom romanu; no, posao kovanja grbova je dovoljno metaforičan da bi bio verodostojan, ali i dovoljno verodostojan da bi metaforično pred-

stavio stvarnost naglih promena i prinudnih prestrojavanja. Priča o sanjarima varljivih imena smeštena je u grad jednako nesigurne imenske karakterizacije. U oslikavanju portreta grada kakav je *Újvidék*, Neoplanta, Neusatz ili Novi Sad, Vogel obazrivim i ponekad čak i bojažljivim potezima četkice ne spaja samo dve istorije i dve kulture, mađarsku i srpsku, nego ih udeva u multikulturalni sadržaj i sastavlja autentičnu hroniku mentaliteta koja nadilazi predznake nacionalnog. Vogel ispreda mogućnost da se sretnu umetnička transpozicija i etička kontemplacija, restaurira prošlost Novog Sada i pred-, post- i socijalističke Jugoslavije ne odvajajući komično od strašnog niti satiričnog od smrtonosnog.

Tako se i *Balkanska lepotica* otvara ključem hotelskih dveri koje mame u san o raskoši za koji junaci od početka znaju da im, kao statista istorije, ne pripada. Hotel *Luksor*, otmeno zdanje sa pet zvezdica čija terasa gleda na Dunav, niklo na temeljima prethodne građevine s idejom da bude glamuroznije od svake lepe prošlosti, nalazi se tik kraj kuće i imanja dvojice Šlemila koji se herojski trude da u njihovom svetu, od početka Velikog rata pa do završetka milenijuma, oстане sve isto, u znaku poštenog rada i nepromenljivog reda. U hotel dolaze gosti u limuzinama sa zatamnjanim staklima, štite ih krupni momci (opisuje ih slikovita reč *rmपालीया*) a njihovu bezbednost nadgledaju sigurnosne kamere. Tu su i neizbežne dame na visokim barskim stolicama, viski s ledom, večere uz vino, apartmani u koje se potom odlazi. Gosti hotela „tvrdе da je rođen jedan novi svet nakon što su komunisti najureni“ (Vogel 2017, 7). „Ne volim da budem kvariša ničег dobrog“, kaže unuk Ferenc, „ali – prema mom skromnom mišljenju – taj takozvani novi svet meni pre svega liči na jedan dobrostojeći bordel“ (Vogel 2017, 7).

Junak i narator prethodnog Vogelovog romana *Neoplanta*, fijakerista Lazar Pavletić, uzgredno se pojavljuje u *Balkanskoj lepotici*, kao i njegov fijaker, koji će Šlemilovi čuvati prekriven, adekvatno simbolično, maskirnim platnom. Precizan, nemilosrdan i odrešit ne samo kad treba kritikovati istorijske bezizlaze nego i onda kad treba staviti pod lupu mentalitetske raskole, bilo da se to čini na uzorku jedne sa strepnjom i brigom čuvane kuće i okućnice veličine dlana, ili pak na uzorku urbane socijalne zajednice (gde ne smemo da zaboravimo da je Novi Sad grad iz kog Šlemilovi ne samo da ne odlaze, već je on krajnja destinacija za sve njihove snove koji su naizgled bili usmereni ka dalekom i dugo priželjkivanom Beču), Vogel prepliće burlesku i satiru sa sažaljenjem i humorom ne bi li što jasnije dočarao koliko su elementarne i naivne predstave njegovih junaka o velikom svetu, odnosu sila ljudske odluke i istorijske sudbine i imperijalističkoj politici. Svi Vogelovi junaci, bez obzira na naciju i klasu, snagu i relevantnost, sanjaju Beč, uključujući i

balkansku lepoticu Ivanu Perišić: fatalna žena nije samo prazna ljuštura u koju junaci projektuju svoje snove i žudnje nego je i ona sama robinja želja i ambicija. Nesrećni i nespretni Ferenc Šlemil vodi naraciju dvostruke namere i mnogostrukih senki, krijući sopstveni neherojski životopis ispod dedine životne priče, tonući u nju kao u ogledalo iza kog se prostire neka tuđa, čudna i posuvraćena zemlja.

Laslo Vogel je napisao zavodljiv, pitak tragikomičan roman halapljivog ritma i savršeno scenične naracije koji se igra kostimografijom istorije: sve pripovedanje može se, bez žrtvovanja i gubitka, odmah pretočiti u pozorišne prizore koji slikaju neprestane smene nasilja i mira, i anatomizuju posuvraćene karaktere i navike. Pisac se ponovo zabavio jadima ratova, ali ne i seoba: postoje samo identitetske migracije koje junake ne pomeraju s mesta. Kada u završnici romana kuća i radionica Šlemilovih nestanu u požaru koji je Ferenc podmetnuo da bi uništivši mesto radnje sačuvao priču, čućemo, iz gomile okupljenih radoznalaca, „pramenove rečenica u velikoj graji“: stari Šlemil nije bio Mađar, „nego Nemač koji se predstavljao kao Srbin“ (Vogel 2017, 304); „svejedno je da li je bio komunjar ili fašista, bio je pre svega ludak“ (Vogel 2017, 304). Postoji, baš u tim prezrenim i omalovaženim naivnim sanjarima, čudesan, neslućeni kapacitet preživljavanja i prerusavanja.

Vogel je, kao i mnogi pisci koji su tematizovali rat, svestan da postoje dve vrste ljudi: oni koji su pasivni, i kojima upravlja istorija, a koji nisu našli načina da se prilagode poželjnim modelima delanja i življenja; postoje i oni koji su uspeli da, lukavstvom i snalažljivošću ili pak iskrenim entuzijazmom postanu činioci društvenih i političkih promena. Junaci Lasla Vegela, međutim, nisu ni prometeji ni prevratnici: oni samo pokušavaju da zadrže skrovito mesto tihog posmatrača, ne žele da se eksponiraju, i pokušavaju da ostanu *ispod* radara revolucije, da ostanu suvišni i neprimetni.

5. RAT KAO IGRA I PREDSTAVA

O svoj besmislenosti ratovanja i delovanja istorije možda ponajviše govori jedan detalj iz Šnajderovog *Doba mjedi*: slika tela neprijatelja koja i na frontu i u kafanskoj tuči ostaju zalepljena u neodvojivom zagrljaju. Pripovedanje u poglavlju „*Šuma Dvoguba*“ teče ovako: „Ruka našega drži nož koji je Rusu zasječen u grkljan; Rus zabio je svoju bajunetu našem u leđa sve do drška. I grljkan Rusa i leđa našega rume- ni su od smrznute krvi. Pokušavamo ih razdvojiti, no shvaćamo da je to nemoguće: smrznuti su, drveni, mogli bismo ih odvojiti jedino sjekirama ili pilom, ali i to je pitanje. Pa smo ih sahranili tako zagrljene na ovom mjestu.“ (Šnajder 2015, 104). Ovo „dvoglavo biće, rumeno od

smrznute krvi“ položeno je u posebnu raku. I samo je jedan oficir prokomentarisao: „Kao da su se okupali u malinovcu“. Rat može delovati kao igra i predstava, kao majstorski izvedena simulacija, ali je njegov najveći tragizam upravo u činjenici da prolivena krv može lako da se pobrkta sa običnim sokom od maline. Zato je velika prednost književnosti sadržana u njenom večitom – katkad gorkom, katkad ironičnom – obrtanju prioriteta istorije i prioriteta života; u njenom umeću da strašno predstavi kao podnošljivo, a na podnošljivo da nam ukaže kao na uistinu strašno.

LITERATURA

- Albvaks, Moris. 2013. *Društveni okviri pamćenja*. Novi Sad: Mediterran Publishing.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Consuming Life*. Cambridge: Polity.
- Halbwachs, Maurice. 1980. *The Collective Memory*. New York: Harper and Row Colophone Books.
- Jaspers, Karl. 1956. *Philosophie II*. Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lebović, Đorđe. 2016. *Semper idem*. Beograd: Laguna.
- Šnajder, Slobodan. 2015. *Doba mjedi*. Zagreb: Tim Press.
- Vegel, Laslo. 2012. *Priče iz donjih predela*. Novi Sad: Cenzura.
- Vegel, Laslo. 2014. *Neoplanta ili Obećana zemlja*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Vegel, Laslo. 2017. *Balkanska lepotica ili Šlemilovo kopile*. Novi Sad: Akademska knjiga.

Julianna Ispánovics Csapó

Bölcsészettudományi Kar, Újvidéki Egyetem, Szerbia

julijana.ispanovic.csapo@ff.uns.ac.rs

AZ AKÁC A VAJDASÁGI (IRODALMI) KULTÚRÁBAN

Black locust, introduced from North America into Europe by the French, first appeared in Hungary at the beginning of the 18th century. The Ottoman rule, apart from the political, demographic, economic, and cultural decline, also brought with it a waste to the Hungarian land. The non-native, but durable and quickly adaptable plant seemed suitable for binding the eroded soil left behind the devastated forests, fields, and orchards. Black locust did not only bring economic benefits to Hungary, but it is also quickly assimilated into the Hungarian folk culture and became labelled as “the Hungarian tree” with Ottó Herman’s contribution. The most Hungarian of trees has been used to build tools and as firewood. Its drooping clumps constitute a well-known bee pasture, and dried it can be used for medicinal tea. On the other hand, it is also one of the favourite motifs of Hungarian folk songs. Black locust can also be interpreted as a multi-layered symbolical element or topos overarching the periods and spaces of Hungarian cultural history both in Hungarian literary texts (Mihály Csokonai Vitéz, Sándor Petőfi, István Fekete, Ferenc Móra, Ernő Szép, Gyula Juhász, Lőrinc Szabó, Attila József, Zoltán Zelk, Erzsébet Gazdag, Ágnes Nemes Nagy, etc.) and in Hungarian cinematographic works. Black locusts were first mentioned in the history of Hungarian culture in 1834, after which they have been mentioned over and over again in the works of Dániel Papp, Dezső Kosztolányi, Kornél Szenteky (Sztankovits), Ferenc Fehér, Ottó Tolnai, Nándor Gion, Sándor Majoros, and Mónika Csík. The goal of this study is to draw a map of black locust in the cultural history of the region, Vojvodina, following János Géczi’s methodology of cultural history, with a special regard to cross-cultural overlaps, to the presence of black locust within the ethnic communities in Vojvodina (Hungarian, Serbian, Croatian, Slovak, Romanian), to its modes of appearance, and to possible intercultural interfaces.

Key words: black locust, Vojvodina, cultural history, literary history, interculturality.

1. AZ AKÁC ÉRKEZÉSE EURÓPÁBA ÉS ELTERJEDÉSE MAGYARORSZÁGON

Az *akác* a pillangósvirágúak (Fabacea) családjának *Robinia* nemzet-ségébe tartozik. Az Észak-Amerika keleti felében és Mexikóban előforduló húsos fajtából legismertebb a fehér akác (*Robinia pseudoacacia*). Európában dísznövényként, talajmegkötésre és szerszámfának ültetik. Az *akácia* (héberül sittá, Károli fordításában sittimfa) a mimóza-félék

(Mimosaceae) családjának *Acacia* nemzetségébe tartozik. Körülbelül nyolcszáz trópusi és szubtrópusi (elsősorban ausztráliai és afrikai) fa- és cserjefajtáról van szó (Halász 1994). Arról a fáról, amellyel az izraeliták is találkozhattak a pusztában, amelynek deszkájából állították össze szállítható hajlékaikat. Arról a fáról, amelynek terebélyes koronáján sok hosszú tövise van, virágzáskor illatos lilás-pirosas, fehér vagy sárga virágok borítják el. Fája ellenálló (erős illata miatt elkerülik a rovarok), igen kemény, tömör, de könnyű, finom erezetű és könnyen megmunkálható, ezért a bútorasztalosok igen nagyra tartják. A Biblia szerint ebből a fából készült a frigyláda valamint a sátortemplom és az áldozati-illatosító oltár tartozékai (Surányi 2006).

A latin *Acacia* a köznyelvben jórészt a *Robinia pseudoacacia* nevéként jelenik meg. A névátvitel alapja valószínűleg az analógia, a Robiniának az egyiptomi akáciára emlékeztető tüskéje, szárnyas levele és illatos fehér virágja. A latin *Acacia* a *Robinia pseudoacacia* nevéként számos nyelvben elterjedt.

Az *Acacia* nyelvjárársbeli nevei és hangalakváltozatai (*ákácfa*, *akácia*, *ákácfa*, *ákác-csipkefa*, *álakác*, *agác*, *agáci*, *ágoca*, *ágica*, *agárcfa*, *igacsi*, *istenpapucs*, *ragacsfa*, *sinkafa* (Rácz 2010) *ákászia*, *ákász*, *agáca*, *akác*) a magyarban népi átvételre utalnak (Vörös 2008). Az *akác* a magyar nyelvben 1783-ban jelenik meg bajor-osztrák jövevényszóként *akâ'z*, *agâtβa*, *agâdse* 'hamis akác, fehér akác' jelentésben. A német szavak forrása a görög *akakiá*-ból keletkezett latin *acacia* 'egyiptomi akác' értelemben. „Az *akác* hangalak valószínűleg szóelvonás eredménye a régi akáci, agáca változatokból, mivel a nyelv valamilyen toldaléknak érzekelte a végződést” (Zaicz 2006: online). Bilecz Ferenc a katolikus latin Biblia magyar fordítóit is felelőssé teszi a fenti bonyodalmakért. Károli Gáspár szóhasználatától eltérően ők a palesztin akáciát, a bibliai sittimfát is akácnak fordítják, akár az amerikai akácot (Bilecz 2014).

A *fehér akác*ot Jean Robin, a párizsi botanikus kert főkertésze hozta be 1601-ben Észak-Amerikából Európába. A növény (*Robinia pseudoacacia*) Carl von Linné által nevét is róla kapta. Az értékes parkfa hamar elterjedt, erdőtelepítésre azonban csak a 18. század végétől javasolják. „Erre főként az amerikai szabadságharcból visszatért önkéntesek hívták fel a figyelmet, akiknek a helyszínen alkalmuk volt megismerni az akác kiváló tulajdonságaival” (Bartha – Szmorad – Tímár 2014, 2). Németországban Nagy Frigyes szorgalmazta az akác elterjesztését, „sőt a XVIII. század végén a németek még folyóiratot is adtak ki az akác terjesztésének érdekében” (Rapaics 1940, 172).

A XVIII. és a XIX. században Európa-szerte nagy területeket telepítettek be a síkságok és az enyhe dombvidékek fájával. Az akác igen

fényigényes, ezért kedveli a meleg, napsütéses tájakat. Laza, jól szellőző talajban nő a legjobban, de elviseli a homokos, szikes, vízmosásos területek földjét is (Szilágyi 1997–2001).

Magyarországon 1710-ben ültettek először akácfát Erdődy gróf pozsonyi kertjében. Az új, idegen növény Pozsonyból és a nyugati határszél felől a francia stílusú kastélykertekkel érkezik magyar földre (Rapaics 1940).

Krámer János György (1684–1744), a soproni születésű orvos, botanikus, aki 1715–1718 között katonarvosként működik Magyarországon, *Tentamen botanicum...* (Dresdae, 1728) című növényhatározójában elsőként ír Magyarországon az akácról és a növényben rejlő fásítási lehetőségekről (Gombocz 1936).

Erdőnek először Héderváron, Viczay gróf birtokán telepítették. Az angolkertet létrehozó szabadkőműves magyar főúr a gazdasági modernizáció híve, egy európai hírű antik műgyűjtemény létrehozója és az akácfa egyik magyarországi meghonosítója (Galavics 2006). A katonai kincstár 1750-ben Komárom-Herkály erőd körül 290 hektár akácerdőt telepített hadászati célból. „A 290 hektáros telepítés nagy érdeklődést váltott ki az akácfa iránt. (...) Nemcsak központilag szorgalmazták az ültetését, hanem földbirtokosok és honoráciorok – köztük Tessedik Sámuel – is példamutatón terjesztették” (Ortutay 1977–1982: online).

1768-ban Békés vármegye egyetlen akácfája árválkodott még a szarvasi parókia kertjében. A magyar felvilágosodás egyik nagy alakja, Tessedik Sámuel (1742–1820) mezőgazdász, pedagógus, evangélikus lelkész honosítja meg Szarvason és környékén egyebek közt az akácfát, gazdaságában mezővédő erdősávot alkalmaz. Később Tessedik Sámuel gondozatlan sírját, amint azt a fiatal szarvasi festő Ruzsicskay György megrajzolta, a törött fakerítés mellett öt akácfa vette körül „némi tiszteletadással” (Fabiny 1980, 76).

A polihisztor Tessedik Sámuel működése egybeesik Mária Terézia erdővédelmi rendeleteivel. Mivel az erdőket a szükségesnél nagyobb mértékben pusztítják, a királynő 1769 decemberében közrebocsátja az Országos Erdőrendtartást az erdők megóvása és telepítése érdekében. Az erdők rendezése során erdő-térképek készülnek, és megjelennek az első erdőgazdálkodási tervek. „A rendtartás kiemelt figyelmet fordít a folyamatosan csökkenő erdőségekre, ezért »minden ház lakosa« számára előírja, hogy az erdőtelepítésre alkalmas, művelés alatt nem álló mezőgazdasági művelésre használható területeket be kell fásítani” (Kocsis 2013, 193). Az erdőrendtartás lényeges gondolata, hogy az erdőtelepítés közérdek (Tóth 2008).

A XVIII. század második felében kezdődik meg az Alföldön a futóhomok megkötését is célzó nagyobb ütemű erdőgyarapítás. A fűzfa és a

nyárfá mellett a legelterjedtebb fa az akác. Az akác gyors térhódításáról árulkodik Debrecen példája. 1868-ban a városban még a tölgy a jellemző fafajta, a század végére azonban már az akác alkotja a faállományt a felét (Miklós 1972, 238). A sikeres telepítések titka, hogy az akác „*kiváló tulajdonságait hazánk jelentékeny kiterjedésű termőhelyein fokozottabb mértékben fejlesztheti ki, mint más országokban*” (Vadas 1911, 2). Így történik meg, hogy az akác hamarosan annyira hozzátartozik a magyar táj képéhez, hogy Kerner Antal József, a neves botanikus a magyar Alföld jellemző fáját *magyarfának* nevezi el (Rácz 2010), akár Herman Ottó, aki szintén *magyar fa*-ként emlegeti az akácot (Javaslat 2014).

A török időkben elpusztult budapesti Városliget, az egykori Ökördűlő fásítása csak másodszori kísérletre, 1785-ben jár igazán sikerrel, amikor Lechner Tóbiás polgármester akácfák telepítésével bízta meg Stolc János selyemtenyésztési felügyelőt (Pesti – Tarjányi 1992). A Népliget sikertörténete ugyancsak az akáccal kezdődik:

Az Orczy-kert a Ludovika megnyitásával magánkertté lett, a Városliget már szűknek látszott a nagy tömegek számára, s így 1868-ban Sárkány József képviselő indítványozta, hogy a város alakítson a nép számára ligetet azon a homokterületen, amelyet 1855-ben kezdtek akácfákkal beültetni, hogy a kőbányai futóhomokot megkössék (Rapaics 1940, 276).

Az akác tömeges elterjedésének első időszaka Magyarországon a szabadságharc utánra, 1865 és 1895 közé tehető. A magyar alföld fásításának a fő fafajtájává lett (Bartha – Szomorad – Timár 2014). Az első pesti sétány (1789) fasoraiban a hársak mellett akácok is álltak. „Előbbiek a régi századok hagyományait képviselték, az utóbbiak új jövevények, amelyek akkor kezdtek meghonosodni a magyar ég alatt...” (Rapaics 1940, 142). A XIX. század kilencvenes éveiben jelennek meg a pesti parkokban a gömbakácok (Rapaics 1940).

A XX. században a fásítási törekvések csak 1923-tól, az alföldfásítási törvény megjelenésével erősödnek föl. A mezőgazdasági művelésre alkalmatlan, terméketlen földterületeken másfél évtized alatt 38 ezer hektár akácot létesítenek. Az akácfa a második világháború előtti uradalmak és parasztgazdaságok kedvenc fájává lesz.

Az akác rohamos terjedésének második periódusa a II. világháború utáni fásítási tervekkel indul:

Az 1946-tól 1955-ig terjedő időszakban 11.500 hektár akácállományt telepítettek. Ez utóbbi telepítések 50%-a az alföldi homokvidékeken történt. Az akác ilyen nagy mértékű előretörése még abban

az időszakban vitatottá vált, az az erdész szakmát is erősen megosztotta. A vita következményeképpen a szakemberek már az 1950-es évek közepén az akácosok területének radikális csökkentését irányozták elő(!) (...)Az 1950-60-as években előirányzott területcsökkentés azonban nem következett be. (...)Az akác sarjerdők területe az ezredfordulóra tehát tovább növekedett (...)A fafaj területfoglalása ezt követően (elsősorban az erdőtelepítések, de kisebb részben a szubspontán terjeszkedés következtében is) tovább nőtt, 2012-re elérte a 462.700 hektárt, vagyis az ország erdőterületének 24,0 %-át. Ide kapcsolódó további, a jelenlegi helyzetet is jól megvilágító, rendkívül szemléletes adat: a rendszerváltást követően (vö. 1992-s és 2012-es adatok) az akác területaránya majdnem pontosan 200.000 hektárral növekedett!!!” (Bartha – Szmorad – Tímár 2014: 3). A „jövevényfa” honossá lett, és „a magyar Alföldet új szépséggel, a virágzó erdővel tette gazdagabbá (Keresztesi 1968, 435–436).

A pionír akácból Magyarországon erdőalkotó főfajt hoztak létre (Keresztesi 1989), mégis a magyarországi szakemberek, természetvédek kifejezetten inváziós, idegenhonos fajnak tekintik. Napjainkban a biológiai sokféleség csökkentéséért teszik felelőssé az akácot, annak ellenére, hogy a magyarországi mezővédő-erdősávok egyik fő alkotóeleme és ipari haszna sem elhanyagolható (Bilecz 2014).

2. AZ AKÁC A MAGYAR NÉPI KULTÚRÁBAN

A magyar nép vélekedése szerint az akác a legmagyarabb fa – „hasznos minden porcikája”. A nyírségi gazdálkodók az akácot a „Nyírség aranyának” nevezték, nevezik ma is. Magyarország másik régiójának, a Nagykunságnak ugyancsak jellemző tájalkotója a fehér akác. A vidéken átutazó John Paget is erről számol be a reformkorban:

...a pusztai falvak elég nagyok, néha több ezer lakosuk is van. Alaprajzuk végtelenül egyszerű: többnyire egyetlen hosszú, egyenes és széles utca keresztezi. A kisebb utca ritkaságszámba megy, ahol mégis akad belőlük, egész biztosan párhuzamosan vagy merőlegesen halad egyik a másikkal. Minden ház azonos terv alapján épült, oromfaluk a két apró ablakkal az utcára néz, s akácfák vagy diófák vetnek rá árnyékot. A házakat gyönyörű nádtetővel fedik, gyakran a kerítés is nádból készült” (Pagetet idézi Körmendi 2002: 27).

Az akácfá a magyar parasztok kedvelt fája, szívesen ültették házuk köré (Ortutay 1977–1982). Az alföldi homok megkötése mellett az akác

kitűnő szerszámfa. Kemény fájából ellenálló szerszámnyelet, karót faragnak. „Szőlőkarónak országosan az akác vált be legjobban. Ezért a földművelésügyi miniszter például 1895-ben és 1896-ban körrendelettel igyekezett a kincstári erdőgazdasági egységeket a karótermelésre buzdítani” (Oroszi 2010, 9). Az akác fája a bognárok legkedveltebb anyaga. Kemény, de hajlékony, szívós, nagyon szilárd és tartós fa. Jól hasítható és könnyen megmunkálható. A kocsi minden része elkészíthető belőle. Könnyen beszerezhető nyersanyag.

A kerékagy anyagának repedésre kevésbé hajlamosnak kellett lenni. Ezért ehhez leginkább a szilfa volt ajánlott. A keréktalp nem szálkásodhatott, aminek legjobban a gyertyán felelt meg. A kerékküllöktől pedig rugalmasságot és némi hajlékonyságot kívántak meg. Ezeket az igényeket a kőrisfa, továbbá az akác elégítette ki (Oroszi 2010, 105).

Az akác pálinkáshordónak is alkalmas és nyersen is a legjobb tűzifa. Az akácfa virága a népi táplálkozásban (méz, méhsör, mézeskalács, kenyérkészítés), gyógyászatban (gyógytea) is jelen van. Az akácvirág teája köhögéscsillapító, gyomorsavcsökkentő hatású. A méhsört (márcot) a parasztság Magyarországon főleg a középkorban fogyasztotta a vásári, búcsúbeli vigalmak alkalmával. „Ez városi specialisták készítménye vízzel hígított, felfőzött mézből, amihez fűszereket adnak, élesztővel erjesztik és érlelik hordóban. Készítése a 19. században még élénk volt” (Paládi-Kovács 1997, online). Az akác virágzatából alkoholos ital, akácvirág-bor is készült nagyrészt a női vendégek számára. A fenti alkoholos ital, a méhsör, egy másik, változata, közeli rokona a „méz-bor fehér akác virágával érlelve”. Előállítás a következőképpen történt:

A fehér virágrészt kihuzigálták a zöld tokjából (hogy a bora ne legyen vad-nyers). Átválogatták, hideg vízzel leöblítették és vízzel szirupossá főzték. Ezt megfelelő mennyiségű forralt vízzel felöltötték és mézezték (csak annyira, hogy kiforrjon). Majd, amikor lehűlt, szétpréselt aszalt szőlőszemekkel beindították a „forrást”. Amikor a forrás majdnem leállt, az erjedéket leszűrték és hagyták „kiforni magát”. Ezután természetesen lefejtették (..) Különösen az Alföld homokos részein volt ismert. Ott, még a XX. század utolsó harmadában is készítettek ilyen „tanyasi akác-bort”, amelyben a mézet már cukorral helyettesítették (Remete 2016, 19).

A parasztság sokáig otthon, maga sütötte a kenyérét. Az erjesztett, magas kenyér nélkülözhetetlen kelléke az erjesztőanyag, amit, a minőség biztosítása érdekében, többnyire egy évre előre, kis darabokban,

megszárítva tároltak. Összetételét tekintve több változata van. Az egyikbe akácvirág is került: „Durva búzakorpából meleg vízzel kevert tészta, amibe járulékos anyagként komlóvirág, szemes árpa, zab, vöröshagyma, akácvirág, szőlő vagy törköly stb. is került. Erjedés, érés után kész, bár sokszor kelesztett nyers kenyértésztát is dagasztottak hozzá” (Paládi–Kovács 1997, online).

Az akácfa és virága a magyar folklór, a magyar népdal, nóta, népies műdalok egyik ismert motívuma (*Gyere velem akáclombos falumba, Mit susog a fehér akác hervadozó virága, Nyilott ezer akác, Sej, haj, akácfa, Akácfa virága, Házunk előtt bólingató akácfa, Fehér az akácfa, Virágozik a fürtös akác, Utcátozókban kinyíltak az akácfavirágok*). Fráter Lórándnak köszönhetően a mai napig közkedvelt, gyakran hallható műdal, magyar nóta Szabolcska Mihály (1861–1930) megzenésített verse (*Tele van a város akácvirággal*). A folklorizálódott műdal a változatokban élés jelenségére is remek példával szolgál. Verespeteki Székely József átiratában *Tele van a Kunság akáczfa virággal* (*Költemények és dalok*, 1911) szólal meg a híres sor. A magyar kultúrtörténet másik ismert magyar nótája az *Akácós út, ha végig megyek rajtad én...* kezdetű műdal¹, amely műfaji határokon átlépve a magyar kabaré világába is behatolt (Hofi Géza: *Akácós út*), s napjainkban hazai és külföldi dzsesszes átiratokban (*Akácós út*. Előadók: Budapest Bár & Kollár-Klemencz László & a Magyar Rádió Szimfonikus Zenekara; *Akácós út*. Csárdás. Vital Podolsky & Agite Drive / Balkan project. Festival Israel 2010, Jeruzsálem) is él. A szerbiai műdalok világában az 1971 óta éneklő zombori születésű, bunyevác származású Zvonimir (Zvonko) Bogdan (Biografija.com é. n.) szólaltatta meg a magyar nótát átköltött szöveggel, *Romansa ta* címmel. Az akác népmesei előfordulása nem jellemző, de akad rá példa. Benedek Elek: *Többsincs királyfi és*

¹ A nótának kalandos a története. Forrás a *Nu m'abandonna* című dal, melynek szövegét és zenéjét, Kalmár Tibor elmondása szerint, Carmen Sylvia híres román színésznő írta, aki gyakran megfordult Herkulesfürdőn. Itt hallhatta a dalt a fiatal osztrák katonakarmester, Pazeller Jakab (Jacob Pazeller), aki áthangszerelte a szerzeményt zenekara számára. Pazeller később, 1906-ban Magyarországra települt, s kiadatta a nótát Nádor Kálmán zeneműkiadó cégénél, ahol másik híres keringője, a *Herkulesfürdői emlék* is megjelent. A népszerű dalhoz Kálmán Tibor írt elsőként magyar szöveget, ami Bárd Ferenc és fia zeneműkiadó gondozásában jelent meg 1914-ben. A másik szövegváltozat szerzője Káty Ferenc. Ifj. Kalmár Tibor, a leszármazott szerint Kalmár Tibor nem a német szöveget fordította le, csupán a cigánymotívumot vette át. A dalszöveg önálló alkotás. Az eredeti szövegben nem szerepel az akácós út, ez Kalmár ötlete! (Kovács é. n.)

más mesék című gyűjteményben szerepel a *Kondás Jankó* című mese, amelyben az akácfa mítikus elemként, az elrejtett kincs jelölőjeként bukkan föl: „...van apádnak egy szántóföldje, a szántóföldjén egy akácfa, az akácfa alatt egy nagy pince, tele van az boroshordókkal” (Benedek é. n., online).

Az akác a paraszti közösség életében (akár a városokban) *utcanév*-ként is jelen van (Koi 2000).

Az akácnak a nép életében, kultúrájában betöltött funkcióira a magyar irodalom szövegeit ért néprajzi hatás is utal. Fekete István *Akácfa* c. elbeszélése részletező narrációval járja körül a magyar fát:

...ezer formában áll mellénk ez a fa, és szemünk naponként ezerszer akad meg rajta, mert a küszöbtől a szekérig, a köcsögszárítótól a gereblyéig mindenütt beleütközünk (...) Ha a végét megpörkölük, szinte örökös, akár csak az öreg pince ajtórámája, amelyhez sokszor hozzádőltek már az öregapák is, támogatásra szorulván egyes kiválóan sikerült pincézés során... (Fekete 2003, 112).

Akácból készül a szerszám (kapa, fejsze, kalapács) nyele, a szőlőkaró, a kocsirúd, a kocsikerék küllője, a kisafa, lócs, hámfa, gerendely. Egyéb híján tápláléka a házinyúlnek, a kecskének. Beárnyékolja a magyar falu utcáit, madárfészeket ringatnak ágai, az akácon tanul meg fára mászni a gyerek, akácból készül a „Szentmihály lova”, röviden: szinte a bölcsőtől a koporsóig kíséri a magyar paraszt életének fordulót (Fekete 2003). Gazdag Erzsi verse (*Akácvirág*) a „mézelő” fa virágát, a körülötte rajzó méheket emeli ki. Szabó Lőrinc a méhészet milliójét vetíti elénk: „Viasz-szag mindenütt; a sonkolyon / méhek raja; csakúgy illatozott / az egész ház; volt olaj (barna), volt / virág s akác (ez szőke), s pergetett / és lépes méz...” (Virágok üzenete). Zelk Zoltán és Szép Ernő vershelyei a népi gyermekjátékok kontextusában pillantják meg az akáclevelet „Mely kis fiúk száján zenél...” (Szép Ernő: *De kár*), miután „ráteszi az ember az ajkára” (Zelk Zoltán: *Akáclevél*).

3. „AKÁCNYOMOK” A MAGYAR IRODALOM ÉS KULTÚRA TÖRTÉNETÉBEN

1783. január 16-án Kazinczy Ferencet az Erényes kozmopolitához címzett miskolci szabadkőműves páholy tagjává avatják. Az Orpheus nevet veszi föl, előbb titkárhelyettes, majd 1784-ben Fichtenbaum Kálmán néven a rózsakeresztes kör tagjává emelik (Kiss 2012). A jakobinus mozgalomban való részvételéért letöltött hat és fél éves várfogságot követően „1804 augusztusában feleségül veszi annak a rózsakeresz-

tes, okkult tudományokkal foglalkozó gróf Török Lajosnak a leányát, aki három szabadkőműves páholy alapítója és főmestere is volt: ezzel hallgatólagosan, de elfogadottan rásugárzik apósa fényessége” (Gáspár 2015, 38–39). Kazinczy Ferenc szabadkőműves vállszalagjának egyik díszítőeleme egy akácág-ábrázolás. A mozgalmat

egyfajta olvasókörnek, irodalmi körnek, művelődési fórumnak tekinti, melyben előadások tartására és megbeszélésére nyílik lehetőség (...) hazai közéleti és külföldi – német, angol – irodalmi eszményei között a legtöbben szabadkőművesek. Itthon a hasonló gondolkodású pályatársakkal az alkotó értelmiség köreit hozzák létre. (...). Levelezése során tartja a kapcsolatot az egykori szabadkőműves testvérekkel. Tudja, hogy a titkosrendőrség ellenőrzi a levelezését, amit azonban mennyiségében akkorára duzzaszt, hogy abban már nem feltűnőek az egykori páholy-társak, mint címzettek (...). Amit ő várt a szabadkőműves tevékenységtől, az első sorban a nyugati irodalom fordításához, a hazai irodalmi színvonal emeléséhez, a nyelvünk megújításához, a nőnevelés ügyéhez, a népművelés kérdéséhez, az olvasó mozgalomhoz kapcsolódott (Kiss 2012, online).

Berzsényi Dániel, Kazinczy felfedezettje 1810. április 8-i levelében megkérdezi Kazinczytól, „mi a kőművesek fája”? A mester válasza: „Az a’ fa, a’ melly eránt tudakolódol, az a’ acatia. Így is határ nélkül szeretlek. Ha nem volt volna már szükséged a’ kérdést tenni, még inkább szerettelek volna. Ültess egyet a’ jövő télben (Január 16dikán) vagy ez ősszel (Novemb. 11dikén), s nevezd az én fámnak.” Kazinczy ekkor jön rá, hogy Berzsényi nem szabadkőműves, amint azt hitte róla, hiszen nem ismerte a szabadkőművesség jelképét. 1811. december 5-i keltezésű Kölcsy Ferencnek az a verse, ami a fentiek kontextusában akár azt is jelenthetné, hogy a költő időközben, akár Kazinczy közreműködésével, felvételt nyert a szabadkőműves mozgalomba. Ilyen körülmények között sajátos olvasatot nyerhetne Kölcsy akácmotívumra épülő verse (*Az acatia*)². Az utókor azonban nem tudta hitelt érdemlően bizonyítani

² Hasonló történet bontakozhatna ki Csokonai Vitéz Mihály esetében. Dsida Jenő szövegében az ódon temetőben akácfa hajladozik Csokonai és a lelki rokonok sírján, s mielőtt a költő túlvilági hangja megszólalna „tengerként morajlik, / zsong ezer akác” (*Csokonai sírjánál*). Nincs bizonyíték Csokonai szabadkőművességére, eszméi azonban nem lehettek előtte ismeretlenek, különös tekintettel *Varázsfuvola*-fordítására s nem utolsósorban Martinovics és társai kivégzésén való részvételére. 1795-ben, amikor betiltják Magyarorszá-

a fenti feltételezést. „Ez a vers csak akkor valószínűsítene Kölcsey szabadkőművességét, ha a szabadkőműves jelképet alkotó akáclombot egy Cháris álnevű szabadkőműves adta volna át (...) De Chárisról nincs tudomásunk” (Schön 2000, online).

A szabadkőművesek jelképe a palesztin akác, a sittimfa, a mimóza-félék családjába tartozó pusztai akácia. „Arról a fáról van szó, amellyel a hagyomány szerint a gyilkosság áldozatává vált Hiram Abifnak, a jeruzsálemi szentély építőmesterének sírját jelölték meg a holttest keresői, azért, hogy visszatérve könnyen ráleljenek” (Gáspár 2015, 39). Az akácia ősi szimbolikája Egyiptomból eredeztethető, ahol szoláris jelkép, a halhatatlanság, a titkos ismeretekbe való beavatottság szimbóluma. A zsidó hagyomány szerint akáciából készült a sátortemplom szent oszlopa és a frigyláda. A kereszténység tanítása szerint az akácia a lélek halhatatlanságának a jelképe, ebből a fából hajlították Jézus töviskoszorúját, az Újszövetség Passió-jelképét (Pál – Újvári 2001), amit sokszor úgy ábrázoltak, hogy a Nap sugaraira emlékeztessenek (dicsfény, glória).

Az akácia metamorfózisa a magyarországi szabadkőművesség kultúrtörténetében is megtörténik. Ennek egyik nyoma Müller Jenő könyvében olvasható. Müller 1918-ban már akácról beszél. Az akkorra jócskán meghonosodott, a fehér akácra használt megnevezést használja. És lehet, már azt is érti alatta, a nagykunsági múzeum egyik régi pecsétjének az este kapcsán:

Érdekesnek tartom itt fölemlíteni, hogy a Nagy-Kun múzeumban a régi céh-pecsétek között találtam egy szabadkőműves pecsétet rézből, melynek körirata ez: AKKÁTS-PETSÉTJE 1819. A pecsét közepén levő szimbólumok kétségtelenné teszik, hogy ez az »Akác« páholy pecsétje, de eredetére nem sikerült rájönnöm. Sullay szerint ugyanis Törökszentmiklóson volt »Akác«-páholy, de ennek alapítási éve 1875 s első főmestere Széky Péter földbirtokos. Miklóssy szerint most az »Akác« páholy Gyöngyösön van, főmestere Széky István főgimnáziumi tanár, de ennek alapítási ideje előttem ösmeretlen (Müller 1918, 30).

A magyarországi „akáctörténet” kultúrtörténeti fordulatahoz a nyelvi átvétel folyamata és a műfordítástörténeti hiba esetleges hatása mellett valószínűleg a fekérek akác gyors terjedése, meghonosodás is hozzájárult. Ez a „hamis” akácféle kézzelfogható közelségbe került (ellentétben a trópusi, szubtrópusi élőhelyet kívánó akáciával), s a magyar kultúra és

gon a szabadkőművességet, mindössze 22 éves. Nem voltak meg a feltételei a páholyba történő felvételhez, hiszen 24 év a minimális koratár (Pukánszky-kné Kádár 1954). Dsida fenti verse mégis a fentiekkel ellentétes diszkrét üzenetet közvetít.

irodalom, könnyen befogadta, hamar magáévá tette, felülírva az akácia kultúrtörténetét.

A magyar irodalomtörténet viszonylatában Péter László érdekes párhuzamba állítja az akácot és a magyar költőket, írókat: „A horvát Zrínyi, a tót Petőfi, az osztrák Tömörkény, az oláh Erdélyi József – ahogy ők magyar költők, úgy magyar fa az *akác*” (Péter 2014: online). Péter László irodalomtörténeti „akáclistáján” Petőfi Sándor, Szabolcska Mihály, Ady Endre, Móra Ferenc, Juhász Gyula, József Attila, Jékely Zoltán, Gulyás Pál, Nadányi Zoltán, Váci Mihály, Nemes Nagy Ágnes neve szerepel.

Az akácfa jelképiségét vizsgálva a magyar irodalom többretegű jelentésvilágot kínál.

Péter László értelmezése szerint az akácfa Petőfi Sándor versében (*Ti akácfák e kertben*) az alföldi táj, a Kiskunság megtestesítője (Péter 2014). Szabó Lőrinc költészetének májusi akácfája egyrészt a táj, másrészt a tájhoz fűződő életérzés lenyomataként jelenik meg. A *Mint szép, ártatlan akác* (1923) című vers szubjektuma az idilli falu, a romlatlan tanyasi világkép, világlátás kellékeként, megtestesítőjeként tekint a tanyai házat őrző *szép, nyurga, ártatlan* akácfára. Szabó Lőrinc még ugyanabban az évben átírja a verset. Az új szöveg *Séta közben* cím alatt lát napvilágot. Az akácfa habitusa változatlan, a környezet azonban kevésbé idilli, a tanyai ház jelzője (fehérfalu) elmarad. Szabó Lőrinc egy másik vershelye a falusi életformát eltörölő, átoksújtotta városi életérzés mítikus figurájává magasítja az akácba öltözött lírai szubjektumot: „akácként álltam a domboldalon: / éreztem, mint bozontos istenek / lélegzenek köröttem a hegyek / s a kelő napban hosszan, kéjesen / mosogattam millió levelem” (Szabó Lőrinc: *Az eltűnt idill*).

Szabolcska Mihály: *Akácfavirág* című költeményében a bódító szerelem fája (Péter 2014). A szerelmesek akácfája többnyire boldog, szépmemlékű, illatozó, szép, ártatlan... Krúdy Gyula Szinbád-történetei felé pillantva, a szerelmesek bizalmas, intim nyelvhasználatában a becézőnevek egyike a „Virágos Akácfám” (Pethő 2000: 191).

1919-ben jelenik meg Szép Ernő nagyhatású *Lila akácok* (Budapest, Athenaeum) című regénye. 1921-ben elkészíti a szöveg színpadi adaptációját is. A *Lila akácok* színpadi változatát (*Május*) 1923. október 30-án mutatja be Bárdos Artúr a Renaissance Színházban saját rendezésben. A *Május* kirobbanó sikert arat. A korabeli hivatalos kritika nem tekint jó szemmel a darab közvetítette, megromlott erkölcsi felfogásra, irodalmi ízlésre (Purcsi Barna 1983). Krúdy Gyula azonban másképpen vélekedik, s írásában a szerelmi történet lényegét ragadja meg:

Ez a címe Szép Ernő regényének és színdarabjának. Én ugyan jobban szeretem a falusi fehér akácot, mint a Gerbaud-pavilon mögött nyíló lila Ákácot, – de én is voltam pesti fiatalember, én is voltam lila akác, én is voltam Csacsinszky Pál... a pesti, városi férfi, világfi, a pesti Anyegin „a lila színű ifjúság”, a sétatálcát lengető, a Girardikalapot félrecsapó, füttyös és szentszerelmes ifjúság (Krúdy 1923).

A szerelem szimbólumaként megjelenő akác virága ezúttal lila³ színű, és városi fán nő. Ellenképe a falusi fehér akácnak, s a fentiek mellett hangalak tekintetében is elkülönül. A történet népszerűsége folyamatos, napjainkig ható. Intermediális váltások tarkítják utóletét, a színpad mellett zenés film⁴ készül belőle. Egyik betétdalát slágerként éneklük. Ábrahám Pál – Mihály István: *Lila akácok, minnek a szív, ha úgy fáj*... kezdősorú dalának változatos XX. századi alakulástörténete van. Hollós Ilona tánczenei aláfestéssel éneklő a hatvanas években, Pere János magyar nótaként szólaltatja meg, Dolhai Attila operettdalként adja elő, a Canarro együttes pedig dzsesszes átíratban játssza.

A bólingató akác egyben a gyermekkor tanúja is. Lombjai alatt mesél a dajka (Szép Ernő: *Tündér Ilona*). Az akácfa virága a gyermekkor boldogságát illatozza (Szép Ernő: *A karácsonyi számba*).

Ady Endre költészetében az akácmag szimbolikáján keresztül jelenik meg a magyar fa – magyar sors képzete különös tekintettel a költő feladatára: Magyar akácnak érett táskája / Vagyok talán / S magot-hullajtó, nagy megadással / Szóródjak át víg másoknak falán: / Talán ez a sorsom? (*Türelmetlen, jó barátaimhoz*). A társadalmi, közösségi feladatvállalás, a fizikai és a lelki önfeláldozás magyar akácfaí magasodnak Gulyás Pál: *A halott akác* és Nadányi Zoltán: *Az akácfa halála* című versében. Dsida Jenőt az akácfa habitusában a szülőföldbe kapaszkodó erős, szívós gyökér képe ragadja meg: „Menj haza akácul / s ha nyugonni tér / tested és aláhull, / legyél te a gyökér” (*Csokonai sírjánál*).

A „magyar fa” Juhász Gyula költészetét is behálózza. Verseiben (*Negyenhatosok, Tápén, Alföldi utca, Stanza, Borok*) a „szőke akác” a magyar táj (a tanyák, a falvak) jellegzetes eleme (Péter 2014).

³ A lila a mértékletesség, a föld és az ég, az értelem és az érzelem közötti egyensúly színe. Jelenthet tudást, vallási áhítatot, szomorúságot és várakozást (az adventi időszak színe). Bűnbánó Szt. Mária Magdolnának és Krisztus ruhájának a színe (Pál – Újvári 2001).

⁴ *Lila akác*. 1934. Rend. Székely István. Magyar filmvígjáték Ágay Irén, Nagy György és Kabos Gyula főszereplésével. *Lila akác*. Remake. 1972. Rend. Székely István. Magyar filmvígjáték Halász Judit, Bálint András és Ráday Imre főszereplésével.

Másrészt az elmúlás szimbóluma. A versek szubjektuma (talán éppen a *Lila akácok* nyomán – megjegyzés tőlem) egyfelől az ifjúság, a szerelem múltán borong, „bólingat” csöndes megadással, s ez több, mint „minden Annák székesége” (*Borok, 1924*) (Péter 2014). Másfelől Juhász Gyula akáca a megszépített halál jelképe, metaforája (*Október, Dús, őszi nap*). A szöke akác levele aranyló októberi fényben tündököl, miközben: „Pereg az akác lombja és az orsó, / Sorsom orsója is gyorsan pereg” (*Dús, őszi nap*). A félelmetes halál esztétizálódik, szelíd átmenetté, kíváncsatos, magasabb minőségűvé változik. A szimbólum ellentétébe fordul, eufemizálódik (Tánczos 2007). Nemes Nagy Ágnes akácfája (*Akácfá* című versében) is ebben a kontextusban jelenik meg. A szelíd, szép eltávozás („sárga hó”, „színaranyban térdig”) ígéretét rajzolja meg az akácfá lombjai. Az akáclevél hullása afféle homokóra, a múltó élet szomorúságában is boldog mértéke. A levélhullás és az akácfát övező aranyló fényjáték⁵ teremti meg az átlényegített halál emelkedett hangulatát. Gulyás Pál *A jegenyeakác tövében* c. verse is a fenti jelentésmezőhöz kapcsolódik.

Juhász Gyula szóhasználatára kettős. Péter László is jelzi, a köznyelvi akác és a népnyelvi akác, nagyjából fele-fele arányban fordul elő a versekben (Péter 2014). Ha ugyan nem az akácia, a palesztin akác jelentésrétegeire, kultúrtörténetére kell gondolnunk. Az akác szó kétféle hangalakja József Attila *költészetében is felfedezhető, hívja föl a figyelmet Péter László*:

József Attila egyazon versének két változata maradt ránk. Már a címben is ott a számunkra már megszokott kettősség: Először *Akácokhoz!*, másodszor *Ákácokhoz* címmel jelent meg. Az első Bajcsy-Zsilinszky Endre jobboldali radikális lapjában, az Előőrs 1929. november 23-i, a második a szociáldemokrata Népszava 1930. december 12-i számában. (...)Az első versszakból már látszik, hogy a versben a költő úgy szól az akácfákhoz, mintha maga is közéjük tartoznék, többes szám első személyben, s szavaival, képeivel az akácfá ismert rendeltetését (a homokot megköti, a futóhomokot elviszi a szél) szuggerálja belénk. Egy évvel később az illegális kommunista párt tagja, a 2. sort erre cserélte: „keserülő e marxi munka.” Mit akart ezzel a költő kifejezni? Nem tudjuk; talán pusztán a terminológiával, a marxizmus emlegetésével kívánt tüntetni (Péter 2014).

⁵ A sárga az örök fény, a hatalom, a felség színe. Közvetít az emberi és isteni világ között. A világos- v. aransárga a hit, a jóság, az isteni értelem színe. Az arany szín a napfény, a tűz, az isteni hatalom megtestesítője (Pál – Újvári 2001).

A magyar költészet akácfája a vidék, a falu „szerepkörében” is elérhető. A XIX/XX. század fordulóján kezdődő életformaváltás, a modernizáció irodalmi „dokumentumai” Szép Ernő verseiben is visszaköszönnek. A falu-város, elmaradottság-haladás ellenpontozása szüli a vidéki akác képét: „Óh nem kell a kiskert / S a ház körül akácok, / Szűk emeleten csak / Kétszobás lakások” (Szép Ernő: Én édes Jézuskám). A fővárosi Sándor utcában, a városi bérpaloták úri gögje, sivár csöndje közepette a múlt embere és a múlt fája lakik. A régi parlament, a múzeum áll itt „És itt lakik Gyulai Pál / Akácfa áll az udvarán” (Szép Ernő: *A Sándor utca*). A jövőt illetően: „Udvara nincs, s nincsenek rút akácok, / De csupa nagy és kis lakások...” (Szép Ernő: Új ház).

Az akácfa szapora természetéből, életmegtartó szívósságából ered jelképiségének egyik fontos összetevője: az akác „átalussza a telet”, nem fagy el, az újjászületés, a megmaradás fája is. Ez az akácértelmezés olvasható ki Móra Ferenc: *Kertem alján* című verséből. A fák vetélkedése balladatípus mintájára (Jékely Zoltán: *Vihar előtt az erdőn*) a juhar, a bükk és az akác hármasából az akácfa jár legrosszabbul viharos időben, ám az edzett fa mindent kibír. Váci Mihály: *Akác a forgószelelben* című kötetében (Budapest, Kozmosz Könyvek, 1966) a futóhomokot megkötő jövevényfa „sivár vidék hűséges fája” (*Akác*), konok keménységgel markol homokba, iszapba, „s széthulló rögökből virágot, / értelmet és rendet terem” (*Akác*). Ezt a ragaszkodást nem gyűrheti le semmiféle pusztító erő (*Akác a forgószelelben*).

4. AZ AKÁC ELŐFORDULÁSAI A SZERBIAI IRODALOMBAN, KULTÚRÁBAN

Az egykori Bács megyében *bagrenafa* volt az akác neve. Egy szerb közmondás szerint a gyors növéssű akácfa mindenütt jelen van, ahol a nép lusta (Rácz 2010).

A hagyományos szerb népi kultúrában az akácnak nincs helye a hasznos vagy éppen mítikus növények között (Karanović – Jokić 2013, 2014).

A szerb irodalom alkotóira a fentiek ellenére hatással van az akácfa. A XIX. és XX. századi szerb prózairodalom egyik kortárs antológiája⁶ egy Baja környéki szerelmi történettel kezdődik. A szerző Bogoboj Atanacković (1826–1855): *Bunjevka* (1852) című elbeszélésében az akác árnyékában gyülekeznek a falu lakói, kezdődik a történet: „Bejaše u nedelju posle podne. Sav svet beše na ulicama. – Pred domovima, pod hladom od bagrena, sedahu u krugovima ljudi, žene, momci i devojke.

⁶ *Antologija srpskih pripovedača XIX i XX veka*. Szerk. Miroslav Josić Višnjić. Beograd: Filip Višnjić, 1999.

(...) Pred jednim domom, u hladu od dva bagrena, sedaše jedna lepa devojčica, zamišljena, setna i nevesela” (Atanacković 1999, 28).

Ivo Andrić (1892-1975) regényvilágában a *Kameniti han* romjain hajt ki az új élet, egy nagy akácfa:

Vrata su bila istrulela, one čipkaste rešetke od mekog kamena na prozorima polomljene, krov je propao u unutrašnjost zgrade i iz njega je rastao veliki bagrem i gomila bezimenog žbunja i korova, ali su spoljni, zidovi bili još uvek čitavi; pravilni skladni pravougaonik od belog kamena stajao je uspravno.

Miloš Crnjanski (1893–1977) költészetében az akác a múlt szerelem szimbóluma, a lila akác rokona: „I da je u nama pre uranka / zamirisao bagrem beo (...) / Kad bagrem dogodine zamiriše / ko zna gde ću biti” (*Priča*). Desanka Maksimović (1898–1993) verseiben az őszi akác képével üzen a múlandóság (*Sve po starom, Romansa*). Danilo Kiš (1935–1989) prózájában a gyermekkori emlék szövegtereibe hatol be a gesztenyefákat felváltó akác (*Ulica divljih ketsenova*). Miroslav Antić (1932–1986) poémájában a táj, a síkság, konkrétan Vajdaság egyik ismertetőjele a só, a kenyér és a bor mellett (*Vojvodina*). Dobrica Ćosić (1921–2014) *Koreni* című regényében rendkívül nagy gyakorisággal említődik az akác. A történet egyik legfőbb szövegszervező eleme. A „magyar fa” része a szerbiai faunának. A mindennapi életben meleget adó tűzifa, időjárás-jósló („Осећаш ли: багремово цвеће мирише на мед (...) Чим багрем овако мирише, биће кише”). A közösségi életben a kulturális emlékezet letéteményese, elmúlt idők tanúja („Аћиму је мати више пута причала: под овим багременом, Василије, први њен домаћин, оштрио је ножеве. (...) кад је Василије под овим багременом скупљао сељаке”), a halál eszköze („После неке буне, Турци ми ухватише оца и натакоше га на багремов колац.”). Leginkább azonban biztos pont, menedék, a világ közepe, mítikus (élet)fa (Василије се врати и седе уз багрем. (...) трећег дана однекуд се врати Лазар, уђе у авлију и затече Василија под багременом. (...) Нека из моје буне пепелиште остане, и багрем, и багрем!”).

Az akác szimbolikájának kibomlás a szerb/szerbiai irodalomban nem idegen a magyar irodalom szövegtereiben megjelenő jelképiségektől: az akácfa egészében és részleteiben (levele, törzse, lombja, gyökere) a gyermekkor, a boldog és múlandó szerelem, a halál felé haladó emberi lét, másrészt a kitarás, a megmaradás fája. A szerbiai irodalom másféle jelentésrétegeiben az akác a síkság, egy tájegység, a Vajdaság fája, s nem utolsósorban élet és halál mítikus fája, a népi/nemzeti lelki-ség kifejezése/kifejeződése.

Az akác fontos eleme a szerbiai zenekultúrának. A népzeneben (*Beli bagrem*, *Satri bagrem*) és a műdalok⁷ közegeiben egyaránt gyakori motívum.

5. AZ AKÁC A VAJDASÁGI MAGYAR KULTÚRÁBAN, IRODALOMBAN

Magoss József, XIX. századi „tollforgató“, vándorszínész. Több színházi zsebkönyvet adott ki és szerkesztett (Székely, 1994). Zsebkönyvei egyikében jelent meg az a versikéje, amelyben a vajdasági magyar irodalom első akác-előfordulása található: „A’ zöld bársony legelőn, / Ott hol a’ ter’bély Ákászoknak / Víz mosta szép tövébe, / Le vetkezvén Delphin módra / Szöként a’ hús fördőbe” (Magos 1834).

A bácskossuthfalvi (moravicai) születésű novellista, Papp Dániel szövegeiben az akác egyrészt a lokális tájalkotó (*A zsárkováci tölgyek*), másrészt a szerelem fája (*A Lyubica szolgabírája*, *A nagy Jakob*).

A vajdasági magyar „akáctörténetben” külön fejezet illeti Kosztolányi Dezsőt, a magyar irodalom klasszikusát, a szabadkai születésű költőt, prózaíró-t. Akác-szimbolikája kettős arcú. Egyrészt a „szegény magyar fa” költője („Piros tanyák és messze tornyok / intettek csendesen nekünk, / bojtortján, nyár-, akác és somfa, / csupa szegény magyar fa lombja / takarta el az életünk.” *Magyar koldus*), másrészt a várostűrő akác-fajták (gömbakác, japánakác, lila akác) „poros akác-sorai”-nak, a városi életérzésnek, a magyar kisvárosnak a megörökítője: „Ugyanazok a gömbakácok adják az árnyat a dunántúli Kisvárosban, mint Szabadkán vagy bárhol az egykori Monarchia területén” (Varga István 2009, 7–8). Kosztolányi akác-fája, legyen az a falu tájalkotója, vagy a város lakója, a kitartás, a megmaradás intő példája. *Zsivajgó természet* (Budapest, Genius, 1930) című kötetében Kosztolányi (mai tudásunk szerint) elsőként bontja ki a gyökér-motívumot a vajdasági magyar irodalom előtörténetében:

Itáliában, hogyha megpillantasz az utcákon, a tereken, leül sz egy kőpadra és hazagondolsz. Most elmesélem neked, hogy én, aki mindig eszetekbe juttatom édesanyátokat, az udvarházakat és a cigányzenét, idegenből származom s a tizenhétedik században még nem is jártam

⁷ Radmila Mudrinić (1939–), Miroslav Ilić és Lepa Brena lemezeinek dalszövegírója a szerzője az igen népszerű *Beli bagrem opet cveta* című dalnak. Más dalok: V Živković – M Ubavkić (zeneszerzők): *Kad je cvet’o bagrem beli*. L. Frater – J. Crnjanski: *Što to šušti bagrem beli*. Miodrag Krnjevac (zeneszerző): *Hvalila se lipa kod bagrema*. Dragana Mirković (szöveg és ének): *Bagrem*. Miodrag M. Ilić – Miodrag Radomirović: *Kad procveta bagrem beli*.

földeteken. Nem vagyok fajmagyar. Azt példázom nektek, hogy gyakran leghübb fiaitok azok, kik máshonnan jöttek hozzátok, de gyökereikkel úgy belekapaszkodtak a futóhomokba, hogy onnan többé sohase tudnak elmenni (Fák beszéde).

Szeneteleky (Sztankovits) Kornél, író, irodalomszervező, szerkesztő, műfordító Pécsen született 1893-ban. Zomborban járt gimnáziumba, Pesten szerzett orvosi oklevelet. 1920-ban érkezett Ószivácra, ahol orvosként dolgozott. Regények, versek, színpadi játékok, útirajzok, tanulmányok szerzője. Több irodalmi lap megindítása és szerkesztése (*Vajdasági Írás, Kalangya*) fűződik a nevéhez. A modern szerb költők *Bazsalikom* című antológiáját (Debreczeni Józseffel) 1928-ban, az *Ákácok alatt* című vajdasági magyar novellaantológiát 1933-ban jelentette meg. Irodalmi levelezése is jelentős. Szeneteleky Kornél 1933-ban halt meg, az ósziváci katolikus temetőben nyugszik. Sokrétű tevékenysége Kazinczy Ferenc egyéniségét, irodalomszervező tevékenységét juttatja eszünkbe. A sziváci orvos működése nem véletlenszerű. A szabadkai *Alkotás (Stvaranje)* szabadkőműves páholy tagjaként célzatosan, a páholy útmutatása nyomán alkot (Kiss 1999). Életművének egyik központi jelképe a szabadkőművesek szimbóluma, az akác (!), melynek habitusa, képisége erőteljesen rányomja bélyegét Szeneteleky magyar irodalmat és kultúrát teremtő igyekezetére. Az alapozó folyóirat, a *Kalangya* szerkesztői beköszönő cikkének akácfája a mai napig meghatározza irodalmi, irodalomtörténeti gondolkodásunkat:

A Vajdasági Írás kimúlása óta ugyanis irodalmunk értékekkel szaporodott, virágosabb, lombosabb lett az alföldi akác, már nemcsak az idegen vesz észre bennünket, hanem az akácillatra felfigyelnek az ifjú, ígéretes lelkek, meg a bölcsen emlékezők, sőt az is lehet, hogy a százláncos gazda, a nyájas mosolyú városi ügyvéd is meg fogja állapítani a növekedést és a lombosodást (...) Élni akarunk. Fejlődni akarunk. Lombosodni akarunk. Kultúrát akarunk teremteni, és fogunk is teremteni (...) (Szeneteleky 1932, 1)

A kultúrateremtés nehéz vállalkozás a trianoni döntés után leszakadt Bácskában. Szeneteleky Kornél versbeli akácai nem véletlenül szegények, türelmesek, csendesek, árvák és tarlottak. Fejsze pusztítja, szél rázza őket, de a közösség ereje megtart, főlemel: „lesz azonban ünnep, lesz még egyszer május, / s a sok akácillat összeborul sírva!” (Ákácok az őszben).

Az 1945 utáni vajdasági magyar irodalom „akácos” költője Fehér Ferenc (1928–1989). *Akác és márvány* (1989) című kötetében, versvilágában az akác tájalkotó, bácskai, vajdasági fa. Integető, susogó, cikázó akáccsemeték, a szülői ház, a gyermekkor emlékörzői, másrészt a megviselt táj kivénhedt, görcsös, tarlott fái.

A mostoha (magyar) vidék/sors/létérzékelés fájaként íródik bele az akácfa Tolnai Ottó (1940–) szövegeibe. A *Virág utca* 3 alatt ugyan a hársak mellett akácok is illatoznak, azonban nem szabad elfelejteni, hogy „a kisfa / ez az egyetlen fa a járason / a sziken nem marad meg még / az akác a meggy sem / csak ez a reves sefajta kisfa.” (*Wilhelm-dalok*). A mostoha élettér ellenére az akác szívós, néha váratlan helyeken bukkan föl és tengeti életét: „Vidéki szegényház (ispotály és tébolyda). Bereteszelt nagykapu. Egy-két csenevész akác. A tágas kórterem – hasonlóan, mint az előjátékokban – nincs falakkal szigorúan elkülönítve, itt-ott váratlanul egybenyílik: csenevész akác a kórterem közepén, és tusolórózsák az igazgató irodájában” (*Végl(ő)adás*). Tolnai Ottó kor- és pályatársának, Gion Nándornak (1941–2002) az akácfája pusztultában is mítikus fává, megtartó erővé női ki magát: „Az udvar végében a hatalmas kiszáradt akácfán vagy húsz nagy fekete madár üldögélt. Kárókatónák. Éberen őrizték ágas-bogas fészkeiket (...) Három évvel ezelőtt szálltak le az akácfára, s megérezték, hogy itt szeretik őket” (*A kárókatónák még nem jöttek vissza*).

Majoros Sándor (1956–) novellisztikájában az akácszimbolika „egyszólamú”. Minden szempontból „kemény” fa. Szikrázva csorbitja a fűrészt, ellenáll, megvédi magát (*A favágó halála*). Viharfogó, az életről mítikus fája, mert „az akácfa fetiszizálódik, a szülőföldjét elhagyó szerző, illetve elbeszélő számára akár a megváltást, a feloldozást magában rejtő kultikus fa is lehet” (Hózsá 2011, 106).

Csik Mónika (1978–) kortárs, fiatal író nő akácfája is túlélő, de a tanyasi világ, a tanyasi táj, a periféria, az öregség, egy elmúlt, letűnt világ utolsó tanúinak egyike (*Az akácosnál balra*).

6. BEFEJEZŐ GONDOLATOK

A tanulmány kísérelt, kísérlet-vázlat egy (mint az kutatás közben kiderült) monografikus téma körüljárására. Az akác betelepítésének/betelepülésének gazdaság- és kultúrtörténeti „tudnivalói” sokfélék és sokrétűk (mind interdiszciplináris, mind diakrón, mind komparatív szempontból), s ennek a folyamatnak, a téma elágazásainak a feltárása további kutatásokat igényel. Annyi azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a „jövevény” fa, a szabadkőművesség alakváltó szimbóluma, nemcsak a régió élővilágába, gazdaságába illeszkedett be kiválóan, hanem folyóvíz-kultúránkat (Boda 2008), irodalmunkat is meghódította, magáévá tette. Magyarra, szerbiaivá, bácskaivá, vajdaságivá lett, s „igaz, hogy Amerikából kaptuk körülbelül négyszázötven éve – azóta jobban megszerette ezt a földet, mint tulajdon hazáját; gyökeret vert földünkben, szívünkben...” (*Fekete István: Akác*). Így lett az akác kultúráteremtő, a

befogadás, a másság és az idegenség elfogadásának, együttműködő beépülésének és beépítésének a szimbólumává.

BIBLIOGRÁFIA

- Andrić, Ivo. n. d. *Na Drini ćuprija*. Hozzáférés: 2017. december 25. <http://skolasvilajnac.edu.rs/wp-content/uploads/Ivo-Andric-Na-Drini-cuprija.pdf>.
- Atanacković, Bogoboj. 1999. „Bunjevka.” U *Antologija srpskih pripovedača XIX i XX veka*, u uredio Miroslav Josić Višnjić, 28–50. Beograd: Filip Višnjić.
- Bartha, Dénes, Ferenc Szmorad, és Gábor Tímár. 2014. *A fehér akác (Robinia Pseudoacacia L.) hazai helyzetének elemzése*. Hozzáférés: 2017. október 20. http://www.okologia.mta.hu/sites/default/files/BARTHA_es_mtsai_Akac_attekintes_2014_vegleges.pdf.
- Benedek, Elek. n. d. *Többsincs királyfi és más mesék*. Hozzáférés: 2017. október 21. <http://dydudu.hu/konyv/mese/tobb/tobb.html>.
- Bilecz, Ferenc 2014. „Akácfa holokaust.” *Magyar Irodalmi Lap* 5. Hozzáférés: 2017. október 20. 2017. <http://www.irodalmilap.net/?q=cikk/akacfa-holokaust-hogy-ne-legyen-soha-akac-soa>.
- Biografije javnih osoba iz Hrvatske*. Hozzáférés: 2017. október 20. <https://www.biografija.com/zvonko-bogdan/>.
- Boda, László. 2008. *A magyar eredetkutatás és nyelvünk pere. Filozófiai alapvonások*. Pomáz: Kráter.
- Fabiny, Tamás. 1980. „Arcképvázlat Ruzsicskay Györgyről.” *Diakonia* 2, no. 1 (January): 76–82.
- Fekete, István. 2003. „Akácfa.” *Emberpor*, 111–117. Budapest: Szent István Társulat.
- Galavics, Géza. 2006. „Egy elfeledett angolkert – Rovnye Trencsén megyében.” *Ars Hungarica* 34, no. 1–2 (January–February): 119–166.
- Gáspár, Ferenc. 2015. „A ‘királyi művészet’ Kaposváron. A ‘Berzsenyi’ Szabadkőműves-páholy.” *Somogy* 26, no. 3 (March): 29–42.
- Gombocz, Endre. 1936. *A magyar botanika története. A magyar flóra kutatói*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Halász, György, szerk. 1994. *Britannica Hungarica I*. Budapest: Magyar Világ Kiadó.
- Hózsá, Éva 2011. „A hiány sztereotípiái a huszadik század éveinek vajdasági magyar irodalmában és a szabadkai Kosztolányi-kultuszban.” *Létünk* 41, no. 4 (Ápril): 103–113.
- Javaslat a „magyar akác” Hungarikumok Gyűjteményébe történő felvételéhez*. 2014. Budapest. 1–16. Hozzáférés: 2017. október 17.

- https://elelmiszerlanc.kormany.hu/download/b/0a/a0000/Magyar%20ak%C3%A1c_javaslat.pdf.
- Karanović, Zoja, i Jasmina Jokić, ur. 2013. *Bilje u tradicionalnoj kulturi Srba. Priručnik folklorne botanike 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Karanović, Zoja, i Jasmina Jokić, ur. 2014. *Bilje u tradicionalnoj kulturi Srba. Priručnik folklorne botanike 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Keresztes, Béla. 1989. „Az akác a mezőgazdaság fafaja.” *Erdészeti lapok* 38 (124), no. 10 (October): 435–436.
- Kiss, Endre József. 2012. *Kazinczy Ferenc és a szabadkőművesek*. Budapest: Petőfi Irodalmi Múzeum. A Magyar Nyelv Múzeuma. Hozzáférés: 2017. október 2. <https://pim.hu/hu/magyar-nyelv-muzeuma/kazinczy-ferenc-es-szabadkomuvesek>.
- Kiss, Gusztáv 1999. „Gondolatok a szabadkőművesség és a szabadkai polgárság kapcsolatáról.” *Üzenet* 29, no. 9–12 (Szeptember–December): 121–127. <http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/16/kiss.html> (2018. 1. 11.)
- Kocsis, Gabriella. 2013. „Összefoglaló az erdővédelem kialakulásának történetéről.” *Themis* 11, no. 6 (Júny): 189–201.
- Koi, Balázs. 2000. „Utcanevek Tiszabezdéden.” *Névtani Értesítő* 22, 14–18.
- Kovács Istvánné, és Mária Magdolna. n. d. *Az Akác út és szerzője*. Hozzáférés: 2017. november 21. <http://nepiesmudalokmagyarnotak.network.hu/blog/k-l-a-s-s-z-i-k-u-s-m-a-g-y-a-r-n-o-t-a-k-n-e-p-i-e-s-m-u-d-a-l-o-k-hirei/az-akacos-ut-es-szerzoje>.
- Körmendi, Lajos. 2002. *Az együttleges szellem*. Budapest: Széphalom Könyvműhely.
- Krúdy, Gyula. 1923. „Lila akác.” *Nyugat* 16, no. 22 (November 16). Hozzáférés: 2018. január 19. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00347/10496.htm>.
- Magoss, József. 1834. *Magány virága. A Magyar hon hív fiainak s tisztelt szépeinek ajánlja*. Új-vidéken: Jankovits Pál betűivel.
- Miklós, Zsuzsa. 1972. „A debreceni vákáncsosok.” *A Debreceni Déri Múzeum Évkönyve*, 237–272. Debrecen: Déri Múzeum.
- Müller, Jenő. 1918. *Világosság a páholyban*. Eger: Nyomatott az Érseki Liceumi Könyvnyomdában.
- Oroszi, Sándor. 2010. „A fa Erdélyben – a bölcsőtől a koporsóig. A fa mechanikai megmunkálása. Egészfa.” *Erdészettörténeti Közlemények* 45, no. 82: 7–11.
- Ortutay, Gyula, szerk. 1977–1982. *Magyar Néprajzi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Hozzáférés: 2017. november 19. <http://mek.oszk.hu/02100/02115/html/1-113.html>.

- Pál, József, és Edit Újvári. 2001. *Szimbólumtár*. Budapest: Balassi Kiadó. Hozzáférés: 2017. november 2. <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szimbolumtar/ch02.html#a>.
- Paládi-Kovács, Attila, szerk. 1997. *Magyar néprajz nyolc kötetben. IV. kötet. Életmód. Táplálkozáskultúra. Az ételválaszték történeti alakulása. Kenyér*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Hozzáférés: 2017. november 22. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/04/247.html#253>.
- Paládi-Kovács, Attila, szerk. 1997. *Magyar néprajz nyolc kötetben. IV. kötet. Életmód. Táplálkozáskultúra. Az ételválaszték történeti alakulása. Italok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Hozzáférés: 2017. november 25. <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/04/247.html#301>.
- Pethő, József. 2000. „Aki az igazi nevükön nevez végre---. Krúdy Gyula írói névadása a Szindbád megtérése című kötetben.” *Névtani Értesítő* 22, 97–103.
- Pukánszky Kádár, Jolán. 1954. „Csokonai Varázsfuvola-fordítása.” *Irodalomtörténet* 42, no. 1 (January): 62–70.
- Purcsi Barna, Gyula. 1983. „Szép Ernő drámái (1920–1937).” *Irodalomtörténeti Közlemények* 87, no. 1–3: 354–367.
- Rácz, János. 2010. *Növénynevek enciklopédiája. Az elnevezések eredete, a növények kultúrtörténete és élettani hatása*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Rapaics, Raymund. 1940. *Magyar Kertek. A kertművészet Magyarországon*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Remete Farkas, László. 2016. *Magyaros és tájjellegű házi erjesztett italok. Kézirat*. Budapest. Hozzáférés: 2017. november 29. <http://mek.oszk.hu/16500/16546/16546.pdf>).
- Schön, István. 2000. „Első nemzeti intézményeink megalakulása és a szabadkőművesek.” *Magyar Tudomány*, no. 11 (November). Hozzáférés: 2017. november 29. <http://epa.oszk.hu/00700/00775/00024/1339-1351.html>
- Surányi, Dezső. 2006. „A ‘Biblia’ növényei.” *Ponticulus Hugaricus* 10, no. 11 (November). Hozzáférés: 2017. november 22. http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/hidverok/suranyi_biblia.html.
- Székely, György, szerk. 1994. *Magyar Színházművészeti Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Hozzáférés: 2017. november 22. <http://mek.oszk.hu/02100/02139/html/index.html>.
- Szenteleky, Kornél. 1932. „Köszöntjük az olvasót.” *Kalangya* 1, no. 1 (May): 1–64.
- Szilágyi, Ferenc. 1997–2001. *Fák és cserjék*. Székelyudvarhely: Bányai János Műszaki Kollégium. Hozzáférés: 2017. november 28. <http://mek.oszk.hu/00500/00544/html/zarva/feherakac.htm>.

- Tánczos, Vilmos. 2007. *Szimbolikus formák a folklórban*. Budapest, Kairosz Könyvkiadó Kft.
- Tarjányi, Ferenc, és László Pesti. 1992. *A Városliget*. Budapest: TKM Egyesület.
- Vadas, Jenő. 1911. *Az akácfa monográfiája különös tekintettel erdőgazdasági jelentőségére*. Budapest: Patria.
- Varga, István. 2009. „*Mintha több oldalról kapnám a fényt---*”. *A prózaíró Takáts Gyula*. Doktori értekezés tézisei, Budapest. Hozzáférés: 2018. január 12. <http://doktori.btk.elte.hu/lit/vargaistvan/tezis.pdf>.
- Vörös, Éva. 2008. *A magyar gyógynövények neveinek történeti-etimológiai szótára*. Debrecen: a Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézete.
- Zaicz, Gábor. 2006. *Etimológiai szótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

UDK 371.3::811.135.1'243]:004.738.5

Ivana Ivanić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
ivana.ivanic@ff.uns.ac.rs

Laura Spăriosu

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
laura.spariosu@ff.uns.ac.rs

Daniel Sorin Vintilă

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia
danielsorin.vintila@ff.uns.ac.rs

E-LEARNING TECHNOLOGIES AND TECHNIQUES IN TEACHING THE ROMANIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE: ATTITUDES AND ASSESMENT¹

Bearing in mind the increasing number of students who learn the Romanian language as a foreign language at the University of Novi Sad, the aim of this paper is to investigate assessment and attitudes towards e-learning technologies and techniques in language learning process. Hence, a questionnaire was designed, examining attitudes towards e-learning in general, attitudes towards e-learning technologies and techniques in teaching the Romanian language and assessment of the professor's abilities in using e-learning techniques. The data was collected online, in the summer semester of the academic year 2016/2017. A total of 52 participants took part in research and the research results were elaborated based on Likert scale. With reference to this, it could be concluded that, on the whole, students are satisfied with the application of e-learning technologies, highlighting the roll of professor. As well, technological innovations could contribute to the quality of teaching, increasing interest and motivation in learning the Romanian language as a foreign language. Although e-learning technologies do not replace the classical way of learning, they could serve as a supplement to the system of learning, opening a world of new possibilities. Moreover, this kind of support could be very important for the promotion of the Romanian language, culture, history and tradition, breaking the prejudices and stereotypes.

Key words: e-learning, the Romanian language as a foreign language, attitudes, assesment.

¹ This paper results from the project No. III47020 *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene* [Digital Media Technologies and Socio-Cultural Changes] and No. 178002 *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* [Languages and Cultures in Time and Space] supported by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

1. INTRODUCTORY REMARKS

Although computer and video games are most often thought of a pure entertainment, according to Prensky (2001), it is important to understand that they are enormously powerful learning tools as well, allowing us to create effective new learning opportunities for those raised on a heavy computer diet from an early age.

In recent years, there has been a great deal of research and pedagogical experimentation relating to the uses of technology and foreign language education. The majority of this research has usefully described and examined the efficacy of in-class and directly classroom related uses of technology (Thorn, Black, and Sykes 2009).

2. THEORETICAL BACKGROUND

At the beginning of the century, a great demand for innovative ways of delivering education has occurred, which has led to dramatic changes in learning technology (Shea 2002). As internet technologies proliferate into our daily lives, we come closer to realizing new and exciting online opportunities. One such opportunity is in e-learning, in which more dynamic platform are emerging and replacing traditional, passive ones. Nevertheless, active e-learning engages a broad range of internet technologies, such as personalization, simulation and mobility, to achieve pedagogic scenarios otherwise inaccessible to traditional forms of learning (Mayes and de Freitas 2004).

Despite a multitude of e-learning definitions, this process is usually perceived as

all forms of electronic supported learning and teaching, which are procedural in character and aim to effect the construction of knowledge with reference to individual experience, practice and knowledge of the learner. Information and communication systems, whether networked or not, serve as specific media (specific in the sense elaborated previously) to implement the learning process (Tavangarian 2004, 274).

Welsh et al. (2003, 246) suggest that “e-learning can be defined as the use of computer network technology, primarily over an intranet or through the Internet, to deliver information and instruction to individuals“, while Zhang et al. (2004, 76) state that e-learning is “technology-based learning in which learning materials are delivered electronically to remote learners via a computer network”.

Furhermore, e-learning is widely adopted by educational centers at all stages, trying to support the life-long learning paradigm, removing time and space barriers (Zemsky and Massy 2004), fulfilling the requirements for learning in a modern society (Wu et al. 2006).

Hence, a great number of researchers and academics are developing generic tools for teachers to use in online learning settings. Additionally, the progress made in the fields of semantic Web, architecture modeling and protocols of interoperability leads naturally the distance education designers to imagine opened, tailorable platforms that could be adapted to their users' needs. The scenarization of the activities is part of these new technical possibilities of tailorability offered to teachers (Martel et al. 2006).

Most universities, colleges and high schools are virtualising their teaching process through e-learning platforms, benefiting from their many advantages such as work "any-time, anywhere", the use of collaborative tools, the support of different styles of learning, etc. (Zaïane 2001). Besides, institutions usually expect from their employees to undergo immediate transformation and become e-learning content developers. In that sense, the following crucial parameters for an e-learning environment could be cited: institutional support, course development, teaching and learning, course structure, student support, faculty support, evaluation and assessment (Govindasamy 2002).

Likewise, academics are facing a difficult challenge from learning technologies, as they have to renew and develop their model of the learning process well beyond the traditional transmission model. Exploration of an innovative medium requires a teaching approach that turns academics into reflective practitioners as professionals in teaching as well as research (Oliver and McLoughlin 2001). One of the most progressive ways to develop Web-based courses is to support courseware reusability; this approach assumes that courses are developed from reusable learning objects that are stored in databases (Verhoeven et al. 2001). Nevertheless, some authors (Chang, Eleftheriadis and McClintock 1998), indicate content creation, editing and searching as being extremely time-consuming tasks that often require substantial training and experience.

Today, it is easy to find lesson plans or pedagogical scenarios made available on the Web by teachers themselves for their peers, also various solutions for online courses (Van Es 2004).

Speaking of which, Martin et al. (2008) identify Moodle, Sakai and dotLRN as the most widely used platforms in the field of e-learning. Moodle is usually defined as an open source software package designed using sound pedagogical principles, to help educators create effective

online learning communities, Sakai as an online collaboration and learning environment, while dotLRN is defined as an enterprise-class open source software for supporting e-learning and digital communities. These platform are commonly called Learning Management Systems, Virtual Learning Environments or Course Management System. The Learnig Management Systems are used by a variety of users – students, tutors and administrators – with a variety of goals. The three platforms are entirely free and developed by open source communities.

The great advantages of e-learning facilitate interactions between learners and instructors, learners and learners, excluding limitations of time and space in the learnig process (Katz 2000, 2002; Trentin 1997). Still, despite the advantages over traditional face-to-face education, concerns including time and labor intensiveness and material resources involved in running e-learning environments have been raised (Piccoli, Ahmad, and Ives 2001).

Consequently, Zhang et al. (2004), highlight advantages and disadvantages of both traditional classroom learning and e-learning process. On the one hand, traditional classroom learning provides immediate feedback, is being familiar to both instructors and students, provides a good motivation of students; still, traditional learning is instructor-centred, has time and location constraints and is more expensive to deliver. On the other hand, e-learning class is learner-centered, provides time and location flexibility, is potentially available worldwide, provides unlimited access to knowledge and archival capability for knowledge reuse and sharing. However, there is a lack of immediate feedback, preparation time needed for the instructor is increasing and potentially could provoke frustration, anxiety and confusion. Furthermore, e-learning requires more self-discipline than traditional classroom education, which could explain the higher abandon rates in e-learning programs compared to traditional programs.

As well, many researchers in the filed of psychology and informatics have defined significant aspects of e-learning (Davis, Bagozzi, and Warshaw 1989; Lin, Wu, and Tsai 2005; Oliver 1980; Wu et al. 2006).

Accordingly, Sun et al. (2007) identify six dimensions of e-learning: student dimension, instructor dimension, course dimension, technology dimension, design dimension and environment dimension have been identified, each of them incorporating vital factors to the activities of e-learning process. In the learner dimension, those factors are learner attitude toward computers, learner computer anxiety and learner internet self-efficacy. The instructor dimension consists of instructor response timeliness and instructor attitude toward e-learning. The course dimension involves e-learning course flexibility and quality,

while the technology dimension engage technology quality and internet quality. Lastly, usefulness and ease of use were identified as main factors in design dimension, also diversity in assessment and learner perceived interaction with others in the environmental dimension.

Finally, blended learning as a transitional model between traditional and e-learning process should be mentioned. Blended learning allows institutions to progressively move learners from traditional teaching to e-learning and enables instructors to develop the skills needed for e-learning gradually, allowing them to supplement or compliment existing course rather than replace it (Driscoll 2002).

3. RESEARCH RESULTS

Efforts to develop linguistic resources and processing tools in learning the Romanian language as a foreign language are being pursued mainly in Romania (Bucharest, Iași, Cluj-Napoca), in the Republic of Moldova (Chișinău) and, sporadically, in Germany (Hamburg and Saarbrücken), in England (Sheffield and Wolverhampton), in Italy (Trento), in Canada (Ottawa) and in the USA (Dallas). Also, the most important research institutes in linguistics and philology, as those of the Romanian Academy, begun to show an ever-growing interest for digital techniques (Cristea and Forăscu 2006).

With reference to this, the number of students learning the Romanian language as a foreign language at the University of Novi Sad has increased lately. Consequently, a long-term plan has been made, incorporating e-learning technologies in teaching.²

Bearing all that in mind, the aim of this paper is to investigate assessment and attitudes towards e-learning technologies and techniques in teaching the Romanian language as a foreign language at the University of Novi Sad. Speaking of which, a questionnaire was designed, examining attitudes towards e-learning in general, attitudes towards e-learning technologies and techniques in teaching the Romanian language and assessment of the professor's abilities in using e-learning techniques. The data was collected online, in the summer

² At the Faculty of Philosophy in Novi Sad examples of good practice and researches in the field of e-learning and its effects on teaching and learning could be emphasized (Andevski, Arsenijević and Vidaković 2016; Đorđević and Radić-Bojanić 2014; Janjić and Spariosu 2015, 2016; Janjić, Ursulesku-Miličić 2014; Janjić, Ursulesku-Miličić and Spariosu 2013; Pralica 2015, 2016; Pralica and Barović 2013, 2014; Radić-Bojanić 2011; Spariosu, Ursulesku-Miličić and Janjić 2013; Valić-Nedeljković, Geler and Bala 2016).

semester of the academic year 2016/2017. The research results were elaborated based on Likert scale³.

A total of 52 participants took part in research. Although the number is not high, since up to 20 students per year choose to study the Romanian language as a foreign language, we believe that this could help in investigating the subject matter.

Related to age ranging and gender of the participants, $\frac{3}{4}$ are female, while the majority are between 21 and 24 years old (see Table 1).

		Frequency	Percentage
Gender	male	13	25%
	female	39	75%
Age	16 to 20	14	27%
	21 to 24	32	62%
	25 to 28	5	9%
	29 to 32	0	0%
	33 to 35	0	0%
	>35	1	2%

Table 1. *Age ranging and gender of the participants*

3.1. Attitudes towards E-learning in General

Attitudes towards e-learning in general are investigated based on ten statements, in the first part of the questionnaire (see Table 2).

Statement	Disagree completely	Disagree	Not sure	Agree	Agree completely
S1	4%	9%	6%	34%	47%
S2	7%	12%	5%	23%	53%
S3	33%	23%	15%	12%	17%
S4	13%	17%	15%	25%	30%

³ A method of ascribing quantitative value to qualitative data, to make it amenable to statistical analysis. Likert scale usually have five potential choices (strongly agree, agree, neutral, disagree, strongly disagree), sometimes going up to ten or more. The final average score represents overall level of accomplishment or attitude towards the subject matter. It was named after its inventor, the US organizational-behavior psychologist Dr. Rensis Likert (1903 – 1981).

Statement	Disagree completely	Disagree	Not sure	Agree	Agree completely
S5	3%	4%	2%	38%	53%
S6	7%	14%	51%	11%	17%
S7	5%	13%	41%	19%	22%
S8	26%	22%	40%	7%	5%
S9	38%	22%	19%	9%	12%
S10	7%	5%	23%	37%	28%

Table 2. *Attitudes towards e-learning in general*

The research results clearly indicate that e-learning is considered to be an interesting, enjoyable and useful way of learning (S1, S2). However, more than a half of the participants (55%) consider that e-learning cannot completely replace face to face learning (S3), although it suits their way of learning (S4). Further, almost all of the participants (91%) consider that it is important to have good computer skills in order to use e-learning technologies (S5). Still, half of the participants (51%) are not sure whether e-learning is same as mobile learning, while 41% are not sure whether their colleagues make more progress when using e-learning technologies (S6, S7). On the other hand, 40% of the participants are not sure whether e-learning is a way of life, while almost half of them (48%) believe it is not (S8). Additionally, 60% of the participants think that e-learning is not a safe way of learning (S9), also sharing the opinion that e-learning could be stressful (S10).

3.2. Attitudes towards E-learning Technologies and Techniques

The second part of the questionnaire is composed of 27 statements and investigates e-learning technologies and techniques in teaching the Romanian language as foreign language (see Table 3).

Statement	Disagree completely	Disagree	Not sure	Agree	Agree completely
S1	7%	4%	5%	33%	51%
S2	23%	19%	15%	13%	30%
S3	9%	5%	13%	28%	45%
S4	3%	4%	8%	38%	47%
S5	6%	8%	2%	48%	36%

Statement	Disagree completely	Disagree	Not sure	Agree	Agree completely
S6	12%	6%	7%	35%	40%
S7	11%	13%	3%	28%	45%
S8	28%	21%	4%	19%	28%
S9	4%	6%	8%	33%	49%
S10	2%	5%	7%	40%	46%
S11	10%	23%	6%	33%	28%
S12	6%	4%	33%	27%	30%
S13	3%	6%	13%	40%	38%
S14	4%	7%	11%	31%	47%
S15	23%	13%	15%	19%	30%
S16	6%	7%	4%	27%	56%
S17	19%	22%	25%	23%	11%
S18	7%	8%	2%	38%	45%
S19	45%	33%	14%	6%	2%
S20	12%	14%	6%	22%	46%
S21	8%	7%	28%	23%	34%
S22	12%	7%	35%	28%	18%
S23	4%	6%	7%	29%	54%
S24	38%	23%	15%	10%	14%
S25	8%	6%	7%	38%	41%
S26	39%	23%	10%	13%	15%
S27	8%	7%	10%	35%	40%

Table 3. *Attitudes towards e-learning technologies and techniques*

Most of the participants (84%) have a positive opinion on the organization of classes (S1), so this practice could be considered good. On the other hand, they are divided when it comes to the disadvantages, since 23% express their disagreement that lessons have shortcomings, while 30% believe that this type of teaching has its faults (S2). Since the questionnaire does not go into specifics about which disadvantages the participants were thinking about, this could open the possibility of conducting another study that would reveal more specific views and opinions.

As far as making learning the Romanian language easier with the help of e-learning techniques, more than 70% of the participants gave a positive response (S3). The same could be said regarding the contribu-

tion of e-learning techniques to making the Romanian language more interesting to learn (S4), breaking the prejudices against it (S5). Moreover, this way of learning provides necessary information about the Romanian language to 75% of the participants (S6), being presented in a concise and logical way (S7).

Regarding the multimedia quality used in the course, opinions are divided. Half of the participants think that the quality is not on satisfactory level (S8). Still most of them (82%) are satisfied with the quality of the photography (S9), also by the quality of the interactive content (S10).

Accordingly, it was found that most of the participants (62%) have a positive opinion of Power Point presentations, while 23% find them uninteresting, thinking they should be replaced (S11). Likewise, 33% are not sure how much the use of Power Point presentations has contributed to gaining a clearer understanding of the content, while 61% express a positive attitude (S12). On the other hand, the introduction of the Prezi program for an interactive display of content was assessed as interesting to 78% of the participants (S13), while the same percentage claim it helped them gain a better understanding of the content (S14).

As for the use of mobile applications, opinions are also divided. 30% of the participants think they are interesting, adopting a positive attitude, while 23% completely disagree (S15). These answers could be affected by several factors: firstly, not all of the students have phones that support all the applications, secondly, wireless connection could sometimes be poor.

Besides, 84% of the participants evaluated the use of the Moodle platform with very high marks in terms of its usefulness (S16). In spite of this, opinions regarding the platform organization are divided: 22% are unsatisfied, 25% are not sure, 23% expressed their satisfaction (S17). These attitudes could be provoked by the opinion that the Moodle platform is not easy to be used, as confirmed by 88% of the participants (S19). Still, 83% agree that the platform has interactive content (S18), which could help them in understanding the content (S20).

As for gaming, which was recently introduced in the teaching process, more than a half of the participants (57%) have a positive attitude, while 28% are not sure how good this method of learning the language is (S21). In addition, quizzes are not evaluated as helpful in learning the Romanian language as a foreign language, since only 28% of the participants expressed a positive attitude (S22). However, most of them believe that the professor gives relevant feedback in a timely manner (S23). Online testing is also not believed to be better than formal testing for 61% of the participants (S24), although 79% agree that quizzes and exams appropriately test the material presented in the course (S25).

Likewise, $\frac{3}{4}$ of the participants are satisfied with the quality of e-learning methods used in the course (S27), even if 62% of them are not satisfied by the technical support availability (S26).⁴

Hence, it could be concluded that this part of the questionnaire is of particular significance, since the results could be used in further implementation of the e-learning technologies in teaching the Romanian language at the University of Novi Sad.

3.3. Assessment of the Professor's Abilities

The third part of the questionnaire, with eight statements, refers to a very important segment – assessment of the professor's abilities in using e-learning techniques (see Table 4).

Statement	Disagree completely	Disagree	Not sure	Agree	Agree completely
S1	26%	15%	12%	28%	19%
S2	32%	18%	3%	15%	32%
S3	2%	2%	4%	25%	67%
S4	7%	8%	2%	23%	60%
S5	25%	12%	5%	33%	25%
S6	2%	0%	6%	38%	54%
S7	9%	2%	23%	45%	21%
S8	0%	2%	4%	22%	72%

Table 4. *Assesment of the professor's abilities*

Participants are divided in opinions regarding which technique the professor prefers: 28% believe that this would be e-learning, while 26% answered the face to face method (S1). Opinions are also divided on the subject of whether the professor often uses e-learning techniques in teaching: 32% of the participants expressed a positive attitude, while the same percentage had a negative one (S2). Anyhow, almost all of the participants (92%) are convinced that the professor has good IT skills

⁴ In agreement with Moodle Romania, the platform novisad.moodle.ro for learning the Romanian language as a foreign language in Serbia was designed. Both professors and students have free access to the platform, offering set of tools that allow them to access information, post educational content, tests, quizzes, homeworks, exchange materials etc.

(S3), most of the time presenting lessons with the help of e-learning techniques (S4). Regarding professor's instructions on how to use these techniques, 37% of the participants think they are not sufficient, while half of them think the opposite (S5). In addition, a great number of the participants (92%) believe that the relationship with the professor could be improved due to the use of e-learning techniques (S6). Also, more than a half consider that the professor respects e-learning standards (S7), while the greatest majority think the professor is good at teaching (S8).

Therefore, it could be said that the professor's role is very important when it comes to learning that exceeds the defined boundaries. In this case, it is proven the professor's ability to present the material in a new way, taking care of the student's acceptance and motivation.

4. CONCLUSION

Based on research results, it could be concluded that, on the whole, students are satisfied with the application of e-learning technologies, highlighting the roll of professor. On the one hand, almost all the participants believe that this could be a way of improving the relationship between student and lecturer while, on the other hand, it is proven that the professor's ability to present the material in a new way could develop student's motivation.

As well, technological innovations could contribute to the quality of teaching, increasing interest and motivation in learning the Romanian language as a foreign language. Although e-learning technologies do not replace the classical way of learning, they could serve as a supplement to the system of learning, opening a world of new possibilities. Moreover, this kind of support could be very important for the promotion of the Romanian language, culture, history and tradition, breaking the prejudices and stereotypes.

REFERENCES

- Andevski Milica, Jasmina Arsenijević, and Mira Vidaković. 2013. „Tipovi znanja na Web 2.0.“ U *Tehnologija, informatika i obrazovanje: stanje i problemi, ciljevi i mogućnosti, promjene i perspektiva: međunarodni simpozijum*, uredio D. Golubović, 229-236. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Chang, S. F., A. Eleftheriadis, and R. McClintock. 1998. “Next-generation content representation, creation and searching for new-media applications in education.” In *Proceedings of the IEEE*, 884-904.

- Cristea, Dan, and Corina Forăscu. 2006. "Linguistic Resources and Technologies for Romanian Language." *Computer Science Journal of Moldova* 14 (1): 34-73.
- Davis, Fred D., Richard P. Bagozzi, and Paul R. Warshaw. 1989. "User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models." *Management Science* 35 (8): 982-1003.
- Driscoll, Margaret. 2002. "Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype." http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf.
- Dorđević, Jasmina, and Biljana Radić-Bojanić. 2014. "Autonomy in the use of digital resources in a legal English course." *ESP Today. Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level* 2 (1): 71-87.
- Godwin-Jones, Robert. 2005. "Emerging Technologies. Messaging, Gaming, Peer-to-peer Sharing: Language Learning Strategies & Tools for the Millennial Generation." *Language Learning and Technology* 9 (1): 17-22.
- Govindasamy, Thavamalar. 2002. "Successful implementation of e-Learning Pedagogical considerations." *Internet and Higher Education* 4: 287-299.
- Janjić, Ivana, and Laura Spariosu. 2015. "Free Online Education: Online Games for Learning Romanian language." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 180-186. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, and Laura Spariosu. 2016. "Moodle platform – assistant resource in learning Romanian as a foreign language in Serbia." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 3, edited by Ion Roceanu, 97-101. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, and Rodika Ursulesku-Miličić. 2014. "Cultural dimensions in learning Romanian as a foreign language: technology in the classroom." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 271-276. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Janjić, Ivana, Rodika Ursulesku-Miličić, and Laura Spariosu. 2013. "Elearning Romanian language in Serbia: website example." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 645-650. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Katz, Yaacov J. 2000. "The comparative suitability of three ICT distance learning methodologies for college level instruction." *Educational Media International* 3 (1): 25-30.

- Katz, Yaacov J. 2002. "Attitudes affecting college students' preferences for distance learning." *Journal of Computer Assisted Learning* 18: 2–9.
- Lin, Cathy S., Sheng Wu, and Ray J. Tsai. 2005. "Integrating perceived playfulness into expectation-confirmation model for web portal context." *Information & Management* 42: 683–693.
- Martel, Ch., L. Vignollet, Ch. Ferraris, P. J. David., and A. Lejeune. 2006. "Modelling collaborative learning activities on e-learning platforms." In *6th IEEE ICALT Proceedings*, 707–709. Kerkrade, The Netherlands.
- Martin, L., D. R. Martinez, O. Revilla, M. J. Aguilar, C. O. Santos, and G. J. Boticario. 2008. "Usability in e-Learning Platforms. Heuristic comparison between Moodle, Sakai and dotLRN." In *OpenACS and LRN conference 2008. International Conference and Workshops on Community based environments*. Antigua, Guatemala. <http://ges.galileo.edu/conf2008/>.
- Mayes, Terry, and Sara de Freitas. 2004. *Review of e-learning theories, frameworks and models*, 4–43. London: Joint Information Systems Committee.
- Oliver, Richard. 1980. "A cognitive model for the antecedents and consequences of satisfaction." *Journal of Marketing Research* 17 (4): 460–469.
- Oliver, R., and C. McLoughlin. 2001. "Using networked tools to support online learning." In *Innovation in Open and Distance Learning*, edited by F. Lockwood and A. Gooley, 148–159. London: Kogan Page.
- Piccoli, Gabriele, Rami Ahmad, and Blake Ives. 2001. "Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skill training." *MIS Quarterly* 25 (4): 401–426.
- Pralica, Dejan 2015. "Digital Media Technologies and the Perspectives of Virtual Education – Opinions of Students and Professors at the Department of Media Studies, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad." In *eLearning and Software for Education*, Vol. 3, edited by Ion Roceanu, 137–141. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Pralica, Dejan 2016. "(Multi)media Literacy – Perspectives in Serbia." In *eLearning and Software for Education*, Vol 2, edited by Ion Roceanu, 432–437. Bucharest: "Carol I" National Defence University Publishing House.
- Pralica, Dejan, and Vladimir Barović. 2013. "Moodle as a Platform for Distance Learning at the Department of Media Studies in Novi Sad."

- In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 374–379. Bucharest: “Carol I” National Defence University Publishing House.
- Pralica, Dejan, and Vladimir Barović. 2014. “Student Web Services and New Digital Technologiein the Education Process at the Institutions of Higher Education in Novi Sad.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 398-404. Bucharest: “Carol I” National Defence University Publishing House.
- Prensky, Mark. 2001. *Computer games and learning: digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.
- Radić-Bojanić, Biljana. 2011. „Virtuelna kolaboracija među studentima.“ U *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene: medijska istraživanja*, uredila Dubravka Valić-Nedeljković, 143-157. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Shea, Rachel Hartigan. 2002. “E-learning today. As an industry shakes out, the survivors offer no-frills education for grown-ups.” *U.S. News & World Report* 133: 54-56.
- Spariosu, Laura, Rodika Ursulesku-Miličić, and Ivana Janjić. 2013. “Online translation dictionaries: example of the Romanian-Serbian and Serbain-Romanian online translation dictionary.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 1, edited by Ion Roceanu, 214-219. Bucharest: “Carol I” National Defence University Publishing House.
- Sun, Pei-Chen, Ray J. Tsai, Glenn Finger, Yueh-Yang Chen, and Dowming Yeh. 2007. “What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction.” *Computers & Education* 50 (4): 1183-1202.
- Tavangarian, Djamshid, Markus E. Leybold, Kristin Nölting, Marc Röser, and Denny Voigt. 2004. “Is e-Learning solution for individual learning?” *Electronic Journal of e-Learning* 2 (2): 273-280.
- Thorn, Steven L., Rebecca W. Black, and Julie M. Sykes. 2009. “Second Language Use, Socialization and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming.” *The Modern Language Journal* 93: 802-823.
- Trentin, Guglielmo. 1997. “Telematics and on-line teacher training: the POLARIS project.” *Journal of Computer Assisted Learning* 13, 261–270.
- Valić-Nedeljković, Dubravka, Zoltan Geler, and Karlo Bala. 2016. “New Learning Environment for Theoretical Lectures.” In *eLearning and Software for Education*, Vol. 2, edited by Ion Roceanu, 265-272. Bucharest: “Carol I” National Defence University Publishing House.

- Van Es, René. 2004. *Overview of online databases with lesson plans and other learning design methods*. Open University of the Netherlands. <http://hdl.handle.net/1820/102>.
- Verhoeven, B., K. Cardinaels, R. V. Durm, E. Duval, and H. Olivie. 2001. "Experiences with the ARIADNE pedagogical document repository." In *ED-Media 2001 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications, 1949-1954*. Charlottesville, VA: AACE.
- Welsh, T. Elisabeth, Connie R. Waberg, Kenneth G. Brown, and Marcia S. Simmering. 2003. "E-learning: emerging uses and future directions." *International Journal of Training and Development* 7 (4): 245-258.
- Wu, Jjinpo, Ray J. Tsai, Charlie C. Chen, and Yachen Wu. 2006. "An integrative model to predict the continuance use of electronic learning systems: hints for teaching." *International Journal on E-Learning* 5 (2): 287-302.
- Zaïane, Osmar. 2001. "Web Usage Mining for a Better Web-Based Learning Environment." In *Proceedings of Conference on Advanced Technology for Education*, 450-455.
- Zemsky, Robert & William F. Massy. 2004. *Thwarted Innovation: What Happened to e-learning and Why*. West Chester, Pa.: The Learning Alliance.
- Zhang, Dongsong, Leon J. Zhao, Lina Zhou, and Jay F. Nunamaker. 2004. "Is an e-Learning environment that emphasizes learner-centred activity and system interactivity, remote learners can outperform traditional classroom students." *Communications of the ACM* 47 (5): 75-79.

APPENDIX: *THE QUESTIONNAIRE*

Dear Participant,

Your answers are strictly confidential. The questionnaire should not take you more than 20 minutes to complete it. Participation is voluntary and you can quit anytime.

Thank you!

Gender:

- ☐ male
- ☐ female

Age:

- ☐ 16 to 20 years old
- ☐ 21 to 24 years old
- ☐ 25 to 28 years old
- ☐ 29 to 32 years old
- ☐ 33 to 35 years old
- ☐ more than 35 years old

I. Choose the item you find the most appropriate:

S1. E-learning is an interesting and enjoyable way to learn:

- ☐ I disagree completely
- ☐ I am not sure
- ☐ I agree completely
- ☐ I disagree
- ☐ I agree

S2. E-learning is a useful way of learning:

- ☐ I disagree completely
- ☐ I am not sure
- ☐ I agree completely
- ☐ I disagree
- ☐ I agree

S3. E-learning could completely replace face to face learning:

- ☐ I disagree completely
- ☐ I am not sure
- ☐ I agree completely
- ☐ I disagree
- ☐ I agree

S4. E-learning suits my way of learning:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S5. E-learning requires good computer skills:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S6. E-learning is the same as learning via smart phones:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S7. My colleagues make faster progress when using e-learning techniques to learn:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S8. E-learning is a way of life:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S9. E-learning is a safe technique of learning:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S10. E-learning can sometimes be stressful:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

II. Choose the item you find the most appropriate:**S1. Lessons are well organized:**

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S2. Lessons have some disadvantages:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S3. The Romanian language is easier to learn with e-learning techniques:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S4. The Romanian language is more interesting with e-learning techniques:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S5. E-learning has helped me in breaking prejudices against the Romanian language:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S6. E-learning managed to provide me with the necessary knowledge of the Romanian language:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S7. The Romanian language lessons are presented in a clear and logical way with the help of e-learning:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S8. Multimedia (audio, video, and animation) used in the course is high in quality:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S9. The quality of the photography used in the course is high:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S10. Web sites used in the lessons have interactive content:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S11. Power point presentations are interesting:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S12. Power point presentations have helped me in gaining a clearer understanding of the content:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S13. Prezi presentations are interesting:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S14. Prezi presentations have helped me in gaining a clearer understanding of the content:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S15. Mobile applications are interesting:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S16. The Moodle platform is useful for learning:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S17. The Moodle platform is well organized:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S18. The Moodle platform has interactive content:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S19. The Moodle platform is easy for using:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S20. The Moodle platform helps me in gaining a clearer understanding of the content:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S21. Gaming is a good way to learn:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S22. Quizzes have helped me in learning the Romanian language:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S23. Quiz feedback is timely and relevant:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S24. Online testing is better than formal testing:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S25. Quizzes and exams appropriately test the material presented in the course:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S26. The availability of technical support is good:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S27. I am satisfied with the quality of e-learning techniques on this course:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

III. Choose the item you find the most appropriate:**S1. The professor prefers e-learning to face to face learning:**

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S2. The professor often uses e-learning techniques in teaching the Romanian language:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S3. The professor has good IT skills:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S4. The professor presents lessons well with the help of e-learning techniques:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S5. The professor gives instructions on using e-learning techniques:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S6. My relationship with the professor is improved due to the use of e-learning techniques:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S7. The professor respects e-learning standards:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

S8. The professor is good at teaching:

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ I disagree completely | ☐ I disagree |
| ☐ I am not sure | ☐ I agree |
| ☐ I agree completely | |

UDK 316.772.4:82-93

Brândușa Juică

Facultatea de Învățători, Universitatea din Belgrad, Serbia
zujkab@yahoo.com

Marinel Negru

Facultatea de Învățători, Universitatea din Belgrad, Serbia
negruanastasia@yahoo.com

CROCHIURI INTERCULTURALE ȘI LITERATURA PENTRU COPII

Literature for children and youth has a rich and varied structure where we meet fiction, poetry, autobiography, history, tradition, comforting the mother tongue and the diversity of other worlds. It encompasses an impressive number of works that have been written for children and youngsters or have acquired this status due to its attractive content, artistic and educational value. The Romanian literature in the Serbian Banat appeared at the confluence of the Romanian and Serbian literature, and in time it has built its own identity, which has been modeled by the various factors. Literature for children and youth has seen the same evolutionary stages as adult literature. Starting from the hypothesis that a significant number of children's creations written in Romanian can be considered first of all literature, art of the word, and then children, in this article we pay attention to the analysis of works by Romanian writers from Serbia, which we perceive as important in the preservation and cultivation of the Romanian language, which pleads for the knowledge of the cultural specificity of the Romanians in Vojvodina, that are valuable from an artistic and educational point of view and call for the idea of intercultural communication.

Key words: intercultural dialogue, children's creations, multicultural context.

1. PRELIMINARII

După cum indică titlul și rezumatul de mai sus, articolul de față exprimă intenția autorilor de a investiga și releva un aspect important al biografiei românilor de pe aceste meleaguri. Este vorba de literatura în limba română pentru copii, parte integrantă a literaturii, care a apărut la confluența literaturii române și sârbe, într-un context specific, marcat de întâlnirea dintre culturi. Acest demers s-a întreprins cu scopul stimulării cercetărilor științifice în domeniul literaturii pentru copii, care, considerăm că, sunt destul de adumbrite.

Pornind de la ipoteza că un număr însemnat de creații pentru copii, scrise în limba română, pot fi considerate în primul rând literatură, *artă a cuvântului*, și apoi pentru copii, am acordat atenție unor opere ale scriitorilor români din Serbia, pe care, în viziunea noastră, le-am perceput ca însemnate în păstrarea și cultivarea limbii române ca limbă maternă, care pledează pentru cunoașterea specificului nostru cultural într-o lume a multiculturalității, sunt valoroase din punct de vedere artistic și educativ și solicită ideea de comunicare interculturală.

Volumele de versuri și proză scurtă care au fost supuse analizei sunt semnate de autori care nu au scris doar pentru copii, ei aparțin unor generații literare diferite, unii dintre ei și-au încheiat rostirea, dar continuă, iată, să existe prin scrierile lăsate moștenire, căci orice operă artistică reprezintă o victorie asupra timpului trecător și a vieții curgătoare. În acest context amintim (în ordinea alfabetică a numelor autorilor) următoarele nume: Slavco Almăjan (1940), Ioan Baba (1951), Mihai Condali (1932-1977), Radu Flora (1922-1989), Mihaela Frățilă (1955), Ana Niculina Ursulescu (1957).

Creațiile literare selectate sunt distribuite în două categorii tematice, care reprezintă și momentele evolutive ale lucrării: *Copilăria din amintiri și amintiri din copilărie, și Jocuri, jucării și poezii pentru copii*. Fiecare unitate compozițională este însoțită de câte un moto semnificativ, care are rolul de a lansa ideea dezvoltată în cuprinsul lor. Ne vom referi în mod sumar la aceste conținuturi, care au în centrul preocupărilor copilul și universul miraculos al copilăriei.

2. LITERATURA ROMÂNĂ PENTRU COPII ȘI TINERET SCRISĂ ÎN VOIVODINA – COORDONATE, EVOLUȚIE, AUTORI.

Conceptul de literatură pentru copii și tineret este unul dintre cele mai discutate și controversate. Literatura de specialitate înregistrează opinii divergente referitoare la delimitarea obiectului de studiu, a reperelor teoretice, precum și a reprezentanților săi.

În prezent, dilemele referitoare la statul acestui gen de literatură au fost depășite. Ea a fost recunoscută ca *artă a cuvântului*, și, apoi, ca mijloc de cunoaștere culturală, socială și ca modalitate de dezvoltare personală și educativă, bucurându-se de un interes tot mai sporit, mai ales în culturile mari.

În scrierile din spațiul nostru cultural remarcăm utilizarea următoarelor noțiuni:

- *literatura pentru copii și tineret* ca disciplină universitară, pe care studenții români de la Facultatea de Învățători din Belgrad au oportunitatea de a o studia în limba maternă;

- *literatura română pentru copii*, care presupune două accepțiuni: *disciplină de învățământ* pentru studenții Școlii de Înalte Studii de Specialitate pentru Educatori „Mihailo Palov”, Vârșeț;
- *literatura română pentru copii* – ca totalitatea operelor literare care au fost publicate în limba română în Voivodina și sunt accesibile copiilor, prin conținut și formă.

Este cunoscută de asemenea sintagma – *literatura pentru copii și tineretul școlar* – care a fost promovată în studii de specialitate și publicații editoriale de prof. dr. Ileana Magda și pe care o vom întrebuința pentru necesitățile comunicării de față, în scopul delimitării vârstei cititorilor.

Literatura română pentru copii și tineretul școlar o considerăm parte componentă a literaturii române din Republica Serbia, care a evoluat în perioada de după cel de-al Doilea Război Mondial. Ea cuprinde totalitatea operelor literare, care sunt accesibile unui public cititor anume – copiii, preadolescenții și adolescenții. Ele aparțin patrimoniului literar al românilor de pe aceste meleaguri.

Dezvoltarea organizată a literaturii în limba română a fost favorizată de evoluția contextului socio-cultural iugoslav, care s-a creat în urma celui de-al Doilea Război Mondial. Premise ale apariției unei epoci cultural-literare existau încă din perioada interbelică, acestea însă fiind mult prea modeste, în special când e vorba de literatura română pentru copii. Dacă în peisajul cultural național perioada interbelică a fost profund marcată de evoluția literaturii, românii de pe aceste meleaguri, rămași la periferia limbii materne, învățau să trăiască vremuri cenușii.

Printre primii pași de conturare a climatului literar românesc, a fost și apariția, în anul 1946 la Vârșeț, a revistei *Bucuria pionierilor*, supliment al ziarului *Libertatea*, cea care a lansat și stimulat dezvoltarea literaturii române pentru copii.

Asumându-și rolul de intermediari între universul copilului și lumea adultului, scriitorii români, aparținând ai diferitelor generații literare, au început să publice cărți pentru sau despre copii abia din anul 1970, cu excepția volumului de versuri *Poemele anului*, *Pasteluri*, al scriitorului Teodor Șandru, publicat în anul 1953, integrat în antologiile de literatură pentru copii și tineretul școlar.

Așadar, timp de aproape două decenii creațiile literare în limba română destinate copiilor au apărut în paginile revistei *Bucuria pionierilor* / *Bucuria copiilor* (din 1956). Din anul 1972, la Editura Libertatea, a început să apară și *Tinerețea*, o revistă menită adolescenților.

Până în prezent, patrimoniul literaturii pentru copii și tineretul școlar cuprinde 43 de volume, în versuri și proză, semnate de 19 scriitori.

Literatura menită copiilor și tinerilor nu o putem separa de literatura pentru adulți. Ele sunt apropiate din mai multe puncte de vedere. Spre argumentare vom expune câteva aspecte pe care le considerăm relevante.

Pornind de la anii de căutări, de așezare în temelii și până astăzi, observăm faptul că acest domeniu literar a cunoscut aceleași etape evolutive ca și literatura pentru adulți. Și mai mult, majoritatea poezilor și prozatorilor, care au publicat cărți pentru copii și tineret, sau despre aceștia, sunt autori de literatură pentru adulți.

Privind fizionomia acestor realizări, identificăm intenția comună a poezilor și prozatorilor de a se avânta într-un joc neobișnuit, care deschide porțile imaginației și înlocuiește sobrietatea adultului cu spiritualitatea ludică. De multe ori fructele fanteziei conviețuiesc în armonie cu atitudini de sorginte reală și acționează împreună spre binele Măriei-Sale Copilul. Dar în sinea lui, acesta nu este doar un joc de copii sau pentru copii, ci el are misiunea de a completa procesul de creație artistică cu semnificații noi, nemaîntâlnite în obișnuința scriitoricească, adică atunci când scriu pentru adulți. Exemplele care pot fi incluse în această categorie sunt numeroase.

Pe lângă creațiile destinate copiilor și tinerilor, care sunt de fapt cele mai numeroase (cărțile semnate de: Slavco Almăjan, Cornel Bălică, Eugenia Bălțeanu, Mihai Condali, Cornel Mata, Miodrag Miloș, Aurelia Pența Mândrea, Felicia Marina Muntenu, Mariana Stratulat, Oana Ursulescu) există, la fel ca și în alte literaturi, cărți care nu au fost scrise special pentru ei, dar cu timpul au devenit apropiate acestora. Ca de exemplu volumul de versuri *Poemele anului, Pasteluri* (1953), al scriitorului Teodor Șandru.

Cărțile pentru copii și tineri au un registru tematic variat. Scriitorii abordează teme inspirate din viața oamenilor, cu probleme și bucurii cotidiene, din frumusețea peisajelor bănățene, din trecutul istoric ..., dar mai ales din lumea copilăriei.

Creațiile literare care au ca temă copilul și copilăria, de multe ori, nu sunt menite copiilor în mod special, ci cititorului în general. Autorii lor, chiar dacă și-au ales drept personaje copiii, privesc universul inocenței prin ochii adultului. Copilăria este descrisă prin intermediul amintirii, cu scopul de a se prezenta unele evenimente petrecute cândva, sau de a reliefa specificul cultural ori educațional în anumite perioade de timp. Purtând în sinea lor culoarea unor vremuri apuse, aceste creații sunt considerate astăzi adevărate materiale documentare. Din acest punct de vedere sunt demne de amintit volumele de proză *Când vine primăvara* (1970) și *Copilăria din amintiri* (1985), de Radu Flora.

Graiul tradițiilor și specificul satului bănățean de altădată reînvie și în versurile volumelor: *Năzbâții candidi* și alte fantezii între două sols-

țiții, povestiri în versuri (1994), autor Ioan Baba și *Pana din pălărie* (1977), autor Iulian Bugariu, ori în povestirile inedite din volumele *Cu soarele-n creștet* (2006) și *Poveștile Giei* (2005), semnate de Ana Niculina Ursulescu, respectiv Eufrozina Greoneanț.

Neglijând pretențiile și tendințele lumii literare douămiiste, nostalgia după anii copilăriei și a locurilor natale nu se sfiește să pătrundă printre meandrele societății cunoașterii. Dovadă cartea *Amintiri din copilărie*, publicată de Mihaela Frățilă, la Editura Libertatea, în anul 2014.

Creațiile literare pentru copii și tineretul școlar constituie un sector important al literaturii noastre. Ele redefinesc, prin magia cuvântului, viața și tradițiile românilor de pe aceste meleaguri, specificul cultural într-o lume multiculturală, care devin înnobilate și parțial salvate de efemeritate și contribuie la cultivarea limbii materne, învățarea limbii literare și la completarea imaginii de sine a literaturii și minorității române din Serbia.

În învățământul primar și liceal cu predare în limba română, literatura pentru copii nu este o disciplină de studiu. Textele literare sunt incluse în manualele de citire și în cărțile de lectură suplimentară. În cuprinsul acestora se pot găsi, alături de textele provenite din literatura națională sau universală, și poezii ori povestiri semnate de scriitorii români din Serbia.

În învățământul universitar literatura pentru copii și tineret, este obiectul de studiu al disciplinei opționale *creația literară pentru copii și tineret scrisă în limba română în Republica Serbia*, care este inclusă în planul de învățământ al Facultății de Învățători din Belgrad.

3. COPILĂRIA DIN AMINTIRI ȘI AMINTIRI DIN COPILĂRIE

„Trecut-au ani ... Fiecare avem amintirile noastre. Le purtăm ascunse în noi și nu le stăpânim. ... Cele din copilărie revin mereu, totdeauna vii, neumbrite de altele.”¹

Sintagma care dă numele acestui ansamblu tematic reunește în fond titlurile a două volume de proză scurtă, care au apărut în spațiul nostru literar la o distanță de trei decenii. Este vorba de: *Copilăria din amintiri – proză pentru copii și despre copii*, autor Radu Flora, care a apărut în anul 1985, la Editura Libertatea din Panciova și cartea *Amintiri din copilărie*, autor Mihaela Frățilă, care a apărut la aceeași editură, în anul 2014.

Cele două cărți rămân fidele modelului crengist, declarat de la bun început, în timp ce urzeala narativă deslușește imagini memorabile,

¹ Fragment din moto-ul cărții *Copilăria din amintiri* (1985, 7), de Radu Flora.

oferind cititorului șiruri de istorisiri, trăite pe viu de autori. Legile memoriei funcționează sub puterea afectelor. Scenele din copilărie, care devin uneori mici spectacole, readuc în realitate oameni, întâmplări, anotimpuri, obiceiuri, tradiții, peisaje, figuri și fapte reînviată prin amintire, aspecte care au lăsat amprente în sufletul scriitorilor și s-au transformat apoi în amintiri.

Radu Flora (1922-1989)², personalitate marcantă a culturii românilor de pe aceste meleaguri, ca prozator, a contribuit la îmbogățirea patrimoniului nostru literar pentru copii și tineret prin publicarea volumelor: *Când vine primăvara* (1970), roman apărut la Editura Libertatea din Panciova și *Copilăria din amintiri – proză pentru copii și despre copii* (1985), la aceeași editură.

Volumul *Copilăria din amintiri* cuprinde 107 de povestiri, repartizate în cinci capitole: *Din satul de ieri; În familie și la școală; Peisaje și anotimpuri; Oameni și animale; Azi ca ieri*, care nu au fost scrise deliberat pentru copii, dar prin accesibilitate și farmecul întâmplărilor povestite devin lectură potrivită pentru copii și tineretul școlar.

Pornind de la experiența subiectivă, autorul prezintă un șir de istorisiri „autentice, dar și retușate de vreme”, care își au izvorul în atmosfera satului patriarhal bănățean de altădată. Așadar, satul copilăriei, cu rosturile lui și momentul autobiografic sunt așezate în centrul preocupărilor scriitoricești, „de aici și titlul crengist, luat pe de-a-ndoaselea, *Copilăria din amintiri*. Căci deasupra tuturor planează veșnic refăcuta, în viața fiecăruia, copilărie.”³

Pornind de la cadrul geografic, *Satu Nou*, care este împânzit de personaje autentice (*oameni schimosiți, strigoii satului, călușarii, boactării, vrăjitorul, grecul, prestidigitatorul*), autorul prezintă coloritul unei lumi apuse, eternizată în memorie. Desigur că această lume, cu toate ajunsurile și neajunsurile ei, rămâne sub incidența îndeletnicirii fundamentale a copilului – jocul. *Legănușul, vârtejul, bătuțul cărților, de-a bumbii, lansarea halelor* (zmeu de hârtie), la săniuș, *pe gheață* sunt doar câteva dintre minunățiile trăite de copilul „mărunțel, în cămașă largă și-n izmene de cânepă, țesute în război” (Flora 1985, 25).

² Radu Flora (1922-1989), unul dintre fondatorii mișcării culturale și literare a românilor de pe aceste meleaguri, cadru didactic universitar, om de știință, scriitor (poet, prozator, dramaturg, eseist, critic și istoric literar, traducător, folclorist), lingvist și dialectolog a lăsat culturii române o operă amplă, impunătoare și eterogenă.

³ În prefața cărții *Copilăria din amintiri - proză pentru copii și despre copii*, intitulată „Ca un fel de cuvânt înainte”, Radu Flora oferă informații referitoare la demersul realizării operei sale, la modul în care s-a apropiat de Ion Creangă, scriitorul care a înzestrat literatura română cu primul roman al copilăriei.

Jocurile copiilor nu țin seama de spațiu și timp, ele se dezlănțuie pur și simplu, cu orice prilej, fie acesta vesel sau trist. În descrierea lor, autorul reunește inocența, realul și nostalgia, le împletește cu destinul locului și al oamenilor în mijlocul cărora a trăit anii copilăriei.

Universul copilăriei este întregit de viața familiei, de preocupările bunicilor, a părinților, a altor personaje semnificative din sat, apoi de animalele îndrăgite de copilul de atunci, de tradiții, obiceiuri, sărbători, evenimente, momente importante din primii ani de școală.

Depășind firul amintirilor, prozatorul găsește în satul copilăriei și o lume purtătoare de energii creatoare. Este relevantă în acest sens mărturisirea din schița *Ubi sunt?* (Unde sunt?), care încheie grupajul de schițe intitulat *Azi ca ieri* și volumul istorisirilor: „Rusticitatea, atmosfera patriarhală, scîrțitul carelor pe drumurile prăfuite, oameni cu sapa sau cu coasa-n spate, femei cu furca-n brâu, copii care se joacă „păzind” bobocii de gîscă, iezii de capră sau vițeii. Toate acestea au fost izvoare nescacate de inspirație poetică, de totdeauna” (179).

„Copilăreștile amintiri” sunt redade de scriitor în limba română literară, dar uneori avem sentimentul că ne aflăm la un alt stadiu al limbii noastre, cu expresii și cuvinte specifice mediului natal al autorului, care își cer și pe mai departe dreptul la existență.

Copilăria din amintiri, o monografie a satului bănățean de odinioară, un document al unor vremuri apuse, în care viețuiește spiritul dezrădăcinatului, nu este o operă menită doar copiilor, dimpotrivă ea mizează pe interesul adultului.

Dacă Radu Flora a luat *pe de-a-ndoaselea* titlul crengist, Mihaela Frățilă, cunoscută în spațiul nostru cultural ca redactor la Postul de Radio Novi Sad, a publicat, în anul 2014 la Editura *Libertatea* din Panciova, o carte cu aduceri aminte tonifiante, pe care a intitulat-o la fel ca și Creangă – *Amintiri din copilărie*.

Așadar, de la bun început aflăm intenția autoarei de a ne invita la un popas pe meleagurile inocenței. În cele treisprezece capitole, care sunt precedate de câte un motto semnificativ, număr pe care nu-l vedem deloc fatidic, cutreieră vocea și fapta ludică a copilului din suflet, care este dornic de destăinuire. Povestirile Mihaelei Frățilă se remarcă prin precizie, umor, printr-un stil blând, familiar și un discurs sincer.

Scriindu-și singură *Prefața* cărții, și pecetluind-o cu cuvintele lui Creangă⁴, autoarea, prin intermediul amintirii, singura metodă de retră-

⁴ *Prefața* cărții este precedată de următorul citat: „Iubite cetitoriu, Multe (...) ăi fi cetit de când ești. Cetește, rogu-te, și iste și unde-i vedea că nu-ți vin la socoteală, ie pana în mână și dă și tu altceva mai bun la iveală, căci eu atâta m-am priceput și atâta am făcut”.

ire a timpurilor duse, își conduce cititorii spre locuri de ea știute și iubite, pudrându-le cu nemurire. Privite din lumea adulților cu nostalgie, poveștile copilăriei, jocurile și jucăriile, personajele devenite azi eroi de carte, se prefac în icoane făcătoare de minuni, pe care nu le poate întina nici colbul uitării, nici goana nebună a timpului.

Urmând cu credință modelul declarat, bineînțeles fără a avea pretenția de a poseda harul povestitorului humuleștean, Mihaela Frățilă, cândva fetița „cu părul și ochii ca nisipul de pe malul mării” (Frățilă 2014, 11) își povestește amintirile cu umor și dor de anii care, în viața nimănu, nu se mai întorc vreodată. Există și deosebiri esențiale între această carte și cele ale înaintașilor. Mihaela Frățilă ne face cunoscut un alt univers al copilăriei, prin faptul că aventurile copilăriei provin din mediul urban, dintr-un fost cartier bucureștean *Andronache*.

Imagini reale, și în același timp inedite prin modul de asimilare a elementelor de basm în viața reală, împletite cu farmecul jocurilor specifice vremii și al vârstei, construiesc firul narativ al acestui concept de sorginte memorialistică. Copilul-erou, naratorul de mai târziu, alături de fratele Roni, dulăul Cezar, mama, tata, tanti Anuța, unchiul mătușa, verișorii de la Roșiorii-de-Vede, colegi, dascăli ... trăiește în universul senin al copilăriei, cu poznele, candorile, cu aspirațiile ei, ajunse la o cotitură însemnată când se vinde casa părintească.

Cartea *Amintiri din copilărie* este, nu doar o dedicație pentru fratele prozatoarei – Roni și nepoata Lana, așa cum aceasta afirmă, ci pentru toți cei care pot citi slova românească, fie ei copii sau copii care au uitat să crească ori *piticii care au uitat să crească*, cum obișnuia să spună Slavco Almăjan prin anul 1987, în volumul cu *versuri de dimineață și poeme de seară*.⁵

În acest grupaj al amintirilor din copilărie am inserat și opiniile despre cartea *Năzbâtii candidi și alte fantezii între două solstiții*, publicată la Editura Libertatea din Novi Sad, în anul 1994. Autorul volumului este cunoscutul poet Ioan Baba, redactorul publicației *Lumina – Revistă de literatură, artă și cultură transfrontalieră*, care în anul 2017 a împlinit șapte decenii de apariție continuă.

Înzestrată cu valoare de document artistic, poezia acestui volum răspândește același sentiment de nostalgie după copilărie. Imaginile măiestrite în versuri etalează momente din viața satului bănățean tradițional, care în prezent mai pot fi văzute doar în fotografiile îngălbenite de timpul efemer, ori în lada de zestre a bunicelor.

⁵ Este vorba de cartea *Piticii au uitat să crească, versuri de dimineață, poeme de seară* (1987), de Slavco Almăjan.

Povestirile în versuri libere, care nu au pretenția de a fi doar pentru copii, transmit o nostalgie ce aspiră către rememorarea unui univers intangibil. Comentarul confesional redă tablouri inedite, împânzite de realism local și optimismul traiului patriarhal. Nu există vremuri mai bune decât cele în care omul trăiește. Ochii copilului percep trăirile ca evenimente: „papucii făloși” care veneau odată cu bucuria sărbătorii de Paști, jocul *de-a indienii și cowboy*, cutia fermecată a radioului, electricizarea satului, modernizarea sa „cu dolarii de peste mările sărate”, nelipsitele năzbâții ... sunt doar câteva dintre elementele care concurează în redarea imaginii Seleușului, satul natal al poetului.

În memoria eroului liric au rămas vii și „verile argintii», în care se răsfață năzbâțiile copilului ștregar și minunile născute de natură, apoi înzestrate, de poet, cu simțiri umane: În amurg/ O buburuză a rătăcit/
Printre trupuri de floare// Și-a așternut mersul/ Cu sărutul aprins pe o petală//
La deschiderea ploapei/ S-a pus pe drumuri/ Urca în palmă lăcrimând de dor/
Se avântă cu aripile/ Înhamată de gânduri/ Zbura pe drumurile-n zări/ Alene cu clipele// (*Buburuză înhamată*).

Din când în când, seninul și zburdălniciile vârstei se pololesc nepuțincoase în fața unor evenimente tragice, cum a fost sfârșitul pământean al bunicului, care a strecurat tristețe în sufletele apropiaților: *Atunci când a trecut în neființă/ oile bunicului și-au găsit alt stăpân,/ Prietenul devotat al bunicului/ pândeă tăcerea din cimitirul/ de pe dealul satului. (Moartea bunicului).*

Nu doar amintirile poetului contribuie la întruparea atmosferei tradiționale rurale, ci și figurile omenеști, tipice, precum și broderia inedită de cuvinte și expresii dialectale.

4. JOCURI, JUCĂRII ȘI POEZII PENTRU COPII

„... un vers dintr-o poezie, / cinci grame de fantezie-/ toate astea -ar putea fi/ jucării pentru copii”.⁶

Copilăria, prima etapă a vieții omului, evoluează sub semnul jocului, care îi farmecă și pe adulți prin vigoarea frumuseții și a inocenței sale. Pentru copii, jocurile nu reprezintă doar prilejuri de distracție, ci și forme de exprimare a personalității, de investigare și cunoaștere a lumii din jur. Jocul presupune totodată creativitate, imaginație, spirit de imitație, necesitatea de a crea alte universuri ..., doar câteva din atributele esențiale care vizează acest miracol. În literatură, jocul este o temă preferată, care a construit opere cu caracter universal. Scriitorii noștri și-au adus și ei contribuția la creșterea și nuanțarea ei.

⁶ Versurile fac parte din poezia *J*, inclusă în cartea *Alfabetul prieteniei* (2014, 22), de Ana Niculina Ursulescu.

Secvența secundă a lucrării aduce în lumină minunății care cresc și viețuiesc în împărăția Măriei Sale Copilul. Și de această dată vom prezenta câteva cărți semnate de autori diferiți ca stil și orientare, dar apropiate prin dorința de a satisface necesitățile nevinovăției, de a așeza în tipare artistice jocul, joaca, jucării de ieri și de azi și de a scrie versuri pentru copii, care în realitatea contemporană mai au și un rol izbăvitor. Comentariile vor fi orientate spre relevarea funcției estetice a operei literare pentru copii, care se manifestă prin câteva trăsături esențiale: caracterul cognitiv, expresivitatea și caracterul formativ.

Importante deopotrivă pentru demersul acestui articol și evoluția literaturii române pentru copii și tineret sunt versurile semnate de poetul Slavco Almăjan, scriitorul căruia îi datorăm *schimbarea la față* a literaturii noastre.

Răsădit și apreciat de elita criticii literare, pentru pașii afunzi impriemați în solul literaturii și imagologiei sau al altor domenii artistice, Slavco Almăjan a ajuns astăzi la vârsta sintezelor profunde. Trudind printre labirinturi, nutrindu-și florii cu iubiri vascopopiene, cu vise eliberatoare și dese reîntoarceri acasă, Slavco Almăjan și-a creat în timp o verticalitate, care dă noblețe culturii și vremii în care s-a clădit.

Acest senior al rostirii românești, cunoscut prin traduceri și în alte spații culturale, a dăruit copiilor două volume de versuri: *Piticii au uitat să crească, versuri de dimineață, poeme de seară* (1987), publicate la Editura Libertatea din Panciova și *Antistress show* (1996), la aceeași editură.

În realizarea versurilor pentru copii observăm că preferința pentru experimentul ludic nu schimbă atitudinea poetului, acesta rămâne un adept al suprarerealismului, impunând un alt mod de abordare a universului copilăriei. Câteva opinii referitoare la cel de-al doilea volum, *Antistress show*, vor fi, credem, demne de a confirma cele menționate.

Volumul de versuri *Antistress show*, cu subtitlul *Extraordinarul la răscrucea drumurilor imaginare*, anunță de la început, printr-un motto – numărătoare, anvergura neastâmpărului creativ: „Am, dam, dez./Zizi, mani, frez./Zizi mani, pomparez./Ani, dan, dez.” (Anonim) (Almăjan 1996, 5).

Antistress show-ul se desfășoară în patru etape: *Jocuri de fiecare zi* (cu nouă poezii), *Fenomene zoologice* (cu douăsprezece poezii), *Texte cu gong* (cu șapte poezii) și *Caleidoscop accelerat* (cu treisprezece poezii), prin care „purtătorii de ghiozdane” pătrund în lumea jocurilor neobișnuite. Aceste jocuri, în fond *Jocuri de fiecare zi* (9), primesc nume după normele muzicalității și ale nonsensului: *De-a tigrul-n cot/ De-a măruș dureros de copt/ De-a cercul frânt în două/ De-a zece minus nouă/ De-a tronc cu mâna dreaptă*/. Astfel de formulări aduc libertate

versului, poeziei, magia limbajului fiind elementul revelator. Se declanșează și jocurile de cuvinte, fără opreliști, fără punct final. La fel de muzicale, de așezate în lumea imaginară și reală a piticilor: *Principesa principală/ A zâmbit și-a zis Mersi/ Principele cu piciorul pe pedală/ I-a răspuns Nu suntem decât copii//* (21).

Pentru a facilita reținerea unor versuri, strofe, expresii (îndrăgite, noi, hazlii), cu rol semnificativ în dezvoltarea imaginației și dezvoltarea limbajului, poetul folosește o serie de modalități mnemotehnice: Șoricelul Prix Prox Prey/ A-nghițit la circ costrei!// Pisicuța Bu Bum Bey/ Dormea-n flori de funigei.// Șoricelul Prix Prox Prey/ A-ntrebat pe Bu Bum Bey/: -Vrei ca să cântăm în cor?/ Și a șters-o amețitor.// (36).

Logosul poetic este insolit, vizând un discurs voit orientat spre un univers întreg de închipuiri hazlii. Nu doar cuvintele potrivite în rime jucăușe construiesc zborul imaginar, ci și animalele știute de copii din lumea reală, din desene animate, din nemuritoarele povești, din visul copilăresc, apoi primăverile și iernile, vacanțele, elementele din natură, recreate după gustul nelimitărilor, și chiar „obiceiurile moderne”.

Cu acest colaj de versuri suntem, desigur, cu un pas mai aproape de cunoașterea universului copilăriei, mai inițiați în perceperea pulsului libertății imaginare și a iubirii necondiționate.

Un alt scriitor, apreciat de criticii literari ca *poet talentat*, Mihai Condali și-a construit traiectoria lirică printre ecouri tradiționaliste, într-o „manieră inconfundabilă prin fluidul interior armonios și ocrotitor al versului” (Lăzăreanu 2004, 14). Pe parcursul a mai bine de un sfert de veac a publicat poezii pentru copii în revista *Bucuria pionierilor*, respectiv *Bucuria copiilor*.

Cartea *Dumbrava mea – poezii pentru copii*, pe care o vom prezenta mai jos, a văzut lumina tiparului la Editura Libertatea, în anul 1987, la un deceniu de la trecerea poetului în lumea umbrelor. Volumul cuprinde o selecție⁷ din poeziile publicate în revista *Bucuria pionierilor/ Bucuria copiilor* și suplimentul acesteia *Ghiociei* (între anii 1950-1970), precum și poezii care provin din manuscrisele autorului.

Versurile celor 34 de poezii, care cresc cu ajutorul modelelor îndrăgite (Coșbuc, Topârceanu), „reconstituie geografia imaginară a universului copilăriei, o lume de basm, în care grijile sunt zăvorâte, iar minunile și năzdrăvăniile răsar la tot pasul.” (Juică 2012, 114).

Nenumărate posibilități de a cutreiera cărările copilăriei zac în *Dumbrava mea*. Pornind de la frumusețile naturii la jocuri, de la grijile școlarului la farmecul poveștilor, fără a uita plantele și animalele, citi-

⁷ Selecția poeziilor pentru copii, incluse în acest volum, a fost realizată de Simeon Lăzăreanu.

torul poate duce cu sine și visul și realitatea. Așadar, poeziile acestei cărți pot fi încadrate în mai multe categorii, dar în ansamblu revin aceluiași stăpân COPILUL. Ilustrațiile, care aparțin și ele poetului, au menirea de a amplifica dimensiunea mesajului artistic.

În poezia care a dat nume cărții, poetul, prin intermediul întrebărilor, se adresează în mod direct copiilor, provocându-i la dialog, cu intenția vădită de a-și defini crezul artistic.

Absorbit de lumea de basm a dumbrăvii, în care s-au adăpostit nu doar frumusețile divine ale naturii ci și frumusețile omenirii, basmele, înțelepciunea bătrânilor, ori grija mamei, poetul nu uită să le dăruiască partenerilor de dialog: *vreo trei goruni, doi melci, un cuc, un iepuraș, Un colț de noapte și ninsori/ ...* E un gest nobil de a-i proteja, de a-i feri de greul și urâtul realității: *Căci drumul e glodos și greu/ Abia de-l răzbătusem eu ... Și spinii-s tari ca niște cuie/ Hîrtoape-s și prăpăstii mari/ Vai, ochi pîndesc printre stejari ...* (Condali 1987, 6).

Imaginea dumbrăvii poetului, în care ... *tot copacul este/ Un vers bizar și o poveste*, impresionează prin realizarea artistică deosebită, prin mulțimea figurilor de stil care sprijină demersul poetic. Personificarea peisajului natal, însuflețirea elementelor componente ale acestuia, umanizarea animalelor, păsărilor și a plantelor sugerează conexiunea dintre lumea materială și cea spirituală. În dumbrava lui, poetul visează, râde, dobândește curaj, aspiră spre o lume în care triumfă binele.

Un șir de poezii din volumul în discuție exprimă cu ușurință corespondența sentiment natură, ceea ce le așează în rândul pastelurilor. Observăm că atenția poetului se îndreaptă spre descrierea anotimpurilor toamna și iarna, surprinse în peisajul familiar al satului de la codru.

Deseori, poetul nu este preocupat de prezentarea imaginii picturale a anotimpului, ca în poezia *A venit toamna-n pădure*, ci se concentrează spre antropomorfizarea lumii plantelor și a animalelor din pădure, speriate de venirea toamnei. *Lumea codrului deodată* devine o lume omească preocupată de probleme existențiale. Personificarea este procedeul predilect al poetului: *Frunzele șoptesc, șoptesc, Feriga s-a-ncovoiat, O salcie se-nconvoaie, Iar un brusture suspină, Iepurașul îngrozit / De-o vulpe e urmărit ...* (12). În contrast cu starea de panică a vietăților este nepăsarea vântului, care a spulberat tăcerea codrului: *Numai vîntu-n urma lor/ Fluieră nepăsător ...* (14).

Versurile sprintare cu rimă împerecheată, prezența unor propoziții interrogative și exclamative, dialogul dintre „personaje” sunt mijloace prin care poetul își deschide calea spre publicul ales.

Valorificând tradiția coșbuciană și apelând la o formulă melodică cuprinsă în patru catrene, poezia *Seară de toamnă* sugerează o imagine idilică menită eternității. După primele versuri, vigoarea lirică începe să

se domolească și apare imaginea mamei, care își alintă copilul lângă vatra în care *focul pîlpîie domol*. Însă seara de toamnă înseamnă trecerea spre mirajul nopții, spre începutul viselor, când limitele realului și imaginarului se înfrățesc. Pe lângă vatra străbună se mai adăpostesc și eroi din basme, dar și personajul mitologic Moș Ene.

Apoi, poetul nu se mulțumește doar cu zugrăvirea realității, ci se așează în mijlocul ei, lângă mama, lângă vatră, devenind parte componentă a acesteia. Această transpunere în zona crepusculară trădează un spirit mișcător, care concentrază în el nostalgia satului și a copilăriei. Poezia, care în aparență este dedicată copiilor, fiind și accesibilă acestora, nu lasă indiferent nici pe adultul care o întâlnește.

Printr-o trecere firească, și la fel de melodioasă, de la rima împerecheată la cea încrucișată, poetul dedică anotimpului iarna un număr însemnat de versuri, care sunt inspirate tot din peisajul autohton. Poezii ca: *În munți, Cum ninge de bogat, Seară de iarnă prezintă frumusețea blajină a satului, care se lasă stăpânit de anotimpul albului suprem: Fulgii sunt ca nicodată/ albi, curați și jucăuși/ Azi în strada mea de vată/ pomii-au îmbrăcat mânuși (Seară de iarnă) (16)*. Nici vorbă de vreo umbră tulburătoare, se aud doar clopotele, desigur în semn de existență a Paradisului. Dar ce-ar însemna toate acestea fără prezența puiului de om?

O supradoză de iubire din partea poetului față de copil face ca firea locului să se schimbe într-o clipită: *Liniștea din jur deodată/ Ca un fum se risipește;/ A venit din munți o ceață/ Care ride ștregărește (În munți) (19)*.

Prin ciclul de poezii *În grădină*, versuri selecționate din manuscrisele autorului, se impun o serie de imagini vizuale și olfactive, care relevă o mulțime de informații cu privire la regnul vegetal al grădinii. Talentul autorului se combină cu atenția pe care o acordă felurilor de plante: *urzi-ca, sângele voinicului, mărgăritarele, spânzul și fructe: murele, fraga, zmeura, strugurii, coacăzele...* Acest ciclu poartă același nume ca și volumul de debut (din anul 1905) al poetului român Anghel Dumbrăveanu, o carte cu adevărate imnuri închinare florilor, care înlesnesc „aducerile aminte din Edenul copilăriei”.⁸

Nu sunt lipsite de atenție nici necuvântătoarele. Versuri sprintare, senine și formative, care de multe ori conturează și câte vreo mică povestire: *Dresorul, Vulpea și racul, Leul și măgarul...*, pe lângă faptul că promovează sentimente nobile, oferă și informații despre mediul în care trăiesc aceste viețuitoare.

Printre toate preferințele și dorințele joaca rămâne preocuparea de bază și în cadrul universului creat de Mihai Condali în *Dumbrava mea*.

⁸ Expresia este folosită de Vistian Goia în realizarea editorială *Literatura pentru copii și tineret (pentru institutori, învățători și educatoare)* (2003, 4).

Nici nu se putea altfel, pentru că joaca, nu jocul, e libertate în sine. Pregătit pentru a intra în rolul de partener, poetul asigură un arsenal de instrumente adecvate: *sânii, o păpușică, un urs alb pe patru roate, un ied gălbui de catifea, un avion de hârtie, un cățel ...*

Dorind să spună că există și o istorie întunecată a copilăriei, poetul face o incursiune în lumea copiilor lipsiți de copilărie. Este vorba de povestea în versuri *Florin și Florica (Prelucrare și versificare după Frații Grimm)*, care a fost mai întâi publicată în cinci fragmente consecutive, în revista *Bucuria copiilor* (numerele 2, 3, 4, 5 și 6) din anul 1956.

Prin versuri scrise într-un limbaj accesibil vârstei copiilor, autorul transpune filonul narativ al poveștii *Hansel și Gretel* în realitate românească, numindu-și eroii Florin și Florica. Citind povestea, copiii fac cunoștință cu frații orfani de mamă, care au fost umiliți și chinuiți de mama vitregă, culminând cu hotărârea de a-i prăpădi. Derularea palpitantă a întâmplărilor sporește fondul emotiv și captează atenția cititorilor. În urma numeroaselor peripeții, nedreptatea a fost învinsă, iar în final triumfă binele. Florin și Florica scapă cu viață, se întorc la casa părintească, și mai mult, ultimile versuri relevă faptul că cei doi frați au fost răsplătiți, după toate rele prin care au trecut, cu viață lungă și fericită: *Dar zilele au prins să se înșire/ măregele cu sclipiri de fericire/ pe mătasea unui trai tihnit/ Așa ani mulți în codru au trăit//* (74).

Călătoria misterioasă prin *Dumbrava mea* se încheie cu un *Cîntec pentru somn*, ilustrat cu două imagini semnificative: camera în care dorm părinții și camera în care dorm copii, vegheați de razele Lunii. Spiritele jucăușe se potolesc la îndemnul versului molcom care se scaldă în albia tradiționalelor cântece de leagăn.

Poetul apelează la elemente și personaje de basm, care s-au statornicit și ele în satul *uitat pe vale*, pentru a îndemna copiii să pășească pragul viselor: *Dormi cuminte. Somnul lin/ ca un vis ți-apeacă geana./ În miresme de băgrin/ înflorit și Cosînzeana,/ doarme acum cu fața-n sus/ ...* Efectul benefic rămâne cel cunoscut: *Dormi, copile, dormi să crești.//* (98).

Ana Niculina Ursulescu (1957), în calitate de redactor al emisiunilor pentru copii, ca poetă și prozatoare, s-a apropiat cu atenție, tandrețe și nostalgie de universul copilăriei. Adesea, sprijinindu-se pe amintire își conduce cititorii spre lumea copilăriei proprii, iar ajutată de fantezie creează lumi noi, în care zburdă poveștile, ecoul legendelor, rimele senine, sărutul soarelui și veșnicul ludic.

Ca scriitor a dăruit copiilor și literaturii noastre șase cărți, patru cărți în proză și două volume de versuri. Într-una dintre realizările mai recente *Alfabetul prieteniei*, Editura *Libertatea* Panciova, 2014, Ana Niculina Ursulescu oferă celor mici un joc nou, minunat, ca toate jocurile, care duce spre cunoaștere și ale cărui reguli sunt stabilite cu abilitate, dăru-

re și delicatețe artistică. Recunoaștem acest mod de a fi încă de când iniția *Jocul „de-a gânditu’lunii”*⁹, în volumul de proză scurtă *Soare, bună dimineța!*.

În zborul său nepotolit, și de această dată, spiritul creator rămâne fidel ideii de a satisface capriciile ludice, fără a neglija valențele educative și frumusețea limbii noastre. Argumentul decurge chiar din cuvintele autoarei: - „Am scris această carte pentru voi, cei care abia vă aburcați spre soare. Am scris-o și pentru noi, cei trecuți prin curcubeie ... Cu ea sub braț, lumea e mai frumoasă, cerul mai albastru, iar dragostea pune din nou stăpânire pe întreaga lume ...”.

Întreaga carte, care nu impresionează ca volum (69 de pagini) e un altfel de *Abecedar*, unul scris pentru *prieteni*, pentru cei care cresc jucându-se. Jucăriile, poveștile (tradiționale sau modernizate), rime împerecheate și îmbrățișate, personaje reale și altele plăsmuite în lumi imaginare devin aliații copilului pornit în aventura cunoașterii.

Scenariul artistic își începe derularea cu două povestiri sugestive (*Povestea lui BuBu cel trist* și *Scrisorica mătușei Ana*), apoi pătrunde, prin intermediul versurilor, în universul literelor alfabetului. Cele douăzeci și șase de poezii, care au nume de litere (*A, B, C*) ..., conțin versuri sprintare, încărcate de muzicalitate și ornamente lingvistice, animate la tot pasul de dialog, umor uimiri și întrebări: *Negru, mic, muiat în tuș/ E câțelul meu, Lăbuș./ Istet foc, tovarăș bun./ Voi nu credeți ce vă spun?* (Ursulescu 2014, 15).

Deseori versurile, dispuse în strofe inegale, aduc în prin plan personaje, fapte, obiecte din anturajul copiilor, alteleori le oferă acestora oportunitatea de a evada în alte timpuri, de a „dialoga” cu personaje legendare: *Legenda spune că odată,/ când era lumea întunecată,/ doar în Olimp, în falnici munți,/ numai la zeii cei cărunți/ era lumină și ardea,/ dosit cu grijă, cum era,/ el binefăcător și sfânt:/ focul,/ necunoscut pe-acest pământ/ decât în trăsnete-orbitoare./* (18).

Alfabetul, odată însușit, este urmat de trei povești inedite (*Scufița Roșie așa cum n-ați mai citit-o*, *Povestea ursului* și *Povestea pomului de Crăciun*), care relevă din plin stilul original al scriitoarei și au menirea de a consolida însușirea alfabetului, precum și de a readuce în prim plan dorul de copilărie.

Reperle critice și datele biobliografice ale autoarei finalizează *Alfabetu l prieteniei*, aducând un plus de informații utile, care îmbogățesc desigur experiența cititorului. Dragostea pentru copii, vocația și iscusința scriitoarei de a completa povestea copilăriei rămân atributele cheie ale acestei realizări literare.

⁹ *Soare, bună dimineța!* (1988), de Ana Niculina Ursulescu.

5. CONCLUZII

Literatura pentru copii și tineret, scrisă în limba română, reprezintă un capitol valoros al literaturii noastre și este considerată ca având rol însemnat în cultivarea și păstrarea limbii materne, precum și pentru orientarea elevilor și tineretului școlar spre valorile pe care scriitorii le-au realizat, în condiții de multiculturalitate și plurilingvism, în Voivodina, Republica Serbia.

Această investigație s-a întreprins cu scopul stimulării cercetărilor științifice în domeniul literaturii pentru copii, având în vedere faptul că, în spațiul nostru cultural, preocupările de acest gen sunt destul de modeste.

Prezentările și comentariile volumelor de autori expuse în acest articol dovedesc faptul că un număr însemnat de creații pentru copii, scrise în limba română, pot fi considerate în primul rând literatură, *artă a cuvântului*, și apoi pentru copii.

Operele supuse analizei, în viziunea noastră, le-am perceput ca însemnate în păstrarea și cultivarea limbii române, precum și pentru cunoașterea specificului nostru cultural într-o lume a multiculturalității. De asemenea le considerăm valoroase din punct de vedere artistic, educativ și semnificative în stimularea comunicării interculturale.

BIBLIOGRAFIE

- Almăjan, Slavco. 1996. *Antistress show*. Novi Sad: Editura Libertatea.
- Condali, Mihai. 1987. *Dumbrava mea*. Panciova: Editura Libertatea.
- Flora, Radu. 1985. *Copilăria din amintiri – proză pentru copii și despre copii*. Panciova: Editura Libertatea.
- Frățiță, Mihaela. 2014. *Amintiri din copilărie*. Panciova: Editura Libertatea.
- Juică, Brândușa. 2012. *Literatura română din Voivodina (1945 – 1989) – La confluența a două culturi*. Zrenianin: Editura ICRV.
- Lăzăreanu, Veronica. 2004. *Dumbrava însoțită*. Panciova: Editura Libertatea.
- Ursulescu, Ana Niculina. 2014. *Alfabetul prieteniei*. Panciova: Editura Libertatea.

UDK 37.017.92:316.722

Olivera Knežević Florić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
florico@ff.uns.ac.rs

Stefan Ninković

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
stefan.ninkovic@ff.uns.ac.rs

INTERKULTURALNO OBRAZOVANJE ZA SOCIJALNU PRAVDU¹

In the world that is increasingly multicultural, the challenges of education become more numerous and more complex. Contemporary educational policies are based on the assumption about the interaction of different cultures, ethnic and religious communities, as well as minority social groups. In that sense, relevant intercultural education is the one that simultaneously respects the demands of global and national integration, as well as the specific needs of culturally diverse communities.

The aim of this paper is to present intercultural education as a fundamental factor in the process of preparing an individual for successful participation in the contemporary society. The first part of the paper discusses the meaning of interculturalism as a normatively desirable concept. There have been presented various models of intercultural education which results in different school experiences of students. The second part of the paper is devoted to analyzing the role of intercultural education in achieving a socially justice education. Finally, the paper ends with the consideration of the educational discourse conditions and activities necessary for the implementation of the philosophy of interculturalism into the existing education system.

Key words: multiculturalism, intercultural education, social justice, school.

UVOD

Od savremenih obrazovnih sistema se očekuje da svim učenicima, bez obzira na kulturne i druge različitosti, omoguće kvalitetno obrazovanje. Rezultati istraživanja pokazuju da postoji pozitivna povezanost između kvaliteta i pravednosti nacionalnih obrazovnih sistema (Pfeffer

¹ Tekst je nastao tokom rada na projektu *Značaj participacije u društvenim mrežama za prilagođavanje evrointegracijskim procesima* (broj projekta 179037), finansiranom od strane Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

2015). Međutim, saznanja o disparitetu u obrazovnim postignućima učenika različitog kulturnog porekla (Furman 2012), relativno niskim akademskim postignućima dece migranata u brojnim zemljama (OECD 2012), i negativnim efektima rane školske diferencijacije (Pfeffer 2015) doprinose zainteresovanosti naučnika i šire javnosti za temu pravednosti obrazovanja.

Školski sistemi se globalno suočavaju sa izazovima imigracija i rastućim različitostima učeničke populacije. U društvenom kontekstu internacionalizacije i globalizacije nastala je potreba za kreiranjem školskih kurikuluma koji podstiču razvoj globalne svesti učenika (Goren and Yemini 2017). Neoliberalne obrazovne politike kosmopolitizam mladih apostrofiraju kao kulturni kapital neophodan za funkcionisanje u globalnoj ekonomiji (Igarashi and Saito 2014). U tom kontekstu, od interkulturalnog obrazovanja se očekuje da doprinese razvoju demokratije, boljem međusobnom razumevanju, globalnoj sigurnosti i miru (Mlinarević, Peko, i Ivanović 2013).

Osnovni cilj ovog rada jeste razmatranje odnosa interkulturalizma i socijalne pravde u obrazovanju. Prvi deo rada posvećen je sagledavanju ekonomske, kulturne i političke dimenzije socijalne pravde. U drugom delu rada predstavljene su bitne karakteristike koncepta interkulturalnog obrazovanja i njihova povezanost sa socijalnom pravdom. Konačno, rad se završava analiziranjem pretpostavki za uspešno implementiranje koncepta interkulturalnog obrazovanja u obrazovni sistem R. Srbije.

SOCIJALNA PRAVDA U OBRAZOVANJU

Postoje različiti diskursi socijalne pravde u obrazovanju, a najprisutniji su demokratsko obrazovanje, kritička pedagogija i multikulturalno obrazovanje (Hytten and Bettez 2011). Osnovna pretpostavka ovih pristupa je da razlike u obrazovnim postignućima učenika potiču kako od njihovih individualnih i porodičnih karakteristika, tako i institucionalnih mehanizama školovanja. Može se konstatovati da međunarodne studije performansi nacionalnih školskih sistema doprinose zainteresovanosti naučnika za pitanja pravednosti obrazovanja (Lingard, Sellar, and Savage 2014).

Pretpostavke socijalne pravde su ekonomske, kulturne i političke (Keddie 2012). Socijalno poreklo ili socio-ekonomski status (SES) učenika predstavlja jednu od najznačajnijih determinanti školskih postignuća (Lingard 2010). Učenici niskog socio-ekonomskog statusa u proseku imaju viši nivo školske anksioznosti (Baucal 2012), slabiji školskih uspeh i ranije napuštaju školovanje (Power and Taylor 2013). Brojni su razlozi za to, počev od izostanka različitih formi kulturnog kapitala,

predrasuda i stereotipa nastavnika, do nedostatka materijalnih resursa. Učenici višeg SES su intenzivnije podsticani da postanu aktivni građani i bolje planiraju svoje obrazovne karijere (Ball, MacRae, and Maguire 1999; Goren and Yemini 2017). To znači da učenici koji žive u nepovoljnim socijalnim uslovima imaju manje šanse za postizanje uspeha u školi, što im u značajnoj meri ograničava mogućnosti zapošljavanja i doprinosi budućoj ekonomskoj i socijalnoj marginalizaciji.

Kulturna nepravda nastaje usled pogrešnog predstavljanja i obrazovnog nepriznavanja kulturnog identiteta učenicima koji pripadaju manjinskim grupama (Keddie 2012). Pogrešno predstavljanje u obrazovanju može biti viđeno u marginalizovanju znanja i oblika učenja koje manjinske grupe smatraju značajnim. Dok ekonomska nepravda implicira politiku preraspodele, kulturna nepravda podrazumeva politiku kulturne legitimacije. Interkulturalni kurikulum baziran na povezivanju sa tradicijama, kulturnim obrascima i perspektivama nedominantnih grupa predstavlja osnovni pristup ostvarivanju ove dimenzije pravednosti obrazovanja (Keddie 2012).

Nastavnici koji su interkulturalno kompetentni prepoznaju kulturni kapital učenika iz manjinskih grupa (Goldenberg 2014). Brojne karakteristike koje su vidljive u učionici, poput oblika komunikacije, vrednosti i preferencija, predstavljaju kulturni kapital učenika koji utiče na ishode nastave. Od nastavnika se očekuje da konstantno valorizuju kulturni identitet svojih učenika primenom nastavnih sadržaja koji naglašavaju učenički kulturni kapital. Goldenberg (2014) navodi rezultate brojnih studija koje pokazuju da je povezivanje nastavnih sadržaja sa hip-hop kulturom doprinelo unapređenju akademskih postignuća afroameričkih učenika. Uključivanjem hip-hop kulture kao obrazovnog resursa nastavnici su organizovali aktivnosti koje su učenicima bile kulturno relevantne.

Politička nepravda u obrazovanju je manje očigledna u odnosu na ekonomsku i kulturnu. Ovaj oblik socijalne nepravde se javlja u situacijama kada se pojedincima ili grupama uskraćuje paritet učestvovanja u socijalnoj interakciji i procesu odlučivanja (Power and Taylor 2013). U savremenim obrazovnim politikama ova pitanja se adresiraju kroz nastojanja da se učenicima, roditeljima i nastavnicima omogućí vršenje izbora i ispoljavanje sopstvenog mišljenja. Principi političke pravde su suprotstavljeni asimilacionom pristupu u formalnom obrazovanju, koji ingoriše ili zanemaruje stavove učenika pripadnika manjinskih grupa.

Međunarodni program procene učeničkih postignuća PISA značajno utiču na globalno razumevanje socijalne pravde i jednakosti u obrazovanju. U okviru PISA testiranja pravednost obrazovanja je definisana na osnovu visine korelacije između socijalno-ekonomskih karakteristika

učenika i školskih postignuća (Baucal 2012; Lingard, Sellar and Savage 2014). Visoka povezanost socio-ekonomskog statusa i obrazovnih postignuća učenika ukazuje na to da školski sistem ne poseduje mehanizme kojima nadoknađuje socijalne razlike između učenika, a koje onda posledično određuju i njihov školski uspeh (Gregurović and Kuti 2010).

Rezultati istraživanja pokazuju da SES značajno utiče na obrazovna postignuća učenika u Srbiji, ali ipak manje nego u OECD i drugim evropskim zemljama (Baucal 2012). Međutim, u obrazovnom kontekstu R. Srbije uočava se potreba za ekonomskom podrškom školskoj participaciji učenika koji su u nepovoljnom socijalnom položaju. U Strategiji razvoja obrazovanja u R. Srbiji do 2020. godine (2012) navodi se da postoji problem s pravednošću osnovnog obrazovanja, što predstavlja prediktor socijalne isključenosti i većih socijalnih davanja. Različiti pristupi mogu da se primenjuju sa ciljem da se ublaže negativni efekti SES učenika na obrazovna postignuća. To se, pored ostalog, ostvaruje kreiranjem manjih odeljenja, razvojem institucionalnog predškolskog vaspitanja i obrazovanja, zapošljavanjem kvalitetnih nastavnika (Gregurović and Kuti 2010).

Aktuelne reforme obrazovanja širom sveta, posebno sistema obrazovanja nastavnika, nastoje da reprodukuju karakteristike najuspešnijih školskih sistema (Mourshed, Chijioke, and Barber 2010). U tom smislu, nacionalne prosvetne politike su usmerene na regrutovanje i zadržavanje u sistemu kvalitetnih nastavnika. Međutim, pojedini autori (Lingard, Sellar and Savage 2014) smatraju da se nejednakosti u obrazovanju pogrešno objašnjavaju prvenstveno unutarškolskim faktorima (efektivnošću nastavnika). Zanimaju se efekti strukturalnih nejednakosti koje postoje u društvu, a koje mogu da utiču na uspešnost obrazovanja. U društvima sa niskim Gini koeficijentom (nivoom nejednakih prihoda) manje su izraženi efekti socijalnog porekla na školski uspeh učenika. Ilustrativan je primer Finske, zemlje u kojoj je ostvaren visok stepen socijalne jednakosti i u kojoj je prepoznata uloga kvalifikovanih nastavnika u ostvarivanju kako kvaliteta tako i pravednosti obrazovanja (Lingard 2010).

OBRAZOVANJE IZ PERSPEKTIVE MULTIKULTURALIZMA

Brzina i intenzitet društvenih promena značajno utiču na prirodu odnosa među pojedincima, grupama u jednoj zajednici, državama, nacijama, i regionima. Rast različitosti savremenih društava najčešće se pripisuje međunarodnim migracijama, razvoju informacionih tehnologija i ubrzavanju međunarodnih putovanja. Međutim, treba imati u vidu

i promene koje se događaju unutar društava, a koje su izazvane „pojavom i legitimizacijom novih identiteta, formalnim i neformalnim pravima dodeljenim manjinama i grupama priznatima po svojim različitostima, i napokon prihvatanjem različitosti kao društvene vrednosti“ (Mesić i Bagić 2011, 10).

Politički razvoj doveo je do novih debata o multikulturnoj demokraciji i interkulturalnom obrazovanju u Evropi (Faas, Hajisoteriou, and Angelides 2014). Aktuelne polemike se vode o strategijama zamenjivanja jedne monokulturne perspektive, koja je dominirala obrazovanjem, drugom multikulturalnom perspektivom koja podrazumeva preradu školskih udžbenika, reviziju postojećih obrazovnih programa, uvođenje novih nastavnih predmeta, regrutovanje nastavnika iz različitih etničkih grupa. U napetosti između normativnog zahteva za priznavanjem etnokulturne heterogenosti i traganja za uspostavljanjem društvenog poretka koji svima omogućava afirmisanje sopstvenog kulturnog identiteta, smešteni su teorijski sporovi o domašaju i granicama interkulturalnog obrazovanja (Knežević-Florić 2006).

Interkulturalno obrazovanje se globalno smatra efektivnom strategijom reagovanja na novi kontekst globalizacije i rastuću interakciju između različitih jezika, religija, socijalnog ponašanja i načina mišljenja. Mnoge evropske zemlje (Nemačka, Francuska, Belgija) u okviru sopstvenih migracionih politika razvijaju koncepciju interkulturalnog obrazovanja. Evropska obrazovne inicijative podstiču uvođenje interkulturalne dimenzije u nacionalne prosvetne politike putem kreiranja odgovorajućeg kurikuluma i sistema obrazovanja nastavnika. Programi mobilnosti učenika i studenata kao što je Erasmus usmereni su na interkulturalno učenje čiji su ciljevi razvoj tolerancije, izbegavanje predrasuda i suočavanje sa nacionalizmom (Hoskins and Sallah 2011).

Postoje značajne terminološke razlike u Evropi i Severnoj Americi, prisutne u raspravama o tome da li su ciljevi i sadržaji multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja međusobno kongruentni. Prema nekim shvatanjima (Modood and Meer 2012) interkulturalizam fokusira socijalnu kulturu i zajednički građanski identitet, dok multikulturalizam naglasak stavlja na kulturne razlike i implicira nestabilnost zajednice. Pojedini istraživači (Portera 2008) naglašavaju da je koncept multikulturalnog obrazovanja statičan, dok interkulturalizam podrazumeva dijalosko učenje o različitim kulturama.

Oblici interkulturalnog obrazovanja pojavili su se u mnogim zemljama kao reakcija na nove društvene okolnosti i sve veću kulturnu različitost učenika. Smisao interkulturalnog obrazovanja nije samo poučavanje o različitim kulturama, nego i priznavanje i afirmisanje različitih kulturnih identiteta. Knežević-Florić (2006, 42) smatra da je u pitanju

„oblik obrazovanja koji bi trebalo da omogući pojedincima da se snađu u odnosima sa drugima i različitima, da prošire raspon svojih referenci, dožive drugačija kulturna obeležja svog okruženja i osposobe na nenasilnu i asertivnu komunikaciju“. Ciljevi interkulturalnog obrazovanja koji se najčešće navode su, s jedne strane, primena različitih oblika obrazovanja usmerenih ka unapređenju školskih postignuća i obrazovnih karijera učenika koji pripadaju manjinskim kulturama, a s druge strane, priprema svih učenika za život u multikulturalnom društvu (Puzić 2010). Ova dva opšta cilja su na različite načine razrađeni i implementirani u nacionalnim prosvetnim politikama.

Postoje brojne konceptualizacije interkulturalnog obrazovanja. Coulby (2006) navodi da nije opravdano interkulturalne sadržaje implementirati kao nastavni predmet koji je prikladan u određenoj fazi školovanja. Interkulturalizam je jedna od važnih tema koja mora da prožima sve školske aktivnosti i da utiče na modifikovanje čitavog školskog okruženja. Prema mišljenju Knežević Florić (2006; 2007), neophodno je postojeće predmete reorganizovati oko opštih principa demokratskih i multikulturalnih interpersonalnih odnosa, uz poznavanje i uvažavanje ljudskih prava u konkretnoj društvenoj stvarnosti. Na taj način bi ishodi kulturno relevantnog obrazovanja našli primenu u svakodnevnom životu i radu pojedinca.

Pojedini istraživači (Dervin 2015), kritikujući politički diskurs EU, afirmišu koncept „post-interkulturalnog obrazovanja“, koji je zasnovan na razumevanju negativnih posledica kapitalizma, rasizma, kolonijalizma i seksizma. Insistira se na razvijanju višedimenzionalnog pojma kulture koji bi bio zasnovan na promovisanju ljudskih prava i demokratskih vrednosti, a ne na kulturnom relativizmu i dogmatizmu (Hoskins and Sallah 2011). Drugim rečima, potencira se činjenica da etnokulturalni identitet učenika obuhvata brojne aspekte različitosti, kao što su etnička pripadnost, rod, socioekonomski status i seksualna orijentacija (Schussler, Stooksberry, and Bercaw 2010).

U brojnim zemljama se predlažu različite inicijative i politike sa ciljem sprečavanja obrazovne segregacije. U tom smislu, obrazovne institucije imaju ključnu ulogu u razvoju interkulturalnih kompetencija učenika, kako onih koji pripadaju manjinskim tako i onih poreklom iz dominantnih kulturnih zajednica. U Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja R. Srbije (2017) kao važni ciljevi navode se poštovanje i negovanje tradicije i kulture srpskog naroda i nacionalnih manjina, razvijanje interkulturalnosti, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine. Realizovanje ovih ciljeva podrazumeva primenu modela interkulturalnog obrazovanja koji su prilagođeni karakteristikama sociopolitičkog konteksta.

MODELI INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA I SOCIJALNA PRAVDA

Evropska društva se oslanjaju na brojne modele interkulturalnog obrazovanja koji različito utiču na kvalitet školskih iskustava učenika. Portera (2008) kao osnovni cilj interkulturalnog obrazovanja ističe razmenu, kontakt i dijalog između kultura. Pojedini autori (Goldenberg 2014) pažnju usmeravaju na školsku klimu i nastavne strategije koje su usklađene sa kulturnim kapitalom učenika. Uređenje školskog okruženja, poput ulaza, hodnika i učionica može ukazivati na postojeći model interkulturalnog obrazovanja. Na primer, istraživanja pokazuju da školske poruke o ličnom akademskom uspehu pozitivno utiču na obrazovne aspiracije manjinskih učenika i njihovu spremnost da upišu fakultet (Harper 2015). Konačno, akcenat se stavlja i na sistemska pitanja poput negativnih posledica rane obrazovne diferencijacije i univerzalnih obrazovnih standarda (Gorski 2009).

Aktuelna istraživanja polaze od pretpostavki dva pristupa kulturnim razlikama učenika: prvi je fokusiran na egalitarizaciju, a drugi na negovanje kulturnog pluralizma (Civitillo et al. 2017; Hachfeld et al. 2011). U okviru prvog pristupa cilj je kreiranje predstave o zajedničkom identitetu učenika različitog etničkog i kulturnog porekla. Nastavnici koji imaju egalitarna uverenja obraćaju manje pažnje na kulturno poreklo svojih učenika, više su fokusirani na njihove sličnosti i nastoje da ih podjednako tretiraju (Hachfeld et al. 2011). S druge strane, iz perspektive pristupa kulturnog pluralizma razlike između učenika predstavljaju resurs i posebnu vrednost. Od nastavnika sa multikulturalnim uverenjima se može očekivati da kulturne identite učenika uključe u planiranje, izbor sadržaja i komunikaciju u nastavi.

Uticajnu koncepciju multikulturalnog obrazovanja kreirao je J. Banks (Banks and McGee Banks 2010). Prema ovoj koncepciji postoji pet dimenzija multikulturalnog obrazovanja:

- integrisanje sadržaja
- konstrukcija znanja
- suzbijanje predrasuda
- pedagogija jednakosti
- osnažujuća školska kultura

U osnovni ove koncepcije je ideja o multikulturalnom obrazovanju kao platformi za postizanje pravde i jednakosti u društvima koja su obeležena brojnim aspektima razlika među ljudima. Za razliku od dodavanja kulturnih znanja bez modifikovanja formalnog i implicitnog kurikula, transformativni pristup podrazumeva kurikularne promene u

pravcu omogućavanja učenicima da upoznaju manjinske perspektive i preispituju status quo (Banks and Banks 2010). Interkulturalni kurikulum podrazumeva uvođenje novih pedagoških pristupa i praksi na nivou škole i odeljenja, koje pomažu učenicima da upoznaju sopstveni identitet i razviju razumevanje različitog kulturnog i etničkog identiteta (Hrvatić 2011).

Sleeter (2015) je predložila dimenzije poučavanja za socijalnu pravdu koje su kompatibilne sa interkulturalnim obrazovanjem:

- situiranje porodica i zajednica u analizu strukturalnih nejednakosti,
- razvijanje recipročnih odnosa sa učenicima, roditeljima i zajednicama,
- postavljanje visokih očekivanja zasnovanih na kulturi, jeziku, iskustvu i identitetu učenika,
- kreiranje inkluzivnog kurikuluma koji sadrži marginalizovane perspektive i eksplicira pitanja moći i nejednakosti.

Istraživanja pokazuju da je kulturno relevantno obrazovanje povezano ne samo sa akademskim postignućem učenika nego i sa brojnim afektivnim ishodima (Aronson and Laughter 2016). Sumirajući nalaze dosadašnjih istraživanja, Aronson i Laughter (2016) navode karakteristike kulturno relevantnog obrazovanja koje su u funkciji socijalne pravde:

- Nastavnici koriste konstruktivističke metode za povezivanje akademskog učenja sa kulturnim referencama.
- Nastavnici uključuju učenike u kritičku refleksiju o ličnim životima i društvu. Kroz inkluzivni kurikulum vrši se analiza svih postojećih kultura.
- Nastavnici podstiču razvoj interkulturalne kompetentnosti učenika. Kulturno relevantna nastava omogućava učenicima da uče o sopstvenoj kulturi i kulturama drugih.
- Nastavnici ukazuju na nepravedne društvene prakse. Nastavnici teže socijalnoj pravdi ne samo u učionici nego i u drugim profesionalnim kontekstima.

Primena koncepta interkulturalnog obrazovanja uslovljena je nacionalnim, regionalnim i školskim kontekstom. Rezultati istraživanja (Agirdag, Merry, and Van Houtte 2016) pokazuju da belgijski nastavnici uglavnom fokusiraju verske razlike kada govore o multikulturalnom obrazovanju. Etničko poreklo nastavnika je povezano sa stepenom korišćenja multikulturalnih sadržaja u nastavi, tačnije nastavnici iz manjinskih grupa izveštavaju o boljoj implementaciji multikulturalnog obrazovanja. S druge strane, multikulturalno obrazovanje je potrebnije

u multietničkim školama (Thijs and Verkuyten 2014). S obzirom na značaj pripreme svih učenika za život u polikulturnom društvu, postoji potreba za interkulturalnim obrazovanjem i u školama u kojima su učenici iz manjinskih grupa malo zastupljeni.

Uprkos naporima koji su učinjeni da se poučavanje za socijalnu pravdu i interkulturalno obrazovanje razgraniče, očigledno je da su u pitanju kompatibilne koncepcije (Gorski 2009). Hoskins i Sallah (2011) navode da interkulturalna kompetentnost mladih treba da bude zasnovana na višedimenzionalnom i kompleksnom pojmu kulture i da obuhvata:

- znanje o ključnim konceptima diskriminacije i nejednakosti, kako na individualnom tako i na strukturalnom nivou,
- znanje o političkim sistemima na evropskom, nacionalnom i lokalnom nivou,
- znanje o ljudskim pravima,
- razumevanje odnosa moći i veštine analiziranja posledica zloupotrebe moći,
- uvažavanje različitosti i veštine identifikovanja različitih perspektiva,
- kritičko promišljanje sopstvenih uverenja i postupaka prema drugima,
- pozitivan stav prema vrednostima socijalne pravde,
- kapacitet da se kreiraju mirne društvene promene bazirane na smanjenju nejednakosti i diskriminacije,
- zainteresovanost za politiku,
- solidarnost, tolerancija neizvesnosti i empatija.

PRETPOSTAVKE INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA ZA SOCIJALNU PRAVDU

Unapređenje kvaliteta i pravednosti obrazovanja ne zavisi samo od unutarškolskih već i složenih društvenih, ekonomskih i političkih faktora (Lingard, Sellar, and Savage 2014). To znači da dominantni društveni narativi utiču na uspešnost implementacije interkulturalnog obrazovanja. Uprkos globalnim izazovima sa kojim se suočavaju sve zemlje u Evropi, status i karakteristike interkulturalnog obrazovanja zavise od ekonomske razvijenosti zemlje, njene demografske strukture i politika prema manjinskim društvenim zajednicama.

Nacionalne obrazovne politike su pod snažnim uticajem međunarodnih aktera kao što su Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), Svetska banka i Evropska unija (EU) (Hadjisoteriou, Faas, and Angelides 2015). Kroz Otvoreni metod koordinacije (OMC), koji predstavlja regulatorni instrument identifikovanja zajedničkih prioriteta i

usaglašavanja nacionalnih politika, na evropskom nivou vrši se diseminacija „uspešnih praksi“ (Magalhães et al. 2013). Međutim, usvajanje i sprovođenje globalnih obrazovnih politika podrazumeva njihovo kontekstualizovanje koje je posredovano nacionalnim istorijama, kulturama i politikama (Lingard 2010). Drugim rečima, razvijanje politike, modela i kurikuluma interkulturalnog obrazovanja je nacionalna odgovornost.

Nastavnici imaju primarnu ulogu u realizovanju interkulturalnog obrazovanja u školi (Alviar-Martin and Ho 2011; Hachfeld et al. 2011). Uloga nastavnika je posebno izražena onda kada ciljevi i sadržaji interkulturalnog obrazovanja nisu jasno definisani u nacionalnim obrazovnim politikama. Međutim, nastavnici obično nisu pripremljeni za tu ulogu i ne razumeju kako se kulturne razlike odražavaju na njihovo ponašanje i ponašanje učenika u školi (Bergeron 2008).

Lična uverenja, dispozicije i iskustva utiču na to kako nastavnici razumeju svoju ulogu u interkulturalnom obrazovanju. Da bi bili u stanju da prepoznaju kako etnička pripadnost, religija ili socio-ekonomske nejednakosti utiču na obrazovna postignuća, nastavnici prethodno moraju da razumeju sopstveni kulturni identitet. Osim veština komunikacije, važne komponente interkulturalne kompetentnosti nastavnika postaju osetljivost i socijalna svest, odnosno razumevanje ponašanja drugih, kao i načina njihovog razmišljanja i viđenja sveta (Hrvatić 2009). Od nastavnika se očekuje da uvažavaju identitete svojih učenika kao i demografski, verski i socio-politički kontekst zajednice u kojoj rade.

Programi inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika trebali bi da se zasnivaju na činjenici da škole imaju važnu ulogu u oblikovanju životnih šansi učenika i da nastavnici imaju moralnu obavezu da se pravedno ophode prema svim učenicima (Villegas 2007). To znači da je obrazovanje nastavnika potrebno organizovati u formi transformativnog iskustva koje utiče na to kako nastavnici vide sebe i svoju profesiju (Lysaker and Furuness 2011). Villegas and Lucas (2002) navode šest poželjnih karakteristika nastavnika u multikulturalnom obrazovanju:

- sociokulturna svest,
- afirmativni stavovi prema učenicima različitog porekla,
- posvećenost i kompetencije za sprovođenje promena,
- konstruktivističko razumevanje učenja,
- poznavanje učenika,
- kulturno osetljivo poučavanje.

Mills i Ballantyne (2010) navode da je posvećenost nastavnika socijalnoj pravdi zasnovana na samosvesti (samorefleksivnosti) i otvorenosti za nova iskustva. Razvijanje nastavnika kao agenata socijalne pravde u obrazovanju uključuje kultivisanje percepcije moralne svrhe, kompe-

tentnosti, autonomije i refleksivnosti (Pantić 2015). Posvećenost socijalnoj pravdi i posjedovanje relevantnog znanja i vještina omogućava nastavnicima da kreiraju inkluzivno okruženje u nastavi (Rytivaara and Kershner 2012).

Među istraživačima postoji konsenzus da studijske posete inostranstvu omogućavaju iskustveno interkulturalno učenje budućih nastavnika (Walters, Garii, and Walters 2009). Istraživanja uticaja studijskih poseta na profesionalnu pripremu nastavnika pokazuju da posete inostranstvu doprinose dubljem razumevanju uloge jezika u kulture u nastavi, prepoznavanju uticaja ličnih uverenja na nastavu i spremnosti nastavnika da rade u kulturno pluralnim odeljenjima. Takvi benefiti se objašnjavaju razvojem kritičke refleksije koja dovodi do proširivanja ličnog referentnog okvira, promena pogrešnih uverenja i usvajanja novih načina razmišljanja (Trilokekar and Kukar 2011).

Prepoznavanje značaja interkulturalne kompetentnosti nastavnika u Srbiji je posebno važno, s obzirom na porast raznovrsnosti učeničke populacije. Međutim, rezultati istraživačkih studija ukazuju na to da interkulturalni pristup u obrazovanju nastavnika u Srbiji nije dovoljno prisutan. Zlatković i Petrović (2016) su ustanovili da su kursevi iz oblasti interkulturalnog obrazovanja veoma retki na fakultetima koji pripremaju buduće učitelje. Ovi nalazi ukazuju na neophodnost boljeg integrisanja interkulturalnih sadržaja u studijske programe namenjene obrazovanju nastavnika u Srbiji. Kurikulum za obrazovanje nastavnika treba da bude zasnovan na ideji o profesionalnoj ulozi nastavnika u ostvarivanju socijalne pravde. Vizija socijalno pravednog obrazovanja reflektuje shvatanje da nastavnici mogu da doprinesu ostvarivanju jednakih obrazovnih mogućnosti za sve učenike.

ZAKLJUČAK

S obzirom na izazove novih procesa kolektivne identifikacije i individualne akulturacije, škola mora razviti kompetencije potrebne mladima za prihvatanje globalne orijentacije, vlastitog identiteta i građanske odgovornosti (Knežević-Florić 2006). Interkulturalno obrazovanje, u nacionalnom i međunarodnom diskursu, predstavlja odgovor na izazove globalizacije, multikulturalnih zajednica i socijalne pravde.

S obzirom na značaj interkulturalnog obrazovanja, može se izvesti zaključak da ono treba da postane konstantno prisutno u svim fazama obrazovanja. Ciljevi interkulturalnog obrazovanja bi trebalo da budu zasnovani na kompleksnom pojmu različitosti koji obuhvata sve grupe učenika koje ne pripadaju dominantnoj kulturi. Svrha obrazovanja je definisana moralnim vrednostima unapređenja životnih šansi svih uče-

nika, obezbeđivanjem bogatih mogućnosti učenja i preispitivanjem aspekata obrazovnog sistema koji održavaju nejednakosti (Cochran et al. 2009). Budući da su nastavnici primarni realizatori obrazovnih politika, neophodno je da interkulturalna perspektiva postane obavezni deo studijskih programa namenjenih budućim nastavnicima u Srbiji.

REFERENCE

- Agirdag, Orhan, Michael S. Merry, and Mieke Van Houtte. 2016. "Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders." *Education and Urban Society* 48 (6): 556–82. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>.
- Alviar-Martin, Theresa, and Li Ching Ho. 2011. "So, Where Do They Fit In?" Teachers' Perspectives of Multi-Cultural Education and Diversity in Singapore." *Teaching and Teacher Education* 27 (1): 127–35. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.009>.
- Aronson, B., and J. Laughter. 2016. "The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas." *Review of Educational Research* 86 (1): 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>.
- Ball, Stephen J., Sheila MacRae, and Meg Maguire. 1999. "Young Lives, Diverse Choices and Imagined Futures in an Education and Training Market." *International Journal of Inclusive Education* 3 (3): 195–224. <https://doi.org/10.1080/136031199285002>.
- Banks, James, and Cherry McGee Banks. 2010. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoben, NJ: John Wiley and Sons.
- Baucal, Aleksandar. 2012. „Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji." *Primenjena Psihologija* 5 (1): 5–24.
- Bergeron, Bette S. 2008. "Enacting a Culturally Responsive Curriculum in a Novice Teacher's Classroom." *Urban Education* 43 (1): 4–28. <https://doi.org/10.1177/0042085907309208>.
- Civitillo, Sauro, Maja Schachner, Linda Juang, Fons J.R. van de Vijver, Anna Handrick, and Peter Noack. 2017. "Towards a Better Understanding of Cultural Diversity Approaches at School: A Multi-Informant and Mixed-Methods Study." *Learning, Culture and Social Interaction* 12: 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>.
- Cochran, Marilyn, Karen Shakman, Cindy Jong, Dianna G Terrell, Joan Barnatt, Patrick Mcquillan, and Marilyn Cochran-smith. 2009. "Good and Just Teaching : The Case for Social Justice in Teacher Education." *American Journal of Education* 115 (3): 347–77.

- Coulby, David. 2006. "Intercultural Education: Theory and Practice." *Intercultural Education* 17 (3): 245–57. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>.
- Dervin, Fred. 2015. "Towards Post-Intercultural Teacher Education: Analysing 'extreme' Intercultural Dialogue to Reconstruct Interculturality." *European Journal of Teacher Education* 38 (1): 71–86. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902441>.
- Faas, Daniel, Christina Hajisoteriou, and Panayiotis Angelides. 2014. "Intercultural Education in Europe: Policies, Practices and Trends." *British Educational Research Journal* 40 (2): 300–318. <https://doi.org/10.1002/berj.3080>.
- Furman, Gail. 2012. "Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs." *Educational Administration Quarterly* 48 (2): 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>.
- Goldenberg, Barry M. 2014. *White Teachers in Urban Classrooms: Embracing Non-White Students' Cultural Capital For Better Teaching and Learning*. *Urban Education* 49 (1): 111–144. <https://doi.org/10.1177/0042085912472510>.
- Goren, Heela, and Miri Yemini. 2017. "The Global Citizenship Education Gap: Teacher Perceptions of the Relationship between Global Citizenship Education and Students' Socio-Economic Status." *Teaching and Teacher Education* 67: 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>.
- Gorski, Paul C. 2009. "Intercultural Education as Social Justice." *Intercultural Education* 20 (2): 87–90. <https://doi.org/10.1080/14675980902922135>.
- Gregurović, Margareta, i Simona Kutl. 2010. „Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006." *Revija za socijalnu politiku* 17 (2): 179–96. <https://doi.org/10.3935/rsp.v17i2.918>.
- Hachfeld, Axinja, Adam Hahn, Sascha Schroeder, Yvonne Anders, Petra Stanat, and Mareike Kunter. 2011. "Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale." *Teaching and Teacher Education* 27 (6): 986–96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.006>.
- Hadjisoteriou, Christina, Daniel Faas, and Panayiotis Angelides. 2015. "The Europeanisation of Intercultural Education? Responses from EU Policy-Makers." *Educational Review* 67 (2): 218–35. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.864599>.
- Harper, Shaun R. 2015. "Success in These Schools? Visual Counternarratives of Young Men of Color and Urban High Schools

- They Attend.” *Urban Education* 50 (2): 139–69. <https://doi.org/10.1177/0042085915569738>.
- Hoskins, Bryony, and Momodou Sallah. 2011. “Developing Intercultural Competence in Europe: The Challenges.” *Language and Intercultural Communication* 11 (2): 113–25. <https://doi.org/10.1080/14708477.2011.556739>.
- Hrvatić, Neven. 2011. „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima.” *Pedagojska istraživanja* 8 (1): 7–17.
- Hytten, K, and SC Bettez. 2011. “Understanding Education for Social Justice.” *Educational Foundations*, 25 (1-2): 7–24.
- Igarashi, Hiroki, and Hiro Saito. 2014. “Cosmopolitanism as Cultural Capital: Exploring the Intersection of Globalization, Education and Stratification.” *Cultural Sociology* 8 (3): 222–39. <https://doi.org/10.1177/1749975514523935>.
- Keddie, Amanda. 2012. “Schooling and Social Justice through the Lenses of Nancy Fraser.” *Critical Studies in Education* 53 (3): 263–79. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>.
- Knežević-Florić, O. 2006. „Obrazovanje za prihvatanje ili interkulturalno obrazovanje.” U *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*, uredile Milka Oljača i Olivera Knežević-Florić, 30-50. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju.
- Knežević Florić, Olivera. 2007. “Multiculturalism as the base for intercultural education.” U *Multikulturalno obrazovanje – Tematski zbornik radova (knjiga 2)*, uredile Milka Oljača i Knežević Florić Olivera, 45-54. Novi Sad: Filozofski fakultet u Novom Sadu, Odsek za pedagogiju.
- Lingard, Bob. 2010. “Policy Borrowing, Policy Learning: Testing Times in Australian Schooling.” *Critical Studies in Education* 51 (2): 129–47. <https://doi.org/10.1080/17508481003731026>.
- Lingard, Bob, Sam Sellar, and Glenn C. Savage. 2014. “Re-Articulating Social Justice as Equity in Schooling Policy: The Effects of Testing and Data Infrastructures.” *British Journal of Sociology of Education* 35 (5): 710–30. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>.
- Lysaker, Judith T., and Shelly Furuness. 2011. “Space for Transformation: Relational, Dialogic Pedagogy.” *Journal of Transformative Education* 9 (3): 183–97. <https://doi.org/10.1177/1541344612439939>.
- Magalhães, António, Amélia Veiga, Filipa M. Ribeiro, Sofia Sousa, and Rui Santiago. 2013. “Creating a Common Grammar for European Higher Education Governance.” *Higher Education* 65 (1): 95–112. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9583-7>.

- Mesić, Milan, i Dragan Bagić. 2011. „Stavovi hrvatskih građana prema kulturnim različitostima.” *Migracijske i Etničke Teme* 27 (1): 7–38.
- Mills, Carmen, and Julie Ballantyne. 2010. “Pre-Service Teachers’ Dispositions towards Diversity: Arguing for a Developmental Hierarchy of Change.” *Teaching and Teacher Education* 26 (3): 447–54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>.
- Mlinarević, Vesnica, Anđelka Peko, i Josip Ivanović. 2013. „Interkulturalno obrazovanje učitelja: komparativni prikaz interkulturalnoga obrazovanja magistara primarnoga obrazovanja u Osijeku i Subotici.” *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 154 (1–2): 11–30.
- Modood, T, and N Meer. 2012. “How Does Interculturalism Contrast with Multiculturalism.” *Journal of Intercultural Studies* 33 (2): 175–96.
- Mourshed, Mona, Chinezi Chijioke, and Michael Barber. 2010. *How the World’s Most Improved School Systems Keep Getting Better*. London: McKinsey and Company.
- OECD. 2012. *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing.
- Pantić, Nataša. 2015. “A Model for Study of Teacher Agency for Social Justice.” *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6): 759–78. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044332>.
- Pfeffer, Fabian T. 2015. “Equality and Quality in Education. A Comparative Study of 19 Countries.” *Social Science Research* 51 : 350–68. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.09.004>.
- Portera, Agostino. 2008. “Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects.” *Intercultural Education* 19 (6): 481–91. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>.
- Power, Sally, and Chris Taylor. 2013. “Social Justice and Education in the Public and Private Spheres.” *Oxford Review of Education* 39 (4): 464–79. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.821854>.
- Puzić, Saša. 2010. „Habitus, kulturni kapital i sociološko utemeljenje interkulturalnog obrazovanja.” *Sociologija i Prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturalnog razvoja* 47 (3): 263–83.
- Rytivaara, Anna, and Ruth Kershner. 2012. “Co-Teaching as a Context for Teachers’ Professional Learning and Joint Knowledge Construction.” *Teaching and Teacher Education* 28 (7): 999–1008. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.006>.
- Schussler, Deborah L., Lisa M. Stooksberry, and Lynne A. Bercaw. 2010. “Understanding Teacher Candidate Dispositions: Reflecting to Build Self-Awareness.” *Journal of Teacher Education* 61 (4): 350–63. <https://doi.org/10.1177/0022487110371377>.

- Sleeter, Christine E. 2015. "Deepening Social Justice Teaching." *Journal of Language and Literacy Education* ONLINE (February). <http://jolle.coe.uga.edu/>.
- Thijs, Jochem, and Maykel Verkuyten. 2014. "School Ethnic Diversity and Students' Interethnic Relations." *British Journal of Educational Psychology* 84 (1): 1–21. <https://doi.org/10.1111/bjep.12032>.
- Trilokekar, Roopa Desai, and Polina Kukar. 2011. "Disorienting Experiences during Study Abroad: Reflections of Pre-Service Teacher Candidates." *Teaching and Teacher Education* 27 (7): 1141–50. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.06.002>.
- Villegas, Ana María. 2007. "Dispositions in Teacher Education: A Look at Social Justice." *Journal of Teacher Education* 58 (5): 370–80. <https://doi.org/10.1177/0022487107308419>.
- Villegas, Ana María, and Tamara Lucas. 2002. "Preparing Culturally Responsive Teachers Rethinking the Curriculum." *Journal of Teacher Education* 53 (1): 20–32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>.
- Vlada Republike Srbije. 2012. *Strategija razvoja obrazovanja u R. Srbiji do 2020. godine*. Beograd: Službeni glasnik RS, br 107/2012.
- Vlada Republike Srbije. 2017. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik RS, br. 88/2017.
- Walters, Lynne Masel, Barbara Garii, and Timothy Walters. 2009. "Learning Globally, Teaching Locally: Incorporating International Exchange and Intercultural Learning into Pre-service Teacher Training." *Intercultural Education* 20 (1): 151–158. <https://doi.org/10.1080/14675980903371050>.
- Zlatković, Blagica, i Danijela S. Petrović. 2016. „Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji.” U *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, uredile Danijela S. Petrović i Tijana Jokić, 76–87. Beograd: Centar za obrazovne politike.

UDK 37(497.1)''1918/1941'':93/94

Dragica Koljanin

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

dragica.koljanin@ff.uns.ac.rs

Paulina Čović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

covic.paulina@gmail.com

NASTAVA ISTORIJE I UDŽBENICI ZA OSNOVNE ŠKOLE NACIONALNIH MANJINA U VOJVODINI 1918-19411

This paper analyzes the teaching of history and history textbooks in elementary schools in Vojvodina between the two world wars based on relevant historiographic literature and archival research. Within the basic research topic, an overview of the establishment of education legislation of national minorities was given. Intercultural dialogue between the Yugoslav state and national minorities was intensively conducted throughout the period observed. Since its formation on December 1, 1918, the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes followed the trend which was dominant in European societies of the 19th century, when national states were formed based on national ideologies. In that context educational policy, that is school, had one of the key roles in shaping the members of a particular national collectivity. The feeling of national affiliation arise from the internalization of common knowledge, norms and values, i. e. set of cultural models and specific values. By its significance as the most massive form of education primary schools stood out. Although school subjects were substantially interlinked and complementary, by the importance in the realization of the basic education objective the teaching of history was distinguished. The Yugoslav state attempted to put all aspects of education, including the education of national minorities, under its control and use it to educate new generations in the spirit of national and state unity. This was particularly pronounced after the proclamation of dictatorship in 1929. Within the school policy, in general and towards national minorities, ideological content overtook the general education, which indicates that the policy towards education of national minorities was restrictive. The teaching of history in elementary schools for members of national minorities was carried out through customed history textbooks used in public schools, and approved and recommended by the Principal Council of Education and the Minister of Education.

Key words: Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes/Yugoslavia, national minorities, elementary school, teaching of history, history textbooks.

¹ Rad je nastao u okviru projekta *Vojvođanski prostor u kontekstu evropske istorije (broj 177002)*, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

U vreme svoga nastanka po završetku Velikog rata krajem 1918, jugoslovenska država je u mnogo čemu bila svojevrsni eksperiment. Osim svesti o zajedničkom poreklu naroda nove države i volje da se stvori zajednica koja će štititi osnovne nacionalne interese od spoljnog ugrožavanja, malo toga je bilo definisano na polju uređenja države i njenog razvoja. Zadaci sa kojima se suočila nova država bili su veoma teško ostvarivi. Iako je prema inostranstvu to bila jedinstvena nacionalna država, u njoj su postojala tri već formirana nacionalna identiteta, kao i veoma brojne nacionalne manjine koje su imale oslonac u svojim matičnim državama. Jugoslovenska država je bila konglomerat veoma različitih društvenih, ekonomskih, verskih, kulturnih i pravnih tradicija i odnosa koji su pripadali evropskim i orijentalnim civilizacijskim krugovima (Димић 1996, 23-25).

Prvi svetski rat i radikalno izmenjeni međunarodni odnosi na kraju rata omogućili su da dođe do ostvarenja ideje jugoslovenskog ujedinjenja u skladu sa usvojenim međunarodnim principom samoopredeljenja naroda. Sa okončanjem Velikog rata i uništenjem velikih multietničkih carstava, princip legitimiteta je konačno istorijski poražen. To je bila pobeda koncepta nacionalnih država gde je i država Južnih Slovena dobila svoje mesto. To je bio krupan korak ka demokratiji jer se u svim nacionalističkim pokretima od 19.veka zahtev za nacionalnom nezavisnošću i suverenitetom nije odvajao od težnji demokratiji. Do Prvog svetskog rata nacija je izgledala kao način da se u čoveku poštuju istinske ljudske vrednosti, koje simbolizuju jednakost i sloboda (Шнапер 1996, 12).

Istraživači društvenih fenomena iz istorije Jugoslavije su saglasni u tome da je kulturna politika, u tom okviru i prosvetna politika, imala izuzetno važno mesto u pokušaju društvene integracije jugoslovenskog prostora, kako u razdoblju između dva svetska rata, tako i u celokupnoj istoriji jugoslovenske države. To se odnosi kako na istoričare koji su kulturnoj politici pristupali kao složenom i sveobuhvatnom fenomenu (Димић 1996), tako i na one koji su kulturu shvatali kao skup aktivnosti državnih ustanova usmerenih na stvaranje i održanje jugoslovenske državne zajednice, pre svega na ideološkom polju (Vahtel 2001).

Prema jednom mišljenju, kultura je bila suštinski činilac održanja i opstanka Jugoslavije (Vahtel 2001, 12-13). Pri tome se ideja o nacionalnom jedinstvu jugoslovenskih naroda ostvarivala na četiri najvažnija načina: jezičkom politikom sa ciljem stvaranja jedinstvenog jezika, nametanjem jugoslovenskog književnog i umetničkog kanona, politikom obrazovanja naročito školskom nastavom književnosti i istorije i stvaranjem novih književnih i umetničkih dela koja su izražavala jugoslovensku ideologiju.

U međuratnoj Jugoslaviji dominirala su dva kulturna modela: **multikulturni**, u kojem se nova kultura stvarala kombinovanjem elemenata postojećih „plemenskih” kultura i **nadnacionalni**, u kojem se kultura stvarala izvan postojećih (Vahtel 2001, 90, 99-100). Iako je u ovom mišljenju pre naglašen značaj kulture u odnosu na ostale (dez)integrativne društvene činioce, pre svega verske, tu je potpuno opravdano istaknut neosporan značaj koji je za ideju jugoslovenskog nacionalnog jedinstva imala školska nastava istorije.

Posle proglašenja diktature kralja Aleksandra 6. januara 1929. ideja unitarnog jugoslovenstva tri “plemena” jednog naroda zamenjena je integralnim jugoslovenstvom, konceptom o potpunom nacionalnom jedinstvu svih južnoslovenskih stanovnika države. Kraljevim aktom od 3. oktobra 1929. promenjeno je ime države u Kraljevina Jugoslavija. U suštini, dekretirano (oktroisano) jugoslovenstvo značilo je poraz jugoslovenske ideje jer se pretvorilo u njenu suprotnost. Na sceni je bio jedan od modela izmišljanja tradicije, onaj kojim se uspostavljaju ili legitimizuju institucije, status ili odnosi identiteta (Hobsbom i Rejndžer 2002, 17-18). Integralna jugoslovenska ideologija zasnivala se na konstrukciji po kojoj je celokupna istorija faktički bila istorija Jugoslovena i svojevrsna priprema ujedinjenja odnosno konačne realizacije ideje jedinstvenog jugoslovenskog naroda.

Obrazovanje je dobilo veliku ulogu u modernizacijskim procesima i imalo je važnu društvenu funkciju jer je bilo osnova na kojoj su se zasnivale velike društvene promene. Obrazovanje se posmatra i kao rezultat dosledno modernizovane tradicije u obliku sekularne pobožnosti (Asman 2002, 31).

Značajna uloga istorije kao školskog predmeta zasnivala se na razvitku istorijske svesti i istorijske nauke u XIX veku, koji je bio veoma tesno povezan sa razvitkom nacionalne države. Time što se prisećala prošlosti nacije, istorija je dobila vrlo efikasnu političko-ideološku funkciju u procesu snažnog samoprikazivanja nacionalnih država (Koka 1994, 7). Sećanje na zajedničku prošlost negovano u obrazovnom sistemu, podsticalo je svest o zajedništvu i pomagalo učvršćivanju nacionalnog identiteta. U političkom obrazovanju istorija se koristi kao izvor uzora, kao karika između prošlosti i savremenih društvenih odnosa. Tražilo se objašnjenje i postavljalo se pitanje odgovornosti za nešto što se desilo, ali je to gotovo uvek bilo u funkciji objašnjenja onoga što se događa u sadašnjosti. Udžbenik je bio i ostao osnovni instrument pomoću koga učenici usvajaju društvenoistorijsko iskustvo čovečanstva u obliku naučnih generalizacija. Promene u školskom sistemu se naj snažnije sprovode promenom udžbenika, koji je naj dostupnije nastavno sredstvo. Udžbenici imaju pretenziju da budu kulturni obrasci (modeli),

uzorci u kojima je sadržano sve ili gotovo sve što je bitno za jednu kulturu. Oblikovanje jeste njihova funkcija i žanrovska specifičnost. Aktivno grade i oblikuju pripadnike određene kulture (Plut 2003, 45-46). U procesu prenošenja kulturnih sadržaja udžbenici pomažu proces samospoznaje.

Istorija kao školski predmet je društvena ustanova sa društvenim i političkim funkcijama koje možemo identifikovati (Koka 1994, 15-16). Predavati tok „cele istorije” predstavlja iluziju. Nužan je izbor, a u školskoj nastavi je malo vremena na raspolaganju, tako da se prilikom nužnog izbora istorijskih sadržaja uzimaju u obzir u velikoj ili pretežnoj meri praktični ciljevi sadašnjosti.

Udžbenici odražavaju tradiciju koja se u jednom društvu oblikuje tokom dužeg ili kraćeg perioda; doprinose razvoju samopouzdanja pojedinca, ali i samopouzdanja društva. To je naročito karakteristično za udžbenike istorije i geografije (Пингел 2005, 7-8). Istorijsko sećanje u svim kulturama ima izrazitu ulogu u legitimisanju vlasti, stabilizovanju društvenih i političkih odnosa, za opravdavanje političkih odluka, za odbranu od kritika i, s druge strane, za obrazlaganje protesta. Shvatanje uloge istorije kao školskog predmeta prolazilo je kroz različite faze i bilo je usko povezano sa osnovnim istorijskim tokovima. Nastava istorije je jedan od osnovnih nastavnih predmeta kojima se formiraju identitet učenika i njihov vrednosni sistem.

U osnovnom školstvu Kraljevine SHS postojalo je čak 37 različitih državnih i pokrajinskih zakona i uredbi (Грол 1928, 386-390). Na teritoriji Srbije postojala su tri prosvetno-pravna područja: Kraljevine Srbije, ugarski školski sistem u Banatu, Bačkoj i Baranji i školsko zakonodavstvo Hrvatske i Slavonije u Sremu.

Odmah posle ujedinjenja Vojvodine sa Srbijom, nove vlasti su nastojale da na njenoj teritoriji izmene ugarski školski sistem pre svega da bi se umanjile posledice intenzivne mađarizacije i izvršilo nacionalizovanje ovih krajeva u duhu nove nacionalne i državne ideologije. Promene u školskom sistemu na teritoriji Banata, Bačke i Baranje vodile su ka njegovom sve većem ujedinjavanju i približavale su ga školskom sistemu na području Srbije što je smatrano za jednu od bitnih pretpostavki ostvarenja nacionalne politike na ovom području (Ђорђевић 1921). Posebnu ulogu u ostvarivanju vaspitnog zadatka učvršćivanja svesti i nacionalnog jedinstva jugoslovenskih naroda imala je „nacionalna grupa predmeta” koju su sačinjavali „državni” jezik (srpskohrvatskoslovenački ili srpskohrvatsko-slovenački), geografija (zemljopis) i istorija. O izvođenju nastave iz nacionalne grupe predmeta objavljivana su i posebna metodska uputstva (Петровић 1926). Jedan od glavnih zadataka prosvetne politike nove države u Vojvodini bio je da ova pokrajina

dobije što snažniji nacionalni karakter, jer je slovensko stanovništvo bilo u manjini u odnosu na neslovensko (Kacan 2004, 268-269). Raznim merama se nastojalo da se smanji broj škola na manjinskim jezicima. I nastava na manjinskim jezicima i na državnom jeziku bila je u skladu sa glavnim ciljevima državne politike. Iako se nije težilo asimilaciji manjina, nastojalo se na slabljenju njihove nacionalne svesti, odnosno veza-nosti za nacionalizam svojih matičnih država. Nametanjem nastave nacionalne grupe predmeta nacionalnim manjinama vlasti su postizale suprotan efekat (Janjetović 2005, 232-233).

Prema popisu stanovništva iz 1921.godine, na osnovu kriterijuma maternjeg jezika i veroispovesti, na teritoriji današnje Vojvodine od ukupno 1.544.471 stanovnika bilo je 685.451 (44,4%) Srba ili Hrvata, 368.064 (23,8%) Mađara, 321.602 (20,8%) Nemaca, 71.364 (4,6%) Rumuna, 60.684 (3,9%) Čeha i Slovaka, 13.648 (0,9%) Rusina i 23.659 (1,5%) ostalih. Međutim, potpunija slika o etničkoj strukturi se dobija tek ako se u obzir uzmu i podaci o veroispovesti. Kako su pravoslavne veroispovesti bili Srbi i Rumuni, oduzimanjem broja Rumuna (71.364) od broja pravoslavnih (611.054 ili 39,6%) dobija se ukupan broj Srba 539.690 (35%). Broj Jevreja može da se utvrdi jedino prema kriterijumu veroispovesti jer je njihov maternji jezik u to vreme uglavnom bio mađarski i u manjoj meri nemački. Prema ovom kriterijumu na teritori-ji Vojvodine živelo je 19.286 (1,3%) Jevreja (Претходни резултати пописа становништва од 31.јануара 1921, 1924).

Prema popisu stanovništva 1931. u Vojvodini je živelo 1.642.739 stanovnika, od toga 742.888 (45,22 %), Srba, Hrvata i ostalih Jugoslovena, 376.709 (22,93%) Mađara, 333.394 (20,29%) Nemaca, 65.594 (3,99%) Slovaka, 63.473 (3,82%) Rumuna, 15.033 (0,91%) Ukrajinaca i 45.648 (2,77%) ostalih. U kategoriji ostalih bilo je i 2.241 Jevreja, ali to su samo oni koji su se izjasnili da im je maternji jezik jevrejski. Na osnovu kriterijuma veroispovesti može da se ustanovi da je njihov broj stagnirao i da je na teritoriji današnje Vojvodine 1931. živelo 19.280 (1,17%) Jevreja (Kočović 1990,130).

Učenici u Kraljevini SHS prvi susret sa nastavom istorije su imali u osnovnoj četvororazrednoj školi, u trećem i četvrtom razredu. Tu su učili „narodnu istoriju“, odnosno nacionalnu istoriju jugoslovenskih naroda (Аранички и Караџић 1926). Posle stvaranja Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca nastavilo je da važi dotadašnje prosvetno zakonodavstvo i trebalo je izvesno vreme da se ono ujednači. Privremenim ustavom za Kraljevstvo Srba, Hrvata i Slovenaca od 18. februara 1919, sve javne i privatne škole i drugi zavodi za obrazovanje stavljeni su pod nadzor državne vlasti (Службене новине Краљевства Срба, Хрвата и Словенаца 1919, 5).

Za razliku od verski i nacionalno homogene (pretkumanovske) Srbije, prostor južne Ugarske koji se ujedinio sa Kraljevinom Srbijom bio je izrazito nacionalno i verski šarolik što se odrazilo i na školskom sistemu. Na teritoriji Banata, Bačke i Baranje, kao i Srema sistem osnovnih škola bio je veoma razuđen. Osnovna podela bila je na privatne i narodne osnovne škole. Među narodnim osnovnim školama postojala je razlika po tome ko ih je osnovao i izdržavao. Osim državnih osnovnih škola, postojale su škole političkih opština i škole veroispovednih opština (pravoslavne, protestantske, rimokatoličke, grkokatoličke i jevrejske). Školovanje u osnovnim školama na teritoriji Bačke, Banata i Baranje trajalo je šest godina, a u Sremu pet godina. Nasleđeni školski sistem bio je delimično rezultat izrazito heterogene nacionalne i verske strukture na ovim područjima.

Početkom dvadesetih godina osećao se nedostatak udžbenika za manjinske škole, i o pojedinim udžbenicima se raspravljalo na sednicama Glavnog prosvetnog saveta (Zapisnik 1312. sednice redovnog sastanka Glavnog prosvetnog saveta, 26.septembar 1922, 66-485-768, Arhiv Jugoslavije, Beograd). Ovaj problem je rešavan objavljivanjem prilagođenih („udešenih“) prevoda udžbenika koji su korišćeni u državnim školama. Kako je osnovna škola bivše Austro-Ugarske trajala šest godina, prilagođeni srpski udžbenici za četvrti razred osnovnih škola korišćeni su u školama nacionalnih manjina tokom tri godine (4. 5. i 6.razred). Prema broju strana, obim ovih udžbenika bio je upola manji od originala. Međutim, obzirom na to da je tekst na istoj strani dat uporedo dvojezično, to znači je sadržaj ovih udžbenika bio sveden na jednu četvrtinu originalnog teksta. U skladu sa tadašnjom koncepcijom pisanja udžbenika, udžbenici istorije za pripadnike manjina bili su srpske istorije u kojima je na kraju dat veoma sažet pregled istorije Hrvata i Slovenaca. U poslednjoj tematskoj celini („Oslobođenje Srba, Hrvata i Slovenaca ispod austrijske uprave“) prikazan je Svetski rat, učešće Srbije i ujedinjenje 1918. i ličnost i delo kralja Aleksandra I. Didaktička oprema ovih udžbenika bila je prilagođena ovakvoj koncepciji, tako da su u njima od slikovnih priloga bile samo istorijske karte Srbije i ličnosti i događaji vezani za srpsku istoriju. U ovim udžbenicima istorije nije bilo nikakvih posebnih sadržaja koji bi se odnosili na istoriju nacionalne manjine kojoj je udžbenik namenjen. Svi ovi udžbenici su pregledani od Glavnog prosvetnog saveta i odobreni od ministra prosvete, što je, kao i kod svih drugih udžbenika, naznačeno na koricama.

Za nastavu istorije u osnovnim školama na nemačkom jeziku 1923. je objavljen prilagođeni udžbenik Milana Rabrenovića *Историја Срба, Хрвата и Словенаца за ђаке IV, V i VI разреда са немачким наставним језиком, треће поправљено издање/Geschichte der*

Serben Kroaten und Slovenen fuer Schueler der IV., V. und VI. Klassen der Elementar-schulen mit deutscher Unterrichtssprache, prevod Alexander Jorgović, Beograd 1923, obim 48 strana.

Osnovnoškolska nastava istorije za nastavu na rumunskom jeziku izvodila se korišćenjem prilagođenog udžbenika Milana Rabrenovića *Историја Срба, Хрвата и Словенаца за ђаке IV, V u VI разр. основних школа са румунским наставним језиком/Istoria Sarbilor, Croatilor si Slovenilor pentru scoalele primare Romane, clasa IV, V si VI*, prevod Romulus Roman, Pančevo 1925, obim 49 strana. Ovo izdanje je gotovo identično sa onim na nemačkom jeziku.

U osnovnim školama i odeljenjima sa mađarskim nastavnim jezikom korišćen je udžbenik Milana Rabrenovića *Историја Срба, Хрвата и Словенаца за ђаке IV, V u VI разр. основних школа са мађарским наставним језиком*, четврто издање/*A szerbek, horvatok es szlovenek tortenete a magyar iskolak IV., V. es VI. oszt. tanuloi reszere*, prevod Dusan Milutinovity, Beograd 1925, obim 64 strane. U skladu sa novim nastavnim programom 1925, u ovom udžbeniku istorija Srba, Hrvata i Slovenaca prikazana je sinhrono i opširnije nego u udžbeniku za nastavu na nemačkom i rumunskom jeziku. I didaktička oprema udžbenika je bogatija, ali je ona i ovde vezana za srpsku istoriju. Priloženo je nekoliko istorijskih karata među kojima je karakteristična poslednja „Karta istorijskog razvitka Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca os 1804-1918“ (56-57). Jaku simboličku poruku imalo je grafičko prikazivanje povećanja državne teritorije i broja stanovnika Srbije i zajedničke države figurom srpskog vojnika. Udžbenik se završava grafičkim prikazom rasta i opadanja srpske države (58-59), hronološkim tablicama (60-61), fotografijama kraljeva Petra I i Aleksandra I i genealoškim stablima srpskih vladarskih dinastija, Nemanjića, Hrebeljanovića/Brankovića i Karađorđevića/Obrenovića. Time je istaknuta važnost monarhijskog principa vladavine.

Prosvetnu politiku nove države na prostoru doskorašnje južne Ugarske sprovodio je Odsek za prosvetu Narodne uprave za Banat, Bačku i Baranju preko svog stručno-pedagoškog organa Školske ankete. Njegov osnovni zadatak je bio da „preinači nastavnu osnovu“ u skladu sa novonastalim prilikama (*Odsek za Banat, Bačku i Baranju*, 42/1919). Narodna uprava je 9. decembra 1918. donela *Naredbu* da se nastava u svim školama izvodi na maternjem jeziku i to na jeziku dece koja čine većinu. *Naredba* je 3. februara 1919. cirkularom upućena svim velikim županima (Јудин 1968, 19-20). Time je, u stvari, ukinut mađarski jezik kao nastavni jezik u onim školama gde deca sa mađarskim maternjim jezikom nisu bila u većini. Veliku teškoću u sprovođenju ove naredbe pričinjavao je nedostatak nastavnog kadra sa znanjem srpskog jezika.

Istovremeno, postojao je veliki otpor mađarskog nastavnog kadra, a mnogi od njih su teško prihvatili novu državu i doživljavali su je kao prolazno stanje (Рокаи, Тере, Пал и Касаш 2002, 544). Posebno nezadovoljstvo među nesrpskim nastavnim osobljem izazvala je odluka Narodne uprave krajem 1918. da svi državni činovnici, među kojima su bili i oni, moraju položiti zakletvu vernosti novoj vlasti. Zbog velikih problema oko sprovođenja ove naredbe njene odredbe su maja 1919. ublažene (*Odsek za Banat, Bačku i Baranju, 2068/1919; 2368/1919*). Učiteljima i nastavnicima nesrpskih nacionalnosti nije bilo lako da brzo savladaju „državni“ jezik tako da je još 1925. bilo slučajeva otpuštanja onih koji ne znaju taj jezik (Ministarstvo prosvete, poverljiva arhiva, 66-57-146). Za njih su organizovani posebni tečajevi tokom velikog školskog raspusta 1921. na kojima su se predavali srpsko-hrvatski jezik, narodna istorija i geografija. Slušaoci su upoznavani i sa pedagoškom terminologijom, školskim zakonom i administracijom, pevanjem i dečjim igrama. Ocenjivano je da je, obzirom na okolnosti, uspeh tečaja bio dosta dobar i najavljivani su kontinuirani tečajevi (Учитељ 1921, 1, 63-64).

U ciju sređivanja prilika u oblasti prosvete u Vojvodini, marta 1919. u Novom Sadu je formiran Odsek Ministarstva prosvete Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca za Banat, Bačku i Baranju. Ovaj Odsek je u mnogo čemu nastavio poslove koje je započeo Odsek za prosvetu Narodne uprave iz čijeg sastava su preuzeti i neki od vodećih ljudi; načelnik Odseka Ministarstva postao je dr Milan Petrović (Петровић 2016, 48-49) raniji zamenik poverenika Odseka za prosvetu Narodne uprave dr Jovana Laloševića (Његован 1993, 114).

Prema Uredbi o privremenom uređenju Odseka (Odeljenja) Ministarstva prosvete za Banat, Bačku i Baranju njegov zadatak je bio da „sprovede likvidaciju školskih i prosvetnih prilika u tim krajevima i izjednačenje njihovo s prilikama u čitavom Kraljevstvu Srba, Hrvata i Slovenaca”. Odsek je bio izvršni organ Ministarstva prosvete i radio je „po intencijama ministra Prosvete.” U delokrugu Odseka bilo je da propisuje nastavni jezik u osnovnim i srednjim stručnim školama prema maternjem jeziku učenika. Usto, propisivao je u kojoj meri će se učiti srpski jezik, istorija i geografija u „nesrpskim školama” i bio je ovlašćen da, po prethodnom odobrenju Ministarstva prosvete, „pretvara mađarske škole prema potrebi u škole s nastavnim jezikom srpskim” (Глигоријевић 1972, 58).

Naredbom Odseka ministarstva prosvete od 19. marta 1919. (*Naredba br. 945*), izvršene su temeljne promene i u nastavi istorije i zemljopisa pri čemu je izučavanje istorije srpskog naroda postalo obavezno. „U svim školama učiće se istorija srpskog naroda i to u prvom redu kulturna istorija, a s njom u vezi kulturna istorija onoga naroda kojemu pripa-

daju deca.” Time je istorija srpskog naroda u školama Banata, Bačke i Baranje zauzela ono mesto koje je do raspada Dvojne monarhije imala mađarska istorija. Naredbom je određeno da se školska administracija vodi na nastavnom jeziku koji se koristi u dotičnoj školi, a da se prepiska između škole i prosvetnih vlasti vodi na srpskom jeziku, ili na maternjem jeziku ukoliko se srpski jezik ne zna. Određeno je da se sva dotadašnja mađarska državna znamenja u školama „u prisustvu svih članova učiteljskog zbora imaju odmah uništiti o čemu će se napraviti zapisnik (*Naredba br.945*).

Sve rasprave oko nastavne osnove za narodne škole između Odseka Ministarstva u Novom Sadu i Ministarstva prosvete su prekinute kada je ministar prosvete Svetozar Pribičević odlukom od 6. juna 1920. proširio važenje Zakona o narodnim školama Kraljevine Srbije iz 1904. sa dopunama od 23. jula 1919. godine na područje Banata, Bačke i Baranje, kao i na područje Crne Gore. Ovom odlukom ministra Pribičevića izvršeno je prvo veliko ujednačavanje školskih sistema na teritoriji Kraljevine. U svojoj odluci ministar se pozivao i na predloge Odseka Ministarstva u Novom Sadu. Proširenjem važnosti ovog zakona je izvršeno i „izjednačavanje nastave u svim državnim i privatnim narodnim školama u Banatu, Bačkoj i Baranji”. Sve osnovne škole na ovoj teritoriji postale su državne i prestalo je pravo javnosti za sve škole koje nisu državnog karaktera (veroispovedne, komunalne i opštinske). U prvoj polovini jula iste godine Ministarski savet je doneo odluku da se na teritoriju Banata, Bačke i Baranje proširuju svi školski zakoni Kraljevine Srbije. Smatralo se da je unifikacijom školskih propisa prestala potreba za postojanjem Odseka Ministarstva prosvete u Novom Sadu i odlukom Ministarstva prosvete od 6.septembra 1920. Odsek je ukinut. Uбудuće su odluke Ministarstva prosvete sprovedene direktno preko prosvetnih inspektorata (*Odsek za Banat, Bačku i Baranju, 21968/1920*; Глигоријевић 1972, 61-63).

Jedna od glavnih teškoća posle proširivanja važnosti srpskih školskih zakona na teritoriju Banata, Bačke i Baranje bila je ta što je u Srbiji osnovna škola trajala četiri godine, dok je u bivšoj Kraljevini Ugarskoj trajala šest godina. Ovaj problem je prevaziđen tako što je Ministarstvo uputilo raspis svim osnovnim školama na teritoriji Banata, Bačke i Baranje, da se do donošenja jedinstvenog školskog zakona za Kraljevinu nastavi i dalje rad u petom i šestom razredu u dotadašnjem obimu i na jeziku koji je nastavni jezik u školi. Gradivo iz srpskog jezika, istorije i zemljopisa trebalo je da se obrađuje u obimu gradiva iz četvrtog razreda osnovne škole, samo nešto opširnije i u povezivanju sa događajima iz opšte istorije u skladu sa *Naredbom* Odseka Ministarstva prosvete u Novom Sadu od 19.marta 1919. (*Odsek za Banat, Bačku i Baranju,*

38495/1920). Da bi se izvršilo ujednačavanje nastavnih sadržaja, proširivanju važnosti srpskih školskih zakona na teritoriju Banata, Bačke i Baranje ubrzo su sledile i izmene u nastavnim programima.

Pre nego što je svojom odlukom od 6. juna 1920. ministar Pribićević proširio važenje srpskog prosvetnog zakonodavstva na Banat, Bačku i Baranju, izvršene su pripreme za donošenje novog jedinstvenog nastavnog plana i programa. Ministarstvo prosvete poslalo je Odseku ministarstva u Novom Sadu 10. maja 1920. predlog nastavnog plana i programa za osnovnu školu u Srbiji i predlog nastavnog plana i programa za više narodne škole u Srbiji „da ih Otek prouči i pošalje svoje mišljenje, šta bi još trebalo dodati ili izmeniti prema tamošnjim prilikama, kako bi ministarstvo moglo za iduću školsku godinu doneti odluku o rasprostranjenju zajedničkog nastavnog programa za sve osnovne škole u Vojvodini, Srbiji i Crnoj Gori“ (20158/1920, Ministarstvo prosvete, Arhiv Vojvodine). Šef Odseka u Novom Sadu je odgovorio da predlaže „da se za nastavni jezik u osnovni školama ostavi materinski jezik školske dece/.../sve dotle dok to zamašno pitanje ne reši Ministarski savet, odnosno parlament“. Ministarstvo je odgovorilo Odseku da prema članu 20 Zakona o narodnim školama Kraljevine Srbije nastavni plan i program propisuje ministar prosvete „po saslušanju Glavnog prosvetnog saveta. Prema tome, nastavni plan i program koji važi za srbijanske osnovne i više osnovne škole važiće i za tamošnje osnovne škole“.

Prema nastavnom planu osnovna škola je imala devet predmeta: nauka hrišćanska, srpski jezik sa slovenskim čitanjem, zemljopis sa srpskom istorijom (od trećeg razreda), računica sa geometrijskim oblicima, poznavanje prirode s poljoprivrednim poukama u muškim i poukama za domaćice u ženskim školama (od trećeg razreda), crtanje i lepo pisanje, ručni rad, pevanje, gimnastika i dečje igre. Nacionalna grupa predmeta (srpski jezik, istorija i geografija) zauzimala je više od trećine programa. U trećem razredu za ove predmete predviđeno je 9 časova (35%), a u četvrtom 10 časova (37%). U skladu sa nastavnim planom za narodne škole u Srbiji iz 1899, nastava istorije (srpska istorija) se predavala zajedno sa zemljopisom, kao jedan predmet, sa fondom od tri časa (11,5%) u trećem razredu i četiri časa (15%) u četvrtom razredu (Зборник закона 1921, 118). U trećem razredu nije bilo posebnih časova istorije, nego se taj program realizovao korišćenjem čitanki i udžbenika zemljopisa. Nastava istorije opširnije se izučavala u četvrtom razredu, tako da su za nju štampani potrebni udžbenici.

I posle proširenja važnosti srpskih školskih zakona na teritoriju Banata, Bačke i Baranje pokazala se potreba da Ministarstvo prosvete precizira njegove odredbe u vezi sa pitanjima koja su se odnosila na nastavu u manjinskim školama i nastavu na njihovim jezicima. Uoči

početka nove školske godine, 27. avgusta 1920. Ministarstvo je donelo naredbu da se sve osnovne škole proglašavaju državnim. Propisano je da tamo gde postoje deca raznih narodnosti postoje posebna odeljenja za svaku narodnost, ali pod uslovom da u svakom odeljenju bude Zakonom propisan broj učenika. U školama čiji nastavni jezik nije srpsko-hrvatski predavaće se i srpsko-hrvatski jezik, istorija i geografija Kraljevine SHS kao obavezan predmet (Зборник закона 1921, 263-266).

Nova uputstva u pogledu manjinske nastave Ministarstvo je donelo raspisom od 28. oktobra 1920. Ovaj akt se odnosio na proširenje i primenu *Zakona o narodnim školama* i njime je određeno i sledeće:

1) Učenje srpskog jezika, zemljopisa i istorije u školama tuđih narodnosti ima se izvoditi sa mogućim olakšicama pomažući se materinim jezikom kojim se služe učenici, pa i u skraćenijem obimu gradiva. 2) Ova naredba važi i za privatne škole koje se izdržavaju iz privatnih sredstava. U nedostatku nastavnika za ovu nastavu, koji ne mogu predavati srpski jezik, odrediće se honorarni nastavnici za te predmete/.../ 3) Učenje srpskog jezika u školama tuđih narodnosti otpočeće od trećeg razreda pa naviše, za ovu godinu. Za ovu nastavu, kao i za istoriju i zemljopis i pevanje postaviće se po mogućstvu nastavnici Srbi/.../ 4) Učenici Mojsijeve veroispovesti, pošto nemaju svog jezika već govore jezikom drugih narodnosti spajaće se gdegod je to moguće sa srpskim učenicima, izuzev mesta gde ne postoje srpske škole/.../ (Огњановић 1964, 97).

Početkom 1921. ministar prosvete Pribičević je uputio prosvetnim inspektorima uputstvo u kojem je od njih tražio da ne dozvole osnivanje privatnih škola „jer je nacionalnim manjinama data mogućnost da u državnim školama imaju nastavu na svom jeziku, pa ne nalazim razloge da privatne škole sa verskim ili nacionalnim karakterom treba i dalje da postoje“ (Огњановић 1964, 65-66).

Vlada Petra Živkovića je maja 1929. izradila predlog *Zakona o narodnim školama* koji je usvojen 5. decembra iste godine. U duhu „šestojanuarske ideje“ (Аџић 1941, 41-42), odnosno ideologije integralnog jugoslovenstva narodne škole su definisane kao “državne ustanove, čiji je zadatak da nastavom i vaspitanjem u duhu državnog i narodnog jedinstva i verske trpeljivosti spremaju učenike za moralne, odane i aktivne članove državne, narodne i društvene zajednice...“. Nastava u narodnim školama je postala opšta i obavezna u celoj Kraljevini i bila je besplatna. Država je na sebe preuzela brigu o otvaranju škola, odnosno stvaranju školske mreže, kao i o plaćanju nastavnika.

Zakon o narodnim školama iz 1929. je predvideo da se nastava izvodi na državnom jeziku (srpsko-hrvatski i slovenački jezik) i „po nastavnom planu i programu koje propisuje Ministar prosvete, po saslušanju

Glavnog prosvetnog saveta, za celu državu, rukovodeći se načelom koncentracije nastave i aktivnog učešća učeničkog“ (član 44). Posebni članovi zakona regulisali su nastavu na jezicima nacionalnih manjina. Predviđeno je da se u mestima gde u većem broju žive građani drugog jezika otvore posebna odeljenja pri osnovnoj školi (član 45). Minimalan broj učenika za otvaranje ovih odeljenja „ne može biti manje od po 30 učenika. Izuzetno se može otvoriti ovakvo odeljenje i sa 25 učenika, o čemu odlučuje Ministar prosvete“. Ovim zakonskim odredbama se izašlo u susret nacionalnim manjinama, ali neke druge odredbe nisu im išle u prilog. Nastavni plan i program u manjinskim školama bili su isti kao i u drugim školama. Državni jezik je i u njima bio obavezan. Tamo gde nije bilo dovoljno učenika za nastavu na manjinskim jezicima, deca su bila obavezna da pohađaju nastavu na državnom jeziku. Ukinuto je pravo nacionalnim manjinama da otvaraju privatne škole osim one koje su bile predviđene međunarodnim ugovorima (Закон о народним школама 1935; Кољанин 2004, 278-279). Odredbu o zabrani privatnih škola pojedine nacionalne manjine nastojale su da izbegnu formiranjem tajnih škola (Janjetović 2005, 249).

Jugoslovenska država je nastojala da celokupno školstvo, pa i ono manjinsko, stavi pod svoju kontrolu i upotrebi ga za vaspitavanje novih naraštaja u duhu nacionalnog i državnog jedinstva. Tim ciljevima obuhvatano je i školovanje pripadnika nacionalnih manjina. U školskoj politici uopšte, pa i prema nacionalnim manjinama, ideološki sadržaji su nadilazili opšteobrazovne. I pored nekih povoljnih zakonskih rešenja, pokazalo se da je politika prema obrazovanju nacionalnih manjina restriktivna. Smanjivan je broj odeljenja i nastavnika na jezicima manjina što se odražavalo na kvalitet nastave na maternjem jeziku.

Predstavnici mađarske nacionalne manjine nastojali su i tridesetih godina da se zadovolje njihove prosvetne potrebe. Septembra 1937. delegacija mađarske nacionalne manjine tražila je od vlade Milana Stojadinovića da se svuda gde postoji dovoljan broj učenika, bez obzira na njihovo prezime, otvore mađarska manjinska paralelna odeljenja, da se u njima postavljaju mađarski učitelji i da se u beogradskoj učiteljskoj školi otvori paralelno odeljenje za mađarske učitelje (Народна просвета 1937, 2). U stručnoj i staleškoj štampi je isticano da su nacionalne manjine u nekim susednim zemljama, kao što je Mađarska, diskriminisane i bez prava (Народна просвета 1935, 1). To je moglo da se shvati kao razlog zbog čega se ne izlazi u susret zahtevima mađarske nacionalne manjine u pogledu školovanja.

Prosvetna politika prema nacionalnim manjinama ogledala se i u broju osnovnih škola i odeljenja u kojima se nastava izvodila na jezicima manjina. Povodom kampanje nemačke štampe o položaju nemačke manjine u

Jugoslaviji, organ Jugoslovenskog učiteljskog udruženja Народна просвета, je početkom marta 1932. objavio neke osnovne podatke o manjinskim školama u Vojvodini ističući da nemačka manjina u novoj državi uživa mnogo više kulturnih sloboda i privilegija nego u Austro-Ugarskoj. Kao dokaz izneti su podaci o broju škola, učenika u učitelja. Školske 1913/1914. bilo je 645 mađarskih škola sa 1832 učitelja; 179 srpskih škola sa 502 učitelja i 79 ostalih škola sa 120 učitelja. Ukupno: 903 škole sa 2.544 učitelja. Iako nije naveo brojeve odeljenja u ovim školama, autor članka ih je uporedio sa brojevima manjinskih odeljenja u osnovnim školama posle ujedinjenja. Verovatno je pri tome imao na umu da su tada sve osnovne škole postale državne. U školskoj 1929/1930. godini bilo je u osnovnim školama u Vojvodini 532 mađarskih odeljenja, 526 nemačkih odeljenja i 203 odeljenja ostalih manjina, odnosno ukupno 1.261 manjinskih odeljenja. Naredne, 1931/1932. školske godine bilo je 549 nemačkih, 489 mađarskih i 218 odeljenja ostalih manjina, odnosno ukupno 1.256 manjinskih odeljenja. Autor je zaključio da se broj manjinskih odeljenja povećava, a naročito broj nemačkih, dok je smanjenje broja mađarskih odeljenja objasnio time što su se „pojedini delovi narodnih manjina koji su ranije posećivali mađarske škole, vratili se sad svojoj narodnosti“. Istakao je i da postoji dovoljan broj učitelja nemačke narodnosti, čemu će doprineti i otvaranje privatne nemačke učiteljske škole u Velikom Bečkereku (Немачке школе у Југославији 1932, 2).

Jugoslovenska država je, zaista, podsticala obrazovanje nacionalnih manjina na maternjem jeziku u osnovnim školama a raznim merama je nastojala da neutrališe rezultate politike mađarizacije koju su sprovodile ugarske vlasti do 1918. Taj proces je tekao uporedo sa jačanjem nacionalne svesti i političkog angažovanja nemačke nacionalne manjine koja je takođe bila izložena jakoj mađarizaciji. Intelektualci bliski vlasti su smatrali da je nemačka nacionalna manjina dobila preširoka prava u obrazovanju jer su ona postala mnogo više od toga. Senator Daka Popović je smatrao da je Statutom Švapsko-nemačkog prosvetnog saveza iz Novog Sada odobrenim 14. aprila 1931. ovoj manjini dato pravo da, „u potpunom smislu reči stvara državu u državi i to sve pod plaštom prosvetnog saveta. Organizatori toga Saveza, mahom politički ljudi organizuju nemačku manjinu ne samo na prosvetnom polju, nego i na društvenom, ekonomskom i socijalnom polju obuhvatajući sve staleže počev od seoske i školske omladine, pa do varoških radnika, učitelja, sveštenika i privatnih činovnika (Elaborat senatora Dake Popovića, Beograd, 24. februar 1934, 66 pov. 72-195, Arhiv Jugoslavije). Prosvetne prilike za pripadnike nemačke nacionalne manjine u Jugoslaviji su se popravile, zahvaljujući spoljnopolitičkim okolnostima, odnosno sve većoj usmerenosti politike jugosloveske vlade ka Nemačkoj. Naredbom

ministra prosvete Božidara Maksimovića od 15. maja 1940. olakšano je upisivanje u odeljenja sa manjinskim nastavnim jezikom, odnosno smanjen je najmanji broj učenika potrebnih za formiranje tih odeljenja na 30, u nekim slučajevima i na 25. Počelo je otvaranje nemačkih srednjih škola (gimnazija, poljoprivredne i učiteljske škole). I pored toga, rukovodstvo nemačke nacionalne manjine postavljalo je nove zahteve kojima je nemačko školstvo trebalo da potpuno pređe u njegovu ingerenciju. To je bio deo političkih zahteva kojima je nemačka nacionalna manjina trebalo da stekne izuzetan položaj (Antolović 2009, 125-127).

Na pitanje školovanja pripadnika ostalih nacionalnih manjina veliki uticaj su imale spoljnopolitičke okolnosti. Pitanje srpskih i rumunskih osnovnih škola regulisano je sporazumom vlade Kraljevine SHS i Rumunije 1927. Međutim, ovo pitanje je konačno uređeno tek 1933. kada su dve vlade zaključile Konvenciju o manjinskim školama (Глигоријевић 1973, 79-104). Do poboljšanja stanja mađarskog školstva u Kraljevini došlo je postepeno u drugoj polovini tridesetih godina (Janjetović 2005, 250-258).

Generalno, prosvetna politika jugoslovenske države prema nacionalnim manjinama bila je da njihovo školovanje stavi pod svoju punu kontrolu što je bilo u skladu sa opštom prosvetnom politikom da celokupno školstvo bude državno. Pri tome se nastojalo da se škole upotrebe za vaspitavanje mladih u duhu nacionalnog i državnog jedinstva. Nastojalo se na vaspitavanju pripadnika nacionalnih manjina u duhu lojalnosti državi (Janjetović 2005, 259-260). U metodičko-pedagoškim priručnicima zadatak nastave istorije i ostala dva predmeta nacionalne grupe (maternjeg jezika i zemljopisa) definisan je na sledeći način: „Deca i učitelji u ovim odeljenjima mogu čuvati svoju nacionalnu individualnost, ali se i kod njih mora razvijati osećanje ljubavi prema državnoj zajednici, prema Jugoslaviji, koju moraju voleti kao svoju rođenu otadžbinu“ (Николић 1933, 134).

Ipak, u stručnoj javnosti su upućivane kritike načinu na koji je organizovana nastava za nacionalne manjine. Živojin S. Đorđević je smatrao da zakonsku odredbu da je program i plan nastave za odeljenja nacionalnih manjina isti kao i u ostalim osnovnim školama u zemlji (čl. 45 Zakona o narodnim školama), ne treba „shvatiti u smislu istovetnosti“. Kritikujući novi nastavni plan i program iz 1933, on je istakao da „u nastavni program za manjine treba da uđe nastava njihova maternjeg jezika i nastava državnog jezika“. Smatrao je da oba programa treba da budu prilagođena potrebama nacionalnih manjina i da one treba prvo da uče svoj maternji jezik. Stoga bi program učenja državnog jezika trebalo da bude kao učenje stranog jezika već pismene dece (Шимуновић-Бешлин 2007, 247).

O nastavi na jezicima nacionalnih manjina krajem međuratnog perioda može da se sudi i na osnovu podataka koje je februara 1940. izneo dr Milan Petrović, načelnik prosvetnog odeljenja Dunavske banovine u Novom Sadu. U svom ekspozeu na sednici Banovinskog veća Dunavske banovine on je izneo sledeće podatke: na području Banovine bilo je ukupno 1.076 osnovnih narodnih škola, od toga 939 seoskih i 187 gradskih (varoških). Među njima je bilo 1023 državnih i 54 samoupravnih škola. Ukupan broj odeljenja u njima bio je 4.955, odnosno prosečno 4 odeljenja na jednu školu. Od njih je bilo 593 odeljenja sa nemačkim nastavnim jezikom, 22 sa rusinskim, 80 sa rumunskim. Ukupan broj učenika u državnim osnovnim školama bio je 178.075, u nemačkim 24.815, u mađarskim 26.953, u slovačkim 5.651, u rusinskim 1.376, u rumunskim 4.293. Viših narodnih škola bilo je svega sa 419 odeljenja sa 34.399 učenika. Petrović je izrazio nezadovoljstvo ovako malim brojem viših narodnih škola, koje „teško hvataju korena u našem narodu“. Naglasio je da je potrebno još napora da se izgradi potpuna školska mreža i da nedostaje još mnogo školskih zgrada (О просветним приликама у Дунавској бановини 1940, 2). Na osnovu ovih podataka vidi se da je školske 1939/1940. bilo upisano ukupno 63.088 đaka koji su pohađali nastavu na jezicima nacionalnih manjina u osnovnim školama u Dunavskoj banovini. Nastava istorije u osnovnim školama za pripadnike nacionalnih manjina izvodila sa prilagođenim udžbenicima istorije koji su korišćeni u državnim školama.

U narodnim školama sa nemačkim nastavnim jezikom za nastavu istorije u 4. razredu korišćen je udžbenik Nikolausa Arnolda /Nikolaus Arnold, *Geschichtsbuch fuer die IV Klasse der Volksschulen mit deutscher Unterrichtssprache nach dem von Mihajlo Jović verfassten serbischen Geschichtsbuch frei bearbeitet*, Beograd 1933, koji je bio slobodno prerađen udžbenik istorije za isti razred Mihaila Jovića (*Narodna prosveta* 1933, 6.). Osim ovog udžbenika, korišćeni su i prevodi postojećih udžbenika. U osnovnim školama sa nemačkim nastavnim jezikom u 3. i 4. razredu korišćeni su prevedeni udžbenici Dušana Price Историја југословенског народа за III разред i Историја југословенског народа за IV разред /*Geschichte des Jugoslavischen Volkes fuer Schueler der III Klasse der Elementarschul mit deutscher Unterrichtssprache nach dem neuen Programme*, Beograd 1934; *Geschichte des Jugoslavischen Volkes fuer Schueler der IV Klasse der Elementarschul mit deutscher Unterrichtssprache nach dem neuen Programme*, Beograd 1934. Kao naročit kvalitet u oglasima za ove udžbenike isticano je da se u njima naročito obraća pažnja „na uzroke i posledice, a tako isto i na istovremenost događaja, koji su se dešavali u sva tri plemena našega naroda (*Narodna prosveta* 1934, 6-7, 9). Isti

udžbenici u prevodu na mađarski jezik korišćeni su i u osnovnim školama i odeljenjima sa mađarskim nastavnim jezikom /*Tortenete A Jugoslav nemzet az elemi nepiskolak III osztalya szamara az uj tanterv alapjan*, Beograd 1934; *Tortenete A Jugoslav nemzet az elemi nepiskolak IV osztalya szamara az uj tanterv alapjan*, Beograd 1934. Ovi udžbenici su odobreni za upotrebu u svim osnovnim školama Kraljevine Jugoslavije odlukom Ministra prosvete od 12. avgusta 1932, a na osnovu mišljenja Glavnog prosvetnog saveta. Uz navedene, korišćeni su i prilagođeni udžbenici Milana Rabrenovića Историја Југословена (Срба, Хрвата и Словенаца) за III разред основне школе i Историја Југословена (Срба, Хрвата и Словенаца) за IV, V i VI разред основне школе (*Narodna prosveta* 1934, 6-7, 10).

Nastavu istorije za čehoslovačku nacionalnu manjinu izvodila se prema udžbeniku Mihaila Kiselje Историја Југословена за IV разред основних школа са чехословачким наставним језиком/*Dejini Juhoslovanov pre IV triedu ludovih škol s šeskoslovenskou viučovanou řečou*/. Ovaj udžbenik je, na osnovu mišljenja Glavnog prosvetnog saveta, odlukom ministra prosvete od 26. jula 1938, odobren za upotrebu kao udžbenik privatnog izdanja u narodnim školama (Просветни гласник 1938, 701).

Za razliku od udžbenika dvadesetih godina, nova generacija udžbenika za manjinsku nastavu istorije objavljivana tridesetih godina bila je na višem nivou i nije se mnogo razlikovala od udžbenika po kojima su izrađivani. I dalje su to bila dvojezična izdanja, ali je njihov obim više nego udvostručen, a koncept jedinstvene jugoslovenske istorije dosledno je sproveden.

Udžbenik Milana Rabrenovića Историја Југословена (Срба, Хрвата и Словенаца) за II разреда основних школа са немачким наставним језиком/*Geschichte der Jugoslaven (Serben, Kroaten und Slovenen) fuer Schueler der IV Klasse der elementarschulen mit deutscher Unterrichtssprache*/ (preveo Alexander Jorgović, treće izdanje, Beograd 1936, 120 strana) je odobren i preporučen aktom ministra prosvete od 30. jula 1934. Iako se radilo o prilagođenom udžbeniku, on u najvećoj meri sledi sadržaj svoga uzora korišćenog u državnim školama, i obimom i ideološkom osnovom. Osnovna premisa izlaganja je bila da je to istorija jedinstvenog jugoslovenskog naroda, istina podeljenog na plemena za koje se koriste i nazivi Srbi, Hrvati i Slovenci. U raznim istorijskim periodima bilo je pokušaja njihovog ujedinjenja u jednu državu, ali to zbog nesloge i stranih uticaja nije uspevalo.

U udžbenicima istorije za osnovne škole u jugoslovenskoj državi pa i Vojvodini namenjenim pripadnicima nacionalnih manjina, oni nisu mogli naći gotovo ništa iz istorije sopstvenih naroda. Zbog istorijskih

okolnosti, ukoliko su pominjani njihovi narodi i matične države, to je uglavnom bilo u negativnom kontekstu. Tekstove oslonjene na istoriju i tradiciju sopstvenih naroda oni su mogli naći jedino u čitankama na svom jeziku. Od pripadnika nacionalnih manjina se očekivalo da prihvate jugoslovensku nacionalnu ideologiju i patriotizam projektovan udžbenicima istorije. Međutim, sadržaj tih udžbenika nije mogao da zadovolji potrebe njihovog sopstvenog nacionalnog identiteta. Takvi udžbenici istorije su bili u sve većem raskoraku sa društvenim okolnostima, sa ciljevima političkih rukovodstava najvećih nacionalnih manjina i njihovih matičnih država. Svi ovi činioci su doprineli, kako je bliska budućnost pokazala, da jugoslovenska nacionalna politika ostvarivana pomoću osnovnoškolskih udžbenika istorije namenjenih nastavi nacionalnih manjina doživi neuspeh.

NEOBJAVLJENI IZVORI

Zapisnik 1312. sednice redovnog sastanka Glavnog prosvetnog saveta, 26. septembar 1922, 66-485-768. Arhiv Jugoslavije.

Elaborat senatora Dake Popovića, 24. februar 1934. 66 pov. 72-195. Beograd: Arhiv Jugoslavije.

Odsek za Banat, Bačku i Baranju, 42/1919. Fond Ministarstvo prosvete, Arhiv Vojvodine.

Odsek za Banat, Bačku i Baranju, *Naredba br. 945, 11. III 1919*. Arhiv Vojvodine.

Odsek za Banat, Bačku i Baranju, 2068/1919; 2068/1919. Arhiv Vojvodine.

OBJAVLJENI IZVORI

Narodna prosveta, br. 6-7, 18-20. avgust 1934.

*

Араницки, Коста А., и Стеван Карацић, ур. Најновији учитељски зборник свих закона, уредби... 1936. Панчево: Државна штампарија.

Ђурђевић, Богдан. 1921. „Ново школско стање у Војводини (Педагошке рефлексије).“ *Учитель*, бр. 8 (фебруар): 135-140.

Ђурђевић, Богдан. 1921. „Ново школско стање у Војводини (Педагошке рефлексије).“ *Учитель*, бр. 9 (март): 205-210.

Ђурђевић, Богдан. 1921. „Ново школско стање у Војводини (Педагошке рефлексије).“ *Учитель*, бр. 9 (април): 290-294.

Зборник закона и важнијих расписа, одлука и наредаба Одељења за основну наставу и народно просвећивање Министарства просвете у 1918/19. и 1919/1920. школској години I. Књига 1921. Београд: Државна штампарија.

Закон о народним школама са свим уредбама, правилима и правилницима за његово извршење. 1935. Београд: Државна штампарија.

Претходни резултати пописа становништва од 31.јануара 1921. 1924. Београд: Државна штампарија.

„Немачке школе у Југославији.“ Народна просвета, бр. 69, 3.март 1932.

„Отварање мађарских школа.“ Народна просвета, бр. 12, 16.септембар 1937.

Просветни гласник, бр.7, јули 1938.

Службене новине Краљевства Срба, Хрвата и Словенаца, бр.5, 1919.

LITERATURA

Asman, Alaida. 2002. *Rad na nacionalnom pamćenju. Kratka istorija nemačke ideje obrazovanja*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Hobsbom, Erik, i Terens Rejndžer, ur. 2002. *Izmišljanje tradicije*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Janjetović, Zoran. 2005. *Deca careva, pastorčad kraljeva. Nacionalne manjine u Jugoslaviji 1918-1941*. Beograd: Institut za noviju istoriju.

Ognjanović, Andrija. 1962. *Novosadske narodne osnovne škole i njihovi učitelji od 1703. do 1940. godin*. Novi Sad: Matica srpska.

Plut, Dijana. 2003. *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Завод за уџбенике и наставна средства.

Vahtel, Endru Baruh. 2001. *Stvaranje, razaranje nacije. Književnost i kulturna politika u Jugoslaviji*. Beograd: Stubovi kulture.

*

Антоловић, Михаел. 2009. „Немачко школство у Војводини (1918-1941).“ Токови историје 1-2: 107-128.

Ацић, Светозар. 1941. „Правни положај народних школа.“ Докторска дисертација, Универзитет у Београду.

Димић, Љубодраг. 1996. Културна политика у Краљевини Југославији 1918-1941: Друштво и држава. Београд: Стубови културе.

- Грол, Милан. 1928. „Просвета, школство, наука.“ У Јубиларни зборник живота и рада Срба, Хрвата и Словенаца, 386-390. Београд: Државна штампарија.
- Глигоријевић, Бранислав. 1972. „О настави на језицима народности у Војводини 1919-1929.“ Зборник за историју Матице српске 5: 55-84.
- Глигоријевић, Бранислав. 1973. „Југословенско-румунска конвенција о уређењу мањинских школа Румуна у Банату 1933. године.“ Зборник Матице српске за историју 7: 79-103.
- Јудин, Љубинка. 1968. „О раду Народне управе за Банат, Бачку и Барању 1918-1919.“ Зборник за друштвене науке Матице српске 51: 15-20.
- Касаш, Александар. 2004. „Одјек међународних прилика у Војводини између два светска рата.“ Истраживања 15: 265-270.
- Кока, Јирген. 1994. О историјској науци. Огледи. Београд: Српска књижевна задруга.
- Кољанин, Драгица. 2004. „Унификација основних народних школа у Војводини 1919-1929. године.“ Истраживања 15: 271-280.
- Николић, Милутин А. 1933. Савремена педагошка питања, друга књига. Сомбор: Државна штампарија.
- Његован, Драго М. 1993. Присаједињење Срема, Баната, Бачке и Барање Србији 1918. Нови Сад: Музеј Војводине.
- Петровић, Ђ. 1926. Помоћна књига за обраду националних предмета (*израђеному смислу* наређења Министарства просвете ОН. БР.34360/21). Нови Сад: Натошевић.
- Петровић, Милан. 2016. Успомене. Приредила Биљана Шимуновић Бешлин. Нови Сад: Градска библиотека.
- Пингел, Фалк. 2005. Приручник УНЕСКА за ревизију уџбеника. Нови Сад: Платонеум.
- Рокаи, Петер, Золтан Ћере, Тибор Пал, и Александар Касаш. 2002. Историја Мађара. Београд: Clío
- Шнапер, Доминик. 1996. Заједница грађана. О модерној идеји нације. Сремски Карловци-Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Шимуновић-Бешлин, Биљана. 2007. Просветна политика у Дунавској бановини (1929-1941). Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.

Милан Кољанин

Институт за савремену историју, Београд, Србија
mbkoljanin@gmail.com

ИЗАЗОВ НОВИХ ИДЕНТИТЕТА: ЈЕВРЕЈИ У ЈУГОСЛОВЕНСКОЈ ДРЖАВИ (1918-1941)¹

The Yugoslav state 1918 encompassed relatively few Jewish communities belonging to different political, cultural and economic regions. Two-thirds of Jews originated from the territory of Austro-Hungarian Empire and the rest from pre-war Serbia. The new state provided the opportunity for accepting new state and national ideas, but also to strengthen Jewish own identity, embodied in Jewish nationalism, Zionism. Jews made up one of the smallest ethnic i. e. religious communities in the country with about half a percent of the population. The economic influence of Jews contributed to strengthening of cohesive forces in the country. Jews were relatively quickly and without major turns adapted to new political circumstances. The Yugoslav state guaranteed their individual and collective civil rights, which was regulated by the law in 1929. With their lifestyle, clothing, behavior, habits, the majority of Jews did not differ from the environment. Earlier national identifications did not easily or quickly give way to a new, Yugoslav one. The Serbian identification of Jews in Serbia was later easily identified with the Yugoslav, which was intensified by common struggle and suffering during the First World War. In Bačka, Hungarian nationalism among Jews continued to be strong. This weakened in the second half of the 1930s, primarily among the youth, within left-wing Zionist youth organizations, which were also pro-Yugoslav. At the same time, the influence of the communist youth organization was strengthened within them. As in other Yugoslav regions of the former Austro-Hungarian Monarchy, the phenomenon of Yugoslav assimilation of Jews, through language, culture and political engagement, was noticed in Bačka. The liberal political foundation of the Kingdom and favorable conditions for development enabled a relatively easy Yugoslav identification of Jews. Guaranteed collective rights also enabled the preservation of particularities, in that Yugoslav patriotism and Zionism were, to a large extent, complementary.

Key words: Jews, Yugoslav state, national identifications, Zionism, Yugoslavism.

Оснивање нових националних држава у Европи после Првог светског рата, међу њима и државе Јужних Словена 1. децембра 1918, донело је нову геополитичку ситуацију у источном, централ-

¹ Рад је део пројекта Конфликти и кризе: сарадња и развој у Србији и региону у 19. и 20. веку (47030), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

ном и југоисточном делу континента. Краљевина Срба Хрвата и Словенаца (од 1929. Краљевина Југославија) постала је део система колективне безбедности у коме је главно место припало водећој континенталној сили Француској. Разлике у схватањима о државном уређењу, па и мотиви за њено стварање, умногоме су се разликовали код политичких елита, пре свега српске и хрватске, и испољиле су се убрзо по уједињењу. Сукоби око уређења државе великим делом били су одраз великих разлика које су постојале између појединих делова земље у привредном, политичком, географском и културном погледу. И поред великих напора и немалих успеха у изградњи институција и побољшању услова живота својих становника (Димић 1997) нова држава за све време свога постојања није успела да превлада основну противречност: питање идентитета својих грађана. Створена на принципу националног самоопредељења једног, додуше „троименог” народа, који је 1929. године државном принудом постао и по имену један, југословенски народ, Краљевина није успела да око нове националне идеје окупи углавном већ формиране нације. Стварањем Бановине Хрватске 26. августа 1939. и формално је напуштен концепт унитарног национализма и на њему заснованог државног уређења (Димић 1997, 143; Hobsbaum 1996, 149-183).

Југословенска држава је својим границама 1918. обухватила релативно малобројне јеврејске заједнице које су припадале различитим политичким, културним и економским областима. На тој основи, јеврејске заједнице су биле уклопљене у различите државне и националне традиције и циљеве чији сукоб је кулминирао у Великом рату 1914-1918. Основна подела јеврејских заједница била је на Сефарде, пореклом са Пиринејског полуострва, и Ашкеназе, пореклом из Средње Европе. Нови државни оквир пружао је могућност за прихватање нове државне и националне идеје, али је дао и импулс јачању сопственог идентитета оличеног у јеврејском национализму, ционизму, који је у време стварања југословенске државе био у великом успону.

Јевреји обухваћени границама новостворене Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца чинили су једну од најмањих етничких, односно верских заједница у земљи. Њихов број за све време постојања Краљевине чинио је око половине процента у укупном броју становника са тенденцијом лаганог пада учешћа због бржег раста осталог становништва. Релативно мали број Јевреја може да се објасни њиховом везаности за највеће центре великих монархија, Хабзбуршке и Османске, чија периферија су били крајеви који су ушли у нову државу. Две трећине Јевреја у држави Јужних Словена

потичало је са простора Аустро-Угарске тако да су их нове границе одвојиле од великих јеврејских центара бивше Монархије са којима су многоструко били повезани.

Изградња грађанског либералног друштва у Србији донела је релативно брзу интеграцију Јевреја у српско друштво. Патриотизам „Срба Мојсијеве вере”, како су се Јевреји идентификовали, највидљивије се исказивао у време ратова и није се разликовао од патриотизма православних Срба. Истовремено, то није значило порицање јеврејског идентитета што се од њих није ни очекивало. Стога се у Србији углавном није постављао проблем асимилације Јевреја. Велика прегнућа и погибије које су донели Балкански ратови, а нарочито Први светски рат, у којима су свој пуни допринос дали и Јевреји, доживљавани су као нешто само по себи разумљиво за сваког српског патриоту (Кољанин и Радовановић 2014, 102-103). То је учврстило осећај припадности Јевреја српској, затим и широј југословенској заједници.

Насупрот Србији стајала је Аустроугарска монархија са својим окошталим бирократским полуфеудалним системом, ограниченим парламентаризмом и традиционално утицајном Римокатоличком црквом. Међу Јеврејима из Аустроугарске монархије који су се 1918. нашли у новој држави издвајале су се три најбројније групе: Јевреји са простора Хрватске и Славоније са Сремом, из јужне Угарске (Српске Војводине) и из Босне и Херцеговине. И поред грађанске равноправности и еманципације, према оцени хрватских циониста из марта 1918, Јевреји у Монархији су били изложени разним видовима дискриминације и антисемитским нападима штампе (Židov 1918, 3). Стога је и разумљиво да је ционистички покрет у југословенским земљама био најснажнији управо у крајевима бивше Монархије и да је у целом међуратном покрету седиште југословенских циониста било у Загребу. У другој половини 19. века Јевреји су се све више интегрисали у хрватску средину што се огледало и у прихватању хрватског језика у јавној комуникацији, затим и у породици (Pass Freidenreich 1979, 139-142). Јевреји настањени у јужној Угарској, на простору некадашње Српске Војводине, били су везани за владајући, мађарски, народ. Иако пореклом са ашкенаског (немачког) говорног подручја и културе, у другој половини 19. века релативно брзо су прихватили мађарски језик, његову националну и државну идеју и културу. За Јевреје Босне и Херцеговине велика промена је настала са аустроугарском окупацијом 1878. Убрзана “европеизација” ових покрајина је уносила велике промене у традиционални начин живота Јевреја, а и овде се постепено развијао ционистички покрет.

Према првом попису становништва у Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца 1921. године, од укупно 12.017.323 становника њих 64.159 (или 64.746), односно 0,53% били су Јевреји. У Министарству вера из исте године према попису грађана по вероисповести број Јевреја био је нешто мањи, 64.098. По новом попису, извршеном 1931.године, у Краљевини Југославији живело је укупно 68.405 Јевреја, или 0,49% од укупно 13.934.038 становника (Petranović 1988, 32, 41). Иако је број Јевреја за десет година порастао за 4.246, односно за 6,62%, учешће Јевреја у укупном броју становника лагано је опадало због преко два пута нижег природног прираштаја у односу на остало становништво (Mosbacher 1940/41, 126-127). Јаша Романо је на основу својих обимних истраживања, али и литературе у којој има и апроксимација, дошао до прорачуна да је у Југославији уочи Другог светског рата живело укупно 82.242, или приближно око 82.000 Јевреја (Romano 1980, 13-14). Док је укупан број Јевреја у Југославији растао више него двоструко спорије од укупног броја становника, повећање јеврејског становништва највећих градова, какви су били Београд, Загреб и неки други, донекле је пратило брзи пораст њиховог броја становника. То говори да је јеврејско становништво још више концентрисано у великим градовима углавном механичким приливом, а не природним прираштајем.

У Осијеку 1-2. јула 1919. створен је Савез јеврејских вероисповедних општина Југославије (СЈБОЈ), који је одлучивао о свим битним питањима живота јеврејских заједница (општина). Он је био представник јеврејског колективитета пред државним властима у целом међуратном периоду. Савез је одиграо веома важну улогу у заштити колективних и појединачних права Јевреја у Краљевини и служио је као узор организовања неким другим европским јеврејским заједницама (Попс 1933, 4-9).

У Краљевини су наставила рад стара и оснивана су нова социјално-хуманитарна, културна и спортска друштва и организације у којима се највећим делом одвијао живот јеврејских заједница. У југословенској држави постојала је релативно обимна јеврејска издавачка делатност, пре свега у области периодике. Објављиван је велики број јеврејских листова, часописа, календара и алманаха који су имали важну улогу у очувању и неговању богате јеврејске културе (Mihailović 1982). Ипак, традиционални културни обрасци све више су се повлачили под утицајем модерног начина живота. Јачала је отвореност јеврејске заједнице према средини. Све бројнији били су Јевреји који су велики или највећи део свог ангажмана остваривали у друштвеном окружењу, мада то није про-

тивречило њиховој делатности у јеврејској заједници. У јеврејским листовима и часописима углавном је прихваћен „државни” језик на којем су већени и званични документи Савеза јеврејских општина (Lebl 2001, 197-211).

Спољашња обележја интеграције огледала су се у прихватању уобичајених „народних” имена средине, па и у превеођењу презимена, изгледа чешће међу Ашкеназима у Хрватској и Славонији (Voelk 1993, 61). Од друге половине тридесетих година ову појаву треба везати и за појачану несигурност због јачање антисемитизма. У јеврејском школству настављена је тенденција смањивања броја посебних јеврејских школа, а све већи број родитеља одлучивао да децу упише у државне школе где је наставни језик био „државни”.

Јеврејско становништво живело је стицајем историјских околности готово искључиво у градовима, па су у складу са тим била и њихова занимања. Професионална структура Јевреја често се описује као обрнута пирамида у односу на структуру целог становништва јер је највећи број Јевреја традиционално био запослен у такозваним непродуктивним занимањима. На основу података СЈБОЈ Едуард Мосбахер је израчунао да је 1937.године око 80% свих запослених Јевреја радило у трговини, банкарству индустрији и занатству. Још око 10,8% Јевреја било је запослено у слободним занимањима, у државним и самоуправним установама и у јеврејским општинама (Mosbacher 1940/41, 127-130). Учешће Јевреја било је посебно изражено у неким делатностима којим су се они традиционално бавили: у трговини учешће Јевреја било је десетоструко веће него код осталог становништва. Оваква структура није се током међуратног периода битније променила. Она је свакако последица историјских околности у којима су Јевреји живели и слична је професионалној структури Јевреја у другим европским земљама. Постојале су и одређене регионалне разлике, тако да су међу крупним поседницима земље у Банату најбројнији били Мађари, затим Јевреји, на трећем месту били су Немци, а на четвртм Срби (Гаћеша 1972, 30-31).

У новоствореној југословенској држави доскорашњи периферни делови Аустроугарске монархије постали су привредно најнапреднији крајеви. У њима је јеврејски капитал већ имао јаке позиције, осим у Словенији. На тој основи је домаћи и страни јеврејски капитал стекао веома значајну место у привреди Краљевине. Привредни утицај Јевреја и њихова повезаност на југословенском простору доприносили су јачању кохезивних снага у земљи.

Правни положај јеврејске заједнице у новоствореној Краљевини Срба, Хрвата и Словенаца регулисан је либералним Уставом доне-

тим на Видовдан 1921.године. Њиме је осигурано начело пуне слободе вере и савести и пуне равноправности свих законом признатих вероисповести, односно верских заједница. Оне су имале право да самостално уређују своје унутрашње верске послове и да управљају својим задужбинама и фондовима. “Усвојене и признате”, односно дозвољене верске заједнице биле су Српска православна црква, Римокатоличка са Грkokатоличком, Евангелистичка, Исламска и Мојсијева. Овакав положај јеврејске верске заједнице гарантован је и новим уставом (Септембарском или Октоисаном) из 1931. године.

У новој држави већ су постојале основе за просперитет јеврејске заједнице тако да су се Јевреји релативно брзо и без већих потреса, барем гледано у целини, прилагодили новим политичким приликама. Југословенска држава је гарантовала њихова индивидуална и колективна грађанска права, што је регулисано Законом о верској заједници Јевреја у Краљевини Југославији од 14. децембра 1929. Финансирање заједнице регулисано је Уредбом о сталној годишњој државној помоћи верској заједници Јевреја у Краљевини Југославији од 28.априла 1930 (Димић, Жутић и Исаиловић 2002, 51). Износ државних субвенција по члану јеврејске заједнице био је два до три пута већи него за припаднике осталих конфесија, мада се постепено смањивао (Поповић 1997, 125).

Повезаност јеврејских заједница са њиховим друштвеним окружењем у међуратном периоду била је све чвршћа, али су у томе постојале значајне регионалне разлике. Када је реч о српском друштву, пре свега у великом граду какав је Београд, то је појачано заједничком борбом и страдањима током Првог светског рата. Пословне активности су, по природи ствари, повезивале Јевреје са њиховим друштвеним окружењем, али на то су утицали и други чиниоци. Својим животним стилем, облачењем, понашањем, навикама, већина Јевреја се није разликовала од окружења. Док су у ранијем периоду Јевреји, пре свега Сефарди, живели углавном у посебним градским четвртима, у међуратном периоду они су се све више настањивали и у другим деловима градова што је још више доприносило њиховој друштвеној интеграцији.

И поред повољних услова за развој јеврејске заједнице у Југославији, у самој заједници и у њеном окружењу, јављали су се озбиљни изазови којима је требало наћи одговоре. Осим традиционалних супротности између Сефарада и Ашкеназа, у мањој мери и Ортодокса, затим између циониста и асимиланата и других нециониста, нове друштвене и политичке околности биле су оквир за нове поделе. Као и у целом друштвеном окружењу, сукоб тради-

ционалних вредности и стила живота са модернизацијом у јеврејској заједници био је све израженији. То се нарочито испољавало у младој генерацији и у односу према религиозности. Врховни рабин др Исак Алкалај је 1933. године оценио да је религиозност опала не само код јеврејске националне омладине, него и код свих јеврејских млађих и старијих генерација (Алкалај 1933, 21). Настављени су спорови интеграциониста (асимиланата) и других нециониста са ционистима при чему су се јасно испољиле разлике између крајева бивше Аустроугарске монархије, где су живели углавном Ашкенази, и Јевреја предратне Србије, претежно Сефарада. То је био узрок сукоба и припадника разних јеврејских општина у истој средини, као и унутар самих општина.

За Јевреје са територије предратне Србије нова држава била је природан наставак дотадашње па се питање идентификовања са њом није ни постављало. То је била последица интегрисаности Јевреја у средину, која је, уједно, била резултат друштвене прихваћености Јевреја. Признања предводницима јеврејске заједнице, као што је било додељивање високог одликовања врховном рабину др Исаку Алкалају фебруара 1921. схваћена су као признање свим Јеврејима у земљи за њихов патриотизам, који је нарочито био изражен током ратова за ослобођење и уједињење од 1912. до 1918. године. Међу честиткама које су упућене И. Алкалају, јеврејска штампа посебно је истакла честитку тимочког владике Иринеја која је била написана на јеврејском језику (Јеврејски гласник 1921, 3).

О Јеврејима у српској средини је изграђен позитиван стереотип због њиховог прихватања српског националног осећања као „Срба Мојсијеве вере”. Оваква самоидентификација означавала је снажан српски патриотизам, али и очување сопственог идентитета. Било је раширено мишљење о двострукој народности србијанских, посебно београдских Јевреја (Židov 1926, 10). И о Сефардима у Босни и Херцеговини владало је мишљење као и о онима у Србији. Они су сматрани за чврсто укорењени домаћи елемент који је током четири века живота на овом тлу стекао посебна права (Loker 1997, 72).

Раније националне идентификације нису лако ни брзо уступале место новој, југословенској, поготово у Бачкој, где је мађарски национализам међу Јеврејима и даље био јак (Weltmann 1926, 3). Ипак, и он је слабио у другој половини тридесетих година поготово међу младим генерацијама школованим у новој држави. Критике Јевреја из бивше Монархије као “духовно понижених, бивших жалосних експонената Аустрије на Балкану” стизале су и од неких истакнутих српских јавних и културних посленика јеврејског порекла какав је био Станислав Винавер. Ционисти су осуђивали такве

ставове, као мишљење једног екстремног асимилованог Јеврејина и противника ционизма (Židov 1924, 7).

Док су Сефарди из предратне Србије замерали Ашкеназима да су сувише везани за раније националне идентификације и мањак патриотизма, они су са своје стране, пребацивали Сефардима да се осећају више Србима него Јеврејима. Та оцена је изнета на конгресу јеврејске омладине у Новом Саду о чему је француски посланик у Београду Фредерик Клемон-Симон известио председника владе Поенкареа 8. августа 1923. У свом извештају он је навео и да су Сефарди добро интегрисани у српско друштво (Sretenović 2006, 319).

Све већа друштвена интеграција југословенских Јевреја огледала се и у прихватању новог „државног” језика, који је потискивао традиционалне језике Јевреја: код Сефарда јеврејско-шпански (у писаном облику овај језик се назива ладино), код Ашкеназа немачки, мађарски и јидиш (Pass Freidenreich 1979, 215-217; Štulić i Vučina 2003, 195-198). Прихватању новог језика свакако је допринело и настојање власти на стварању и учвршћивању верности новој држави и њеним идеалима у чему је школа играла незаменљиву улогу. Лигвистичка акултурација била је најизраженија код младих генерација, на које су промене после 1918, сасвим природно, најдубље утицале.

Либерална политичка основа на којој се заснивала Краљевина и повољни услови за развитак, омогућили су релативно лаку идентификацију Јевреја са њом. Ову појаву неки истраживачи зову асимилацијом у облику српско-југословенског национализма који је постао замена за раније културне идентификације (Loker 1997, 64). Вероватно би тачније било назвати ову идентификацију југословенском из два разлога. Југословенство је било оквир са којим су се Јевреји бивше Монархије лакше идентификовали него са српством што се добро видело на примеру Војводине. Када је реч о Јеврејима из Краљевине Србије, они су после 1929, у складу са прокламованом политиком шестојануарског режима, свој српски патриотизам лако заменили југословенским јер се на њега гледало као на синтезу ранијих националних идентификација, међу њима и српске. Можда најпотпунији уметнички израз овакве идентификације у међуратном периоду било је стваралаштво композитора Јосипа Славенског (раније Штолцер) који је своје југословенско национално опредељење и ангажман симболички означио и променом свог презимена (Дворниковић 1939, 406-407).

Основна идеја југословенског национализма била је интегрисање три већ постојећа национализма. Они су посматрани као остатак прошлости, тако да се о Србима, Хрватима и Словенцима зва-

нично говорило као о три “племена” јединственог југословенског народа међу којима је најзначајнија разлика била вероисповест. Сматрало се да ће живот у заједничкој држави и јединствени народни идеали, као и спољна опасност избрисати разлике и ујединити етнички сродне или истоветне Јужне Словене. У довршеном облику ова концепција је спровођена после проглашења диктатуре краља Александра 6. јануара 1929. године. Како се држава према Јеврејима односила као према верској групи, а не као према појединцима, тиме је у извесним елементима обновљен османски концепт верске идентификације. Истовремено, Јевреји су остваривали и своја пуна грађанска права као грађани-појединци.

У оквиру јединственог „троименог” касније „југословенског” народа Јевреји су нашли своје место јер је нови идентитет био довољно широк да су могли да га прихвате сви који су Краљевину прихватили као своју домовину. Гарантована колективна права су, истовремено, омогућавала очување посебности која је са превладавањем ционизма све више схватана као национална посебност. Стога се југословенски патриотизам и ционизам нису међусобно искључивали, штавише били су добрим делом комплементарни. Са становишта државног интереса посебно значајан био је развој ционизма у крајевима у којима је била јака везаност Јевреја за до скоро владајуће нације, као што је била мађарска. Према једном војном обавештајном извештају из 1926, ционисти су „кидали са политиком мађарског национализма и признавали само јеврејску националну идеју, која је нашој држави одлично пристајала и тиме је ционизам стварао лојалне елементе за нашу државу” (Штаб Потиске дивизиске области, Шефу Државне тајне полиције, Пов. Ђ. Об. бр. 798, Суботица, 18. новембар 1926, 14-118-430). Југословенски ционисти су недвосмислено заступали став да национално јединство и чврста државна заједница организована на либералним принципима може много да учини на остваривању ционистичких циљева, поготово у време када је све више долазио у питање статус, затим и сам опстанак целог јеврејског народа.

Став најшире јеврејске јавности и самих циониста према југословенској држави можда најпрегнантније изложио је Давид Албала 1930. у сарајевском ционистичком *Jevrejskom glaslu* у чланку „Зашто Јевреји воле Југославију”. У овом изузетно емотивно и надахнуто написаном чланку Албала је као главне разлоге таквог односа Јевреја према Југославији навео да су у тој земљи поникли, у њој су се научили да се напајају лепим и племенитим, њој могу да захвале за све што су постигли. У Југославији их „штити застава једнакости и љубави”, јеврејска и југословенска историја су слич-

не, она одбације сваки антисемитизам, “има пуно разумевање за тежак положај Јевреја у свету” и „у свакој прилици искрено и снажно подупире наше напоре за поновним ускрснућем јеврејске државе у Палестини” (Albala 1930, 6).

И поред јачања југословенства, међу Јеврејима су још доста дуго постојале раније националне идентификације. Међу њима је и даље вероватно најјача била она са мађарским национализмом и културом у Бачкој. Стварање југословенске државе умногоме је променило и положај Јевреја са територија бивше Аустро-Угарске, међу њима и Јевреја са простора Српске Војводине. Они су углавном живели на простору Бачке, у много мањем броју у Банату, а најмање у Срему. После стварања Краљевине СХС Јевреји су се нашли у либералној грађанској држави у којој су имали осигурана грађанска права и повољне услове за развој. Истовремено, новим границама су умногоме покидане везе са Јеврејима са којима се доскора живело у једној држави, повезани истом културом и националном идејом, породичним везама и пословним интересима. Везаност бачких Јевреја за мађарску културу и после 1918. године остала је врло јака. Неки од њих су дали значајан допринос културном и јавном животу југословенских Мађара између два рата, али и после њега (Симин 2001). Просветне власти су већ од почетка двадесетих година настојале да се јеврејска деца са мађарским матерњим језиком не уписују у мађарска одељења у школама. Ипак, према попису из 1931. године за 11.170 Јевреја матерњи језик је био мађарски (Димић 1997, 56, 65).

Мађарски национализам је међу бачким Јеврејима до краја Великог рата био врло јак, као и у осталим деловима тадашње Угарске. После стварања југословенске државе он је постепено слабио под утицајем повољних услова живота Јевреја у новој држави, јачања ционизма и све јачег мађарског антисемитизма. Међутим, мађарски национализам међу бачким Јеврејима и даље је био јак, а испољавао се и у прихватању ревизионизма, односно иредентизма, све раширенијег у мађарској националној мањини. То је допринело да Јевреји, и поред отпора антисемита, буду прихватани у неким мађарским друштвима као Мађари. Овакав став је посебно био изражен у старијој генерацији Јевреја у Суботици, па и у Сомбору. Најватренији мађарски иредентисти међу Јеврејима били су појединци који су добили одличја за своје војничке заслуге за Двојну монархију у Великом рату (Jelić 1973, 12-13).

Средином двадесетих година је изгледало да међу Јеврејима мађарски национализам чак и јача. На скупу руководства југословенских циониста октобра 1926. је оцењено да (мађарска) асимила-

ција напредује у Војводини великом брзином (Židov 1926, 1-3). Крајем исте године и југословенски обавештајни органи су процењивали да је ционистички покрет у Војводини последњих месеци јако ослабио. Примећено је да Јевреји, који су се осећали Мађарима стално одлазе у Пешту, читају само пештанске новине и ни сада неће да уче српски језик (Штаб Потиске дивизиске области, Шефу Државне тајне полиције, Пов. Ћ. Об. бр.798, Суботица, 18. новембар 1926, Архив Југославије, 14-118-430). И две године касније ционисти су оцењивали да су војвођански Јевреји културно и језички окренути Мађарској и да сва обавештења добијају из будимпештанске асимилаторске јеврејске штампе која је жестоки противник ционизма (Židov 1928, 4). И ова штампа је, разуме се, следила мађарску ревизионистичку спољну политику и делила је опште расположење јавности о одбацивању мировног уговора у Тријанону. Ипак, показало се да је мађарски национализам међу југословенским Јеврејима постепено слабио пре свега у младој генерацији (Jelić 1973; Jevrejska omladinska društva 1995).

Током тридесетих година младе генерације бачких Јевреја великим делом су обухваћене левим јеврејским ционистичким омладинским организацијама које су уједно биле и пројугословенске. У њима је ојачао утицај организације комунистичке омладине (Савеза комунистичке омладине Југославије, СКОЈ) која ће успети да у своје редове привуче не само поједине јеврејске омладинце, него и неке организационе јединице ционистичке омладине. То је био део једног ширег процеса нове јеврејске националне и културне идентификације која није била у супротности са ционизмом. Као и у другим југословенским крајевима бивше Двојне монархије, у Бачкој је уочен феномен југословенске асимилације Јевреја, преко језика, културе и политичког ангажовања. У Бачкој то је најчешће био случај код лево орјентисаних интелектуалаца и то у јужном делу ове покрајине. Истовремено, код неких интелектуалаца, постојала је и двострука, мађарска и југословенско-српска идентификација (Jelić 1973, 26-30).

У старијој генерацији Јевреја са територије бивше Монархије постојао је и јак немачки културни утицај, тако да су и неки новопокренути јеврејски листови и часописи били на немачком језику. У неговању и јачању југословенско-немачких културних веза у време Вајмарске републике учествовали су и неки истакнути јеврејски јавни радници (Mihailović 1982; Gašić 2005, 31-32). Почетком тридесетих година дописник Централног пресбироа из Берлина био је Станислав Виневвер, који је захваљујући својим разгранатима везама међу културним и јавним радницима немачке

престонице, посебно у новинским круговима, пуно учинио на југословенско-немачкој културној сарадњи.

Велики успех ционисти су остварили у окупљању јеврејске омладине која се организовала у Савез жидовских омладинских удружења основан 1919. године. Већина омладинских друштава била је ционистичка и левичарска, а веома снажна била је и ционистичка студентска организација на загребачком универзитету. Најбројнија и најорганизованија омладинска организација била је „Хашомер хацаир“ (Млади стражар) чији југословенски огранак је створен 1931. године. Главни циљ ове организације је била припрема омладине за продуктивна занимања ради насељавања у Палестини где би се живот организовао на социјалистичким начелима у кибуцима (*Hašomer hacair* 1932; *Jevrejska omladinska društva* 1995). Београдски ционисти, ипак, нису било задовољни ангажовањем јеврејске омладине, међу њима и студентске, у јеврејском јавном животу и ционистичком покрету (*Židov*, 1937).

Ционистичка организација у Југославији је важила за једну од најбоље организованих ционистичких организација у свету, што јој је признавала и светска Ционистичка организација. Према др Давиду Албали, члану Извршног одбора Савеза циониста Југославије, у земљи је било 10.500 циониста, односно један циониста на десет Јевреја. У САД је било 35.000 циониста, односно један циониста на 150 Јевреја (*Koljanin* 2003, 55). И они који нису били наклоњени деловању циониста, средином тридесетих година су оцењивали да је деловање овог покрета све јаче тако му је припадало „осам десетина од наших мојсијеваца“ (*Narodna odbrana* 1935). И поред снажног ционистичког покрета, број исељеника у Палестину у периоду од 1919. до 1939. био је само 800, односно око 1% југословенских Јевреја. То је било три пута мање од просека усељавања из других европских земаља. На то су свакако утицале повољне околности у којима су југословенски Јевреји живели, али и рестриктивна политика усељавања коју су спроводиле британске мандатне власти у Палестини. Према другим изворима од 1932. до 1941. године иселило се преко 1.000 југословенских Јевреја. Половина ових исељеника потицала је из изузетно сиромашне јеврејске заједнице у Битољу, што значи да су на исељење пре свега утицали социјално-економски разлози (*Локер* 1988, 74-75).

Јеврејски исељеници у Палестини остали су привржени Југославији, основали су своје друштво (Хитахдут Олеј Југославија) и одржавали су срдчане односе са југословенским дипломатским представником. Према извештају генералног конзула Деђулија почетком априла 1938, посебно корисни били су они усељеници који

су свршили војну обавезу у југословенској војсци, јер су били употребљиви у случају напада од стране арапских терориста. Стога је тражено да палестински уреди у Југославији издају исељеничке сертификате само оним младићима који су свршили војну обавезу (*Генерални конзул, Министарству иностраних послова, Пов.бр.56, Јерусалим, 2.април 1938, 430-1*). И у Југославији је целокупан ционистички рад одисао намером да се створи нови јеврејски човек, кога ће одликовати јака национална самосвест и понос, као и подређеност колективном напору да се изгради јеврејска држава у Палестини. Околности у којима су деловали југословенски ционисти допринеле су да у том погледу они буду међу успешнијим организацијама и у поређењу са неким много већим јеврејским заједницама.

Долазак на власт националсоцијалистичког режима у Немачкој почетком 1933.године, чему су следиле мере дискриминације и масовног прогона Јевреја изазвало је велику забринутост и протесте Јевреја у разним земљама, међу њима и у Југославији. Као и остала штампа, и јеврејска штампа је преносила вести о све већем прогонима Јевреја, мада се све више осећао утицај цензуре. Одмах после Хитлеровог преузимања власти у јеврејској штампи су изражаване наде да трезвенији део немачког народа неће прихватити идеје из његовог програма „и да неће допустити да пред светском историјом падне на цео немачки народ тешка одговорност за дела, која стоје у очитој противречности са основним човековим правима на живот (Леви-Дале 1933, 68-70). Убрзо се показало да су ове наде без основа и да се прогони немачких Јевреја стално појачавају.

Из Немачке је убрзо кренула река јеврејских избеглица која није лако налазила луку спасења због рестриктивне усељеничке политике већине земаља. Нови талас избеглица настао је са почетком немачке војне експанзије у средњој Европи 1938. и 1939.године. Тада је још више порастао значај Југославије као транзитног подручја за јеврејске избеглице које су после краћег или дужег задржавања одлазиле у друге земље. До априла 1941. кроз Југославију је прошло око 55.000 јеврејских избеглица, док је око 4.000 избеглица рат дочекао у њој. Значајну помоћ избеглицама је пружала јеврејска заједница Југославије, уз подршку великих јеврејских хуманитарних организација, пре свега Џоинта (Joint Distribution Committee) и Нисем (Ристовић 1998, 23-54).

Упоредо са ширењем утицаја Комунистичке партије Југославије и њене омладинске организације тридесетих година, све више је јачала и, како су је назвали ционисти, “црвена асимилација”, односно посвећеност комунистичкој револуцији за коју се сматрало да ће решити свако, па и јеврејско, национално питање. Ширење кому-

нистичког утицаја у масовним организацијама огледало се и у придобијању за револуционарне циљеве чланова јеврејских омладинских организација, пре свега Хашомер хацаира, што је озбиљно бринуло ционисте (Jelić 1973, 64-69). И поред идеолошке блискости између циониста и комуниста, међу њима су постојале и озбиљне разлике. За комунисте ционизам је био реакционарна идеологија и експонент британског империјализма, док су ционисти у Совјетском Савезу били изложени прогонима. О томе да су комунисти успешно ширили свој утицај међу младим Јеврејима може да се закључи и из писања ционистичке штампе. Главни ционистички лист *Židov* је често извештавао о прогањању циониста у Совјетском Савезу што је свакако требало да буде и порука јеврејској омладини (Židov 1928, 3). Комунисти су, ипак, ширили утицај међу ционистичком омладином, пре свега међу студентима што треба гледати у светлу промењених међународних политичких околности и промена у политици Москве од средине тридесетих година.

У политичком животу Краљевине учествовао је мали број Јевреја и то углавном на локалном нивоу за време парламентаризма двадесетих година. Јеврејска заједница је настојала да се држи по страни од политичких сукба у Краљевини док је ангажовање својих припадника на јавној сцени сматрано њиховим личним чином. И поред различитих опредељења и политичких компромиса пре свега на локалном нивоу, у целом међуратном периоду јеврејска заједница као целина је била недвосмислено југословенски и „државотворно“ опредељена. И југословенски званици су истицали да су Јевреји, у једној тако хетерогеној земљи, „драгоцен елеменат организације“ и да врло истакнуто сарађују „у раду за духовно уједињење Југославије“ (*Obzor* 1933). За противнике југословенске државе и владине политике то је био још један разлог за нападе на Јевреје.

Осим као припадници политичкиг странака, Јевреји су се ангажовали општепатриотски на ширењу и јачању нове југословенске идентификације, пре свега међу Јеврејима из бивше Хабзбуршке монархије. На том пољу јавиле су се оштре разлике између дела Јевреја из предратне Србије и циониста који су почетком тридесетих година постали доминантни у Савезу јеврејских вероисповедних општина Југославије. За ционисте југословенски патриотизам и јеврејска национална идентификација нису били у супротности, него су се допуњавали, док су њихови противници сматрали да је југословенски патриотизам недељив. Овај став заступају су Јевреји који су иначе припадали различитим политичким партијама, пре свега Демократској и Радикалној.

Најистакнутији представник јеврејске заједнице у политичком животу Краљевине био је врховни рабин др Исак Алкалај. Указом краља Александра Првог од 9. јануара 1932. он је именован за сенатора тако да је у овом скупштинском дому имао прилику да иступа у име јеврејске заједнице. Он је то у неколико наврата и чинио. Заузимао се за помоћ најсиромашнијој јеврејској заједници у земљи, битолској, против рестриктивне примене закона о држављанству, осуђивао је нарастање антисемитизма и залагао се за помоћ јеврејским избеглицама из Хилерове Немачке (Стенографске белешке Сената 1934, 60-61). На положају сенатора остао је до почетка 1938.

Много мање него у Радикалној странци, Јевреји су се ангажовали у Демократској странци. Ипак, управо из њихових редова били су неки од најактивнијих пропагатора акције за „југославизацију“ Јевреја, пре свега оних из бивше Монархије. Акција „југославизације“ је показала да је део Јевреја настојао на јачању југословенског патриотизма не само без ослањања на ционистички покрет, него и супротстављајући му се (Кољанин 2008, 102-103). На парламентарним изборима 1923. Главни одбор Демократске странке Љубомира Давидивића прихватио је предлог београдских Јевреја да помогне кандидатуру „двојице Мојсијеваца“, од којих је један био апотекар mg.ph. Нисим Алмозлино. Клуб демократа Мојсијеваца основан је 1926. године иницијативом Аврама Левића, пензионисаног начелника у Министарству финансија и др Јакова Челебоновића. њима се придружило 20 чланова Националистичког покрета београдских Мојсијеваца, међу којима је био и Нисим Алмозлино. Он је иначе био резервни официр (потпуковник) и био је ангажован у патриотским организацијама Удружењу резервних официра и Народној одбрани (Време 1928, 4). Ова група се супротставила све јачем опредељивању Јевреја за ционизам и као свој задатак истакли да „пораде на буђењу југословенске националне свести код својих саплеменика преко Саве, Дунава и Дрине.“ У Савезу Јеврејских општина осуђено је деловање овог клуба (Lebl 2001, 164, 368).

Почетком тридесетих година акција „југославизације пречанских Јевреја“ је провоцирана изјавом посланика у мађарском парламенту Шандора Пала да су Јевреји са територије некадашње Мађарске још увек носиоци мађарске националне и државне идеје у тим крајевима. Тим поводом бански већник из Суботице др Адолф Клајн организовао је 25. марта 1931. у граду велике манифестације војвођанских Јевреја под паролом „За Југославију“ у којој су учествовали делегати тридесетак општина. Затим је врховни рабин др Исак Алкалај у суботичкој синагоги одржао богослужење

и „ватрени говор и молитву за Краља и Отаџбину“. Напори да се у Суботици, најзначајнијем центру мађарске националне мањине у Југославији, ојача југословенски патриотизам подстакнути су оснивањем „ Удружења Јевреја Југословена“ 8. фебруара 1934. (Поповић 1997, 146).

Много више него у политичком животу, југословенски Јевреји били су ангажовани као припадници својих професија у разним областима друштвеног живота и стваралаштва при чему су иступали пре свега као представници шире националне средине. Дobar део њих је истовремено био ангажован и у јеврејској заједници на очувању и неговању јеврејског културног и националног идентитета. У неким професионалним удружењима Јевреји су имали истакнуту улогу, а међу њима било је и јеврејских жена. Једна од првих женских професионалних организација у нас било је Удружење универзитетски образованих жена. На оснивачкој скупштини 11. децембра 1927. године група истакнутих београдских интелектуалки је за председницу Удружења изабрала професорку Паулину Лебл Албала. Она је остала на тој функцији све до одласка из земље почетком 1940.године. Врховни рабин Исак Алкалај је на састанку Савеза јеврејских општина септембра исте године истакао њен избор за председницу Удружења као пример да у југословенској држави и једна Јеврејка може бити изабрана на такав положај (Кољанин 2008, 103-104). Јеврејке, иначе, нису имале право гласа приликом избора у јеврејским општинама.

Док је ангажовање Јевреја у јавном политичком животу било слабо, они су били релативно бројни у илегалним комунистичким организацијама. Учешће Јевреја у њима је било три до четири пута веће него код осталог становништва, али је то било сразмерно уделу Јевреја у градском становништву. Ширење комунистичког утицаја међу Јеврејима, пре свега међу младима, објашњава се бескомпромисном осудом антисемитизма од стране комуниста, која може да се прати још од првих година постојања југословенске државе (Romano 1980, 15-54). Томе је доприносила и блискот ционистичког покрета левим идеологијама. Политичка поларизација тридесетих година све више је сводила опредељивање за или против антифашистичких, односно фашистичких (профашистичких) снага. У разнородном “фронту” антифашистичких снага све више су се наметали комунисти, што је свакако деловало и на опредељивање Јевреја.

Све веће ангажовање Јевреја, првенствено омладине, у комунистичким организацијама треба повезати и са промењеним ставом КПЈ према југословенској држави од средине тридесетих година.

После заокрета Коминтерне ка политици “народног фронта”, југословенско комунистичко вођство радикално је променило своју политику према југословенској држави. Уз одређене компромисе прихваћен је постулат да је за остваривање револуционарних циљева Југославија много погоднији оквир од низа нових малих националних држава на Балкану, макар и совјетских република, на које је, према дуго одржаваној догми, требало разбити југословенску државу. Од тада југословенска идентификација Јевреја није више долазила у сукоб са комунистичким опредељењем. Супротности између ционизма и комунизма све бројнијим јеврејским омладинцима нису више биле непремостива препрека за заједничку акцију. Тридесете године биле су време јачања комунистичких и њима блиских организација и удружења у којима су и Јевреји имали значајно учешће. Понекад су у њима биле ангажоване и целе породице, као што је био случај са породицом Барух (Belić-Koroškin, Davidović 1988). Надолazeћи фашизам и слабости либералне демократије као да нису остављали алтернативу. При томе треба имати у виду да је комунистички идеал друштвене правде и једнакости био много привлачнији као циљ којем се тежи него као животна реалност.

ИЗВОРИ

Генерални конзул, Министарству иностраних послова, Пов.бр. 56, Јерусалим, 2.април 1938. Фонд Генерални конзулат Краљевине Југославије у Јерусалиму (бр.430), Архив Југославије.
Штаб Потиске дивизиске области, Шефу Државне тајне полиције, Пов. Ђ. Об. Бр.798, Суботица, 18. новембар 1926. Фонд Министарства унутрашњих послова (бр.14), Архив Југославије.
Стенографске белешке Сената Краљевине Југославије. 1934. Београд.

ЛИТЕРАТУРА

Алкалај, Исак. 1933. „Верско образовање и наша омладина.” Гласник Савеза јеврејских вероисповедних општина, бр.1 (1. април): 21.
Време. 1928. Бр. 2250 (26. март): 4.
Гаћеша, Никола. 1972. Аграрна реформа и колонизација у Банату 1919-1941. Нови Сад: Институт за изучавање историје Војводине, Матица српска.
Дворниковић, Владимир. 1939. Карактерологија Југословена. Београд: Космос.

- Димић, Љубодраг. 1997. Културна политика Краљевине Југославије 1918-1941. Београд: Стубови културе.
- Димић, Љубодраг, Никола Жутић, и Благоје Исаиловић. 2002. Записници са седница Министарског савета Краљевине Југославије 1919-1931, Београд: Службени лист, Архив Југославије.
- Кољанин, Милан. 2008. Јевреји и антисемизам у Краљевини Југославији 1918-1941. Београд: Институт за савремену историју.
- Кољанин, Милан, и Војислава Радовановић. 2014. Јевреји Србије у Првом светском рату/*Serbian Jews in World War One*. Београд: Јеврејски историјски музеј/Belgrade: Jewish Historical Museum
- Леви-Дале, Давид А. 1933. „Ново време у Немачкој и Јевреји.” Гласник Савеза јеврејских вероисповедних општина, бр.1 (1. април): 68-70.
- Поповић, Небојша. Јевреји у Србији 1918-1941. Београд: Институт за савремену историју.
- Попс, Фридрих. 1933. „Из мојих успомена... Оснивање Савеза јеврејских вероисповедних општина.” Гласник Савеза јеврејских вероисповедних општина, бр.1 (1.април): 4-9.
- „Ravnopravnost Židova u Austriji-na papiru!”. 1918. *Židov*, br.6 (15. III): 3.
- Ристовић, Милан. 1998. У потрази за уточиштем. Југословенски Јевреји у бекству од холокауста 1941-1945. Београд: Службени лист СРЈ.
- Симин, Магда. 2001. Породица Гал. Нови Сад: Матица српска.
- „Случај г. Левића и наши ционисти.“ 1935. *Narodna odbrana*, br.12 (24.mart): 180.
- „Српски владика јеврејском рабинеру.” 1921. Јеврејски гласник, бр.8 (23.фебруар): 3.

*

- Albala, David. 1930. „Zašto Jevreji vole Jugoslaviju“. *Jevrejski glas*, br. 36-37 (23.novembar): 6.
- Belić-Koročkin, Mirjana, i Radivoje Davidović. 1988. *Povest o braći Baruh*. Gornji Milanovac: Dečje novine.
- „Cijonizam srbijanskih Jevreja”. 1926. *Židov*, br. 41 (8. novembar): 10.
- „Cijonistički život u gradovima Vojvodine”. 1928. *Židov*, br. 15 (13. april): 4.
- Gašić, Ranka. *Beograd u hodu ka Evropi. Kulturni uticaji Britanije i Nemačke na beogradsku elitu 1918-1941*. 2005. Beograd: Institut za savremenu istoriju.
- Hobsbaum, Erik. 1996. *Nacije i nacionalizam od 1780. Program, mit, stvarnost*. Beograd: Filip Višnjić.

- „Izveštaj Vijeća Saveza Cijonista”. 1926. *Židov*, br. 44 (29.oktobar): 1-3.
- Jevrejska omladinska društva na tlu Jugoslavije, 1919-1941*. 1995. Katalog izložbe. Beograd: Jevrejski istorijski muzej.
- Jelić, Dušan. 1973. *Bački Jevreji u NOR-u naroda Jugoslavije* (rukopis). Beograd:Institut za savremenu istoriju.
- Koljanin, Milan. 2003. „Druga misija dr Davida Albale u Sjedinjenim Američkim Državama 1939-1942. godine. *Zbornik* 8: 55.
- Lebl, Ženi. 2001. *Do 'konačnog rešenja'. Jevreji u Beogradu 1521-1942*. Beograd: Čigoja štampa.
- Loker, Cvi. 1988. *Pinkas jevrejskih opština Jugoslavije Enciklopedija jevrejskih naselja od osnivanja do posle holokausta u II svetskom ratu* (rukopis). Jerusalem: Jevrejski istorijski muzej.
- Loker, Cvi. 1997. „Sarajevski spor i sefardski pokret u Jugoslaviji.” *Zbornik* 7: 72-79.
- Mihailović, Milica, ur. 1982. *Jevrejska štampa na tlu Jugoslavije do 1941.godine*. Katalog izložbe. Beograd: Jevrejski istorijski muzej.
- Mosbacher, Eduard. 1940/41. „Jugoslovenski Jevreji u svetlosti statistike.” *Jevrejski narodni kalendar*. Beograd: Biblioteka jevrejskog narodnog kalendara.
- „Naša akademska omladina”. 1937. *Židov*, br.47 (5.novembar): 1.
- Pass Freidenreich, Harriet. 1979. *The Jews of Yugoslavia. A Quest for Community*. Philadelphia: The Jewish Publication Society of America.
- Petranović, Branko. 1988. *Istorija Jugoslavije 1918-1988*, knj. I. Beograd: Nolit.
- Romano, Jaša. 1980. *Jevreji Jugoslavije 1941-1945. Žrtve genocida i učesnici NOR*. Beograd: Savez jevrejskih opština Jugoslavije.
- „Snaga cionističke organizacije u Jugoslaviji”. 1939. *Židov*, br. 27 (7. jul): 1.
- Sretenović, Stanislav. 2006. *La France et la nouveau Royaume des Serbes, Croates et Slovenes (1918-1929): des relations inter-eta-tiques inegales*. Doktorska teza, European University Institute, Florence.
- Štulić, Ana, i Ivana Vučina. 2003. „Jevrejsko-španski jezik: Komentari-sana bibliografija literature i periodika.” *Zbornik* 8: 195-198.
- Voelkl, Katrin. 1993. „Zur Judenfeindlichkeit in Kroatien: Wieweit gab es Antisemitismus bis 1941?” *Suedosteuropa* 42, no. 1: 61.
- Weltmann, Meir. 1926. „Problem Vojvodine.” *Židov*, br. 42 (15. okto-bar): 3.

Anna Makišová

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

INTERKULTÚRNOSŤ V UČEBNÍCIACH PO SLOVENSKY PRE STREDNÉ ŠKOLY¹

The object of this research are high school grammar books in Slovak language from the aspect of possibility of development of intercultural competencies with students. Given that we live in multilingual and multicultural environment, we have the opportunity to learn not just about our own culture, traditions, customs, but also about other cultures, about respecting their language, traditions, customs, and culture. The aim of this paper is to show the functioning of multicultural and multilingual environment in school practice. Education has a vital role in developing intercultural competencies with students.

In research part of this paper we analyzed the content of certain schoolbooks- grammar books in Slovak language that are used in high school classes. This is the way we can learn about our own language, deepen the knowledge obtained in elementary school and gain new knowledge about the language we encounter on everyday basis, that is Serbian language, and see the differences between the two linguistic systems.

During the analysis, we came to the conclusion that the influence of the Serbian language to the Slovak language of the Vojvodina's bilingual environment is shown in all grammar books. The specific examples from practice have been presented.

Key words: interculturalism, schoolbook, Slovak language, grammar book.

1. POJEM INTERKULTÚRNOSTI

V súčasnosti sa dosť často stretávame s pojmom interkultúrnosti. Podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka hl pod heslom interkultúrnosť sa uvádza, že je to „vzájomné prepojenie a ovplyvňovanie jednotlivých kultúr rozvíjaním ich odlišností; vlastnosť niečoho založeného na vzťahu medzi rozdielnymi kultúrami“ (2011, 391). Vojvodina je multietnické prostredie, v ktorom žije dvadsaťdeväť národnostných spoločenstiev. Práve vojvodinské prostredie sa vyznačuje interkultúrnosťou. Bežne prichádzame do kontaktu s inými kultúrami, jazykmi,

¹ Príspevok vznikol v rámci projektu č. 178017 *Diskurzy menšinových jazykov, literatúr a kultúr v juhovýchodnej a strednej Európe*, ktorý financuje Ministerstvo školstva a vedy Republiky Srbska.

zvykmi a pod. nielen v každodennom živote, ale aj v oblasti jednotlivých profesií. Rozdiely v jednotlivých oblastiach najčastejšie vnímame priamo počas kontaktu s iným jazykom, kultúrou. Práve tie rozdiely sú podnetom na rozvíjanie interkultúrnosti. Žijeme v susedstve s ľuďmi, ktorí sa rozlišujú nielen svojím jazykom ale aj kultúrou, na ten spôsob máme možnosť obohacovať si svoju kultúru o nové prvky. Keďže žijeme vo viacjazykovom a multikultúrnom prostredí to nám poskytuje a umožňuje aby sme sa zoznámili s vlastnou kultúrou, zvykmi, tradíciami ale aj iných, aby sme spoznali, uctievali si jazyk iných, zvyky, kultúru a tradíciu. Predpokladom dobrého spolunažívania jednotlivých národov vo viacnacionálnom prostredí je rešpektovanie odlišností. Spolunažívanie v multikultúrnom a multijazykovom prostredí prispieva k rozvoju spoločnosti, osvojujú sa inovácie, kultúry sa navzájom obohacujú a jedna od druhej si osvojujú to, čo je najlepšie.

2. PREHĽAD STREDNÝCH ŠKÔL S VYUČOVACOU REČOU SLOVENSKOU

Príslušníci slovenského spoločenstva, ktorí žijú na území Vojvodiny, uskutočňujú svoje práva, ktoré sú im zaistené Ústavou. Máme na mysli právo na vzdelávanie a výchovu vo svojom materinskom jazyku. Ak na určitom území žije obyvateľstvo slovenskej národnosti, v tom prípade sa tam vyučuje po slovensky. Od toho najnižšieho stupňa vzdelávania, v materských školách a na vyššom stupni, na základných osemročných školách. Keď ide o stredoškolské vzdelávanie, aj v tejto oblasti sa realizuje vyučovanie v slovenskom jazyku. Stredoškolské vzdelávanie po slovensky možno navštevovať v dvoch gymnáziách v Báčskom Petrovci v gymnáziu Jána Kollára so žiackym domovom a v gymnáziu Michajla Pupina v Kovačici. V Báčskom Petrovci najnovšie okrem gymnaziálnych tried, od školského roka 2017/18 otvorený je nový odbor trojročný, profil kuchár, kde vyučovanie tiež prebieha po slovensky. Na strednej zdravotníckej škole 7. apríla v Novom Sade už šiesty rok sa vyučuje po slovensky, profil zdravotná sestra. V tomto školskom roku aj v Kovačici na gymnáziu otvorili nový odbor informatik, kde vyučovanie prebieha po slovensky. Na gymnáziu v Starej Pazove a v Báčskom Petrovci sa vyučuje slovenčina s prvkami národnej kultúry ako voliteľný predmet, na strednej škole 9. mája v Báčskej Palanke, na gymnáziu v Šide a na gymnáziu v Báčskej Palanke. Na základe uvedeného vyučovanie po slovensky môžeme zoradiť do dvoch skupín. Jednu skupinu tvoria školy, v ktorých všetky vyučovacie predmety sa vyučujú po slovensky. V dvoch gymnáziách celkový vyučovací proces prebieha po slovensky – v Báčskom Petrovci a v Kovačici. V spomenutých školách

vyučovanie prebieha po slovensky trojročný odbor – kuchár a štvorročný odbor – informatik. Vyučovanie po slovensky je zastúpené aj v strednej odbornej zdravotníckej škole v Novom Sade. Do druhej skupiny môžeme zaradiť stredné školy, v ktorých vyučovací proces prebieha po srbsky a tu sa vyučuje slovenčina ako osobitný predmet. Ide o slovenčinu s prvkami národnej kultúry. Žiaci si volia slovenčinu ako voliteľný predmet. Je to na gymnáziu v Starej Pazove, Báčskom Petrovci, Báčskej Palanke a v Šíde. Slovenčina ako voliteľný predmet sa vyučuje aj na strednej odbornej škole v Báčskej Palanke.

3. KOMPETENCIE A VZDELÁVACIE ŠTANDARDY

Cieľom našej práce je poukázať ako multikultúrnosť a interkultúrnosť funguje v školskej praxi. Vzdelávanie má dôležitú úlohu v rozvíjaní interkultúrnych kompetencií u žiakov. Učebnice sú nevyhnutnou pomôckou vo vzdelávacom procese. Vo všetkých uvedených školách sa používajú rovnaké stredoškolské učebnice zo slovenského jazyka, už či ide o gymnáziá alebo odborné stredné školy. Učivo sa volí z učebníc, ktoré je priliehavé danému veku žiakov a v závislosti od typu školy. Vypracované sú aj učebné osnovy zo slovenského jazyka a literatúry, ktoré sú určené pre štvorročné vzdelávanie. Zatiaľ nemáme vypracované učebné osnovy pre trojročné odborné školy. Práve tohto roku sa začalo s prácou na vypracovaní kompetencií a vzdelávacích štandardov pre všetky menšinové jazyky a pre väčšinový srbský jazyk pre stredoškolské vzdelávanie. Keď ide o vzdelávacie štandardy na konci všeobecného stredoškolského vzdelávania treba pripomenúť, že ide o celkom novú oblasť. Na konci základného vzdelávania už dlhšiu dobu sú vypracované štandardy, podľa ktorých učitelia vyučujú, vypracovaná je zbierka úloh na záverečnú skúšku zo slovenského jazyka a rovnako tak pripravujú sa aj úlohy na záverečnú skúšku. Pre stredné školy vzdelávacie štandardy sú vo fáze prípravy. V súčasnosti sa pripravujú kompetencie a štandardy zo všetkých materinských jazykov (slovenského, maďarského, chorvátskeho, bulharského, rusínskeho, albánskeho, bosniackeho a rumunského). Keď štandardy budú vypracované, a v súčasnosti už to máme, nasleduje verejná rozprava, potom štandardy idú na schvaľovanie, schvaľuje Národná osvetová rada a až potom sa vzdelávacie štandardy na konci všeobecného stredoškolského vzdelávania dostávajú do školskej praxe. Ústav pre hodnotenie kvality vzdelávania a výchovy v Belehrade vymenoval pracovnú trojčlennú skupinu, ktorá mala na starosti vypracovanie štandardov pre stredné školy. Tím pracoval podľa pokynov z Ústavu pre hodnotenie kvality, kde prebiehalo aj školenie. Zatiaľ existuje pracovná verzia kompetencií a štandardov zo

slovenského jazyka a literatúry. Na úvod sa uvádza všeobecná kompetencia predmetu na troch úrovniach – na základnej, strednej a pokročilej. Osobitne je rozpracovaná špecifická predmetová kompetencia z jazyka a osobitne z literatúry. Aj táto oblasť je vypracovaná na troch úrovniach – základnej, strednej a pokročilej. Po kompetenciách sú rozpracované vzdelávacie štandardy, podľa ktorých sa bude zaraďovať učivo k jednotlivým štandardom v priebehu školského roka a neskôršie sa podľa uvedených vzdelávacích štandardov budú vypracovávať úlohy. Podľa uvedených štandardov žiaci sa budú pripravovať na záverečné skúšky na konci stredoškolského vzdelávania a súčasne to by mali byť prijímacie skúšky na vysoké školy. Zatiaľ je to návrh. Navrhuje sa, aby úlohy zo základnej úrovne boli pre žiakov, ktorí končia stredné odborné školy. Úlohy zo strednej úrovne pre žiakov, ktorí končia gymnáziá a volia si vysokú školu nefilologickú a z najvyššej úrovne, teda z pokročilej úrovne, budú úlohy pre žiakov, ktorí sa chystajú na filologické vysoké školy. Vzdelávacie štandardy sú vypracované tak, že sú rozdelené do troch oblastí. Koncepcia štandardov je rovnaká ako aj pre základnú školu. Všeobecné vzdelávacie štandardy pre predmet Slovenský jazyk a literatúra obsahujú tri tematické oblasti: jazyk, literatúru a jazykovú kultúru.

3.1. Učebné osnovy

Urobili sme malú digresiu, uviedli sme kompetencie a vzdelávacie štandardy na konci všeobecného stredoškolského vzdelávania, ktoré je v súčasnosti v príprave. Uviedli sme to kvôli tomu, že autorka tohto príspevku je zapojená do vypracovania spomenutých štandardov, jednoducho, aby sa malo na zreteli, čo sa v súčasnosti pripravuje v oblasti stredoškolského vzdelávania. Teraz sa vrátime na súčasný stav v oblasti stredoškolského vzdelávania v slovenskom jazyku.

V súčasnosti sa slovenský jazyk na spomenutých školách vyučuje podľa platných učebných osnov. Učebné osnovy zo slovenského jazyka a literatúry sú určené pre štvorročné vzdelávanie a výchovu v strednej škole. Ako sme už spomenuli, v súčasnosti existuje aj jedna trojročná škola, v ktorej je učivo prispôbené pre tých žiakov. Učebné osnovy obsahujú ciele a úlohy vyučovania slovenského jazyka a literatúry a obsah po ročníkoch v rámci troch tematických oblastí – jazyk, literatúra a kultúra vyjadrovania.

Cieľom vyučovania slovenského jazyka a literatúry je vzdelávať a vychovávať žiakov ako slobodné, kreatívne a kultúrne osobnosti, rozvíjať jazykový cit a podnecovať ich, aby sa sústavne zdokonaľovali v ústnom a písomnom vyjadrovaní. V závislosti od ročníka ročný fond vyu-

čovacích hodín tohto predmetu je rozvrhnutý tak, že je pre literatúru určených asi 60 percent a pre jazyk a kultúru vyjadrovania asi 40 percent hodín. V rámci toho fondu plánované učivo sa spracúva na 70 percent hodín a ostatných 30 percent hodín je určených na opakovanie, upevňovanie, nacvičovanie a systematizáciu náplne programu.

4. PREDMET VÝSKUMU

Predmetom nášho výskumu sú učebnice zo slovenského jazyka pre stredné školy v Srbsku s vyučovacou rečou slovenskou. Keďže žijeme vo viacjazykovom a multikultúrnom prostredí to nám poskytuje a umožňuje aby sme sa zoznámili s vlastným jazykom, kultúrou, zvykmi, tradíciami ale aby sme spoznali aj iných, uctievali si jazyk iných, zvyky, kultúru a tradíciu. Cieľom práce je poukázať ako multikultúrnosť a interkultúrnosť funguje v školskej praxi. Vzdelávanie má dôležitú úlohu v rozvíjaní interkultúrnych kompetencií u žiakov. Učebnice sú nevyhnutnou pomôckou vo vzdelávacom procese.

Učebná látka je rozvrhnutá po ročníkoch, oblastiach a témach, pričom sa uplatňuje postupnosť, korelácia, integrácia a veková primeranosť. Vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry používajú sa učebnice a príručky, ktoré schválilo Ministerstvo osvetý Republiky Srbska ako aj mnohé iné pomocné pramene poznatkov vo vyučovaní a mimo neho.

V súčasnosti vo vyučovaní jazyka stredoškóľáci používajú učebnice Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 1., 2., a pre 3.a 4. ročník. Autorkou všetkých troch učebníc je profesorka Mária Myjavcová. Učebnice vydal Ústav pre učebnice v Belehrade v rokoch 2005-2007. Vo vyučovaní slovenského jazyka sa prihliada na vyjadrovanie, najmä na aktívne rozvíjanie vyjadrovania žiakov. Do popredia sa vysúva komunikatívna funkcia jazyka. Pri vyučovaní jazyka sa prihliada, aby si žiaci prehľadali svoje vedomosti získané a osvojené v základnej škole, aby hlbšie poznali systém slovenského jazyka, jeho jednotlivé roviny, ako aj zákonitosti jazyka. Hlavný dôraz nie je však na získavanie množstva informácií a jednotlivostí o jazyku, lež na tom, aby žiaci lepšie porozumeli, čo sa deje s jazykom pri používaní v spoločnosti. Pre žiakov vo vojvodinskom prostredí je dôležité, aby vedeli správne používať spisovný slovenský jazyk v špecifických podmienkach, myslíme tu predovšetkým na používanie slovenského jazyka v podmienkach jazykovej enklávy, v kontakte s jazykom srbským.

Výber a štruktúra učiva sa koná so zreteľom na rozvoj a kultivovanie vyjadrovania žiakov, na hodnotenie jazykových prostriedkov z hľadiska spisovnosti a ich stylistickej funkcie. Na osvojenie si rozličných javov, ktoré vznikajú v podmienkach slovensko-srbského bilingvizmu, ako

uvedieme neskoršie, sa uvádzajú rozličné kalky, medzijazykové homonymá, ale aj na úrovni syntaktickej a štylistickej. V učebnici sa uvádzajú cvičenia rozličného typu.

5.1. Učebnica zo slovenského jazyka pre 1. ročník

Všetky učebnice zo slovenského jazyka sú koncipované podľa učebných osnov. Ako sme už uviedli, autorkou učebnice pre prvý ročník gymnázia je Mária Myjavcová. Prvé vydanie učebnice vyšlo v roku 2005 a vydavateľom je Ústav pre učebnice z Belehradu. Prváčka učebnica rozsahovo má 123 strán. V učebnici pre prvý ročník učivo z jazyka je rozvrhnuté do piatich kapitol: *O jazyku; Zvuková a grafická stránka slovenčiny; Pravopis; Náuka o slovnej zásobe a Nacvičujeme sa preklad zo srbčiny*. V kapitole O jazyku autorka vysvetľuje pojmy národný jazyk a materinský jazyk, nárečia, spisovný jazyk, slovenský jazyk vo Vojvodine a pod. Rozsahovo polovica prvej kapitoly je venovaná slovenskému jazyku vo Vojvodine. Sú to nasledujúce tematické jednotky: *Slovenský jazyk vo Vojvodine, Spisovná slovenčina vo Vojvodine; Rozvoj spisovnej slovenčiny vo Vojvodine; O kontakte slovenského jazyka vo Vojvodine s jazykom srbským; Slovensko-srbský bilingvizmus; Špecifické črty slovenského jazyka vo Vojvodine; Slovakistika vo Vojvodine*. Ak porovnáme uvedenú učebnicu s učebnicou zo slovenského jazyka, ktorá vyšla na Slovensku, určite v nej sa neuvádzajú spomenuté tematické jednotky. V uvedených statiach sa uvádza vzájomný vzťah a spolunažívanie dvoch jazykov a kultúr. Slovenský jazyk a kultúra sa dennodenne dotýkajú, prelínajú a dostávajú do kontaktu s jazykom srbským, preto je nevyhnutné a priam žiaduce, aby sa na to poukázalo v učebnici zo slovenského jazyka. V učebnici autorka píše nielen o spisovnom jazyku vo Vojvodine, ale uvádza aj nárečia, ktoré sú živé na týchto priestoroch. Veľmi významná pre našich žiakov je tematická jednotka *Špecifické črty slovenského jazyka vo Vojvodine*. Autorka učebnice píše o slovenskom jazyku vo Vojvodine, uvádza:

Keďže toto spoločenstvo žije a vyvíja sa v inakších spoločensko-politických, hospodárskych a kultúrnych podmienkach než jazykové spoločenstvo v našej materskej krajine, na Slovensku, v slovnej zásobe týchto dvoch spoločenstiev objektívne vznikajú väčšie alebo menšie rozdiely, ale aj napriek týmto rozdielom je ten istý slovenský jazyk. Jednota slovenského jazyka vo Vojvodine a na Slovensku spočíva v tom, že jazyk v oboch prostrediach má ten istý fonetický (hláskový) systém, spoločnú gramatiku a aj slovná zásoba je z väčšej časti spoločná (Myjavcová 2005, 28).

Ide o oblasť, ktorá je priam srdcovou záležitosťou Márie Myjavcovej, ktorú veľmi dobre pozná, celý svoj pracovný vek robila výskumy v tejto oblasti a pokračuje aj v súčasnosti počas dôchodcovských dní. Je to oblasť, ktorú profesorka Myjavcová najlepšie pozná a považujeme to za veľmi hodnotnú a významnú oblasť v prvej učebnici. Je to problematika, ktorú Myjavcová dobre pozná a dodnes uverejňuje príspevky a štúdie z tejto oblasti.

V ďalších troch kapitolách *Zvuková a grafická stránka slovenčiny, Pravopis a Náuka o slovnej zásobe* v teoretických statiach autorka neuvádza styčné, respektíve rozdielne vlastnosti medzi slovenským a srbským jazykom. Aj uvedené učivo je dôležité pre žiakov, ale z hľadiska nášho výskumu nie sú tam zaradené spomenuté oblasti.

Učivo pre prvý ročník sa končí deväťstranovou kapitolou *Nacvičujeme sa preklad zo srbčiny*. V nej sú texty určené na nácvik uvedeného prekladu zo srbčiny do slovenčiny a veľmi dobre môžu poslúžiť tak profesorom, ako i žiakom na nácvik prekladu. Žiaci pri prekladaní by si mali uvedomiť zhody a rozdiely medzi slovenským a srbským jazykom a na ten spôsob získať schopnosť akejsi jazykovej sebakontroly pri používaní aj jedného, aj druhého jazyka. Autorka do učebnice zaradila texty rozmanité podľa tematiky a formy. Sú tam príklady z oblasti konverzácie, anekdoty, súvislé texty. Po každom textovom celku uvedený je slovníček, ktorý žiakom určite pomôže pri prekladaní textov. Považujeme, že uvedená kapitola poslúži žiakom na overenie vedomostí a slovnej zásoby z materinského jazyka. Práve táto kapitola poslúži pri zveľaďovaní a rozvíjaní interkulturality.

Učebnica pre prvý ročník je koncipovaná tak, že sa v učebnici vyskytujú tri druhy textov. Najviac priestoru v učebnici patrí teoretickým statiam, osobitnú skupinu tvoria úlohy a tretiu časť textov tvoria upozornenia. Teoretická časť je vždy doložená príkladmi a autorka vždy uvádza aj ekvivalentné srbské slovo, aby tak žiak mohol porovnať dva jazyky a všimnúť si v čom spočíva rozdiel. Po každej teoretickej časti nasledujú úlohy. V závislosti od témy, počet úloh je rozdielny. Závisí to od toho, ako sa dajú uvedené teoretické časti precvičovať. Všimli sme si, že v učebnici pre prvý ročník je rozdielny počet úloh. Pri niektorej teoretickej časti je jedna úloha, pri niektorej sú 2-3, pri iných zase 5 a najviac úloh bolo osem. Po každej metodической jednotke sa vyskytujú úlohy, ktoré sú koncipované vzhľadom na našu špecifickú, kontaktnú situáciu, ktoré prispievajú k prehĺbeniu a upevneniu vedomostí a poznaniu slovensko-srbských jazykových vzťahov. V niektorých cvičeniach sa uvádzajú odchýlky od normy spisovného jazyka, ktoré vznikajú pod vplyvom srbčiny. Autorka učebnice v úlohách upozorňuje a usmerňuje žiakov a učiteľov aby sa rozprávali o tom, ktoré jazyky sa používajú na

dorozumievanie na území Vojvodiny a ktoré z nich sú blízke a ktoré nie. Poukazuje žiakom aby si všimli, ktoré národy žijú nám v susedstve a tak aby si všimli spoločné a rozdielne charakteristiky jazykov a pod. V úlohách autorka podnecuje stredoškolákov, aby sa zaujímali, čo všetko sa v súčasnosti vydáva po slovensky vo Vojvodine, aby sa naučili používať rozličné druhy slovníkov a pod. Všetky úlohy sú premyslene koncipované a podnecujú žiakov rozmyšľať a zaujímať sa o svoju materinskú reč. V niektorých úlohách autorka upozorňuje aj na vplyv nárečia na spisovnú slovenčinu.

Tretiu skupinu textov v učebnici tvoria Upozornenia, ktoré sú zarámčikované a vyznačené aj farebne, aby si ich žiak všimol. V textoch tohto typu autorka uvádza množstvo príkladov a porovnáva lexémy v dvoch jazykoch. Z celkového počtu 34 upozornení dve tretiny textov sú upozornenia rozdielneho rozsahu, v ktorých autorka poukazuje na rozdiely medzi slovenčinou a srbčinou rozličného typu (kalky, medzijazykové homonymá, rozdielne tvary cudzích slov, posun vo význame slov a pod.). Pri kontakte slovenčiny so srbčinou vznikajú aj tzv. kalky. Buďto ide o doslovný preklad srbského slova, je to iba zdanlivo slovenské slovo (denná izba) alebo uvedené slovo môžeme nájsť aj v slovenských slovníkoch, ale sa používa na vyjadrenie významu srbského slova (utrhnúť – vo význame zrušiť). Ďalej sa tu uvádzajú kontaktné synonymá. Sú to také slová, keď vo vyjadrovaní používame náležité slovenské slovo, ale paralelne aj srbské slovo, napr. skúška – ispit, žiadosť – molba a pod. Vplyv srbského jazyka na slovenský v podmienkach slovensko-srbského bilingvizmu sa prejavuje aj pri takých slovách, ktoré rovnako alebo približne rovnako znejú v slovenčine a srbčine, ale majú odlišný význam. Sú to tzv. medzijazykové homonymá (mrziť, rok).

5.2. Učebnica zo slovenského jazyka pre 2. ročník

Autorkou učebnice Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 2. ročník gymnázia je Mária Myjavcová. Učebnica vyšla v roku 2006 a vydavateľom je Ústav pre učebnice a učebné pomôcky v Belehrade. Druhá učebnica je podobne koncipovaná ako prvá učebnica. Keď ide o rozsah učebnice, druhá učivo je podané na 164. stranách v porovnaní s prvým učivom, ktoré je na 123. stranách. O jednu tretinu učiva je v druhej učebnici viac. Spracované je v nej učivo z morfológie, o všetkých slovných druhoch, autorka uvádza teoretické poznatky o nich. Keďže sme bilingvistami, poznáme a používame okrem slovenčiny i srbčinu, autorka prihliadala pri písaní učebnice aj na uvedený aspekt. Slovenčina a srbčina sú príbuzné jazyky, obidva jazyky patria do rodiny slovanských jazykov. Príbuznosť slovenčiny a srbčiny

v oblasti morfológie sa prejavuje v tom, že oba jazyky patria k tomu istému morfológickému typu jazykov, k tzv. flektívnemu morfológickému typu. Oba jazyky sa vyznačujú ohýbaním slov a autorka sa v učebnici snažila poukázať v čom spočívajú zhody a rozdiely v jednotlivých gramatických tvaroch slovných druhov. V druhej učebnici môžeme vyčleniť tri tematické celky: *tvaroslovie, slovné druhy a nacvičujeme sa preklad zo srbčiny*. Prvý celok je podaný na štyroch stranách, v ktorých autorka uvádza základné morfológické pojmy (tvarotvorný základ, tvarotvorná prípona, plnovýznamové slová, neplnovýznamové slová, skloňovanie, časovanie). Druhý celok je najobsiahlejší, zahŕňa strany 9-147. Uvedený tematický celok je rozčlenený na podcelky, na jednotlivé slovné druhy – ohybné a neohybné. Každá časť, ako aj v prvej učebnici, pozostáva z teoretickej časti. V rámci podstatných mien autorka uvádza čo sú to podstatné mená, triedenie podstatných mien, tvorenie, gramatické kategórie podstatných mien. Podrobne je podané skloňovanie podstatných mien. Kvôli prehľadnosti sa uvádzajú tabuľky. Na 18. strane je uvedená tabuľka, v ktorej je podaný prehľad skloňovacích vzorov pre všetky tri rody a základné údaje charakteristické pre uvedený skloňovací vzor. V rámci tohto celku sa uvádzajú teoretické state o jednotlivých skloňovacích vzoroch mužského, ženského a stredného rodu. Veľkou pomôckou sú tabuľky pre jednotlivé vzory. V rámci teoretických statí autorka neporovnáva podstatné mená v slovenčine a srbčine. Druhú skupinu textov v učebnici tvoria úlohy. V porovnaní s úlohami v prvej učebnici môžeme konštatovať, že po každom celku sa vyskytuje značne viac úloh. Autorka uvádza 10-12 úloh, pomocou ktorých žiaci majú precvičiť učivo. Všimli sme si, že sa v učebnici uvádzajú aj také cvičenia, v rámci ktorých sa poukazuje na rozdiely medzi kontaktoвыми jazykmi, medzi slovenčinou a srbčinou. 10. úloha znie takto: „Niektoré podstatné mená cudzieho pôvodu sú v slovenčine stredného rodu, a pritom nesklonné, zatiaľ čo v srbčine sú tie isté slová mužského rodu a skloňujú sa. Utvorte a napíšte vety so spojeniami: jedno kupé, dve kupé, ríbežľové želé, na včerajšom matiné, toto finále, futbalové derby. „(Myjavcová 2006, 25). Ďalšia úloha, ktorá sa vzťahuje na rozlíšnosť medzi dvoma jazykmi je v rámci podstatných mien ženského rodu. Úloha sa vzťahuje na tvorenie prechýlených podôb podstatných mien ženského rodu. V poslednom období aj v srbskom jazyku je tendencia tvoriť ženské podstatné mená k mužským, ale sú to zatiaľ len ojedinelé prípady, kým v slovenčine sa dôsledne tvoria prechýlené podstatné mená ženského rodu k názvom osôb mužského rodu. Jedna z úloh v tomto okruhu je aj vytvoriť ženské priezviská. Aj uvedená oblasť je jednou z odlišností od podôb priezvisk v srbčine. V tejto oblasti platia osobitné pravidlá, ktoré nie všetci používatelia slo-

venského jazyka poznajú. Preto aj autorka učebnice upozornila na danú problematiku, aby si stredoškóľáci osvojili uvedenú oblasť. V druhej učebnici je deväť úloh, ktoré sa vzťahujú na skloňovanie podstatných mien stredného rodu. Ani v jednej úlohe sa priamo nevyjadruje poučka na odlišnosť slovenského a srbského jazyka. Spomenutá poučka by zapadla k ôsmej a deviatej úlohe, v ktorých sa uvádzajú podstatné mená stredného rodu zakončené na -um. Pri týchto podstatných menách existuje rozdiel v rode a rovnako tak aj keď ide o zakončenie v slovenčine a v srbčine. Zostáva len na učiteľoch, aby upozornili žiakov na rozdiely v kontaktných jazykoch. V rámci úloh by sme zdôraznili ešte jeden aspekt, na ktorý autorka učebnice prihliadala pri zostavovaní. Je to aspekt nárečia. Predpokladá sa, že každý jednotlivец si osvojí nárečie v rodine a v rodinnom okruhu aj používa nárečie. Práve nárečové tvary sa nie vždy zhodujú s tvarmi v spisovnom slovenskom jazyku. Keďže nárečová podoba má prevahu v každodennej vojvodinskej komunikácii, veľmi často sa nárečové tvary dostávajú do verejných prejavov. Tak nastávajú odklony od spisovnej normy. V morfolologickej rovine je vplyv nárečia badateľný a dosť silný. Takého typu sú napr. úlohy: Ktorý tvar je správny chrbáta – chrbta, polic – polica; ďalej rozlišné koncovky v genitív jednotného čísla podstatných mien ženského rodu v nárečí a v spisovnej slovenčine. Dokonca vyskytla sa aj taká úloha, keď profesorka Myjavcová upozorňuje na rozdiel pádovej prípony v spisovnej slovenčine a v nárečí. Tretiu skupinu textov tvoria upozornenia. V uvedenom celku o podstatných menách úhrnne je ich šesť. Čo do rozsahu sú značne rozsiahlejšie v porovnaní s prváčkou učebnicou. V tejto oblasti sa neuvádzajú zhody alebo rozdiely v oblasti morfológie medzi slovenským a srbským jazykom. Po každej tematickej oblasti sa uvádzajú pravopisné poučenia o jednotlivých slovných druhoch. Po podstatných menách na troch stranách sú uvedené poučky z pravopisu. Z hľadiska interkultúrnosti styčné body sa nevyskytli. Učivo o prídavných menách je podané na jedenástich stranách. V teoretickej časti autorka neuvádza styčné a ani rozdielne body medzi prídavnými menami v dvoch kontaktných jazykoch. Učivo je podané prehľadne, do učebnice sú zaradené tabuľky skloňovania jednotlivých druhov prídavných menách. V rámci úloh autorka upozorňuje, vysvetľuje a poukazuje na rozdiely slovenčiny a srbčiny a vplyv srbského jazyka v bežnom dorozumievaní pri používaní prídavných mien. Profesorka Myjavcová upozorňuje na spojenia, ktoré sa v slovenčine používajú pod vplyvom srbského jazyka, v zátvorke uvádza kalky a vedľa nich spisovné spojenia, aby si správne podoby žiaci zapamätali, osvojili, napr.: *sušené mlieko* (nie: *mlieko v prachu*), *obývacia izba* (nie: *denná izba*), *rokovací program* (nie: *denný program*) a pod. V rámci prídavných mien sa uvádzajú štyri upozornenia. To čo

sme uviedli v predchádzajúcej časti, platí aj pre oblasť prídavných mien. Autorka upozorňuje aj na vplyv nárečia na spisovnú podobu jazyka. Aj tu sme si všimli poučku, veľmi dôležitú pre vojvodinské prostredie: „Pri vzore pekný spoluhlásky d, t, l, n na konci základu sa nikdy nezmäkčujú ani pred -í/-i, ani pred -e. Preto, ako vyslovujeme mladí ľudia, obutí chlapi, treba v spisovných jazykových prejavoch vyslovovať aj tvrdé l, n. Napr.: dospelí (nie: dospelí), skúsení (nie: skúseň), ale tiež dospelejší (nie: dospelejší), skúsenejší (nie: skúseňej).“ (Myjavcová 2006, 46). V oblasti upozornenia styčné alebo rozdielne body medzi slovenským a srbským jazykom sa neuvádzajú. Pravopisné poučenie o prídavných menách sa uvádza na jednej strane, kde do deviatich bodov autorka zhrnula to, čo je dôležité pre stredoškóľakov, aby zvládli pravopis prídavných mien. Ďalšiu kapitolu tvoria zámená uvedené na osemnástich stranách. Koncepcia je rovnaká ako aj pri predchádzajúcich slovných druhoch. Teoretické state sú poprepletané úlohami a upozorneniami. Učivo o zámenách je prehľadne podané, ohýbanie je podané vo forme tabuliek, čo prispieva k prehľadnosti učiva. Na 52. strane autorka píše takto: „Ked' v gramatike slovenského jazyka ako jazyka materinského uvádzame tabuľky skloňovania jednotlivých zámen alebo skupiny zámen, robíme tak hlavne preto, aby sme názorne poukázali na gramatickú a v podstate na dorozumievaciu špecifickosť tohto slovného druhu.“ (Myjavcová 2006, 52). v kapitole o zámenách je 10 upozornení. V porovnaní s predchádzajúcou staťou je ich viac, ale vyžiadalo si to učivo o zámenách. Pri každom druhu zámen autorka uvádza upozornenia. Kvôli tomu ich je značne viac. Treba pripomenúť, že sú obsiahle. V každom sa vyskytuje 3 až 8 bodov. Vyznačené sú aj farebne, takže upútajú pozornosť. V učive o zámenách v rámci upozornení autorka upozorňuje na zámená *isti, ista, isto*, ktoré rovnako znejú v srbčine a patria k vymedzovacím zámenám preto v našom bežnom dorozumievaní zámeno *istý, istá, isté* používame nenáležite. Spisovná podoba bude *taký istý*. V ďalšom upozornení sa uvádza, že slovo *istý, istá* má funkciu prídavného mena. Vtedy má tie isté významy ako srbské prídavné meno *siguran, sigurna, sigurno*. Aj v ďalšom upozornení, na 63. strane autorka uvádza vplyv kontaktného srbského jazyka:

V dôsledku vplyvu srbčiny na slovenčinu pri bežnom dorozumievaní používame i nenáležité neurčité zámená, vlastne spojenia s významom neurčitých zámen, a to spojenia s *bolo* a *god*, napr. Sadnem si kde bolo/kde god. – Vynájdí sa, ako god vieš. – Kedy god k vám zvoní, nikto sa nehlási. – Najem sa čo bolo/čo god. – Ako god sa usilujem, nedarí sa mi. – Zaplatím koľko bolo/koľko god, len mi nájdi takého psa. Po slovensky namiesto spojení „kde bolo“, „koľko

bolo“, „ako god“, „kedy god“ a podobných spojení s významom neurčitých zámen máme používať zámená s nesamostatnými časťami -koľvek, hoci- a v hovorovej reči i s časticou bárs-/bár-. Teda náležité slovenské neurčité zámená sú: kdekoľvek/hocikde, čokoľvek/hocičo, koľkokoľvek/hocikoľko, akokoľvek/hocijako/čo ako, kedykoľvek/hocikedy a v hovorovej slovenčine i bársčo/bárčo, bárskde/bárkde, bárskoľko/bárkoľko a pod. (Myjavcová 2006, 63).

V uvedenej časti učebnice je spolu 29 úloh. Všetky sa vzťahujú na nacvičovanie jednotlivých druhov zámen. Len v jednej úlohe sme si všimli, že sa nepriamo vzťahuje na našu kontaktnú situáciu. Autorka upozorňuje na spojenia *celkom istý* a úplne istý a uvádza, že slovo istý nemá význam rovnaký, ale bezpečný, zaručený. Žiakom dáva za úlohu, aby s uvedenými spojeniami utvorili vety a na ten spôsob si osvoja spojenia. Úlohy, v ktorých sa poukazuje na vplyv nárečia, sa neuvádzajú. Časť o zámenách sa končí pravopisným poučením o zámenách. Poučenia sú obsiahle a výstižné na dvoch a pol stranách. Ďalšiu časť tvorí učivo o číslovkách. Prezentované je na šesnástich stranách, kde sa striedajú teoretické state, upozornenia a úlohy. Úhrnne je šesť upozornení, sú rozsahovo obsiahlejšie a v nich sme si všimli, že na 70. strane autorka upozorňuje na používanie kalkov v spisovnej slovenčine. Ide o zložené slovo trojmesačie, ktoré je prispôbené srbské slovo tromesečje a rovnako tak aj polročie, ide o kalk srbského slova polugodište. Uvedené lexémy treba vystriedať spisovnými slovami štvrtrok a polrok. Úloha v rámci učiva o číslovkách je úhrnne 29. Pozorne sme preanalizovali všetkých 29 úloh, ani v jednej sa neuvádza vplyv srbského jazyka alebo nárečia pri používaní jednotlivých druhov čísloviek. Stať o číslovkách sa končí pravopisným poučením o číslovkách. Čo do rozsahu je obsiahla, na 3 a pol stranách. Dôkladne je podaný pravopis všetkých druhov čísloviek. Slovesám je v učebnici venované najviac priestoru, 35 strán. Koncepcia je rovnaká ako pri predchádzajúcich slovných druhoch. Uvádza sa 12 upozornení, v ktorých autorka upozorňuje na odlišnosti slovenčiny a srbčiny v oblasti slovies. Uvádza, že veľmi často sa používajú v slovenčine slovesá cudzieho pôvodu so srbskou príponou. A nielen prípona, ale niekedy sa preberajú celé tvary. Autorka uvádza správne slovenské podoby, ktorými treba vystriedať srbské tvary. Ďalej sa uvádza nenáležité používanie slovenských slovies ohľadom zamerania slovesného deja. V slovenčine sa veľmi často požíva väzba s bezpredložkovým akuzatívom, čo je vplyv srbčiny a v spisovnej slovenčine je bežný tvar s predložkou. Rovnako tak badať vplyv srbčiny aj keď ide o používanie zvrtných slovies. Autorka upozorňuje aj na rozličné kalky, ktoré sa nenáležite používajú v slovenčine. Aj pri časovaní sú odlišnosti medzi

slovenčinou a srbčinou, najmä keď ide o tvar minulého času. Aj úlohy v rámci slovies sú v učebnici početné. Vyskytlo sa 55 úloh rozličného typu. Sú aj také, v ktorých autorka poukazuje na vplyv srbského jazyka v oblasti zvratných slovies: *závodit' sa – závodit'*, *porodit' sa – porodit'* a pod., nezvratných slovies, napr.: *pozerat' televíziu – hľadiet' televízor*, *mrzí ma, že – je mi ľúto*. Učivo o slovesách sa uzaviera trojstranovými pravopisnými poučkami. Neohybné slovné druhy autorka podáva na 30 stranách. V niektorých úlohách sú uvedené tvary, ktoré sa používajú pod vplyvom srbčiny alebo nárečia, napr. príslovky: *už je pozde* namiesto *už je neskoro*, *bolo nám dlho* namiesto *bol nám dlhý čas* a pod. alebo: *isť pravo*, *zateraz sme zdraví*, *krivo mi je*. V jazyku vojvodinských Slovákov je v oblasti používania predložiek dosť silný vplyv kontaktového srbského jazyka, pretože väčšina prvotných predložiek je zvukovo a čiastočne aj významom v oboch jazykoch zhodná, napr.: *mlynček za mak, behom leta, za hlavu vyšší a* pod. Akurát keď ide o predložky, autorka aj v rámci upozornení a aj v rámci úloh poukazuje na používanie predložiek pod vplyvom srbčiny. V tejto časti učebnice je interkultúrnosť zastúpená v najväčšej miere. V učive o spojkách na jednom mieste autorka upozorňuje na nesprávne používanie rovnako znejúcej srbskej spojky *bar* – používa sa nenáležite ako častica a v dvoch úlohách rovnako tak uvádza, že sa pod vplyvom srbského jazyka spojka medutim používa v slovenčine príslovka medzitým nenáležite vo funkcii spojky. V slovenčine vo Vojvodine sa nenáležite vo funkcii priradovacej vysvetľovacej alebo dôsledkovej spojky používa aj slovesný tvar *znamená*. Je to vplyvom srbskej spojky *znači*. Aj pro časticách autorka uvádza používanie srbských častíc v slovenskom kontexe: *baš, pa, ma, bolo god*. V rámci citosloviec na strane 146 sa uvádza:

U nás vžitý pozdrav *Zdravo!*, ktorý má povahu citoslovca, je z hľadiska slovenského jazyka vlastne srbizmom. V slovenčine sa totiž slovo *zdravo* pužíva iba ako príslovka, napr. *zdravo sa stravovať, zdravo bývať, byť zdravo červený*. Ako kontaktové formuly sa v slovenčine používajú: *Zostávajúte zdraví! – Bud'te zdraví!* V srbčine sa pozdrav *Zdravo* používa pri priateľskom kontakte a má teda podobnú spoločenskú váhu ako aj *Čao* (Čau), (v srbčine *Ćao*) alebo v súčasnej slovenčine i *Ahoj* a u nás ešte miestami používané *Nazdar*. (Myjavecová 2006, 146).

Učebnica sa končí textami, ktorými sa žiaci nacvičujú prekladať zo srbčiny do slovenčiny. Sú to o niečo náročnejšie texty nielen keď ide o slovnú zásobu, ale aj o gramatiku. Aj zo slovníčka sa dá vypozerovať, že ide o náročnejšie slová, ktoré určite obohatia slovnú zásobu žiaka.

5.3. Učebnica zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník

Tretia učebnica zo slovenského jazyka pre 3. a 4. ročník obsahuje učivo zo syntaxe a štylistiky a poučenia zo slohu, zamerané na získavanie komunikačných zručností v slovenčine v rozličných dorozumievacích oblastiach. Aj táto učebnica, podobne ako predchádzajúce dve, má podobnú koncepciu. Podelená je na dve veľké kapitoly syntax a štylistika a sloh. Každá z týchto dvoch kapitol rozčlenená je na menšie celky, podkapitoly. Prvá, zo syntaxe, obsahuje 7 celkov, druhá zo štylistiky a slohu štyri tematické bloky. V každom tematickom celku sú teoretické state, upozornenia a úlohy. Už v prvej podkapitole sa uvádza vplyv srbského jazyka pri bežnom dorozumievaní, keď na začiatku želaní viet a v podmienovacom spôsobe sa často používa srbská častica „da“. Rovnako tak v rozkazovacom spôsobe sa často ako pobádacia častica sa používa „daj“ prevzatá zo srbčiny. V niektorých úlohách autorka uvádza slovensko-srbské homonymá, ktoré často používame nesprávne: *predí-žiť*, *nastaviť* a *pod*. V našich jazykových pomeroch, vzhľadom na náš prirodzený kontakt so srbským jazykom, badať totiž stále výraznejší vplyv srbčiny aj na syntaktickej rovine. Je to viac-menej objektívny dôsledok celkovej našej jazykovej situácie. Niekedy si neuvedomujeme rozdiel medzi slovenskou a srbskou vetnou formuláciou vety. Autorka učebnice sa snaží poukázať na uvedené vplyvy. Rovnako tak v slovenčine neexistujú ani jednočlenné vety s vetným základom typu „*Spí sa mi*.“ Ide o doslovný preklad srbskej vety. V rámci úloh sa uvádza jedna úloha v ktorej žiaci majú tvoriť vety, v ktorých vystriedajú nenáležité spojenie „*nemať pojma*“ *správnym nemať poňatia, nemať tušenia, nemať pochopu, nemať potuchy*. Rovnako tak nenáležité spojenie „*strhnúť si kabát*“ treba vystriedať spojením *vyzliecť si kabát, dať si dolu kabát* a spojenie „*strhnúť si ponožky, topánky*“ treba vystriedať spojením *vyzuť si, dať si dolu ponožky, topánky*. Nenáležite sa v našej bežnej slovenčine používa časový inštrumentál názvov dní v týždni s významom „pravidelne“, napr. namiesto *chodiť do kina sobotou* po slovensky treba používať *v sobotu*. Nenáležite sa v našej slovenčine používa aj predložka „*ďakujúc*“. Uvedené slovo treba vystriedať slovom *vďaka*. Nenáležité predložka *pre* sa používa u nás aj v spojení so slovesom *ísť*: *ísť pre mlieko, ísť pre doktora*. Náležité predložka v spisovnej slovenčine je *po*: *ísť po mlieko, ísť po doktora*. Autorka upozorňuje aj na používanie nenáležitej predložky *za* pri udávaní času, napr. *vrátim sa za hodinu* – náležité spojenie je *o hodinu*. Predložka *za* s akuzatívom sa v slovenčine v platnosti príslovky miery používa, keď sa vyjadruje časový rozsah, teda keď ide o význam „v priebehu“. Rovnako tak aj otázka *Ako si?* Je v slovenčine nenáležitá. Je to vlastne slovenská kópia srbskej

otázky *Kako si?* Po slovensky sa pýtame *Ako sa máš?* V našej bežnej slovenčine často sa používajú vety *Spí sa mi. Neumýva sa mi riad.* Ide o kópie srbských viet, doslovný preklad. Ekvivalentné vety v slovenčine aby sme vyjadrili vôľu, musíme použiť modálne pomocné slovesá: *Chce sa mi spať. Nechce sa mi umývať riad.* Po učive zo syntaxe nasleduje podkapitola pravopisné poučenie o interpunkcii a textová syntax. Priamo nadväzuje na predchádzajúce kapitoly. Druhá kapitola štylistika a sloh akoby sa trochu líšila od predchádzajúcej koncepcie učebnice. Ale vyžiadalo si to učivo. Do teoretických statí o štýloch sú zaradené úlohy a iba jedno upozornenie. V ňom autorka uvádza, že sa pod vplyvom srbčiny v našej jazykovej praxi v súvislosti s diskusiou používa rad nesprávnych výrazov alebo formulácií, ktoré sú kópiou srbských formulácií (*pobíjať stav, prichytiť mienku, skladať sa s názorom a pod.*). Aj úlohy sú koncipované podľa učiva. Prostredníctvom úloh žiaci by sa mali zoznámiť s týždenníkom Hlas ľudu, sledovať informačné vysielania v slovenčine v Novosadskej televízii, sledovať vysielania po slovensky Novosadského rozhlasu, z knižnice si vypožičať knihy reportáží (našich autorov). Ide o oblasti, ktoré naši žiaci veľmi málo, dokonca vôbec nepoznajú, aby sa aspoň na takýto spôsob informovali. Ďalej autorka ich usmerňuje aby si všímali firemné nápisy, názvy ulíc, názvy tovaru v obchodoch v ich prostredí a potom aby sa o jazykovej podobe rozprávali na hodine. Aj uvedené cvičenia budú prínosom k povzdvihovaniu jazykovej kultúry žiakov. Na uvedený spôsob si môžu overiť a upevniť vedomosti získané v predchádzajúcich ročníkoch.

Aj táto učebnica sa končí textami nacvičujeme sa preklad zo srbčiny. Texty sú náročnejšie nielen čo do výberu slov, ale i z hľadiska vetnej stavby. Pritom treba mať na mysli, že z jazyka do jazyka sa nikdy neprekladá slovo po slovo, ale treba zachovať obsah vety a aby vetná štruktúra bola slovenská.

6. ZÁVER

Všetky tri analyzované učebnice pre stredné školy zo slovenského jazyka sú rovnako koncipované. Určite je to výsledok toho, že autorkou všetkých troch učebníc je Mária Myjavcová. Vyšli z pera jednej autorky. Keď ich porovnáme rozsahovo, môžeme konštatovať, že najrozsiahlejšia je učebnica pre druhý ročník. Vo všetkých troch sú zastúpené teoretické state, úlohy a upozornenia. Keď porovnáme všetky tri stredoškolské učebnice zo slovenského jazyka môžeme uzavrieť, že do prvej učebnice je zaradené na 18 stranách učivo, kde sa podáva špecifická situácia nielen slovenského jazyka ale aj kultúry, zvykov a tradícií vo Vojvodine v podmienkach slovensko-srbského spolunažívania. Uvedené

učivo je v oblasti teoretických statí. V ďalších dvoch učebniciach v rámci teoretických statí sa neuvádzajú podobnosti, resp. rozdiely medzi slovenčinou a srbčinou. V druhej učebnici v teoretických statiach sa neuvádzajú podobnosti a rozdielnosti v rámci roviny morfolologickej medzi slovenčinou a srbčinou. V druhej učebnici v porovnaní s ostatnými dvoma učebnicami v rámci úloh sa vyskytuje oveľa viac úloh, v ktorých sa sami žiaci dopracujú k rozličným uzáverom o styčných a rozdielnych bodoch v kontaktovej jazykoch na relácii slovenčina-srbčina. Určite by bolo dobre, keď by sa aj pri vyučovaní morfológie srbského jazyka v našich školách poukazovalo aj na zhody a rozdiely medzi slovenčinou a srbčinou na morfolologickej rovine. Určite by to bolo dobrou pomôckou, aby žiaci na ten spôsob lepšie pochopili a uvedomili si rozdiely medzi týmito príbuznými kontaktovejmi jazykmi. V porovnaní s prvou učebnicou, do druhej je zaradených 52 upozornení, o 18 viac a sú aj značne rozsiahlejšie. Autorka poukazuje na možný vplyv kontaktovej srbského jazyka v oblasti tvaroslovia. Po každej metodickej jednotke sa uvádzajú úlohy, ktoré sú tak isto značne početnejšie ako v predchádzajúcej učebnici. Uvádzajú sa v nich príklady v ktorých sú zhody a odlišnosti slovenčiny a v srbčiny, napr. *za päť minút – o päť minút; za hodinu – o hodinu* a pod. Okrem vplyvu kontaktovej srbského jazyka autorka uvádza aj vplyv nárečia vo vyjadrovaní. Keď ide o morfológickú rovinu treba zdôrazniť, že vplyv srbčiny na slovenčinu je minimálny v systéme gramatických koncoviek, lebo aj prevzaté srbské slová sa vo vojvodinskej slovenčine ohýbajú ako slovenské slová alebo k srbským slovám pridávame gramatickú podobu slovenských slov. Chceme pripomenúť, že spomenuté stredoškolské učebnice roku 2007 autorke Učebnicový ústav v Belehrade udelil Odmenu Stojana Novakovića ako za najlepšiu učebnicu v jazykoch národnostných menšín. Pevne veríme, že uvedené stredoškolské učebnice poskytnú žiakom učivo o slovenskom jazyku všeobecne a najmä o jazyku vo Vojvodine a tak lepšie spoznajú svoj jazyk, prehĺbia vedomosti získané v základnej škole a paralelne získajú poznatky a vedomosti aj o jazyku, s ktorým sa dennodenne dostávame do kontaktu a na ten spôsob budú vedieť odlišiť dva jazykové systémy. Získané vedomosti a poznatky im poslúžia na rozvíjanie a budovanie tolerance k iným jazykom a kultúram na týchto priestoroch.

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

LITERATÚRA

- Jarošová, A., a K. Buzássyová, ved. red. 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Myjavcová, Mária. 2005. *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 1. ročník gymnázia*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Myjavcová, Mária. 2006. *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 2. ročník gymnázia*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Myjavcová, Mária. 2007. *Slovenský jazyk a kultúra vyjadrovania pre 3. a 4. ročník gymnázia*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Јована Марчета

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија
jovanamarчета@gmail.com

ХРАНА И НОВАЦ У СРПСКОЈ, ФРАНЦУСКОЈ И ИТАЛИЈАНСКОЈ ФРАЗЕОЛОГИЈИ¹

In this paper we analyse Serbian, French and Italian idioms whose components denote food names (e.g. bread, butter, names of fruits and vegetables) and whose background image is related to the concept of money (financial condition, activities related to money, etc.). Our objective is to observe the lexical and semantic similarities and differences of the chosen idioms by using comparative-contrastive analysis as well as to classify the idioms of the three languages according to the concepts that they denote. Furthermore, the paper explores how the lexemes that denote food motivate the phraseological meaning. Idioms are classified into five groups according to their background image: 1) 'man's financial condition', 2) 'man's attitude towards material things', 3) 'man's activities related to money', 4) 'monetary value of objects', 5) 'various aspects of money'. The results of our research show that in all three languages money is conceptualized as food. Additionally, some of the idioms of the three languages refer to the same concept and were created by the same metaphorical way of thinking, despite the lack of equivalents. Consequently, we can conclude that, despite some differences in the phraseological expression, these three nations have a similar metaphorical manner of thinking due to the common cultural experience shared by European people.

Key words: food idioms, money, Serbian language, French language, Italian language.

1. УВОД

Предмет нашег истраживања јесу фраземи српског, француског и италијанског језика чије компоненте означавају називе хране (нпр. хлеб, маслац, називи воћа и поврћа). Грађа овог рада чини део ширег корпуса који се састоји од укупно 477 фразема. Анализом овог корпуса, ексцерпираног из више једнојезичних и двојезичних општих и фразеолошких речника три посматрана језика, издвојили

¹ Рад је реализован у оквиру пројекта Концептуални речник српског, француског и италијанског језика из акције „Право на прву шансу“, који финансира Покрајински секретаријат за високо образовање и научноистраживачку делатност Аутономне Покрајине Војводине.

смо и анализирали 107 примера чија је позадинска слика повезана са концептом новца (материјално стање, однос према новцу, активности у вези са новцем итд.).²

Под фраземом подразумевамо устаљене језичке јединице стабилне структуре које се састоје од најмање две речи и имају јединствено и стабилно значење које се не може извести из значења сваке речи понаособ (Мршевић-Радовић 2008, V–VI; Драгићевић 2010, 24–26). Међу фраземе ћемо уврстити безглаголске и глаголске фразне лексеми које врше функцију реченичног конституента и не представљају самосталан текст, него им је потребна синтаксичка и семантичка подршка окружења (Matešić 1982, VI; Prčić 1997, 114–131).

Циљ нам је да компаративно-контрастивном анализом одабраних фразема три језика установимо лексичка и семантичка (не) подударанја. Под лексичком и семантичком еквиваленцијом подразумевамо да фраземи имају истоветно значење и да садрже исту компоненту која означава храну.³

Поред тога, анализом позадинске слике на основу које се формира семантика посматраних фразема установићемо на који начин лексеми које означавају храну учествују у изградњи фразеолошког значења. Резултати анализе показују на који начин су храна и новац повезани у фразеологијама три посматрана језика, односно у којој мери се фраземи три језика концептуализују на исти начин, а у којој мери зависе од језика и културе.

2. ПОВЕЗАНОСТ ХРАНЕ И НОВЦА

Когнитивна лингвистика сматра да је језик неодвојив део укупне психолошке организације, те га проучава као когнитивни феномен. Значење се изједначава са концептуализацијом, то јест образовањем појмова на основу човековог физичког, чулног, интелектуалног искуства са светом који га окружује (Klikovac 2004, 7–9).

Људи исказују своја знања и искуства помоћу различитих језичких средстава. На тај начин говорници једног језика стварају језичку слику света која може да се разликује од језика до језика, будући да сваки језик садржи специфичности конкретне културе. Кроз

² Корпус чине фраземи стандардног савременог српског, француског и италијанског језика. У корпус смо уврстили и фраземе који припадају разговорном језику, а које смо ексцерпирали из речника, као и из новина, часописа и електронских медија.

³ У овом раду нећемо утврђивати семантичке еквиваленте различите структуре, будући да посматрамо искључиво фраземе који садрже називе хране.

језик исказујемо мишљење, те поређење језика представља поређење мишљења, а упоређивање (различитих) идеја и ставова једна је од одлика интеркултуралности.

Фразеологија представља важан извор за реконструкцију језичке слике света, а употреба и начини припреме хране одражавају навике, обичаје и културне особености једног народа. Сходно томе, фраземи чије компоненте означавају храну веома су погодни за проучавања лингвокултуролошких сличности и разлика (Марчета 2017а, 149). С једне стране, српски, француски и италијански народ припадају европском културном кругу и хришћанској религији, те као припадници европског цивилизацијског круга деле заједничке етичке вредности, традиционалне обичаје, веровања и друштвене норме, што може да допринесе приближном погледу на свет. С друге стране, српски језик припада словенској, а француски и италијански романској групи језика, што може да погодује разликама у начину фразеолошког изражавања (Марчета 2017б).

Храна и новац представљају неизоставне елементе човекове ванјезичке стварности који су човеку непходни за живот и сваки му на свој начин пружа осећај сигурности. Новац је основна мера вредности у савременом свету, а највећи део кућног буџета одлази на храну, која је човеку потребна да би опстао. На тај начин су храна и новац тесно повезани. Помоћу хране доживљавамо везу између сиромаштва и богатства, односно везу између моћи и слабости („моћни“ једу бољу храну од „немоћних“) итд. (Korthals 2009, 81). Приказ места у којем изобиље хране упућује на благостање и раскош постоји у многим причама. Једно од оваквих места је средњовековна митска земља Дембелија описана и у роману Алесандра Манцонија Вереници из XIX века. Ово место је сачињено од кобасица, меснатих сланина, цењене рибе, печења и вина (Signore 2010, 89).

Проучавајући метафору хране на насловним странама појединих српских часописа, Силашки и Ћуровић (2013, 507–519) запажају да се недостатак новца сликовито дочарава као недостак хране (нпр. гладна година, држава на дијети). Апстрактне појаве разумемо тако што их помоћу појмовне метафоре конкретизујемо (Драгићевић 2010, 90). Људи аналогично кроз свакодневне ситуације на једноставнији начин исказују апстрактније појмове (нпр. емоције, време, међуљудске односе итд.), па се сходно томе апстрактнији појам као што је новац конкретизује путем познатијег и чулно сазнатљивог појма, односно хране (нпр. срп. прождирати новац; фр. *faim pour l'argent* (*глад за новцем)).⁴

⁴ Више о концептуализацији новца видети у: Drobnjak i Šulović (2016, 10–15).

3. АНАЛИЗА ГРАЂЕ

Контрастивна анализа фразема треба да обједини не само унутарјезичке и међујезичке аспекте, него и међукултуролошке аспекте. Сходно томе, анализом позадинске слике посматраних фразема установићемо у којој мери национална култура утиче на начин фразеолошког изражавања говорника посматраних језика, а у којој мери, упркос културним особеностима, постоје сличности у метафоричком начину размишљања и изражавања припадника три лингвокултуралне заједнице.

Будући да су концепти изузетно погодни за анализу позадинских слика на основу којих настаје фразеолошко значење, одабране фраземе српског, француског и италијанског језика груписали смо тематски, у зависности од концепта који изражавају. Издвојили смо пет концептуалних поља: 1) ‘човеково материјално стање’, 2) ‘човеков однос према материјалним стварима’, 3) ‘човекове активности у вези са новцем’, 4) ‘новчана вредност предмета’, 5) ‘разни аспекти новца’. Поред тога, једну скупину чине фраземи чија позадинска слика има везе са појмом новца, али који својом семантиком не упућују на новац.

Уз фраземе смо наводили њихово фразеолошко значење, док смо уз француске и италијанске фраземе који немају лексички и семантички еквивалент у српском језику наводили дослован превод како би се видело из којих компонената се ти фраземи састоје са циљем да се лакше објасни начин на који су мотивисани.

Овакав начин груписања грађе пружа нам детаљан увид у лексичку и семантичку (не)истоветност фразема три посматрана језика. Концептуална, то јест тематски обрађена и организована фразеологија, од великог је значаја за компаративно-контрастивна изучавања језика, јер нам помаже да откријемо у којој мери су когнитивни механизми универзални, а у којој мери зависе од језика и културе. Поред тога, концептуална организација фразема веома је важна, како за наставу страних језика, тако и за транслатологију, јер доприноси лакшем и бржем проналажењу, односно исказивању жељеног концепта. Сходно томе, резултати оваквог начина организације фразеолошке грађе биће од користи у лексикографији, за потребе израде речника који имају другачију организацију фразеолошке грађе у односу на постојеће класичне фразеолошке речнике.

3.1. Концептуално поље ‘човеково материјално стање’

Ово концептуално поље чине фраземи чија семантика упућује на поседовање мале, односно велике количине новца.

3.1.1. Фраземи који упућују на поседовање мале количине новца

У сва три језика на сиромаштво упућују фраземи који у свом саставу садрже компоненту хлеб (фр. *pain* / ит. *pane*).

Начин на који се људи хране, односно намирнице које једу упућују на њихово финансијско стање, па тако у фразеологијама посматраних језика проналазимо примере срп. *живети на сувом хлебу (и води)*, фр. *être au pain sec (et à l'eau)* (*бити на хлебу сувом (и на води)), ит. *vivere di pan duro, secco* (*живети од хлеба тврдог, сувог), којима се описује сиромаштво, односно лоше материјално стање и тежак живот човека који је приморан да се храни само (старим) хлебом. Мршевић-Радовић (2008, 217) наглашава да се у српском народу сиромаштво не сматра лошим, осим ако сиромашна особа није лопов или бескућник, а тврд хлеб не упућује само на материјалну оскудицу, него може да означава и духовну испуњеност и душевни мир (Гудурић 2014, 55). Италијански фразем *vivere di pan duro, secco* може да се употребљава и у значењу 'примати помоћ из нужде од некога ко показује презир' (Quartu 2010).

Премда се у данашње време бели хлеб не сматра квалитетнијом намирницом од црног хлеба, током периода ренесансе фино бело брашно од којег се правио бели хлеб било је намењено искључиво високом друштву, те су сиромашни грађани месили и јели хлеб тамне боје и лошијег квалитета. Сходно томе, у српском језику лоша финансијска ситуација истакнута је компонентом *црни хлеб* у фразему *живети, бити на црном хлебу*. У француском разговорном језику такође проналазимо фразем *manger son pain noir* (*јести свој хлеб црни) којим се истиче лош период, односно (привремено) тешка и лоша финансијска, али и животна ситуација.

У италијанском фразему *mangiar pane e cipolle* (*јести хлеб и црни лук), лоше материјално стање дочарано је као исхрана која се састоји од јефтиних намирница као што су хлеб и црни лук. Међутим, овај фразем не упућује на тежак живот у сиромаштву, него на скроман начин живота и одрицање од материјалних добара у корист духовног мира, слободе и независности (Quartu 2010). Фразем се употребљава и у значењу 'слабо јести', 'лоше се хранити'.

Недостатак новца дочаран је као недостатак хране у српском разговорном фразему нема хлеба да се једе и италијанском еквиваленту *mancare del pane* (*недостајати хлеба), који не упућују само на гладног, него и на сиромашног човека.

Немогућност да се обезбеди ова основна намирница проналазимо и у позадинској слици српског фразема *немати ни за хлеб, ни за корицу хлеба*, у којем је сиромашан човек дочаран као неко ко нема новца чак ни за основну намирницу као што је хлеб.

У српском фразему остати без хлеба и италијанском еквиваленту *perdere il pane* (*изгубити хлеб) губитак хлеба упућује на сиромаштво изазвано губитком посла, док је у разговорном француском фразему *être fauché comme les blés* (*бити покошен као жито; ‘бити без лове’) лоша финансијска ситуација сликовито дочарана као покошено поље жита. Секундарно значење лексеме *blé* (‘жито; ‘лова’) доприноси сликовитости фразема и наглашава лексему *fauché* која се у разговорном француском језику употребљава у значењу ‘шворц’ (Rey and Chantreau 2007, 83).

3.1.2. Фраземи који упућују на поседовање велике количине новца и сигурно материјално стање

Док недостатак хране сликовито дочарава недостатак новца, у српском разговорном фразему *имати сигуран хлеб (у рукама)* поседовање хлеба упућује на сигурно материјално стање особе која има обезбеђене приходе захваљујући сопственом раду и труду.

Животињска маст представља симбол богатства и изобиља (Chevalier and Gheerbrant 2003, 391–392). Сходно томе, у фразеологијама три посматрана језика масне намирнице симболизују богатство.

Богатство сеоског домаћинства мерило се у количини свиња које поседује и у количини масти која се од њих добија. Сходно томе, велика количина свињске масти означавала је лагодан живот домаћинства (Quartu 2010). Благостање се у савременом српском језику исказује фразеом живети као бубрег у лоју. Могуће тумачење позадинске слике овог фразема наводе Опашић, Чуновић и Фумић (2014, 99–100), истичући да дебља животиња има више лоја око бубрега. Исти концепт у француском језику исказује фразем *être, vivre comme un coq en pâte* (*бити, живети као петао у тесту), којим се сликовито описује лагодан живот особе која је добро нахрањена и збринута. До значења овог фразема, који који датира из XVII века, долазимо путем занимљиве слике петла који ужива удобно смештен у мекано, топло тесто пре него што и сам постане укусна храна у којој се ужива (Rey and Chantreau 2007, 238). Међутим, с обзиром на то да паштета од петла (*pâté en croûte*) није популарно јело, Реј и Шантро остављају могућност да је значење фразема мотивисано лажном паронимијом између *coq en pâte* и *coq au panier* (*петао у корпи; ‘петао којег су веома пажљиво преносили на пијацу да га продају’).

У италијанском фразему *nuotare nel lardo, grasso* (*пливати у сланини, масти; ‘бити богат’, ‘живети у изобиљу’)⁵ живот у изобиљу

⁵ Српски фразем пливати у сласти и масти је застарео.

метафорично је приказан као пливање у свињској масти, при чему пливање упућује на поседовање велике количине новца, односно трајније стање богатства (Орашић, Ћunović, i Fumić 2014, 98).

На изобиље и срећу упућује и пливање у великој количини млека, у италијанском фразему *nuotare in un mare di latte* (*пливати у мору млека), којим се описује особа која живи у благостању. У овом фразему, који је заснован на библијској слици земље у којој теку мед и млеко (*terra di latte e miele*), млеко представља симбол плодности.

У италијанском делу корпуса проналазимо још један фразем који упућује на богатство и благостање – *legare la vigna, le viti con le salsicce* (*везивати виноград, винову лозу кобасицама). Овај фразем мотивисан је сликом човека који је толико богат да чак и винову лозу везује кобасицама. Будући да се често употребљава да упуту на новонастале богаташе који расипање новца виде као уобичајен начин показивања свог успеха (Quartu 2010), фразем смо уврстили и у наредно концептуално поље.

3.2. Концептуално поље ‘човеков однос према материјалним стварима’

У ово концептуално поље уврстили смо фраземе који говоре о човековом карактеру кроз начин на који се он опходи према материјалним стварима. У нашем корпусу бројнији су фраземи који упућују на шкртост, то јест тврдичлук, него фраземи који упућују на распиништво. Поред тога, занимљиво је да у српском делу корпуса нисмо пронашли ниједан фразем који упућује на човеков однос према материјалним стварима.

Док се сликом везивања винове лозе кобасицама у италијанском фразему *legare la vigna, le viti con le salsicce* (*везивати виноград, винову лозу кобасицама) сликовито дочарава расипништво, у француском фразему *ne pas attacher son chien, ses chiens avec des saucisses* (*не везивати свог пса, своје псе кобасицама) слика особе која неће да веже пса кобасицама упућује на шкртост. Овај фразем мотивисан је чињеницом да би пас брзо прегризао и појео поводац направљен од црева надевеног сецканим месом, те би власник стално морао да купује нови ланац, што би га скупо коштало.

У француском фразему *manger son pain dans sa poche* (*јести свој хлеб у свом џепу) шкрта особа дочарана је као човек који једе свој хлеб кришом, не делећи га са другима, док је у италијанском фразему *misurare il pane* (*мерити хлеб) иста особина дочарана сликом особе која мери сваки залогај хлеба. Италијански фразем употребљава се и у значењу ‘давати мало хране’.

У италијанском фразему *voler la frittata senza rompere le uova* (*желети кајгану (омлет) без разбијања јаја) шкрта особа која не жели да плати нешто, а жели да добије све погодности приказана је као неко ко жели да добије укусну кајгану, а да при томе не разбије јаја.

У нашем корпусу пронашли смо још два италијанска фразема који упућују на шкртост – *far le nozze coi fichi secchi* (*правити свадбу са смоквама сувим); *far le nozze coi funghi* (*правити свадбу са печуркама). Ови фраземи односе се и на особу која не жели да одустане од нечега за шта нема могућности, односно на некога ко жели да по сваку цену уштеди и да уради нешто важно без неопходних новчаних средстава. Сходно томе, фраземи су мотивисани сликом шкртог човека који жели да организује свечаност попут свадбе, иако за то нема потребна новчана средства, те госте служи неприкладном храном као што су суве смокве или печурке.

За разлику од претходних фразема који упућују на шкртост, француским фраземом *garder une poire pour la soif* (*(са)чувати крушку за жеђ) описује се човеков одговоран и обазрив однос према новцу, односно штедљивост. У позадинској слици фразема је човек који иде на дуг пут, те знајући да у близини неће бити никаквог извора воде, чува у торби сочну крушку која ће му у будућности утолити жеђ. Сходно томе, крушка која се чува за касније симболично означава залихе новца за будућност.

3.3. Концептуално поље ‘човекове активности у вези са новцем’

Фраземима ове групе описују се човекове активности у вези са новцем у које могу, али не морају да буду укључени други људи.

3.3.1. Фраземи који упућују на активности у вези са новцем у које су укључени други људи

У сва три језика постоје фраземи срп. исцедити кога као лимун (фам.)⁶, фр. *presser quelqu'un comme un citron*; *presser le citron*, ит. *spremere qualcuno come un limone*. Карактеристика лимуна да може да се исцеди мотивише позадинску слику ових фразема у којима цеђење ове воћке како би се добио сок метафорично означава новчано искоришћавање друге особе. Српски разговорни фразем може да упућује и на особу која је из некога извукла сву физичку или психичку снагу. У француском језику употребљава се и фразем

⁶ Ознаком фам. означили смо фраземе који припадају разговорном језику.

presser l'orange et jeter l'écorce (*притиснути (исцедити) наранцу и бацити кору; 'бестидно искористити некога, а потом га одбацити'), који је у XVIII веку употребио Волтер у преписци *Lettre à Madame Denis* (Писмо госпођи Дени) (Rey and Chantreau 2007, 658). У позадини овог фразема налази се слика особе која одбацује некога попут исцеђене наранџе.

На финансијско искоришћавање у сва три језика упућују и фраземи срп. јести туђ хлеб, фр. *manger le pain de quelqu'un* (*јести хлеб нечији), ит. *mangiare il pane a ufo* (*јести хлеб бесплатно), *mangiare il pane a tradimento* (*јести хлеб из потаје (издајнички)).

Будући да су сиромашни грађани ретко могли да приуште месо на својој трпези, у разговорном француском фразему *faire ses choux gras* (*учинити своје купусе масним) додавање животињске масти купусу да би био укуснији упућује на новчану корист до које се дошло на штету другог.

Понашање особе која узима неке основне средства за живот и оставља га без прихода дочарано је сликом отимања хлеба из нечијих уста у фраземима срп. отети, узети коме хлеб из уста, фр. *enlever, retirer, ôter le pain de la bouche de quelqu'un*, ит. *levare, togliere il pane di bocca a qualcuno*. У српском језику проналазимо и фразем *оставити кога без хлеба*, којим се метафорично исказује да ће због нечијег поступка друга особа остати без основних средстава за живот.

С друге стране, фраземима фр. *s'enlever, se retirer, s'ôter le pain de la bouche pour quelqu'un* (*извући себи хлеб из уста за некога), ит. *levarsi, togliersi il pane di bocca per qualcuno* (*извући себи хлеб из уста за некога) указује се на великодушан поступак особе која се одриче својих материјалних потреба ради добробити другог.⁷

Фраземима срп. осигурати коме хлеб, комад хлеба, фр. *assurer du pain à quelqu'un* (фам.), ит. *assicurare il pane a qualcuno* (фам.), истиче се активност човека који неке обезбеђује основна средства за живот.

Фраземи срп. дати коме хлеб, комад хлеба у руке, фр. *mettre le pain à la main à quelqu'un* упућују на поступак човека који је некога оспособио да буде новчано самосталан и да не зависи од других. Српски фразем пре свега упућује на то да смо некога ишколовали.

У позадини српског фразема делити с ким кору хлеба ('живети с ким сложно и у сиромаштву и у беди делећи основно за опстанак') проналазимо слику дељења хране, што представља симбол

⁷ У српском језику у истом значењу проналазимо фразем одвајати од уста који има исту позадинску слику, али не садржи компоненту хлеб.

присности и заједништва. У овом фразему кора хлеба метонимијом упућује на оно што је најпотребније за живот.

С друге стране, поделу зараде, односно пословног профита стеченог на непоштен начин проналазимо у позадини фразема срп. поделити колач (са неким) (*фам.*), фр. *partager le gâteau* (*фам.*), ит. *spartirsi, dividersi la torta*.⁸ Ови фраземи имају негативно значење, јер упућују на профит стечен непоштеним путем.

Реј и Шантро истичу да се у француском разговорном језику послатице често поистовећују са нечим што је лако и пријатно (Rey and Chantreau 2007, 638–856), па се тако француским фразеом *couper la poire en deux* (*поделити крушку на два) указује на вољу да се начини компромис, као и да се нешто (најчешће неки профит и ризик) подели на једнаке делове. У овом фразему крушка представља симбол изузетне слаткоће и угодности (Duneton 2013, 123), те фигуративно означава профит.

3.3.2. Фраземи који упућују на активности у вези са новцем у које нису обавезно укључени други људи

Поједини фраземи нашег корпуса упућују на човекове активности које су у вези са зарадом и приходима, па тако у сва три језика проналазимо фраземе срп. зарађивати, имати, јести свој хлеб, своје парче хлеба, фр. *gagner son pain*, ит. *guadagnarsi il pane*, у којима обезбеђивање хлеба метафорично упућује на активност особе која зарађује за свој живот. Особа која живи од свог рада и новчано је самостална описана је и српским фразеом *доћи до свог хлеба*. Међутим, занимљиво је да је данашњи начин живота унео промене у начин исхране људи, а самим тим довео и до измене намирница које су најзаступљеније на данашњим трпезама (Rey and Chantreau 2007, 79). Тако се, на пример, у разговорном француском језику поред фразема *gagner son pain*, који датира из XIII века, у истом значењу употребљавају и разговорни фраземи *gagner son bifteck* (*зарађивати свој бифтек), *gagner son bœuf* (*зарађивати своју говедину), *gagner son entrecôte* (*зарађивати своју розбратну).

⁸ У италијанском језику лексема *torta* означава јело од брашна, млека, маслаца и јаја које може бити слано (пита) и слатко (торта, тј. врста колача округлог облика са преливом и надевом од воћа или крема). У француском језику лексема *tarte* означава колач са разним надевима (воће, крем, лук, шампињони), док се лексема *gâteau* употребљава у значењу ‘торта’.

Напоран самосталан рад дочаран је библијском сликом тешког физичког рада Адама и Еве након изгнанства из Раја у фраземима срп. зарађивати, јести свој хлеб у зноју лица свог, фр. *gagner son pain à la sueur de son front* (*зарађивати свој хлеб у зноју свог чела), ит. *guadagnarsi il pane con il sudore della fronte* (*зарађивати свој хлеб са знојем чела) (Rey and Chantreau 2007, 670; Quartu 2010). У француском делу корпуса проналазимо и фразем *gagner sa croûte* (*зарађивати своју кору хлеба) којим се такође наглашава тежина самосталног рада. С друге стране, српски фразем *јести хлеба без мотице* преноси идеју лаког стицања зараде.

За разлику од горенаведеног фразема *faire ses choux gras* (*учинити своје купусе масним), који у савременом француском језику најчешће има негативно значење будући да „подгојени“ купус метафорично означава новчаник пун новца до којег се дошло на штету другог, у разговорном француском фразему *mettre du beurre dans les épinards* (*стављати маслац у спанаћ) премазивање спанаћа маслацем метафорично упућује на побољшавање услова живота због већег прилива новца до којег се дошло сопственим трудом.

Тешко материјално стање и жеља да се побољшају услови за живот могу да подстакну човека на одлазак у туђину у потрагу за бољим животом (Орашић, Ћуповић, и Фумић 2014, 95), па тако у српском језику проналазимо фраземе *ићи за хлебом, за комадом хлеба; трбухом за крухом*,⁹ у чијој позадини је слика одласка за зарадом.

У нашем корпусу проналазимо фраземе који се односе на човекове ризичне и необазриве поступке, па се тако француским фраземом *mettre tous ses œufs dans le même panier* (*ставити сва своја јаја у исту корпу) описује поступак особе која све приходе улаже у један посао чиме ризикује да све одједном изгуби, а фраземи фр. *manger son blé en herbe* (*јести своје незрело жито), ит. *mangiare il grano in erba* (*јести незрело жито) упућују на особу која је унапред потрошила приходе који су метафорично приказани као незрело жито. Док је у фразему *mettre tous ses œufs dans le même panier* (*ставити сва своја јаја у исту корпу) ризик приликом улагања свих прихода у један посао дочаран стављањем великог броја јаја у корпу, при чему сва могу да се полупају и направе кајгану, улогу у мотивацији фразема фр. *manger son blé en herbe* (*јести своје незрело жито), ит. *mangiare il grano in erba* (*јести незрело жито) има горенаведено секундарно значење компоненте *blé*, као и

⁹ У српском језику лесема хлеб јавља се у више нестандартних облика – хљеб, љеб, леб, лебац, крух, крув, а ово је једини пример фразема у којем је употребљен облик крух.

интересантна слика нестрпљиве особе која не може да дочека да жито сазри пре него што га поједе. Сходно томе, ови фраземи могу да се употребљавају и у значењу ‘унапред уживати у ишчекиваном задовољству’.

Слика грамзивог човека који се лишио великог будућег прихода због мањег тренутног профита и задовољства дочарана је фраземи-ма срп. *убити коку која носи златна јаја* (фам.), фр. *tuer la poule aux œufs d'or*, ит. *uccidere la gallina dalle uova d'oro*. Ови фраземи настали су на основу Езопове басне Златна јаја у кокоши у којој је господар убио коку која је носила златна јаја убеђен да ће пронаћи злато у њој, чиме је због грамзивости изгубио извор богатства.

Поједини фраземи нашег корпуса односе се на извлачење користи из неке ситуације, па је тако у српском фразему узети (свој) део колача (фам.) и *француском разговорном* еквиваленту *avoir part au gâteau (avoir sa part du gâteau)* (*имати део у торти (имати свој део торте)), корист приказана као укусан колач. У српском делу корпуса проналазимо и разговорни фразем *добити* већи колач, део колача којим се сликовито описује добијање највећег дела користи, односно добијање највећег и најбољег дела нечега, као и фразем *хтети, тражити (свој) део колача (фам.)*, који упућује на особу која захтева свој удео у нечему.

Извлачење користи из неке ситуације је у француској фразеологији приказано и фраземом *faire son miel (de quelque chose)* (*правити свој мед (од нечега)), у чијој позадини је слика пчела које праве мед. Фразем не упућује само на новчану, него и на умну корист.

Српски фразем *покупити, побрати кајмак* и разговорни француски фразем *faire son beurre de quelque chose* (*направити свој маслац од нечега) упућују на извлачење користи. Као компоненте ових фразема проналазимо масну храну попут маслаца, који због богатства укуса и високе калоричности метафорично упућује на новац. С друге стране, најбољи део нечега се у српском фразему поистовећује са најгушћим и најмаснијим слојем млека.

Фразем *tirer les marrons du feu* (*извлачити кестење из ватре) у савременом француском језику може да означава извлачење личне користи из неке ситуације. Овај фразем, настао на основу Лафонтенове басне *Le Singe et le Chat* (Мајмун и мачак) у којој мајмун наговара сујетног мачка да за њега извади вруће кестење из ватре како би их он појео, проналазимо и у српском и у италијанском језику – срп. *вадити кестење из ватре*, ит. *cavar le castagne dal fuoco*. Међутим, док у ова два језика извлачење кестења из ватре метафорично упућује на излагање неугодној или ризичној ситуацији због некога, односно на

пожртвованост, једино у француском језику фразем има и значење ‘извући личну корист из неке ситуације’.

У нашем корпусу проналазимо још један француски фразем који упућује на корист – *chercher des poils sur un œuf* (*тражити длаке на јајету).¹⁰ У овом фразему узалудан покушај да се извуче и најмања корист из нечега, односно покушај да се пронађе нешто што се не може пронаћи, сликовито је описан као потрага за длакама на глаткој површини јајета.

3.4. Концептуално поље ‘новчана вредност предмета’

У ово концептуално поље уврстили смо фраземе којима се квалификује мала, односно велика новчана вредност предмета.

У сва три језика пронашли смо фраземе који упућују на безвредне ствари. У српском језику се за нешто што је безвредно и безначајно каже да *не вреди ни пишљива боба*. Овај фразем мотивисан је малом тржишном вредношћу боба, а може да се односи и на безначајну и неважну особу.

Исти концепт у италијанском језику исказују фраземи *valere un aglio, mazzo d'agli* (*вредети један бели лук, свежањ белог лука); *valere una rapa* (*вредети једну репу); *non valere, non contare un cavolo* (*не вредети, не рачунати један купус); *non valere un fico secco* (*не вредети једну смокву суву), у којима на безвредну ствар указује поврће и воће мале тржишне вредности попут лука, репе, купуса и суве смокве која је у средњем веку сматрана безвредном храном коју су јели сиромашни људи. Фраземима *valere una rapa* (*вредети једну репу); *non valere, non contare un cavolo* (*не вредети, не рачунати један купус); *non valere un fico secco* (*не вредети једну смокву суву) описује се и безначајна особа.

У француској фразеологији на безвредну и небитну ствар упућују разговорни фраземи *à la noix* (*као орах) и *à la mie de pain* (*у средину хлеба (као средина хлеба)). Док у првом фразему орах означава ствар мале вредности, у фразему *à la mie de pain* (*у средину хлеба (као средина хлеба)) на одсуство вредности упућује мекана средина хлеба.

Мекоћа маслаца има негативну конотацију у француском разговорном фразему *compter pour du beurre* (*рачунати за маслац; ‘бити

¹⁰ Овај француски фразем не треба мешати са фраземима срп. тражити длаку у јајету, фр. *chercher le poil dans l'œuf* (фам.), ит. *cercare il pelo nell'uovo* (фиг. ‘тражити и најмању грешку, најситнији недостатак’, ‘бити ситничав’, ‘цепидлачити’).

презрен’, ‘немати никакав значај’) који упућује на ствар и поступак који су небитни и занемарљиви. Могуће је да је на значење фразема утицао застарели фразем *de beurre* у значењу ‘без вредности’. У фраземима *à la mie de pain*; *compter pour du beurre* мекоћа намирнице може да упућује и на безначајну особу.

Мала новчана вредност ствари се у српском језику исказује малом количином сочива и његовом малом тржишном вредношћу у фразему (*дати*) *за чинију сочива*, док француски фразем *pour une bouchée, morceau de pain* (*за залогај, комад хлеба) и италијански еквивалент *per un tozzo di pane* (*за комад хлеба) најчешће упућују на то да се нека вредна ствар из нужде даје за ситне паре. У француском делу корпуса пронашли смо и фразем *pour des haricots* (*за пасуљ) којим се наглашава да се нешто ради за мало пара. У свим наведеним фраземима мала количина новца сликовито је дочарана као мала количина хране.

Хлеб упућује на зараду у француском фразему *ça ne mange pas de pain* (*то не једе хлеб) који се у потребљава у значењу ‘ништа не коштати’, ‘немати велике користи нити штете од нечега’. Овај фразем настао је у XVII веку када је на хлеб одлазио највећи део кућног буџета, односно прихода, те се оно што не утиче на смањење залиха хлеба сматрало нечим од чега нема штете (Rey and Chantreau 2007, 670).¹¹

Занимљиво је да у нашој грађи проналазимо само један фразем који упућује на велику новчану вредност ствари – кошта као светог Петра кајгана. Овај српски фразем упућује на неочекивано велик трошак, односно на нешто за шта се дало пуно новца. Порекло може да се тумачи на два начина, у зависности од тога да ли је реч о кајгани која је скупо коштала светог Петра или о кајгани светог Петра (генитив посесивни) која је некога скупо коштала. Прво тумачење засновано је на народној причи о апостолу Петру којем је пресела каша убоге удовице, док се по другом тумачењу сматра да је фразем настао на основу византијско-грчке легенде у којој се уместо светог Петра појављује свети Ђорђе чију кајгану су појела четири трговца због чега су морали да дају пуно златног новца (Шипка 2007, 96–98).

3.5. Концептуално поље ‘разни аспекти новца’

Ову групу чине фраземи којима се квалификују различити поступци и послови у вези са новцем, као и фраземи који упућују на извесну количину новца.

¹¹ Српски фразем хлеба не тражи је застарео.

У српској фразеологији велика количина новца, односно изобиље метафорично је дочарано библијском сликом земље у којој теку мед и млеко.

Фраземе срп. *хлеб наш свагдашњи, свакидашњи*, фр. *le pain quotidien*, ит. *il (nostro) pane quotidiano* проналазимо у сва три језика. Ови фраземи библијског порекла упућују на средства неопходна за живот, односно на свакодневно занимање, а употребљавају се и у значењу ‘свакодневна храна која је потребна за живот’. У српској фразеологији постоји и семантички еквивалент *хлеб наш насушни* (Марчета 2016, 113).

Посао и активност који не захтевају пуно труда, односно лако стечена зарада исказује се српским фраземима *лези (х)лебу да те једем; лак хлеб* (фам.). С друге стране, на тешко стечену зараду и тешке послове у српском језику упућују фраземи *(то је) горак хлеб; хлеб са седам кора* (фам.).

Лаку продају неког производа проналазимо у српском фразему *(ићи, продавати се) као (х)алва* (фам.), француском фразему *(se vendre) comme des petits pains* (фам.) (**продавати се*) као земичке), као и у италијанском *(vendere) come il pane* (**продавати*) као хлеб). Премда наведени фраземи имају исто значење, не ради се о лексичким еквивалентима, будући да садрже различите кулинарске термине, па се тако нешто што је лако продати у француском језику пореди са земичкама, у италијанском језику са хлебом, док на лаку продају у српском језику упућује слаткиш који је био популаран за време османске владавине у Србији.

3.6. Фраземи чија семантика не упућује на новац, иако је позадинска слика повезана са појмом новца

Фраземи ове групе упућују на човеков начин рада, учешће у одређеним ситуацијама и емотивно стање.

У француском језику постоји фразем *manger son pain blanc le premier* (**јести свој хлеб бели први*) у значењу ‘урадити најпријатнији и најлакши део неког посла’. Позадинска слика овог фразема мотивисана је чињеницом да сиромашни грађани током периода ренесансе нису имали новац за бели хлеб, те су се, уколико би им се указала ретка прилика да могу да га приуште, обично одлучивали да га поједу одмах, док су мање укусну храну остављали за касније. Премда семантика фразема није везана за појам новца, позадинска слика је повезана са концептом новца и некадашњом тржишном вредношћу белог хлеба. У француском делу корпуса пронашли смо још један фразем у којем бели хлеб метафорично

упућује на (привремено) добру ситуацију – *manger son pain blanc* (*јести свој хлеб бели). У српском језику проналазимо фразем бити на белом хлебу у којем бели хлеб такође представља најквалитетнију врсту хлеба која се у Србији у XIX веку сервирала као последњи оброк затвореницима осуђеним на смрт (Шипка 2007, 157–159). Премда бели хлеб у наведеном фразему означава квалитетну, односно добру храну, фразем бити на белом хлебу у савременом српском језику не упућује на добру ситуацију, него се употребљава у значењу ‘очекивати са стрепњом разрешење чега’.

Као што смо већ навели, суве смокве су у средњем веку биле безвредна храна коју су јели сиромашни, те се често у земљама Средоземља нису ни продавале, него су се бесплатно делиле (Pittano 2008, 146–147). Ова мала тржишна вредност суве смокве мотивише значење италијанског фразема *non importare un fico secco* (*не марити једну смокву суву; ‘ни најмање не занимати’), који упућује на особу која не придаје пажњу нечему, јер сматра да то не вреди ни онолико колико вреди једна сува смоква (Quartu 2010). Иако је фразем мотивисан истом карактеристиком суве смокве као и горенаведени фраземи *non valere un fico secco* (*не вредети једну смокву суву) и *far le nozze coi fichi secchi* (*правити свадбу са смоквама сувим), његова семантика не упућује на новац, него на равнодушну и незаинтересовану особу.

4. ЗАКЉУЧАК

У овом раду пажњу смо усмерили ка фраземима српског, француског и италијанског језика чије компоненте означавају називе хране, а чија је позадинска слика повезана са концептом новца. Посматране фраземе смо, сходно њиховој позадинској слици, сврстали у пет концептуалних поља: 1) ‘човеково материјално стање’, 2) ‘човеков однос према материјалним стварима’, 3) ‘човекове активности у вези са новцем’, 4) ‘новчана вредност предмета’, 5) ‘разни аспекти новца’. Будући да се у сва три језика највише фразема односи на човека, можемо да закључимо да посматране фраземе одликује антропоцентризам.

Анализа наше грађе показала је да су најбројнији фраземи чија су и семантика и позадинска слика повезане са концептом новца, односно фраземи који су настали метафоричним повезивањем новца и хране (нпр. нема хлеба да се једе; *garder une poire pour la soif*; *far le nozze coi fichi secchi*). Међутим, запазили смо да постоје и фраземи чија је позадинска слика повезана са концептом новца, али чија семантика не упућује на новац (нпр. *manger son pain blanc le premier*; *non importare un fico secco*).

Анализом позадинске слике установили смо да су одабрани фраземи мотивисани човековим искуством у вези са храном, односно тржишном вредношћу намирница (нпр. *живети*, бити на црном хлебу; *se vendre*) *comme des petits pains*; *non valere un fico secco*), карактеристикама хране (нпр. исцедити кога као лимун; *à la mie de pain*), а поједини фраземи потичу из Библије (нпр. мед и млеко теку; *le pain quotidien*) и других писаних и усмених извора (басне, анегдоте, народне приче које су се преносиле с колена на колено итд.) (нпр. кошта као светог Петра кајгана; *uccidere la gallina dalle uova d'oro*).

Лексички и семантички еквиваленти у сва три посматрана језика појављују се у 10 случајева (укупно 30 примера од 107). Међутим, еквиваленција није једино мерило концептуалне блискости. Поједини фраземи три језика упућују на исти концепт и настали су истим метафоричким начином размишљања, упркос постојању еквивалената. Тако, на пример, у све три лингвокултуралне заједнице фраземи чије компоненте су слатке намирнице (нпр. колач, крушка, мед) или намирнице које садрже масноћу (нпр. маслац, свињска маст, кајмак) упућују на велику количину новца и корист (нпр. *добити већи колач*, *део колача*; *покупити*, *побрати кајмак*; *faire son miel* (*de quelque chose*); *mettre du beurre dans les épinards*; *nuotare nel lardo, grasso*), док поврће и воће мале тржишне вредности упућују на безвредност (нпр. не вреди ни пишљива боба; *à la poix*; *non valere, non contare un cavolo*). Поред тога, у све три фразеологије мала количина новца концептуализује се као мала количина хране (нпр. *(дати) за чинију сочива*; *pour des haricots*; *per un tozzo di pane*), а недостатак хране упућује на недостатак новца (нпр. нема хлеба да се једе; *perdere il pane*).

Резултати анализе нашег корпуса, дакле, указују на чињеницу да се у сва три језика новац концептуализује као храна, што говори о томе да, упркос појединим разликама у фразеолошком начину изражавања, говорници посматраних језика имају сличан метафоричан начин размишљања заснован на заједничком културном искуству, односно припадности европском културном кругу и традицији.

ЛИТЕРАТУРА

Гудурић, Снежана. 2014. „Хлеб у француској и српској језичкој традицији.“ У *Језици и културе у времену и простору* III, уреди- ле Снежана Гудурић и Марија Стефановић, 47-49. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду.

- Драгићевић, Рајна. 2010. Лексикологија српског језика. Београд: Завод за уџбенике.
- Марчета, Јована. 2016. „Хлеб у француској, италијанској и српској фразеологији.“ *Примењена лингвистика* 17: 107-117.
- Марчета, Јована. 2017а. „Култура исхране као основа фразеолошког изражавања српског, француског и италијанског народа.“ *Култура* 156: 146-159.
- Марчета, Јована. 2017б. „Утицај европске културе на језичку слику света говорника српског, француског и италијанског језика (на примеру фразема са кулинарском компонентом).“ Прилози проучавању језика (у штампани).
- Мршевић-Радовић, Драгана. 2008. *Фразеологија и национална култура*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Шипка, Милан. 2007. *Зашто се каже?* Нови Сад: Прометеј.

*

- Chevalier, Jean, and Alain Gheerbrant. 2003. *Rječnik simbola: mitovi, sni, običaji, geste, oblici, likovi, boje, brojevi*. Banja Luka: Romanov.
- Drobnjak, Dragana, i Ksenija Šulović. 2016. *Lingvokulturološki triptih*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Duneton, Claude. 2013. *La puce à l'oreille, anthologie des expressions populaires avec leur origine*. Paris: Le Livre de Poche.
- Klikovac, Duška. 2004. *Metafore u mišljenju i jeziku*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Korthals, Michiel. 2009. "Food as a Source and Target of Metaphors: Inclusion and Exclusion of Foodstuffs and Persons through Metaphors." *Configurations* 16: 77–92.
- Opašić, Maja, Nika Čunović, i Mateja Fumić. 2014. „Bogatstvo i siromaštvo u hrvatskoj frazeologiji.“ *Fluminensia* 26 (2): 91–103.
- Prčić, Tvrtko. 1997. *Semantika i pragmatika reči*. Sremski Karlovci-Novu Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Signore, Giancarlo. 2010. *Storia delle abitudini alimentari: dalla preistoria ai fast food*. Milano: Tecniche Nuove.
- Silaški, Nadežda, i Tatjana Đurović. 2013. "The FOOD metaphor in structuring the global financial crisis in Serbian – magazine covers as multimodal discourse." In *Communication, Cognition and Media (CICOM 2012)*, 507–519. Braga, Portugal: Catholic University of Portugal.

ИЗВОРИ

РМС: Речник српскохрватског књижевног језика I–III. 1967–1969. Нови Сад – Загреб: Матица српска – Матица хрватска; IV–VI. 1971–1976. Нови Сад: Матица српска.

*

- CNTRL: *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <http://cnrtl.fr/definition>.
- Drašković, Vlado. 1990. *Francusko-srpskohrvatski frazeološki rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Klajn, Ivan. 2000. *Italijansko-srpski rečnik*. Beograd: Nolit.
- Matešić, Josip. 1982. *Frazeološki rečnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Pittàno, Giuseppe. 2008. *Frase fatta capo ha, Dizionario dei modi di dire, proverbi e locuzioni di italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Quartu, Monica. 2010. *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Hoepli. <http://dizionari.corriere.it/dizionario-modi-di-dire>.
- Rey, Alain, and Sophie Chantreau. 2007. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris: Le Robert.
- TLF: *Trésor de la langue française informatisé*. <http://atilf.atilf.fr>.
- Zingarelli, Nicola. 2005. *Vocabolario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.

UDK 811.162.4:371.671(497.11)

Daniela Marčoková

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

Jarmila Hodoličová

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko
hodolic.jarmila@ff.uns.ac.rs

INOJAZYČNÉ LITERÁRNE TEXTY V ČÍTANKÁCH SLOVENSKEHO JAZYKA PRE ZÁKLADNÉ ŠKOLY V SRBSKU¹

This paper shows the presence of literature texts of authors of foreign literature whose works have been translated to Slovak language in literature books in Slovak language for elementary school from first to eighth grade in Serbia. We have created precise representation of Serbian authors, authors from the rest of the world, Slovak authors, and domestic Slovak authors from Vojvodina taking into consideration all the genres as well as pieces from the national literature. Taking into account the fact that students both in young and older age learn by the principle of starting learning process from the closest and the most familiar and moving to the further and the unknown we have quantitatively predetermined the biggest number of literary texts of Slovak authors, Slovak authors from Vojvodina, and Serbian authors that our research has also determined. The number of inolingual texts from inolingual literature increases in upper grades. There are surprisingly little literature titles from literature of minorities from Vojvodina. The names of authors of the texts are listed as a rule, even though authors of some literature books do not list them or are not consistent with mentioning the country of origin of the writer, or the literature. The case is the same with listing the names of the translators. Recently, there is a noticeably smaller number of translators of Slovak literature for children with old, already acknowledged texts being included in literature books as a result. Students of elementary schools in Slovak language in Serbia are offered 328 titles of Slovak texts (both from Vojvodina and the Slovak Republic) and 101 title of foreign and national literature during their education.

Some of the literature books contain less while some of them contain more of the texts from inolingual literature. We are of the opinion that analyzed literature books have the potential to successfully form the reader in the spirit of intercultural upbringing.

Key words: literature books for elementary school in Slovak language in Serbia, literature texts of foreign literature, intercultural education.

¹ Príspevok vznikol v rámci projektu č. 178017 *Diskurzy menšinových jazykov, literatúr a kultúr v juhovýchodnej a strednej Európe*, ktorý financuje Ministerstvo školstva a vedy Republiky Srbska.

1. INTERKULTÚRNOSŤ VO VZDELÁVANÍ

Vyučovanie materinského jazyka v podmienkach etnickej, a teda i jazykovej, menšiny je úplne odlišné od vyučovania v jednojazykovom spoločenstve. Aj vyučovanie slovenského jazyka vo vojvodinských školách sa objektívne značne líši od vyučovania toho istého jazyka v národnom spoločenstve na Slovensku. Tieto rozdiely sa zakladajú na odlišnosti situácie toho istého jazyka v dvoch odlišných jazykových spoločenstvách.

Pod pojmom interkultúrnosť rozumieme interakciu a prítomnosť vzájomného záujmu, porozumenia, uctievania a akceptovania rôznych kultúr v rámci jednej spoločnosti (Gošović et. al. 2007, 6). Súčasne ide o výchovu, ktorá zdôrazňuje hodnoty, na ktorých sa buduje rovnoprávnosť a ľudské práva. Podľa N. Požarovej (2016, 315) medzi špecifické ciele interkultúrneho vzdelávania v škole týkajúce sa prípravy žiakov na život v multikultúrnej spoločnosti patria: osvojovanie si vedomostí o vlastnej a cudzej kultúre, rozvoj vedomia o predsudkoch a stereotypoch, rozvoj pozitívnych, spoločensky akceptovateľných postojov, uctievanie kultúrnych rozdielností, odmietanie diskriminácie a netolerancie. Podľa J. Sladovej (2004, 106) práve svetová literatúra pomáha deťom zorientovať sa v dnešnom multikultúrnom svete.

Inojazyčné literárne texty majú dôležitú úlohu vo formovaní interkultúrne kompetentných osobností, lebo môžu byť cennou oporou a východiskovým rámcom v interkultúrnej komunikácii. Na základe tých vedomostí v živej komunikácii s príslušníkmi iných kultúr budeme schopní minimalizovať počet chýb, keď už napríklad budeme vedieť, ako sa v určitej kultúre vnímajú čas a priestor, rodinné vzťahy, moc, peniaze, informácie, ako funguje verbálna a neverbálna komunikácia a pod.

Učebné osnovy sú normatívny dokument, ktorý obsahuje *základné konkrétne smernice záväzné pre všetky školy daného typu na území štátu*. Pre každý učebný predmet v danom type školy sú vypracované osobitné učebné osnovy. Spravidla ich vypracúvajú odborníci daného odboru a schvaľujú ich osobitné komisie, resp. ministerstvo osvetly.

Vo vojvodinskom prostredí sa učebné osnovy pre jednotlivé typy škôl vypracúvajú najprv v srbskom jazyku a tam, kde vyučovanie prebieha v niektorom z menšinových jazykov, srbské učebné osnovy sa prekladajú do daného jazyka. Učebné osnovy z materinského jazyka, ktorý je menšinovým jazykom, vypracúva a schvaľuje osobitná komisia utvorená z odborníkov – príslušníkov toho jazykového spoločenstva. Učebné osnovy priamo určujú *konceptiu učebnice*. Medzi učebnými osnovami a učebnicou je priama súvislosť, i keď sa učebný obsah v nich konkretizuje z rozdielných hľadísk. Učebné osnovy sú inštrukciou na

vyučovaciu činnosť učiteľa a učebnica upravuje učebný obsah so zreteľom na učebnú činnosť žiakov.

Podľa *Krátkeho slovníka slovenského jazyka 4* multikultúra predstavuje súbor viacerých etnických spoločenstiev žijúcich na spoločnom území (2003). Multikultúrna výchova pomáha prekonávať vlastné kultúrne obmedzenia; prostredníctvom učenia o iných kultúrach sa snaží edukovať žiakov v duchu akceptovania heterogénosti ľudskej spoločnosti a tolerance voči druhým kultúram (Đurišić-Bojanović 2003, 138). Jedna z možností, v ktorých sa ciele multikultúrnej výchovy dajú uplatniť v širokom rozsahu, je školská výchova, ktorá sa prostredníctvom učebných obsahov, zvlášť vhodných literárnych textov, snaží vplývať na formovanie mladého čitateľa v spomínanom smere.

1.1. Kultúrna misia učebnice

Hoci sa v poslednej dobe vo vyučovaní odporúča využívať rôzne zdroje informácií, nemožno poprieť význam **učebníc** vo vyučovacom procese. Dobre koncipovaná učebnica je neodmysliteľnou súčasťou vyučovania. Podľa D. Plutovej učebnice majú tendenciu byť kultúrnymi modelmi, vzormi, v ktorých je obsiahnuté všetko (alebo takmer všetko) podstatné pre jednu kultúru. Táto kultúrna misia učebnice spočíva v modelovaní kultúrnej skúsenosti žiaka, ktoré sa koná na dvoch úrovniach: buď vedome favorizujú určité skúsenosti a tak aktívne tvarujú fyzický a mentálny vzťah príslušníka určitej kultúry, alebo sa javia ako kultúrne odkazy, ktorých nie sme si ani vedomí, lebo už existujú ako zložka nášho kultúrneho dedičstva a zakódované sú v našich psychickej štruktúrach (Plut 2003). Aj J. Pešić (2005, 376) učebnicu považuje za vplyvný kultúrny produkt, ktorý vplýva nielen na intelektuálny, ale na celkový vývin dieťaťa, v zmysle formovania identity a vývinu sústavy hodnôt. V našej tradícii vzdelávania sa učebniciam sa dostávala značná pozornosť, lebo boli považované za ochrancov hodnôt, tradície a kultúry, ktorými sa prenášajú tradičné kultúrne hodnoty a afirmujú a rozvíjajú sa kultúrne zvyky (Stanisavljević-Petrović i Cvetković 2011, 11).

1.2. Čítanka ako interkultúrny sprostredkovateľ

Čítanky sú špecifické druhy učebníc, ktoré okrem vzdelávacej a výchovnej funkcie majú ešte jednu funkciu – estetickú, ktorá má medzi nimi dominantnú úlohu.

Podľa iných zdrojov z aspektu rozvoja multikultúrnosti sú čítanky dôležité z toho dôvodu, že výber textov by mal byť príkladom jazykového a duchovného dedičstva nejakého spoločenstva, ktoré prostrední-

tvom literatúry prenáša ako explicitné, tak aj implicitné odkazy. Tým vplýva na formovanie určitých hodnôt a žiaducich modelov správania sa v rámci jedného kultúrneho spoločenstva. Na druhej strane, textami sa môžu podporovať alebo aj formovať predsudky voči príslušníkom iných spoločenských skupín. Autorky vyzdvihujú dôležitosť didakticko-metodického aparátu po texte, ktorým sa usmerňuje myšlienková aktivita žiakov na určité segmenty problémov, ktoré by mohli mať vplyv na rozvoj multikulturality u žiakov (Stanisavljević-Petrović i Cvetković 2011, 12).

Výberom textov netreba rozvíjať etnocentrizmus, ktorý sťažuje a niekedy aj celkom znemožňuje interkultúrnú komunikáciu. Zákom sú určené ciele vzdelávania a výchovy, kam patrí aj rozvoj multikulturalizmu. Konkrétne, v našich enklávnych podmienkach pod týmto rozume, že okrem pestovania svojho materinského slovenského jazyka treba uctievať srbský jazyk, ako aj jazyky, tradíciu a kultúru iných národností v rámci našej krajiny. V neposlednom rade cieľom literárnej výchovy je uctievanie a zachovávanie svetového kultúrneho dedičstva, a to znamená, že je do čítaniek vítané i vsunutie literárnych textov, ktoré patria do zlatého fondu svetovej literatúry. Kvalitným výberom literárnych textov svetovej literatúry a ich zaraďovaním do čítaniek vytvárajú sa podmienky na interakciu rôznych kultúr, rozvíja sa vedomie o kultúrnej a civilizačnej spätosti vo svete, čo aj je cieľom interkultúrneho vzdelávania.

Čítanka obsahuje iba časť toho, čo predpisujú učebné osnovy pre určený ročník. Preto nie je možné uviesť celý text, zvlášť, keď ide o prozaický text. Autor čítanky rozhoduje o tom, do akej miery sa text skráti, a to tak, aby žiak textu rozumel a aby pochopil pointu. Literárne texty sa zvlášť v nižších ročníkoch klasifikujú do tematických okruhov. Uverejňuje sa celý literárny text, ktorý má kratšiu formu, a preto sa neskracuje. Úryvky z literárnych textov sa nachádzajú vo vyšších ročníkoch, avšak sa analyzujú ako úplný literárny text aj vtedy, keď ide o úryvok z celého diela. V čítankach sú texty, ktoré by sa mali analyzovať na hodine. Väčšie literárne útvary patria do domáceho čítania.

V skúmaných čítankách sa nad alebo pod textom nachádza meno autora, avšak zostavovatelia čítaniek nie vždy bližšie uviedli sprievodné údaje o autorovi, respektíve jeho príslušnosť k domovskému štátu.

2. POSÚVANIE TEXTU Z NÁRODNEJ DO NADNÁRODNEJ LITERATÚRY PROSTREDNÍCTVOM PREKLADU

Žiaci sa s inojazyčnými literárnymi textami oboznamujú prostredníctvom prekladu, pričom text inonárodnej literatúry vnímajú ako primárny text, ako dielo domácej literatúry. Preklad detského textu je

oveľa náročnejší ako inojazyčného textu pre dospelých, pretože niekedy prekladateľ nie je schopný vyjadriť všetky vlastnosti originálneho textu. V najhoršom prípade sa robí kópia textu, doslovný preklad a tak sa vytvára invariant originálu.

Musíme mať na zreteli i tzv. prekladateľský posun (Feldek 1977, 49), keď sa prekladateľ pokúsi sprostredkovať ducha originálneho textu so zohľadnením tých detských čitateľov, ktorých kultúra je odlišná od pôvodných čitateľov, ktorým bol originálny text určený (Freeman and Lehman 2001, 30-32). Jeho výsledkom je preklad, ktorý nie je kópiou originálu, lež ekvivalentom jeho účinku na čitateľa. Umelecky presvedčivým prekladom s uctievaním estetického aspektu v preklade je zabezpečená výmena umeleckých hodnôt medzi národmi. Preto preklad pokladáme za nesmierne dôležitý v recepcii inojazykových textov v školskej praxi z aspektu medziliterárnej komunikácie.

Otázka porozumenia jazyka žiakom buď národného, alebo inonárodného textu (prostredníctvom prekladu) je v našich enklávnych podmienkach veľmi dôležitá. Umelecká literatúra je špecifickou obmenou spisovného jazyka a musíme brať ohľad na to, že žiaci v našom vojvodinskom prostredí niekedy majú ťažkosti aj so zvládnutím spisovného jazyka v bežnej komunikácii. Preto je niekedy v školskej praxi otázne, či jazyk umeleckého textu prostredníctvom vybraného žánru nesie informáciu či odovzdáva obsah, ktorý autor chce odovzdať detskému čitateľovi.

Podľa prekladateľky D. Hérrmannovej (podľa Freeman and Lehman 2001, 30) možno za dobrý a úspešný preklad považovať iba taký text, ktorý detských čitateľov v momente odhalenia, že má pôvod v inej krajine a v inom jazykovom prostredí, prekvapí a zaskočí.

K. Škorupová (2014, 82) konštatuje, že preklad nemá byť len prekladom z jazyka do jazyka, ale z kultúry do kultúry. Tak prekladateľ pri vymýšľaní tzv. „rozprávacích mien“ musí nájsť alebo vytvoriť ekvivalent mena či názvu, že aj za cenu ľahkého odklonu od originálu vytvorí text vhodný pre danú vekovú skupinu slovenských čitateľov.

G. Klingberg (1986, pozri Freeman and Lehman 2001, 30) ozrejmuje, prečo má význam oboznamovať deti s prekladovou literatúrou: posilňuje sa v nich globálna perspektíva, t. j. multikulturalizmus. Toto poznanie prekladovej literatúry ako aj tolerancia sú podľa neho dvoma cieľmi výchovy k multikulturalizmu.

Žiak si na rozdiel od dospelého čitateľa neuvedomuje metakomunikačný charakter textu a text prekladu prijíma ako pôvodný – primárny text. Nevníma ho ako cudzojazyčný text, ale ako dielo domácej literatúry a nie inonárodnej čiže inorečovej. Podľa R. Rusňáka (2013, 61) národný charakter diela, ktorý so sebou prináša špecifické podmienky života a tradície umeleckej tvorby príslušného národa, vôbec nie je pre-

kážkou jeho prenikania do svetovej literatúry. Dieťa ako čitateľa neza-ujíma národnosť autora a ani to, kedy žil. Pre osem až deväťročné deti je spisovateľ človekom žijúcim mimo akéhokoľvek času a priestoru (Rusňák 2013, 13; podľa Mot'jašova 1975, 483). Očakávania žiaka voči literárnemu textu sa pohybujú vo vzťahu poučenie – zábava.

Pri preklade literatúry pre deti treba prihliadať na celý rad špecifických požiadaviek, no všeobecne povedané, prekladový text by mal uctievať jeho originálnu verziu a predpokladanú vekovú kategóriu žiakov.

V skúmaných čítankách sa spravidla uvádza meno autora literárneho textu, avšak meno prekladateľa nie vždy. Okrem toho prekladateľov detskej literatúry z iných literatúr do slovenského jazyka v poslednom čase máme veľmi málo, a preto sa používajú preklady textov, ktoré sa nachádzali v čítankách pred dvadsiatimi rokmi. Vtedy slovenskí vojvodinskí autori, akými boli Juraj Tušiak, Michal Babinka, Pavel Mučaji, Miroslav Demák, Tomáš Čelovský a iní, jednoducho povedané, cítili text pre deti, lebo aj sami písali pre deti, a nebol pre nich problém urobiť preklad zo srbciny, ba aj z macedónčiny, rumunčiny, rusínčiny, slovinčiny atď., t. j., zo všetkých jazykov bývalej Juhoslávie. Dnes cítiť nedostatok prekladateľov literárnych textov pre deti, a preto nezostáva iné, ako do učebných osnov vsúvať už prastaré, avšak veku primerané texty pre deti. Osobitnú kategóriu prekladov predstavujú spisovatelia zo Slovenska, ktorí preložili literárny text zo svetovej literatúry a následne autori našich čítaniek preložený text prebrali z čítaniek zo Slovenska a vkomponovali do našich čítaniek (Mária Ďuričková, Daniel Hevier, Mária Bratová a iní).

3. ANALÝZA TEXTOV INOJAZYČNEJ LITERATÚRY V ČÍTANKÁCH PRE ZÁKLADNÚ ŠKOLU V SRBSKU

Východiskovou literatúrou nášho výskumu boli čítanky pre základnú školu v slovenskom jazyku v Srbsku. V nasledujúcej časti sa krátko zmienime o konkrétnych čítankách.

Autorkou čítanky pre 1. ročník základnej školy pod názvom *Studnička* je Mária Kardelisová a autorom čítanky pre 2. ročník *Veselý domček* je Zoroslav Spevák. Obe čítanky vyšli v roku 2005. Hoci sú medzi nimi určité odlišnosti, spoločné je to, že sú koncipované pre žiakov, ktorí sa nachádzajú v tej istej fáze kognitívneho vývinu. S tým súvisí aj podobný výber literárnych textov zaradených do týchto čítaniek. Hoci v skúmaných čítankách badáme značnú zastúpenosť rôznych žánrov ľudovej slovesnosti², ktorá vychádza z faktu, že tieto žánre sú

² slovenské ľudové rozprávky, povesti, bájky, detské piesne, ľudové hry, vyčítanky, vinše, hádanky, riekanky, porekadlá, prirovnania, vtipy.

rozsahom kratšie a podané jednoduchým zrozumiteľným jazykom s tematikou vo sfére záujmu žiakov tohto veku, predsa sme zistili výraznejšie zastúpenie autorskej tvorby.

Zoroslav Spevák je aj autorom čítanky pre 3. ročník pod názvom *Nauč ma kotrmelec* (2006). Autor sa pri výbere textov maximálne pridržoval učebných osnov. Mária Kardelisová zostavila Čítanku pre 4. ročník – *Ako vznikajú rozprávky* (2006). Obe tieto čítanky väčšinou obsahujú autorské, intencionálne texty pre deti.

Vo vyšších ročníkoch čítanky už nemajú v podnázve opisný charakter, ale majú jednoducho názvy: Čítanka pre 5., 6., 7. a 8. ročník.

Čítanka pre 5. ročník (2008) autora Tomáša Čelovského predstavuje rozsiahly materiál pozostávajúci zo 62 literárnych textov. Učitelia majú možnosť vyselektovať tie texty, ktoré najviac zodpovedajú ich zámerom, pretože na spracovanie literatúry je učebnými osnovami určených spolu 70 hodín ročne. Výberom textov čítanka väčšmi inklinuje k zábavnému čítaniu ako k prísne koncipovanej učebnici, lebo autor aj osobnými komentármi vhodne a moderným spôsobom prezentuje literárne texty recipientovi. Čítanka pre 6. ročník autorky Jarmily Hodoličovej (2010) obsahuje nové, moderné intencionálne texty spisovateľov pre deti, pričom ich cieľom je zaujať žiaka – čitateľa, zapôsobiť najmä na jeho citový život. Ľudová slovesnosť sa objavuje v obsahu týchto dvoch čítaniek iba zriedkavo, autorské texty sú dominantné.

Čítanka pre 7. ročník autoriek Marieny Korošovej a Márie Andrášikovej (2005) zahŕňa texty, ktoré sú prehľadne rozdelené podľa žánrov, ale aj podľa literárnych období, počnúc literárnym romantizmom a končiac súčasnou literatúrou. Čítanka pre 8. ročník vyšla v roku 2007 od autoriek Márie Kotvášovej-Jonášovej a Zuzany Čížikovej. V čítanke sú zaradené texty nielen z literatúry pre deti, ale aj z literatúry pre mládež, a tak výber literárnych textov zodpovedá pubescentnému veku. V siedmom a ôsmom ročníku prevažujú autorské texty rozličných žánrov a tematiky, neevidovali sme nijaký žáner ľudovej slovesnosti.

V našom príspevku sme sa zamerali na význam čítaniek vo vyučovaní slovenského jazyka v Srbsku a zastúpenosť inojazyčných literárnych textov³ všetkých žánrov. Analyzovali sme texty podľa nasledov-

³ V kontexte nášho výskumu si potrebujeme ujasniť, čo príslušník slovenskej národnostnej menšiny v Srbsku rozumie pod pojmom domáca literatúra. Národnostné menšiny sú v tejto otázke špecifické, lebo kritérium výberu „domácich“ literárnych diel nie je jasne vyhranené a kolíše medzi príslušnosťou k jazykovému a príslušnosťou k teritoriálnemu územiu. A tak za domáce literárne texty môžeme považovať texty slovenských, slovenských vojvodinských, ako i srbských autorov. I keď srbskú literatúru môžeme považovať za „domácu“, súčasne patrí do skupiny inojazyčných literatúr.

ných skupín: texty domácich slovenských vojvodinských autorov, texty spisovateľov zo Slovenska, texty srbských autorov, texty autorov menšinových spoločenstiev z Vojvodiny, texty svetových spisovateľov, texty ľudovej slovesnosti.

Správnosť zaradenia textu, t. j. autora, do patričnej národnej literatúry sme si overovali v poznámkach o spisovateľoch, ktoré zvyknú byť v čítankách v didakticko-metodickom aparáte hneď po literárnom texte, v Slovníku slovenských spisovateľov Dolnej zeme (1994) redaktorky E. Balážovej, v Slovníku slovenských spisovateľov pre deti a mládež (2009) redaktora O. Sliackeho, ako i v Malej encyklopédii spisovateľov sveta (1978) redaktora J. Jurička. Kvôli porovnaniu uvádzame i počet textov slovenských vojvodinských autorov a autorov zo Slovenska.

V čítanke pre 1. ročník je sedem textov domácich slovenských vojvodinských autorov a dvadsaťpäť textov spisovateľov zo Slovenska. Zaradené sú dva texty srbských autorov⁴. Čo sa týka textov svetových spisovateľov⁵, v tejto čítanke sa vyskytuje jeden ruský a jeden taliansky text. Sú tu i texty ľudovej slovesnosti⁶: päť slovenských, tri „migrujúce“ a jeden ruský. Je to vcelku na prvý pohľad málo textov, no máme na zreteli skutočnosť, že šlabikárove obdobie trvá dosť dlho, a tak sa žiaci k čítaniu dostanú iba v druhom polroku.

Čítanka pre 2. ročník obsahuje šesťnásť textov domácich slovenských vojvodinských autorov, ako i päťdesiatosem textov spisovateľov zo Slovenska. Texty srbských autorov⁷ sú štyri. Čo sa týka textov európ-

⁴ Dušan Radović: *Žalobaba*, str. 14; neuvádza sa meno prekladateľa Jovan Jovanović Zmaj: *Žaba číta noviny*, str. 61, neuvádza sa meno prekladateľa.

⁵ Rachel Baumvoľová: *Pomaranč a jablko*, str. 43 (ruská rozprávka, preložila Mária Ďuričková) Gianni Rodari: *Čo musíš mať*, str. 73 (taliansky spisovateľ, preložil Viliam Turčány).

⁶ slovenské ľudové rozprávky (*Koza odratá a jež*, str. 50; *O siedmich kozliatkach*, str. 56; *Ako šlo vajce na vandrovkú*, str. 58; *Kubov zajac*, str. 64; *O hore*, str. 65), ľudové rozprávky «migrujúce» (*Ako mačiatko zabudlo prosiť*, str. 62; *O divotvornom hrnčeku*, str. 16; *Dedko a repa*, str. 40), ruská ľudová bájka (*Líška a bocian*), str. 46.

⁷ Ljubivoje Ršumović: *Uch, ale je škola skvelá* (preložil Miroslav Demák), str. 8

Dragan Lukić: *Mamino srdce* (preložil Miroslav Demák), str. 24

Dušan Radović: *Dieťa a pes* (preložil Juraj Tušiak), str. 45

Dušan Radović: *Lev* (preložil Miroslav Demák), str. 92.

ských/svetových spisovateľov⁸, vyskytuje sa jeden chorvátsky, jeden poľský a dva české texty. Sú to vlastne texty európskych spisovateľov a nám blízkych – slovanských. Ani texty ľudovej slovesnosti neodbočili geograficky ďaleko⁹: vyskytli sa dva slovenské a jeden grécky text. Čo je zaujímavé, prítomné sú aj dve „migrujúce“ rozprávky, teda také, pre ktoré nemôžeme určiť v ktorom národe a kultúre vznikli a tým činom patria k medzinárodnému rozprávačskému fondu.

V čítanke pre 3. ročník je úhrnný počet textov domácich slovenských vojvodinských autorov sedemnášť, čo je o jeden viac ako v druhom ročníku. Počet textov spisovateľov zo Slovenska je štyridsaťdva, čo znamená, že sa vzhľadom na predchádzajúci ročník ich počet znižuje, a to v prospech textov svetových spisovateľov¹⁰. Týchto je v tre-

⁸ Tito Bilopavlovič: Otec je hlavný (chorvátsky spisovateľ, prebásnil Miroslav Demák), str. 22

Julian Tuwim: Okuliare (poľský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 75

Alois Mikulka: O slivkovej chalúpke a veselej školičke (český spisovateľ, preložil Daniel Hevier), str. 76

Miloš Macourek: Žirafa (český spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 98.

⁹ slovenská ľudová rozprávka: Ako zvieratká prezimovali, str. 56

slovenská ľudová povesť: Jánošíkova výzbroj, str. 89

grécka ľudová bájka (Ezopova): Lev a myš, str. 48

ľudová rozprávka „migrujúca“: O dvanástich mesiačikoch, str. 51

ľudová bájka „migrujúca“: Havran a liška, str. 74.

¹⁰ Grigorij Oster: Darček (ruský spisovateľ, preložila Mária Števková), str. 21

František Krentz: Jánošík a panské pivo (český spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 24

Miloš Macourek: Mach a Šebestová (český spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 30

Lev Nikolajevič Tolstoj: Najlepšia zo všetkých (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 76

Josef Čapek: O psičkovi a mačičke (český spisovateľ, preložila Krista Bendová), str. 77

Claude Roy: Mačky (francúzsky spisovateľ, preložil Vladimír Ječmeň), str. 81

Nikolaj Nosov: Chlapci vymýšľavci (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 83

Yak Rivaiz: Aký otec, taký syn (francúzsky spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 88

Daniil Charms: 17 koní (ruský spisovateľ, z češtiny preložil Zoroslav Spevák), str. 92.

Lev Nikolajevič Tolstoj: Záhradník a synovia (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 93

ťom ročníku úhrnne desať: päť ruských, tri české a dva francúzske texty. Zistujeme, že je aj ďalej cítiť príklon k slovanským autorom, hoci sa zostavovateľ čítanky, i keď v skromnom počte, pokúša o zaradenie aj iných autorov okrem slovanských. Podobne by sme mohli konštatovať aj pri výbere textov ľudovej slovesnosti¹¹: tri slovenské, jeden srbský a jeden nemecký text. Do tejto čítanky je zaradených aj päť textov srbských autorov¹².

V čítanke pre 4. ročník sa zachováva ako v predchádzajúcich čítankách už určený pomer textov domácich slovanských vojvodinských autorov (sedem) a textov spisovateľov zo Slovenska (dvadsaťjeden). Tiež sa udržiava aj ustálený počet textov srbských autorov¹³ (tri).

Čo sa týka textov svetových spisovateľov¹⁴, po prvýkrát prekračujeme hranice Európy; je úhrnne šesť textov, z čoho: jeden USA, jeden taliansky, jeden macedónsky, jeden dánsky, dva ruské. V rovnováhe sú slovanskí (traja) a neslovanskí (traja) autori.

¹¹ slovenské ľudové rozprávky (Mechúrik-Koščúrik s kamarátmi, str. 16; Janove príhody, str. 43; Zakliaty zámok, str. 45)
nemecká ľudová rozprávka: Všetkým nevyhovieš, str. 23
srbská ľudová bájka: O zajacovi a korytnačke, str. 67.

¹² Jovan Jovanović Zmaj: Priateľstvo (preložil Miroslav Demák), str. 21
Dragan Lukić: Učiteľ (preložil Tomáš Čelovský), str. 35
Dositej Obradović: Osol v levej koži (preložil Pavel Mučaji), str. 98
Dušan Radović: Melóny a dyne (preložil Juraj Tušiak), str. 106
Desanka Maksimovićová: Rozprávka o Rakovi Krajčirovi (preložila Jarmila Sládečeková), str. 109.

¹³ Dobrica Erić: Lúka (neuvádza sa meno prekladateľa), str. 19
Dušan Radović: Modrý zajko (neuvádza sa meno prekladateľa), str. 62
Grozdana Olujićová: Oldanine záhrady, (neuvádza sa meno prekladateľa), str. 134.

¹⁴ Edmondo de Amicis: Môj kamarát Coretti (taliansky spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 10
Gligor Popovski: Radosť (macedónsky spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 34
Mark Twain: Čo rozum, to groš (USA, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 47
Hans Christian Andersen: Dievčatko so zápalkami (dánsky spisovateľ, preložil Jaroslav Kaňa), str. 54
Sergej Jesenin: Bobil a Družko (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 56
Maxim Gorkij: Vrabček (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 58.

V skupine textov ľudovej slovesnosti¹⁵ prevahu majú slovenské texty, úhrnne ich je osem. Okrem toho sú tu ešte jeden srbský, jeden český, jeden grécky a dve „migrujúce“ rozprávky.

Aj v čítanke pre 5. ročník pretrváva pomer 1:3 textov domácich slovenských vojvodinských autorov (deväť) a textov spisovateľov zo Slovenska (dvadsaťpäť). Tiež nebadat' odklon od čítaniek pre 1. stupeň ani v zaradení počtu textov srbských autorov¹⁶, ktoré sú v tomto ročníku štyri. Po prvýkrát sa však zjavujú texty autorov menšinových spoločností z Vojvodiny¹⁷, a to jeden maďarský a jeden rusínsky. V ostatných čítankách sa texty autorov menšinových literatúr vôbec nevyskytujú.

¹⁵ slovenská ľudová balada (Zakliata dcéra, str. 30; Hory, hory, čierne hory, str. 32), slovenské ľudové rozprávky (Starý Bodrík a vlk, str. 71; O veternom kráľovi, str. 66; Vojak cisára Jozefa, str. 69; Kohút, kocúr a kyjanica, str. 84; Divotvorný lovec, str. 91; O chudobnom mlynárovi, str. 131)

srbská ľudová rozprávka (Bobuľko), str. 86

česká ľudová rozprávka (Čarodejné husle), str. 89

„migrujúca“ bájka Komu česť, tomu česť, str. 73

„migrujúca“ bájka Líška a mačka, str. 43

grécka, ezopská bájka: Smädná vrana, str. 73.

¹⁶ Jovanka Jorgačevićová: Traja včelári, jedna včela a Dragana Petrovićová, str. 34

Laza Lazić: Mačka na stene (preložil Tomáš Čelovský), str. 112

Mirko Petrović: Bosá polonéza (neuvádza sa meno prekladateľa) str. 125

Duško Radović: Kapitán John Peoplefox (rozhlasová hra, preložil Juraj Bartoš), str. 144.

¹⁷ Ferenc Fehér: Báčska krajinka (maďarský vojvodinský básnik, preložil Miroslav Demák), str. 129

Michal Ramač: Cestička na sálaš (rusínsky vojvodinský spisovateľ, preložil Miroslav Demák), str. 130

Textov svetových spisovateľov¹⁸ je úhrne 14. Po prvýkrát sú v prevahe texty neslovanských autorov. Vyskytujú sa tu dva anglické, tri USA, tri talianske, jeden dánsky, jeden švédsky a do skupiny slovanských textov patria dva české a dva ruské texty. Texty ľudovej slovesnosti¹⁹ sú všetky slovanské: osem slovenských, jeden český, jeden ruský a jeden poľský.

Čítanka pre 6. ročník je v pravom zmysle slova „najslovenskejšia“. Texty domácich slovenských vojvodinských autorov (pätnásť), texty spisovateľov zo Slovenska (dvadsaťdva), ako i texty slovenskej ľudovej slovesnosti (päť) tvoria závažnú väčšinu zaradených textov. Okrem nich

¹⁸ Lev Nikolajevič Tolstoj: Jež a zajac (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 16.

Daniel Defoe: Robinson Crusoe (anglický spisovateľ), str. 51

Jeremy Strong: Môj oco má aligátora (anglický spisovateľ, preložila Inka Martinová), str. 59

Francesca Simon: Grázlik Gabo a očkovanie (USA, preložila Darina Zaicová), str. 63

Anton Pavlovič Čechov: Vaňka (ruský spisovateľ, preložili Magda Takáčová a Martina Ličková), str. 72

Edmondo de Amicis: Môj priateľ Garonne (taliansky spisovateľ, preložil Štefan Gráf), str. 77

Jiří Wolker: O kominárovi (český spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 78

Bob Green: Ahoj, Cornelius (USA, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 86

Zdeněk Kriebel: Garáže (český spisovateľ, preložila Božena Trilecová), str. 104

Bruno Ferrero: Svrček a minca (taliansky spisovateľ, preložil Štefan Sandtner), str. 110

Hans Christian Andersen: Slávik (dánsky spisovateľ), str. 115

Angela Nanettiiová: Záhrada (talianska spisovateľka, preložila Daniela Lozanová), str. 117

Astrid Lindgrenová: Ako Lasse padol do jazera (švédska spisovateľka, preložila Mária Bratová), str. 151

Mark Twain: Hľadanie zakopaného pokladu (USA, preložil Alfonz Bednár), str. 158.

¹⁹ slovenská ľudová rozprávka (Janko Hraško, str. 4; Svenči gazda, zvieracej reči vedomý, str. 12), slovenská ľudová bájka (Lišiak a žaba, str. 17), slovenská ľudová povesť (Keď sa Jánošík narodil, str. 23; Hadov dar, str. 23; Jánošíkov poklad v Bielej skale, str. 23), slovenská ľudová pieseň (Okolo Súče, str. 22), slovenská ľudová balada (Kačička divoká, str. 22)
česká ľudová rozprávka (Princ Bajaja), str. 7
ruská ľudová rozprávka (Husie počty), str. 10
poľská ľudová rozprávka (Ako sa mesiace pohnevali), str. 15.

sú ešte tri texty srbských autorov²⁰, jeden francúzsky text²¹. Z textov inonárodnej ľudovej slovesnosti²² sú tu ešte štyri grécke, jeden srbský a jeden nórsky.

V čítanke pre 7. ročník sa bezmála vyrovnal počet textov domácich slovenských vojvodinských autorov (jedenásť) s textami spisovateľov zo Slovenska (sedemnášť). Štandardný je počet textov srbských autorov²³ (tri). Texty svetových spisovateľov²⁴ sa zameriavajú na autorov z anglicky hovoriacich krajín (po jeden text literatúry britskej, USA, kanadskej) a je tu aj jeden nemecký a jeden český text.

V čítanke pre 8. ročník je desať textov domácich slovenských vojvodinských autorov, dvadsaťšesť textov spisovateľov zo Slovenska a jeden text srbského autora²⁵. Čo sa týka textov svetových spisovateľov

²⁰ Miroslav Antić: Raz v stredu (prebásnil Juraj Tušiak) str. 133

Miroslav Antić: Láska (prebásnil Juraj Tušiak), str. 133.

Vojislav Stanojčić: Dar pre mamu (divadelná hra, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 137

²¹ Charles Perrault: Červená čiapočka (francúzsky spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 16.

²² slovenská ľudová rozprávka: Soľ nad zlato, str. 5

slovenská ľudová bájka: Medveď a líška, str. 24

slovenská ľudová balada: Išli hudci horou, str. 42

slovenská vojvodinská balada: Chodila líška po poli, str. 44

slovenská vojvodinská balada: Smutná novinečka, str. 44

grécka ľudová bájka (Ezop): Líška a vrana, str. 24

grécka ľudová bájka (Ezop): Osol, líška a lev, str. 25

grécka báj: Príbeh o Európe, str. 50

grécka báj: Prometheus, str. 51

srbská ľudová rozprávka: Zámok ani na nebi, ani na zemi, str. 11

nórska ľudová rozprávka: Dievča v tráve, str. 14.

²³ Desanka Maksimovićová: Obava (preložil Vítázoslav Hečko), str. 35

Miroslav Nastasijević: Láska (neuvádza sa meno prekladateľa), str. 36

Branko Ćopić: Čudesa sprava (preložil Juraj Tušiak), str. 66.

²⁴ Enid Blytonová: Dvojčatá znovu v škole (britská spisovateľka, preložili Miroslav Bernát a Tatiana Plesníková), str. 86

Helena Šmahelová: Ja a moji drahí (česká spisovateľka), str. 88

Anna Franková: Kúsok modrého neba v čiernom kruhu (nemecká autorka, preložila M. Valehrachová), str. 126

Jack London: Z lásky k človeku (USA, preložil Pavel Branko), str. 111

Lucy Maud Montgomeryová: Anna prichádza do Zeleného domu (kanadská spisovateľka), str. 80.

²⁵ Danilo Kiš: Snúbenci (neuvádza sa meno prekladateľa), str. 115.

ľov²⁶, je ich úhrne deväť a patria do európskej literatúry (dva ruské, dva francúzske, tri nemecké, jeden britský, jeden poľský). Okrem problému s prekladom najmä zo srbčiny do slovenčiny v našich čítankach sa predovšetkým treba vyhnúť veľkým úryvkom z celého diela.

4. ZÁVER

1. V rámci nášho výskumu porovnávajúc čítanky v rôznych ročníkoch sme zistili značný rozdiel v počte slovenských a inojazyčných autorov. Tým sa potvrdil náš predpoklad, že je najviacej literárnych textov slovenských, slovenských vojvodinských a nakoniec srbských autorov. Inojazyčné texty autorskej tvorby sú zastúpené vo všetkých ročníkoch: najmenej v 6. ročníku (1 text) a najviacej v 5. ročníku (14 textov). Čo sa týka srbských textov, najmenej ich je v 8. ročníku (1) a najviacej v 3. ročníku (5). So stúpajúcim ročníkom sa zväčšuje počet inojazyčných textov ľudovej slovesnosti: v prvom ročníku je jeden text a v ôsmom ročníku je deväť textov. Srbská ľudová tvorba sa v čítankách vyskytuje sporadicky (po jeden text v 3., 4. a 6. ročníku). Všimli sme si zreteľný príklon k slovanskej literatúre, najviac k českej, ruskej a poľskej. Okrem toho, európsku literatúru zastupujú francúzske, nemecké, dánske, švédske, nórske, britské, chorvátske, grécke, macedónske texty, kým zo svetovej je prítomná literatúra z USA a Kanady. Žiakom základnej školy v slovenskom jazyku v Srbsku sa ponúka úhrne 328 titulov slovenských textov (slovenských vojvodinských spisovateľov a spisovateľov zo Slovenska) a 101 titulov inojazyčnej autorskej a ľudovej

²⁶ A.P.Čechov: Žartík (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 59
Sergej Jesenin: List materi (ruský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 19

Jacques Prévert: Láska (francúzsky spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 6

Jacques Prévert: Prostá ako dobrý deň (francúzsky spisovateľ, preložil Vladimír Reisel), str. 9

Kurt Schwitters: Prasonáta (nemecký spisovateľ), str. 40

C.B. Lessmann: Kamošky (preložila Dagmar Mehešová), str. 97 (pod menom C.B. Lessmann sa skrýva kolektív autorov, pravdepodobne z Rakúska a Nemecka)

Aidan Macfarlane, Ann Mc Phersonová: Petrov denník (britskí spisovatelia, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 105

Karl May: Poklad v striebornom jazere (nemecký spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 112

Janusz Glowacki: Popoluška (poľský spisovateľ, neuvádza sa meno prekladateľa), str. 148.

tvorby. Teda, zhruba 1/4 pripadá na inojazyčné texty. Je zrejmé, že nikto nebude dávať prednosť inej kultúre pred svojou. Nazdávame sa preto, že pri takomto pomere môžeme hovoriť, že cit prináležitosti k vlastnému kultúrnemu pôvodu a dedičstvu je v rovnováhe s citom príslušnosti k svetovému kultúrnemu dedičstvu.

2. Prekvapivo málo je zaradených titulov z literatúr národností. Evidovali sme iba dve básne v piatačkej čítanke, a to maďarského vojvodinského básnika a rusínskeho vojvodinského spisovateľa. Žiaci si majú možnosť v rámci domáceho čítania sami podľa vlastného výberu alebo podľa dohody s učiteľom vybrať nejakú literatúru, teda môžu si vybrať aj inonárodné literárne texty. Tento nedostatok titulov z literatúr národností by sa mohol utlmiť výberom textov domáceho čítania. Máme však na zreteli, že je počet prekladov z týchto literatúr ohraničený a často v školských knižniciach nedostupný.

3. V čítankách sa spravidla, buď nad, alebo eventuálne pod textom, nachádza meno autora. Zostavovatelia niektorých čítaniek neuvádzajú (alebo nedôsledne uvádzajú) príslušnosť autora k domovskému štátu, čiže literatúre. Všeobecne, žiaci sa s inojazyčnými literárnymi textami oboznamujú prostredníctvom prekladu, pričom text inonárodnej literatúry vnímajú ako primárny text, ako dielo domácej literatúry. Žiaka 1. stupňa nezaujíma národnosť autora a ani obdobie, v ktorom žil, no myslíme, že o takéto informácie žiaci 2. stupňa už prejavujú záujem, a preto by bolo potrebné takéto údaje ponúknuť žiakom v čítanke v rámci didakticko-metodického aparátu po texte.

4. V čítankách sa uvádza meno autora literárneho textu, avšak meno prekladateľa nie vždy. Ukrátení sme o mená prekladateľov a, okrem toho, v poslednej dobe máme veľmi málo prekladateľov detskej literatúry z iných literatúr do slovenského jazyka. Preto sa používajú preklady textov, ktoré sa nachádzali v čítankách pred dvadsiatimi rokmi.

5. Všetky skúmané čítanky tolerujú interkultúrnosť a zaradenie literárnych textov inojazyčných autorov. Na základe nášho výskumu sa nazdávame, že skúmané čítanky majú predpoklady úspešného formovania čitateľa v duchu interkultúrnej výchovy.

6. Miesto, ktoré si čítanka získala medzi všetkými učebnicami, je osobitné, dôležité a nezameniteľné. Čítanky ukazujú deťom cestu, smer, čo a ako čítať, mali by byť akousi reklamou dobrého čítania. Tak by sa výber literárnych textov v čítankách nemal končiť titulmi národného charakteru, lež by sa mal opierať o zlatý fond svetovej detskej literatúry. V tom prípade by sme v konečnom dôsledku mohli hovoriť o úspešnom procese školského dávania základov pri formovaní kultúrneho čitateľa.

Máme na zreteli fakt, že optimálna životnosť čítaniek je od sedem do desať rokov, no u nás vo Vojvodine sa z rôznych príčin zaznamenáva

používanie tých istých čítaniek v jazykoch národností aj vyše dvadsať rokov. To znamená, že i tieto najnovšie čítanky majú za sebou optimálnu dobu použitia a potrebovali by sme uvažovať o zostavovaní nových čítaniek. Máme nádej, že táto analýza a prehodnocovanie čítaniek vzhľadom na výber literárnych textov z aspektu multikultúrnej výchovy budú nápomocné pri kvalitnom výbere textov do nasledujúcich vydání čítaniek.

VÝCHODISKOVÁ LITERATÚRA

- Čelovský, T. 2008. Čítanka pre 5. ročník základnej školy. Belehrad: Zavod za udžbenike.
- Hodoličová, J. 2010. Čítanka pre 6. ročník základnej školy. Belehrad: Zavod za udžbenike.
- Kardelisová, M. 2005. *Studnička: Čítanka pre 1. Ročník*. Belehrad: Zavod za udžbenike.
- Kardelisová, M. 2007. *Ako vznikajú rozprávky: Čítanka pre 4. ročník*. Belehrad: Zavod za udžbenike.
- Korošová, M., a M. Andrášiková. 2011. *Čítanka pre 7. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.
- Kotvášová-Jonášová M., a Z. Čížiková Z. 2011. *Čítanka pre 8. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.
- Spevák, Z. 2005. *Veselý domček: Čítanka pre 2. Ročník*. Nový Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Spevák, Z. 2006. *Nauč ma kotrmelec: Čítanka pre 3. ročník*. Nový Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

LITERATÚRA

- Balážová, Eva, ed. 1994. *Slovník slovenských spisovatel'ov Dolnej zeme*. Bratislava: ESA.
- Đurišić-Bojanić, Mira. 2003. *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju, uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Feldek, Ľubomír. 1977. *Z reči do reči*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- Freeman, Evelyn, and Barbara Lehman. 2001. *Global Perspectives in Children's Literature*. Boston: Allyn & Bacon. <http://www.senator-noland.com/global/global-perspectives-in-children-s-literature.pdf>.
- Gošović, Radmila, Snježana Mrše, Milena Jerotijević, Danijela Petrović, i Vojislava Tomić. 2007. *Interkulturalno obrazovanje. Vodič za una-pređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo. http://www.pefja.kg.ac.rs/preuzimanje/Materijali_za_

- nastavu/Nastava%202011-12/Interkulturalno%20obrazovanie/vodic.pdf.
- Juríček, Ján, ed. 1978. *Malá encyklopédia spisovateľov sveta*. Bratislava: Obzor.
- Kačala, Ján, Mária Pisárčiková, a Matej Považaj, ed. 2003. *Krátky slovník slovenského jazyka* 4. Bratislava: Veda.
- Pešić, Jelena. 2005. „Sociokulturni pristup udžbeniku.“ *Psihologija* 38 (4): 369-381.
- Plut, Dijana. 2003. *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Institut za psihologiju.
- Požar, Hajnalka. 2016. „Uloga Nastavnika u razvoju multikulturalnosti u školskoj sredini.“ *Norma* XXI (2): 311-323.
- Rušňák, Radoslav. 2013. „Teórie gender a queer v prekladovej literatúre sedemdesiatych rokov minulého storočia.“ *O dieťaťu, jazyku, literatúre* 1 (1): 61-79.
- Sladová, Jana. 2004. „Pozice světové literatury v rámci literární výchovy na základní škole.“ In *Slovo o slove*, 102-108. Prešov: Pedagogická fakulta.
- Sliacky, Ondrej, ed. 2009. *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež*. Bratislava: LIC.
- Stanisavljević-Petrović, Zorica, i Marija Cvetković. 2011. „Dimenzije razvoja multikulturalnosti u školskoj sredini.“ *Teme* 35 (4): 1407-1420. <http://teme.junis.ni.ac.rs/teme4-2011/teme%204-2011-14.pdf>.
- Škorupová, Katarína. 2014. „Na čo prihliadame a ako postupujeme pri výbere detskej prekladovej literatúry a práci s ňou.“ *Kritika prekladu* 1 (1): 44-55. https://issuu.com/batushtek/docs/kritika_prekladu_3_web.

UDK 81:1 Heidegger M.

Милош Миладинов

Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду, Србија

milos.miladinov@ff.uns.ac.rs

ХАЈДЕГЕРОВА ФИЛОЗОФИЈА ЈЕЗИКА. О (НЕ)МОГУЋНОСТИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ДИЈАЛОГА

In this paper, the author investigates the possibility of Heidegger's thought entering in intercultural dialogue, bearing in mind his insights regarding philosophy of language. In the introductory part, in short terms, the basic Heidegger motifs for the examination of the East Asian thought tradition were discussed. Then, in the second chapter, the author explains why the question of the possibility of intercultural dialogue within Heidegger's philosophy must be set primarily with regard to the problem of language. In chapter three, there is analysis of Heidegger's understanding of his own European tradition of philosophy, as well as his critique towards it – it is marked by the notion of destruction, as one of the dominant notions of Heidegger's early philosophy, and by the notion of the overcoming, which marks Heidegger's critical opinion about the European philosophical tradition in his later works. Then, the author investigates Heidegger's understanding of the language and comes to the conclusion that, according to Heidegger, we can not conceptually separate the language and thinking, which is one of the key insights for the possibility of achieving intercultural dialogue. Finally, the author concludes that Heidegger did not significantly work on a dialogue between European and Asian thoughts because of his lack of knowledge of Asian languages, but that his philosophy, as a whole, can be a fruitful starting point for intercultural projects.

Key words: dialogue, Heidegger, interculturality, language, tradition.

1. УВОД

Када се истражује Хајдегерово филозофија и њен однос према традицији, обично се испитује Хајдегеров став према наслеђу западне филозофије, те се у први план неретко истиче амбивалентна природа тог односа, а нарочито Хајдегерово критика, која је према њој – традицији западног мишљења – доминантно усмерена. Европска филозофска традиција се у Хајдегеровој критици показује као место које више замагљује и отежава решавање савремених проблема него што доприноси њиховом разрешавању, те самим тим представља место са којим се морамо мисаоно разрачунати, како се не бисмо нашли у неким од теоријских апорија присутних у наслеђу, које покушавамо да превазиђемо.

Стога, Хајдегерову филозофију би требало разматрати као мисаони пројекат који треба да најави нови, и од западне традиције другачији облик филозофског мишљења. О значају тог окрета сведочи нам и Хајдегерово разумевање и називање властите позне мисли – уместо традиционалног назива филозофије, он свој позни пројекат назива мишљењем (von Herrmann 1994, 225) како би већ на језичком нивоу назначио да жели да напусти готово све наслеђене облике филозофирања. Један од видова реализације таквог настојања Хајдегерове филозофије огледа се у његовом отклону од традиционалних облика филозофског мишљења, односно окрету ка дијалогу са песницима, односно европским песништвом, те и староисточњачким мишљењем и филозофијом. Међутим, док у многобројним Хајдегеровим делима, као што су *Језик, Језик у песми*, *Реч*, *Хелдерлин и суштина поезије*, *Чему песници?* и другим јасно можемо уочити начин на који се дијалог између мишљења и певања остварује, дијалог са источњачким мишљењем бива напоменут тек у назнакама. Прецизније, Хајдегер тек на неколико успутних места говори о плодности дијалога са мислиоцима источњачке мисаоне традиције и притом се на први поглед може учинити да се до тог дијалога готово и не долази. Стога, питање на које прво морамо одговорити тиче се Хајдегеровог става о важности остваривања таквог дијалога, о чему сазнајемо из његовог списка *Наука и размишљање*, у ком он наводи следеће:

Ко се данас одважи да – питајући, размишљајући, а самим тим и суделујући – прати кретање у дубини светског потреса који доживљујемо из часа у час, тај мора не само да узме у обзир да нашим данашњим светом влада воља за знањем својствена модерној науци, већ и да, пре свега, има у виду да свако размишљање о оном што сада јесте може „нићи“ и развити се једино ако оно преко разговора с грчким мислиоцима и њиховим језиком пусти корен у тло нашег повесног тубивствовања. Тај разговор чека још свој почетак. Он једва да је тек припремљен, а сам, опет, остаје за нас предуслов за неизбежан разговор с источноазијским светом (Хајдегер 1999, 35).

Дакле, на основу претходно наведеног цитата, можемо закључити да, према Хајдегеру, не само да је потребно разрачунати се са нашом, западном традицијом, него она представља тек предуслов за, како Хајдегер каже, „неизбежан разговор с источноазијским светом“ (Хајдегер 1999, 35). У том смислу, показује се да дијалог са

источњачким мислиоцима јесте један од неопходних услова за адекватно разумевање нашег, савременог света. Међутим, уколико је то тако, поставља се питање зашто овај дијалог код Хајдегера никада није остварен, односно зашто о Хајдегеровом разумевању староисточњачке мисли сазнајемо тек на основу неколико узгредних коментара?

Да бисмо на ово питање одговорили, прво морамо да стекнемо увид у Хајдегерово познавање ове мисаоне традиције, те и о његовим изворима о том учењу. Наиме, сматра се да Хајдегер током свог живота упознаје јапанске филозофе, који посећују немачке универзитете. Рекло би се да се најзначајнија Хајдегерава познанства односе на сусрете са Хађимеом Танабеом, од кога Хајдегер учи о јапанском разумевању религије и политике, Микијем Кијошијем, који се превасходно бавио питањима политике и друштва, те Кукијем Шузом, од кога Хајдегер много сазнаје о јапанској естетици и метафизици (Parkes 1992, 378). Да је познанство са Кукијем Шузом на Хајдегера оставило изузетан утисак сведочи нам Хајдегеров позни спис Из једног разговора о језику, у ком он на неколико места говори о њиховим заједничким расправама (Hajdeger 2007a).

Колико су сва познанства била плодна и допринела Хајдегеровој идеји о неизбежности дијалога са источњачким мислиоцима остаје отворено. Међутим, оправдано је запитати се да ли неколико Хајдегерових појмова заправо настају с обзиром на источњачку мисаону традицију, а то су пре свега појам Ништа, појам онтолошке разлике и појам пута. У истраживању Сусрет европске и азијске мисли у Хајдегеровој позној филозофији објављеном у дванаестом броју часописа Интеркултуралност дошли смо до закључка да је проблематично говорити о источњачком пореклу Хајдегерових појмова Ништа и онтолошке разлике, док се за појам пута, који ће Хајдегер именовати и речју Тао, оправдано може тврдити да бива преузет из источњачке мисаоне традиције (Miladinov 2016, 35).

Стога, уколико са сигурношћу можемо тврдити да је постојао утицај азијске мисаоне традиције на Хајдегерово учење, онда се поставља питање зашто сам Хајдегер није интензивније развијао дијалог између европске и источњачке традиције, као што је чинио у случају филозофије и песништва? Резултат до кога смо стигли у претходно поменутом истраживању у часопису Интеркултуралност заправо представља питање о Хајдегеровој филозофији језика. Прецизније, да бисмо могли да откријемо зашто се Хајдегер није опсежније посветио испитивању источњачких учења, неопходно је да утврдимо да ли Хајдегерава филозофија језика као таква отвара

такву могућност. Другим речима, питање које у овом истраживању намеравамо да поставимо, а које ће нам помоћи да откријемо да ли је дијалог између азијске и европске мисли уопште могућ, јесте питање о Хајдегеровој филозофији језика, односно да ли је Хајдегерово схватање језика отворено за могућност интеркултуралног дијалога.

2. ПИТАЊЕ О ЈЕЗИКУ КАО ПИТАЊЕ О МОГУЋНОСТИ ИНТЕРКУЛТУРАЛНОГ ДИЈАЛОГА

У уводном делу рада бавили смо се питањем о утицају источњачке мисли на Хајдегера, те и Хајдегеровом ставу према тој мисаоној традицији. Потом, назначили смо да Хајдегер остваривање дијалога између европске и источњачке мисаоне традиције посматра као један од неизбежних услова за потпуно разумевање савременог света. Међутим, као што смо видели, тај дијалог унутар Хајдегерове филозофије није био до краја реализован, те смо из тог разлога одлучили да се у овом истраживању бавимо о условима могућности за остваривање таквог дијалога, чему ћемо приступити путем анализе Хајдегеровог схватања језика.

Чињеница да овом проблему приступамо путем феномена језика није случајна. Штавише, и сам Хајдегер назначава да се питање о дијалогу између европске и источњачке мисли мора поставити управо на равни језика. Хајдегер у свом позном дијалогу Из једног разговора о језику наводи следеће:

П: ... и да се због тога ипак не догоди истински сусрет с европском егзистенцијом, упркос свим уједначавањима и мешањима.

Ј: Можда се и не може догодити.

П: Смомо ли то да тврдимо тако безусловно?

Ј: Ја сам последњи који би се одважио да то врди, иначе не бих дошао у Немачку. Али непрекидно осећам опасност коју очигледно ни гроф Куки није могао да превазиђе.

П: На коју опасност мислите?

Ј: На ону да ћемо допустити да нас заведе богатство појмова садржано у духу европских језика, па ћемо оно што захтева нашу егзистенцију срозати на нешто неодређено и аморфно (Hajdeger 2007a, 84).

У наведеном делу претходно поменутог Хајдегеровог дијалога јасно је назначена опасност неутемељеног и готово необазривог покушаја остваривања интеркултуралног дијалога. Та опасност односи се на могућност интерпретирања

источњачког учења путем традиционалног европског појмовног апарата филозофије. Другим речима, у том случају, изворни смисао традиционалних појмова источњачке традиције би остао необухваћен и затворен у свом истинском облику. Штавише, имајући то у виду, можемо рећи да овакав покушај остваривања дијалога заправо не само да онемогућује адекватан увид у традицију источноазијског мишљења, него и затвара простор за успостављање интеркултураног односа између ове две традиције. Прецизније, овим путем би се извршило својеврсно насиље над источњачким учењима, које би на крају резултовало у пукој асимилацији источњачке мисаоне баштине у европску традицију. Дакле, можемо приметити да Хајдегер, иако изузетно вреднује остваривање дијалога између европског и источноазијског мишљења, ипак, није вољан да га спроводи по сваку цену. Речју, Хајдегер предлаже обазриво и постепено остваривање таквог пројекта, свестан могућих последица наглог и брзоплетог приступа. Потврду овог Хајдегеровог става по питању остваривања интеркултуралног дијалога можемо пронаћи и у његовим списима. Хајдегер о разговорима и дискусијама са Кукијем Шузом наводи следеће:

П: Опасност наших разговора скривала се у самом језику, не у оном о чему смо разговарали, не ни у начну на који смо то покушавали

Ј: Али гроф Куки је необично добро знао немачки, француски и енглески.

П: Наравно. Он је могао на европским језицима да каже све о чему се расправљало. Али ми смо разматрали ики; при том је мени дух јапанског остајао затворен – а затворен ми је и дан-данас.

Ј: Језици разговора све су преместили у оно-европско.

П: Разговор је ипак покушао да каже оно-суштинско источњачке уметности и поезије.

Ј: Сад већ боље разумем где наслућујете опасност. Језик разговора непрекидно је разарао могућност да се каже оно о чему се разговарало (Haidegger 2007a, 86).

На основу претходно наведеног Хајдегеровог цитата можемо увидети да препрека ка остваривању интеркултуралног дијалога не лежи у различитим културама мишљења. Прецизније, није реч о томе да су источњачка и европска мисаона у себи затворене за међусобни дијалог, него да је суштински проблем заправо питање о адекватној комуникацији између ове две мисаоне традиције.

Уколико се, пак, комуникација не успостави на ваљан начин, до дијалога утемељеном на принципу интеркултуралности не би могло да дође, већ би све посебности и изворни смисао староисточњачког мишљења остали прикривени и изгубљени услед значењске оптерећености традиционалних појмова европске филозофије. У том смислу, Хајдегеров покушај показује се као *par excellence* гест интеркултуралног принципа – принципа који има за циљ да не униформише нешто што је европској традицији страно, већ пре да покуша да обухвати све различитости и специфичности азијске мисаоне традиције, како би се могла остварити сарадња у којој ни једна страна не бива спутавана, него би обе стране, у потпуности равноправно, могле да обогате валстито мисаоно полазиште.

Интеркултурална тенденција коју можемо пронаћи код Хајдегера, када је у питању дијалог са староисточњачким учењима, присутна је већ и у његовим мотивима и интересовању за испитивање те мисаоне традиције. Другим речима, интеркултурална димензија овог подухвата није циљ сама по себи, него је пре нужно и незаобилазно средство. Наиме, имајући у виду оштру критику коју Хајдегер упућује облицима мишљења у европској филозофској традицији, један од разлога, уколико не и главни разлог Хајдегеровог интересовања за источњачке ауторе, огледа се у перманентном настојању да се његова сопствена европска традиција мишљења превлада. Како би у томе успео, тј. како би покушао да допре до новог и од европске традиције различитог начина мишљења, потенцијални окрет ка источњачким мислиоцима могао би да му пружи увид у другачије и европској традицији готово непознате мисаоне форме. У том смислу, како би се остварио претходно поменути циљ, показује се да једини могући начин спровођења овог дијалога јесте конзистентно придржавање принципу интеркултуралности.

Међутим, као што смо већ напоменули, овај дијалог није до краја реализован унутар Хајдегерове филозофије, него је тек најављен у неколико назнака. Како бисмо успели да одговоримо на питање зашто се Хајдегер у својој заоставштини није интензивније бавио источњачким мислиоцима, неопходно је да прво маркирамо услове за остваривање тог дијалога, те да испитамо да ли је такав подухват уопште могућ с обзиром на Хајдегерову филозофску позицију. Један од тих услова јесте адекватно познавање и разумевање сопственог наслеђа, како би се оно што је потенцијално другачије у источњачкој традицији могло уопште уочити. Стога, наш следећи задатак огледа се у краћем осврту на Хајдегерово разумевање властите традиције као неопходног услова за остваривање интеркултуралног дијалога.

3. ХАЈДЕГЕР И ЕВРОПСКА ФИЛОЗОФСКА ТРАДИЦИЈА

За Хајдегерову филозофију можемо рећи да представља покушај напуштања доминантног и у европској традицији опште присутног начина мишљења. Такав Хајдегеров гест истовремено показује и његову отвореност према новим, различитим и од устаљеног начина мишљења битно другачијим облицима филозофирања. О радикалности такве тенденције Хајдегерове мисли, тј. његовом настојању да заснује ново филозофско мишљење и нови филозофски језик (Роровић 2015, 68) сведоче и многобројни појмови које је управо сам Хајдегер осмислио и језички сковао. Међутим, како бисмо што адекватније разумели Хајдегерово настојање да се одаљи од властите традиције мишљења, морамо се осврнути на стратегије које он на том путу примењује.

Наиме, када се истражује целокупна Хајдегерова филозофија, она се, обично, може поделити на две велике целине, тј. на његове ране и позне радове (von Heitman 1994, 5-6). Иако централно питање његове филозофије остаје присутно у обе фазе његове мисли – питање о бивствовању – могу се приметити различити начини на које се покушава доспети до одговора на то питање. Имајући то у виду, можемо исто тако рећи да у зависности да ли је реч о Хајдегеровим раним или позним радовима можемо разликовати два различита начина одношења према европској филозофској традицији.

У Хајдегеровим раним радовима тај однос маркиран је путем појма деструкције повести онтологије. Иако на први поглед термин „деструкција“ може деловати као нешто негативно у вредносном смислу, то, пак, дефинитивно није случај. Наиме, иако се тим путем заблуде присутне у традицији покушавају напустити, ипак, оно што је примарни циљ деструкције представља поновно присвајање традиције, односно докучивање њених извора. У том смислу и Хајдегер каже следеће:

Ако за само питање битка треба да се задобије прозирност повести самог тог питања, онда је потребно да се размекша очврсла традиција и да се разреши њеним током сазрела покривања. Тај задатак разумемо као по нити водиљи питања битка спроводећу деструкцију наслеђеног састоја античке онтологије на изворна искуства у којима су била задобијена прва и надаље водећа одређења битка (Hajdeger 2007b, 43).

Оно што спровођење деструкције такође подразумева јесте мисаоно разрачунавање са централним местима у традицији, која у највећој мери одређују наше савремено мишљење. У том смислу, однос према традицији схваћен као деструкција тиче се искључиво поновног присвајања традиционалних извора, који су присутни и у савременом мишљењу.

С обзиром на то да у Хајдегеровој позној филозофији долази до промене у начину постављања питања о бивствовању, сразмерно томе, и однос према филозофској традицији бива знатно другачије постављен него што је то био случај у Хајдегеровим раним радовима, тј. уместо деструкције, однос према филозофском наслеђу бива именован појмом превладавања.

Иако Хајдегер детаљно не образлаже шта тачно подразумева под појмом превладавања, ипак, до одређења тог појма могуће је доћи на основу конкретних Хајдегерових теза о традиционалном европском филозофском мишљењу, које можемо пронаћи у његовим позним списима. Наиме, можемо рећи да Хајдегер у познијим делима заправо радикализује властити однос према сопственој традицији, те да појам превладавања онда представља конкретизованији облик деструкције.

Уколико се фокусирамо на Хајдегерову критику традиције у његовим позним списима, утолико можемо приметити да Хајдегеров циљ више не представља разрачунавање за централним и најзначајнијим местима наслеђа европске филозофије, него да се читава традиција европског филозофског мишљења доводи у питање. Притом, спровођење превладавања заправо представља промишљање традиционалних теза и појмова до њихових крајњих граница, те самим тим се на делу показују сви проблеми и апорије које такви наслеђени концепти у себи садрже (Поповић 2014, 272). Тим путем, не само да се остварује детаљнија критика традиционалног филозофског мишљења, већ се и дубљом анализом те појмовности обезбеђује и да поједини концепти који произилазе из таквог начина мишљења унапред буду антиципирани и суспендовани.

Паралелно са идејом превладавања европске филозофске традиције у Хајдегеровим позним делима јавља се и његово интересовање за источњачку мисаону традицију. У том смислу, добро познавање и превладавање европске традиције истовремено отвара могућност за уочавање присвајање нечег радикално другачијег – у овом случају источњачког мишљења. Стога, можемо закључити да Хајдегеров однос према сопственој традицији показује изузетно плодним за остваривање интеркултуралног дијалога. Међутим, како бисмо могли да утврдимо да ли је Хајдегера филозофија у

целини постављена тако да може да ступи у интеркултурални дијалог са неком другом традицијом мишљења, морамо да одговоримо на питање о Хајдегеровом схватању суштине језика, што представља наш водећи задатак у наредном поглављу.

4. ХАЈДЕГЕРОВО СХВАТАЊЕ ЈЕЗИКА

У досадашњем делу рада бавили смо се Хајдегеровим интересовањем за источњачку мисао. Потом, показали смо због чега питање о интеркултуралном дијалогу између источњачке и европске филозофије мора бити разматран на нивоу језика, те смо и скренули пажњу на начин на који Хајдегер разуме властиту, европску мисаону традицију и како се према њој односи. Имајући у виду све претходно речено, можемо рећи да смо обезбедили све предуслове за испитивање Хајдегеровог схватања језика с обзиром на могућност интеркултуралног дијалога између источњачког и европског мишљења.

Када је реч о Хајдегеровој филозофији језика, морамо имати у виду у претходном поглављу поменућу поделу на његову рану и позну мисао. С обзиром на то да можемо разликовати начин на који се Хајдегер бавио филозофским проблемима у његовој раној фази у односу на приступ тим проблемима у његовим позним радовима, важно је да одредимо да ли ћемо обрађивати појам језика из Бивствовања и времена и Хајдегеровог пројекта фундаменталне онтологије или ћемо се фокусирати на његове позније списе, односно на Хајдегерово схватање језика с обзиром на његов пројекат повесног мишљења бивствовања. У овом истраживању бавићемо се преваходно проблематиком језика из Хајдегерових позних списа јер се у тим списима уједно и јавља интересовање за развијање дијалога са источњачким светом, док у његовим раним радовима такво интересовање изостаје.

Када је реч о проблему језика у Хајдегеровој позној филозофији, морамо имати у виду специфичност његовог приступа том problemu. Наиме, феномен језика, уз разумевање бивствовања, се код Хајдегера показује као место у које смо увек већ укључени. Прецизније, за разлику од других филозофских проблема, проблем језика, као и проблем бивствовања, не може постати напросто објект филозофског истраживања. Другим речима, да бисмо нешто могли третирати као објект, неопходно је да тај предмет у потпуности изолујемо и издвојимо од онога ко се тим проблемом бави што, када је у питању проблем језика, не може бити случај.

Чињеница да испитујући и бавећи се проблемом језика се ми заправо све време управо служимо језиком самим потврђује ову

Хајдегерову поставку. Дакако, Хајдегер је свестан могућности да се проблему језика приступи путем метајезика, чиме би језик који испитујемо био претворен у својеврсни објект-језик, али такву врсту приступа он недвосмислено одбацује. По Хајдегеровом суду, такав вид истраживања представља метафизички гест мишљења (Haideger 2007c, 156), који он у својим радовима покушава да превлада. Наравно, Хајдегер не умањује значај савремене филозофије језика, за коју он и експлицитно каже да нам даје нова сазнања о проблему језика (Haideger 2007c, 156), али, сматра да такво истраживање заправо не допире до суштине језика, до које је њему преваходно стало.

Уколико се путем метајезика не долази до суштине језика, утолико се оправдано може поставити питање на који начин се до ње долази. На први поглед, може нам се чинити да се пут до суштине језика састоји од анализе свакодневног језика, међутим, Хајдегер одбацује и ту могућност. Како Хајдегер наводи:

Међутим, кад год говоримо неки језик и ма како да га говоримо неки језик, сам језик никад не долази до речи. Много тога се претреса у говорењу, а пре свега оно о чему говоримо: неко стање ствари, неки догађај, неко питање, нешто до чега нам је стало. Само зато што у свакодневном говорењу сам језик не доводи себе до језика него се уздржава, ми смо напросто кадри да говоримо језик, да се у говорењу позабавимо нечим, да у говорењу расправљамо о нечему (Haideger 2007c, 157).

Дакле, имајући у виду претходно речено, можемо закључити да Хајдегер сматра да су два најзаступљенија приступа за филозофско испитивање језика – анализа свакодневног језика, односно приступ језику путем метајезика – заправо неадекватни за долажење до његове суштине. Стога, питање које морамо поставити јесте да ли Хајдегер даје неки други, алтернативни пут за решење овог проблема?

По Хајдегеровом мишљењу, одликовано место где језик бива језиком, односно где суштина језика бива феноменално видљива јесте песништво. Прецизније, песник је онај ко доводи до језика искуство које стиче о језику (Haideger 2007c, 156). Стога, да бисмо мишљењем могли да дођемо до суштине језика, неопходно је да усвојимо, условно речено, песнички гест отварања према језику самом. Управо услед тога, односно због песничког односа према језику, Хајдегер посвећује многобројне позне списе испитивању песништва, као што смо у уводу у ово истраживање и напоменули. Отуда, поставља се питање о томе шта заправо мишљење треба од

песништва да усвоји, тј. у чему се састоји песнички гест долажења до суштине језика? Одговор на то питање гласи да се до суштине језика долази путем искуства – искуства, које је код Хајдегера разумљено на следећи начин:

Кад говоримо о „стицању“ искуства, то не значи да је искуство наша творевина; стећи у „стећи искуство“ значи : претурити преко главе, претрпети, примити оно што нас погађа тако што ћемо се томе потчинити. Реч је о нечему што се збива, дешава, догађа. Стећи искуство о језику значи онда: допустити да нас се нарочито тиче захтев језика тако што ћемо ући у тај захтев и потчинити му се (Хајдегер 2007с, 155).

Иако на први поглед може деловати да искуство језика, услед формулација као што су „претрпети“, „примити“, „потчинити“ и других, подразумева некакву врсту пасивности оног ко искушава, то несумњиво није случај. Напротив, да би се уопште могло говорити о искуству језика, неопходно је бити адекватно постављен за такав вид искуства. Другим речима, неопходно је одбацили све традиционалне и свакодневне предрасуде о томе шта језик јесте, те допустити језику да нам се покаже у властитој суштини. Тек када смо се ослободили ових предрасуда, што се, као што смо видели у претходном поглављу, постиже Хајдегеровом идејом превладавања, тек тада је могуће да допремо до језика као језика.

Друго важно одређење искуства које Хајдегер напомиње гласи: „Искусити значи *eundo assqui* – досећи нешто на путу, постићи нешто идући путем“ (Хајдегер 2007с, 166). Досезање нечега на путу би требало разумети као настојање да се о нечему мисли, а да притом немамо унапред дате кораке тог мисаоног искуства према коме стремимо. Другим речима, не можемо говорити о методу, схваћеном у класичном смислу, који бисмо могли да применимо на испитивање суштине језика. Штавише, уколико се искуство схвати на овакав начин, утолико постаје јасно да саму ствар испитивања не можемо одвојити од, условно речено, метода њеног истраживања. Феноменолошким речником речено – самопоказивање језика у свом појављивању представља и сам „метод“ тако схваћеног искуства.

5. ЈЕЗИК И БИВСТВОВАЊЕ

У претходном поглављу у кратким цртама мапирали смо начин на који Хајдегер приступа проблему језика. Тим путем, обезбедили смо погодно тло за анализу Хајдегеровог схватања језика, путем

ког ћемо покушати да одговоримо на централно питање нашег истраживања, а то је да ли се у Хајдегеровој филозофији језика отвара могућност за успостављање интеркултуралног дијалога.

Анализу Хајдегеровог појма језика почећемо имајући у виду његову чувену тврдњу да језик јесте кућа бивствовања (Haideger 2007c, 86). На први поглед нам се може учинити да нам ово најзглед метафорично одређење језика не помаже много; међутим, као што ћемо у овом истраживању настојати да покажемо, оно заправо представља његово кључно одређење.

Одређењем језика као куће бивствовања Хајдегер недвосмислено успоставља нераскидиву и суштинску везу између ова два феномена. Прецизније, језик се тако показује као одликовани феномен, који одређује наше захватање и разумевање бивствовања, односно свега онога што јесте. Самим тим, пак, наше разумевање бивствовања показује се као у битном смислу одређено језиком којим говоримо. Стога, овакво „кружно“ одређење језика путем бивствовања, те и бивствовања путем језика није ништа друго до оно што се у традицији логики називало *Circulus vitiosus*, тј. грешка кружног закључивања.

У готово свим филозофским истраживањима језика би овакво његово одређење нужно морало бити одбачено услед очигледне логичке погрешке у закључивању. Међутим, то одбацивање би уједно представљало и гест првог реда традиционалног филозофског мишљења, које Хајдегер у готово свим својим делима критикује. Штавише, Хајдегер не само да не сматра да такав вид кретања у круг заправо и није препрека за мишљење, него га види и као пут којим мишљење треба да се креће – Хајдегеровим речима: „То није ни средство за невољу ни недостатак. Поћи тим путем јесте снага мисли, а остати на том путу јесте светковина мисли, под претпоставком да је мишљење својеврстан занат“ (Хајдегер 2000, 8). У овом конкретном случају, то би значило да ми разумевајући и интерпретирајући бивствовање уопште, с једне стране, те начин бивствовања или суштину језика, с друге стране, проширујемо властито знање о оба феномена.

Дакле, ово кретање у круг за Хајдегера не представља нити проблем, нити недостатак, што нам отвара простор да се фокусирамо на саму садржину овог одређења језика. Оно што се овим одређењем заправо тврди јесте да је мишљење бивствовања, односно мишљење свега што јесте, као такво немогуће без језика, нити пак да је могућ језик без њему подлежећих мисаоних форми. У том смислу, ако бисмо поставили питање шта је изворније – језик или мишљење – такво питање би се показало узалудним услед једнакоизворности ова два феномена.

Одређење језика као куће бивствовања се може схватити још радикалније уколико узмемо у обзир следеће Хајдегерово тврђење: „Тек тамо где је реч нађена за ствар, ствар је ствар. Тек тако ствар јесте. Према томе, морамо нагласити: Ниједна ствар није тамо где мањка реч, то јест име. Тек реч даје ствари бивствовање“ (Хајдегер 2007с, 160). С обзиром на претходно поменуто Хајдегерово онтолошко схватање човека као бивствујућег које увек већ разумева бивствовање (Хајдегер 2007b, 26-27), те притом и претходно поменуто Хајдегерово тврђење да ствар или неко бивствујуће јесте тек када бива именовано, можемо закључити да је разумевање бивствовања немогуће без језика, чиме заправо можемо проширити Хајдегерово тумачење човека и као бивствујућег које је увек већ у језику. Отуда, језик се показује као само бивствовање оформљено у језику (Kockelmans 1984, 149).

Имајући у виду све претходно речено можемо закључити да, према Хајдегеру, питање о језику истовремено представља и питање о мишљењу, тј. да језик и мишљење не можемо концептуално раздвојити. С тим у вези, можемо рећи да питање о интеркултуралном дијалогу између две традиције мишљења мора бити одговорено с обзиром на проблем језика, односно да тај дијалог заправо постаје и дијалог између два различита језика. Отуда, питање о могућности интеркултуралног дијалога истовремено постаје и питање о могућности превођења једног облика мишљења присутног у једном језику путем другачијег начина мишљења и том другачијем мишљењу одговарајућег језика.

6. ИНТЕРКУЛТУРАЛНИ ДИЈАЛОГ – ПРОБЛЕМ ПРЕВОЂЕЊА

Резултат до ког смо дошли у претходном делу истраживања огледа се у специфичном тумачењу Хајдегерове филозофије језика, по ком језик и мисао не могу бити раздвојени. Тим путем, дошли смо до става да питање о интеркултуралном дијалогу између две мисаоне традиције заправо представља дијалог како између две различите мисаоне традиције, тако и између два језика. Самим тим, питање о интеркултуралном дијалогу прераста у питање о преводивости језика и том језику припадног облика мишљења на неки други језик. У овом конкретном случају, у питању су услови могућности превођења староисточњачке филозофије на неки од европских језика. Притом, циљ успостављања таквог дијалога јесте усвајање источњачких мисаоних творевина у њиховом изворном облику – у супротном, тј. уколико би се тај смисао изгубио, онда би

се читав пројекат показао илузорним јер би сам принцип интеркултуралности несумњиво изостао. Стога, остало је да видимо шта су нужни предуслови за успешно остваривање интеркултуралног дијалога.

Прва претпоставка која мора бити испуњена тиче се познавања властите традиције мишљења, односно успостављање адекватног односа према њој, како би се омогућио долазак до јасне свести о могућим различитим и другачијим облицима мишљења источњачке традиције. Имајући у виду Хајдегерово познавање сопствене традиције и његово тумачење наслеђених европских филозофских појмова, можемо закључити да је овај предуслов обезбеђен.

Друга претпоставка тиче се познавања језика традиције с којом се дијалог покушава испоставити. Имајући у виду Хајдегерово разумевање међусобне повезаности језика и мишљења, неопходан услов за очување изворног смисла источњачких појмова огледа се у могућности сувереног кретања кроз језик у ком су ти појмови настали. Као што смо видели у другом поглављу овог истраживања, сам Хајдегер недвосмислено тврди да не познаје довољно добро азијске језике, те самим тим можемо закључити да овај предуслов није испуњен. Стога, оно што имплицира из претходног закључка јесте да разлог Хајдегеровог неспровођења интеркултуралног дијалога са источњачким мишљењем, који је, пак, он сам сматрао неизбежним, представља његово непознавање азијских језика. Међутим, иако Хајдегер не оставарује овакав вид дијалога, ипак, његова позна филозофија језика, а можемо рећи и позна филозофија у целини, представља полазиште које омогућава успостављање интеркултуралног дијалога.

ЛИТЕРАТУРА

- Поповић, Уна. 2014. „Превладавање естетике и почетак мишљења: Хајдегерово схватање уметности у савремено доба.“ У Криза уметности и нове уметничке праксе, уредили Ива Драшкић Вићановић, Небојша Грубор, Марко Новаковић и Уна Поповић, 261-281. Београд: Естетичко друштво Србије.
- Хајдегер, Мартин. 1999. „Наука и размишљање.“ У Предавања и расправе, 33-53. Београд: Плато.
- Хајдегер, Мартин. 2000. „Извор уметничког дела.“ У Шумски путеви, 7-60. Београд: Плато.

- Hajdeger, Martin. 2007a. „Iz jednog razgovora o jeziku.“ U *Na putu k jeziku*, 81-155. Beograd: Fedon.
- Hajdeger, Martin. 2007b. *Bitak i vreme*. Beograd: Službeni glasnik.
- Hajdeger, Martin. 2007c. „Suština jezika.“ U *Na putu k jeziku*, 155-217. Beograd: Fedon.
- Kockelmanns, Joseph J. 1984. *On the Truth od Being. Reflections on Heidegger's Later Philosophy*. Bloomington: Indiana University Press.
- Miladinov, Miloš. 2016. „Susret evropske i azijske misli u Hajdegerovoj poznoj filozofiji.“ *Interkulturalnost*, br. 12 (Oktobar): 29-37.
- Parkes, Graham. 1992. „Heidegger and Japanese thought: how much did he know and when did he know it?“ U *Martin Heidegger Critical Assesments. Volume IV: Reverberations*, uredio C. Macann, 377-406. London: Routledge.
- Popović, Una. 2015. „Problem jezika i tumačenja Hajdegerove filozofije.“ *Arhe* 12 (24): 55-70.
- von Hermann, Friedrich-Wilhelm. 1994. *Wege ins Ereignis: Zu Heideggers Beiträgen zur Philosophie*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

UDK 81'246.3(497.7)

Constantin-Ioan Mladin

Universitatea „Sf. Kiril și Metodiu”, Skopje, Macedonia
k.mladin@gmail.com

PRIN HĂȚIȘUL LEGII SAU DESPRE LIMBI ȘI TIRANIA MINORITĂȚII

This work presents the legislative dynamics of linguistic policy in the Republic of Macedonia, from a diachronic, comparative, and critical perspective. The purpose of the research is to evaluate the recent and controversial draft law on language use. Its provisions are examined in relation to the legislative texts that precede it: the ASNOM decision on the use of the Macedonian language (1944), the Constitution of the Republic of Macedonia (1991), the Ohrid Framework Agreement (2001) and the law on the usage of languages spoken by at least 20% of the country's citizens and in self-governed communities (2008), as well as the amendments to the Constitution of the Republic of Macedonia (2011).

Key words: Albanian language, linguistic planning, linguistic policy, Macedonian language, multiculturalism, multilingualism.

1. INTRODUCERE.

Formată în 1945 ca stat constitutiv al Republicii Socialiste Federative Iugoslavia¹ și devenită independentă în 1991, mica Macedonie² s-a confruntat încă de la crearea sa cu câteva probleme aparent imposibil de depășit: 1) nerecunoașterea identității etnice și a limbii macedonene de către Bulgaria vecină³, 2) ilegitimitatea apropierei unui segment din patrimoniul istorico-cultural al Greciei și uzurparea simbolisticii aceste-

¹ Sub numele de Republica Socialistă Macedonia (maced. Социјалистичка Република Македонија).

² În 1948, era una dintre cele mai mici republici, întinzându-se pe doar 10% din teritoriul Iugoslaviei și având o populație de puțin peste 8% din populația iugoslavă.

³ Prima țară totuși care a recunoscut statul macedonean independent (15 ianuarie 1992).

ia⁴, 3) nrecunoașterea autoproclamatei autocefalii a Bisericii macedonene⁵, 4) negăsirea unui *modus vivendi* comun și convenabil (sincer, autentic și de lungă durată) pentru principalele entități etnice (macedonenii și albanezii). Râvnită, revendicată, împărțită, stăpânită și popula-tă⁶ de-a lungul timpului de unii și de alții, Macedonia din ziua de azi, regiune tampon între Serbia, Kosovo, Bulgaria, Grecia și Albania, găzduiește o populație foarte eterogenă din punct de vedere etnic, confesional⁷ și lingvistic, fiind expresia unei diversități de excepție în regiune. Macedonia este un stat multiethnic⁸, cu toate implicațiile care decurg de aici (multicultural, multiconfesional și multilingvistic), dar nu și multi-sau măcar bi-național.

Într-o expunere diacronică și cu comentarii critice, paginile de față se vor opri la un singur aspect aflat în relație directă cu profilul țării, așa cum a fost el schițat mai sus: dinamica legislativă a politicii lingvistice din Republica Macedonia. Subiectul este de mare actualitate, deoarece o nouă variantă a legii menite să reglementeze folosirea limbilor mino-

⁴ Filip al II-lea al Macedoniei, Alexandru cel Mare, Soarele de la Vergina... Abuzuri sancționate economic (printr-un embargo cu o durată de optsprezece luni, declanșat în 1994) și diplomatic (Grecia blochează sistematic intrarea Macedoniei în NATO și accesul acesteia la structurile UE). Pentru o abordare originală a chestiunii din perspectivă psiho-socială, vezi Kalampalakis.

⁵ Biserica Ortodoxă din Macedonia (mk. Македонска Православна Црква – Охридска Архиепископија), independentă din 1958 de Biserica Ortodoxă a Serbiei (în urma reactivării Arhiepiscopiei de la Ohrid, creată în anul 976, sub Samuel I al Bulgariei, deci înaintea Patriarhiei din Peć și dispărută în 1767, adică la un an după desființarea acesteia din urmă) și autocefală din 1967, nu este recunoscută nici de Patriarhia Serbiei, nici de celelalte Biserici Ortodoxe. Biserica Ortodoxă Sârbă a creat un exarhat canonic ortodox – Arhiepiscopia ortodoxă din Ohrid (mk. Православна Охридска Архиепископија), singura Biserică Ortodoxă din Macedonia recunoscută de toate celelalte Biserici Ortodoxe, dar nu și de statul macedonean. Pentru a se legitima, Biserica Ortodoxă din Macedonia a adresat anul trecut Bisericii Ortodoxe Bulgare cererea de a i se subordona (Biserică-mamă – Biserică-fică), dar o soluție în acest sens nu a fost luată.

⁶ Regiunea s-a aflat peste cinci secole sub dominație otomană.

⁷ Ortodocși de rit vechi și nou (macedoneni, bulgari, sârbi, greci, aromâni și meglenoromâni, muntenegreni), musulmani suniți (albanezi, turci, macedoneni, bulgari, bosniaci, romi), catolici (albanezi, croați)...

⁸ Care pune în prim plan *cetățenia* (maced. државјанство) ca factor de coeziune și de apartenență statală, nu *naționalitatea* (maced. националност).

ritare⁹ și regionale se află acum în dezbateri parlamentară și publică: *Legea cu privire la utilizarea limbilor* (Предлог).

Adoptarea unei legi care să promoveze o comunitate anume, respectiv albaneză, în detrimentul tuturor celorlalte comunități etnice și lingvistice, se prezintă ca o adevărată provocare politică și strategică în regiune, unde chestiunea minorităților a rămas foarte de sensibilă chiar și după atâția ani de la destrămarea Iugoslaviei (Отворено).

Pentru aplicarea Legii aflate acum în vigoare (Закон 2008), printr-un calcul aritmetic precis (după cum se poate observa chiar din titlul ei), este nevoie mai întâi de toate să se cunoască numărul exact al vorbitorilor acestor limbi de pe cuprinsul țării. Or, deocamdată numărul membrilor diferitelor grupurilor etnice și al limbilor vorbite de acestea (exprimate în valori absolute și în procente) sunt doar cvasi-cunoscute și se pare că tot așa vor rămâne încă o bună bucată de vreme de aici înainte¹⁰. Singurele informații oficiale sunt perimate, ele fiind colectate în urma unui recensământ al populației de acum 16-17 ani (Попис)¹¹. În afară de aceasta, chiar la vremea sa recensământul din (2001-)2002 nu avea cum

⁹ Constituția Republicii Macedonia (Устав) nu folosește termenul *minoritate* (maced. малцинство – pl. малцинства), ci *comunitate* (maced. заедница – pl. заедници). Termenul întrebuintat înainte de 2002 era *naționalitate* (maced. националност – pl. националности), în tradiția opoziției terminologice din Iugoslavia titoistă: *popoare care formează state* (srb. државни творни народи) vs. *naționalități* (srb. народности) (Plasseraud, 7). Nici sintagma terminologică *limbă minoritară și regională* (maced. малцинските или регионалните јазици) nu se prea întrebuintează cu referire la limbile vorbite în Macedonia (documentele oficiale preferă structura descriptivă și greoaie: *limbă vorbită de cel puțin 20% dintre cetățenii Republicii Macedonia și din unitățile autoguvernării locale* / maced. јазик што го зборуваат најмалку 20% од граѓаните во Република Македонија и во единиците на локалната самоуправа), dar este acceptată atunci când în discuție sunt limbi în alte țări.

¹⁰ Un nou recensământ al populației, gospodăriilor și locuințelor este prognozat pentru 2020, dar acesta va consta mai ales în centralizarea bazelor de date de care dispune deja statul. Recensământul va colecta informații directe despre limba vorbită în familie, fără să se intereseze însă și despre apartenența etnică a subiecților chestionați.

¹¹ Recensământul din 2011 (1-15 octombrie), care ar fi trebuit să actualizeze aceste informații, a fost suspendat la zece zile după ce a început, când Comisia centrală de recensământ și-a depus colectiv și irevocabil demisia din pricina unor dezacorduri procedurale izvorâte din tensiuni / ambiții de natură interetnică. În aceeași ordine de idei, trebuie precizat că nici penultimul recensământ, cel din 1991, nu a fost mai de încredere. Din cauza unor vicii de procedură, el a trebuit să fie repetat în 1994.

să ofere date foarte fiabile, în primul rând pentru că declararea etniei și asumarea relației etnie – cetățenie a fost problematică într-o țară din spațiul ex-iugoslav, unde chiar în 2012 numărul persoanelor cu două sau trei cetățenii era mai mare decât al celor cu una singură¹² (!). De asemenea, nici asumarea și declararea unei singure limbi nu este o informație prea sigură și foarte pertinentă într-o zonă în care bilingvismul și pluri-lingvismul au fost dintotdeauna lucruri cât se poate de firești.

La o populație totală de 2 022 547 de locuitori, recensământul din (2001-)2002 indica următoarea repartitie: 1) pe etnii: macedoneni – 1 297 981 (64, 2%), albanezi – 509 083 (25, 2%), turci – 77 959 (3, 7%), rromi – 53 859 (2, 7%), sârbi – 35 939 (1, 8%), aromâni – 9 695 (0, 5%), bosniaci – 17 018 (0, 8 %), alții – 20 993 (1, 9%); 2) pe limbi: macedoneană – 1 344 815 (66, 49%), albaneză – 507 989 (25, 1%), turcă – 71 757 (3, 54%), romă – 38 528 (1, 90%), sârbă – 24 773 (1, 22%), bosniacă – 8 560 (0, 42%), aromână (+ meglenoromână) – 6 884 (0, 34%), altele – 19 241 (0, 95%).

2. ISTORICUL LEGII.

În cadrul sesiunii din 4 august 2017, Parlamentul Republicii Macedonia a adoptat un proiect de *Lege privind utilizarea limbilor*¹³. După ce a formulat 21 de obiecții de neconstituționalitate (încălcarea Amendamentelor V¹⁴ și VIII¹⁵ din Constituție), Președintele țării,

¹² „În zona Balcanilor, milioane de oameni posedă două, poate chiar trei pașapoarte – parțial ca rezultat al prăbușirii Iugoslaviei, ceea ce a făcut ca persoane aparținând unor grupuri etnice diferite să capete cetățenie multiplă. Numărul persoanele cu două sau trei cetățenii este mai mare decât al celor cu una singură. În cele mai multe cazuri acesta lucru s-a petrecut întâmplător ca urmare a dezmembrării fostei Iugoslavii” remarcă Jovan Jovanovic, expert în crime de război la Biroul sârb al Organizației pentru Securitate și cooperare în Europa (OSCE). Zagreb a emis pașapoarte pentru cel puțin o jumătate de milion de etnici bosniaci. Cel puțin un milion de croați, posesori ai unui pașaport al acestei țări, se află în afara Croației (Jovanovska 2012).

¹³ Maced. Законот за употреба на јазиците.

¹⁴ Amendamentul V (înlocuiește art. 7 din Constituție): Limba oficială pe întreg cuprinsul Republicii Macedonia și în relațiile sale internaționale este limba macedoneană. În cazul în care o altă limbă este vorbită de cel puțin 20% dintre cetățeni (împreună cu alfabetul ei), ea devine limbă oficială și poate fi folosită în documente personale ale cetățenilor aparținând acestei comunități, în comunicarea lor cu ministerele, în cadrul organelor puterii de stat, în unitățile administrației autoguvernării locale (Амандманите).

¹⁵ Amendamentul VIII (înlocuiește art. 48 din Constituție) garantează membrilor tuturor comunităților dreptul: 1) de a-și exprima, conserva și dezvolta

Gjorge Ivanov, a retrimis Legea în Parlament, fixând și un termen limită (9 februarie) pentru argumentarea / corectarea acestor obiecții. Președintele: 1) a catalogat Legea ca fiind nedreaptă și represivă, favorizând limba albaneză în detrimentul celorlalte limbi minoritare; 2) a invocat dublarea foarte costisitoare pe care o va genera în rândul tuturor organelor puterii de stat, ceea ce va conduce inevitabil la perturbarea și blocarea lor completă; 3) a acuzat iminentul risc de reinterpretare a Constituției, periclitându-se astfel unitatea, suveranitatea și integritatea teritorială a Republicii; 4) a dezavuat tertipul folosirii abuzive a însemnelor Uniunii Europene pentru a se justifica votarea ei cu o majoritate simplă de voturi, deși, fiind vorba de modificarea unor legi sistemice / fundamentale, procedura legislativă impune pentru validare obținerea a cel puțin două treimi din voturi.

Pe baza observațiilor lui Gjorge Ivanov, deputații din partidul de opoziție (Organizația Revoluționară Internă Macedoneană) au depus un număr record de amendamente (35 569)¹⁶, care însă nu au fost luate în discuție, iar la începutul acestui an (11 ianuarie 2018), Parlamentul a adoptat Legea cu o majoritate a voturilor.

În mod straniu, Ministerul Justiției intenționează să solicite *post festum*, adică după adoptarea proiectului de lege de către guvern (prin intermediul Ministerului Afacerilor Externe), un aviz juridic din partea Comisiei Europene pentru Democrație prin Drept¹⁷ (în vederea verifică-

liber identitatea și caracteristicile comunităților lor; 2) de a-și folosi simbolurile etnice / naționale; 3) de a a-și proteja identitatea etnică, culturală, lingvistică și religioasă; 4) de a-și întemeia instituții culturale, artistice, educaționale, precum și asociații științifice și de altă natură, în scopul de a-și exprima, păstra și dezvolta identitatea; 5) de a se instrui în limba lor în cadrul învățământului primar și secundar (limba macedoneană fiind studiată și în școlile în care educația se desfășoară într-o altă limbă) (Амандманите).

¹⁶ La un text de 4 000 de cuvinte. Doar pentru art. 22, cel care stabilește cuantumul sancțiunilor pecuniare, au fost depuse 33 844 de amendamente. Aproximativ 120 de angajați ai serviciilor parlamentare au fost angajați pentru arhivarea, prelucrarea și introducerea modificărilor în sistemul electronic al Parlamentului.

¹⁷ Care este însă doar un organ consultativ al Consiliului Europei, recomandările sale nefiind obligatorii. Un precedent a existat în cazul Ucrainei, în 2010. Atunci, Președintele Radei Supreme a cerut avizul Comisiei de la Veneția pentru un proiect de lege care se referă la limbile din Ucraina (Мови в Україні). În acest stat multietnic în care sunt recunoscute 13 limbi minoritare, 67,5% din populație are limba ucraineană ca limbă maternă (limba oficială) și aproape 30% vorbește rusa ca limbă maternă. Comunicate aproape un an mai târziu, concluziile Comisiei au arătat că Proiectul este dezechilibrat

rii și validării constituționalității legii), nu din partea Curții Constituționale, așa cum ar fi normal (Кирјаковски).

Pentru a intra în vigoare, legea trebuie să fie promulgată de președintele țării, or acesta a afirmat răspicat în mai multe ocazii că nu va face niciodată acest lucru. În cazul în care Proiectul va fi semnat totuși de către președintele Republicii, el va reveni în Parlament pentru o a treia lectură, când ar mai putea depune amendamente doar părțile care au fost prezente la cea de-a doua lectură a sa. În timp ce reprezentanți ai Guvernului amenință cu declanșarea procedurii de constatare a constituționale de către Președinte, acesta se poate prevala de faptul că în Constituție nu se specifică un termen limită pentru promulgarea Legii. Ceea ce înseamnă că acesta dispune de o marjă de timp considerabilă pentru blocarea publicării și, în consecință, a intrării ei în vigoare.

Din momentul publicării Legii în Monitorul Oficial: 1) toate instituțiile vizate vor fi obligate să o pună în aplicare (în termen de un an), 2) alte legi vor fi armonizate cu prevederile legii celei noi și 3) va începe derularea unui amplu program de sensibilizare a opiniei publice cu privire la aplicarea ei (Што се предвидува; Неколку; Кирјаковски; Закон 2018).

Proiectul de lege este, de fapt, o versiune nouă a *Legii privind utilizarea limbii vorbite de cel puțin 20% dintre cetățenii Republicii Macedonia și din unitățile administrației locale*¹⁸ (Закон 2008), adoptată în 2008, ca urmare a semnării *Acordului-cadru de la Ohrid* (Охридски)¹⁹. Noua lege lasă să se înțeleagă că predecesoarea sa²⁰ ar

și discriminează pozitiv limba rusă, lipsind de protecție limba ucraineană și celelalte limbi regionale și minoritare. În felul acesta, adică prin expunerea limbii ucrainene, principalul instrument de coeziune și de integrare în societate (conform Constituției), s-ar adânci diferențele lingvistice și, implicit, s-ar afecta însăși consolidarea statutului (Венецијанската).

¹⁸ Sintagma terminologică локална самоуправа („autogovernare locală”) desemnează o formă de administrație publică în care locuitorii dintr-o anumită regiune formează o comunitate cu un statut juridic specific recunoscut ca atare de guvernul central.

¹⁹ Acordul de pace (maced. Охридски рамковен договор) semnat (în 13 august 2001) de Guvernul Republicii Macedonia și reprezentanții minorității albaneze, care a pus capăt conflictului interetnic din 2001 din Macedonia (armata macedoneană vs. forța rebelă albaneză: Armata Națională de Eliberare – УÇК-М). Printre altele, acest acord le-a permis: 1) albanezilor să aibă acces la o reprezentare mai bună în societate; 2) municipalităților să adopte ca a doua limbă oficială orice limbă minoritară vorbită de mai mult de 20% din populație.

²⁰ Cele două versiuni ale Legii vor fi prezentate comparativ în continuare.

traduce în practică într-o manieră nesatisfăcătoare (incoerentă și inconsecventă) amendamentele constituționale (Амандманите) și pe cele care rezultă din Acordul-cadru de la Ohrid²¹. Semnificative sunt înseși titlurile celor două documente. Legea din 2008 indica în mod clar faptul că reglementează utilizarea limbilor vorbite de cel puțin 20% dintre cetățenii țării și din unitățile administrației locale, în timp ce proiectul legislativ din 2017 se intitulează sec *Legea cu privire la utilizarea limbilor*. Astfel, macedoneană încetează să mai fie tratată ca o limbă de referință, oficială și devine o limbă oarecare printre limbile din Republica Macedonia (Кирјаковски).

3. DESCRIEREA LEGII.

Prin cele 25 de articole ale sale, Proiectul reglementează folosirea limbilor minoritare în cadrul tuturor organismelor și instituțiile de stat: în Guvernul și în Parlamentul Republicii Macedonia, în justiție, în administrație (centrală și locală), în poliție, în radiodifuziune, în învățământ superior, în știință și cultură, în economie și finanțe, în cadrul procesului electoral, în sectorul stării civile și a evidenței populației, în inscripționările din infrastructură și în privința publicării legilor.

3.1. În Parlament.

Față de legea din 2008, noua lege introduce formulări imperative în folosirea limbii albaneze în Parlament: „Parlamentarul, ..., care vorbește o altă limbă decât macedoneana, limbă vorbită de cel puțin 20%... *poate să vorbească în* această limbă numai atunci când vorbește la ședințele Parlamentului și în cadrul organismelor de lucru, atunci când prezidează sesiunile acestora din urmă și poate primi materialele parlamentare în limba respectivă” – Legea din 2008, amendată în 2011 (Art. 3); „Parlamentarul, ...*vorbește și în* limba vorbită de cel puțin 20%

²¹ Principalele prevederi ale Acordului-cadru referitoare la folosirea limbilor sunt acestea: 1) limba oficială pe întreg cuprinsul Republicii Macedonia și în relațiile sale internaționale este limba macedoneană, în municipalitățile în care cel puțin 20% din populație vorbește o altă limbă, aceasta putând fi folosită ca limbă oficială, alături de macedoneană; 2) acolo unde acest procent este mai mic, autoritățile autoguvernării locale vor decide cu privire la utilizarea respectivei limbi în cadrul instituțiilor publice; 3) documentele personale ale cetățenilor care vorbesc altă limbă oficială decât macedoneana vor fi emise și în această limbă, alături de limba macedoneană. Toate aceste prevederi se regăsesc, cu aceeași formulare, în Constituție (Art. 7).

dintre cetățenii Republicii Macedonia” – Legea din 2017 (par. 2, art. 4). Conform noii legi Președintele Parlamentului (sau adjunctul acestuia) poate vorbi o altă limbă decât macedoneană în timp ce prezidează reuniunea Adunării, fapt nepermis de legea din 2008 (Кирјаковски; Што се предвидува; Маневски).

3.2. În Guvern.

Toate actele adoptate de Guvern se emit și se publică atât în limba macedoneană și alfabetul ei chirilic, cât și în limba vorbită de cel puțin 20% dintre cetățenii Macedoniei (Што се предвидува; Маневски).

3.3. În justiție.

Cetățenii au dreptul de a utiliza oricare dintre cele două limbi oficiale (macedoneana și albaneza) în cadrul diverselor proceduri (penale, contravenționale, necontencioase, de executare a sancțiunilor), al litigiilor de orice fel, în derularea diferitelor căi de atac prevăzute de alte legi, în instanțele de judecată, în relația cu procurorii... De asemenea, toate documentele folosite în cazul procedurilor juridice vor trebui transpuse în cea de-a doua limbă, asigurându-se și traducerea simultană în cazul intervențiilor orale (discursuri, declarații, audieri), cu asumarea cheltuielilor aferente de către instituțiile respective. Activitatea notarială se supune aceluiași reguli.

Legea din 2008 încuraja și promova traducerea textelor elaborate inițial în macedoneană în celelalte limbi, în vreme ce noul proiect de lege prevede ca toate procedurile să fie efectuate în mod obligatoriu într-o altă limbă, dacă un judecător, procuror, o parte sau un alt participant la procedură este o persoană care vorbește o limbă vorbită de cel puțin 20% dintre cetățenii din Macedonia (Што се предвидува; Маневски; Кирјаковски).

3.4. Publicarea legilor.

Toate legile, regulamentele, deciziile și anunțurile tuturor instituțiilor de la nivel central și local vor fi de acum publicate în Monitorul Oficial al Republicii Macedonia în limba macedoneană și în limba vorbită de cel puțin 20% dintre cetățeni țării (prevvedere nouă: Art. 17) (Кирјаковски; Што содржи).

3.5. În instituții centrale și regionale.

Din oficiu, toate instituții centrale ale autorităților de stat sau ale administrației autoguvernării locale, în cazul în care cel puțin 20% dintre cetățeni vorbesc o altă limbă oficială decât limba macedoneană, sunt obligate: 1) să asigure utilizarea limbii vorbite de cel puțin 20% dintre cetățenii Macedoniei; 2) să folosească ștampile bilingve și să aibă pagini web bilingve; 3) să își afișeze denumirea în limba macedoneană cu alfabetul ei chirilic și în limba vorbită de cel puțin 20% dintre cetățeni cu alfabetul ei, precum și în limba engleză (?), folosindu-se același font și aceeași talie a caracterelor, dar începând cu macedoneana.

Acolo unde acest procent este mai mic de 20% dintre cetățeni organele de conducere ale instituțiilor din cadrul administrației locale autogovernate vor lua singure decizia de a folosi o limbă sau alta (Што се предвидува; Кирјаковски).

Legea din 2008 limitează folosirea limbilor minoritare doar la nivel local (fiind în conformitate cu Constituția Republicii Macedonia, în special cu amendamentul V²²), noul proiect de lege prevede extinderea bilingvismului la nivel central. Având în vedere că autoritățile de rang local se află în permanentă interacțiune și comunicare constantă cu cele de rang central, aplicarea Legii în toate instituțiile și organizațiile centrale extinde, *de facto*, utilizarea celei de-a doua limbi la nivelul întregii țări, inclusiv în localitățile în care se vorbește doar limba macedoneană (Кирјаковски).

Prin formulări neclare, se lasă (implicit) posibilitatea ca albaneza (explicit) să poată fi utilizată și ca limbă oficială în relații internaționale: 1) Limba macedoneană și scrierea sa cu alfabet chirilic este limba oficială pe întregul teritoriul Republicii Macedonia și în relațiile sale internaționale; 2) O altă limbă vorbită de cel puțin 20% dintre cetățeni (limba albaneză), este, de asemenea, limbă oficială, în conformitate cu prezenta lege²³. Legea din 2008 prelua întocmai formularea din Constituție (Устав; Кирјаковски; Приговор).

²² Care prevede expres că minoritățile își exercită drepturile lingvistice la nivel local.

²³ Maced. „Друг јазик што го зборуваат најмалку 20% од граѓаните (албански јазик), исто така, е службен јазик и неговото писмо, согласно овој закон.”.

3.6. În învățământ.

Activitățile de învățământ în școala primară sunt realizate în limba macedoneană și cu alfabetul chirilic, dar membrii comunităților care folosesc o altă limbă decât cea macedoneană și alfabetul chirilic vor desfășura activitățile educative în limba și cu alfabetul corespunzătoare comunității respective, studiind însă obligatoriu și limba macedoneană²⁴.

Cu excepția profesorilor de limba macedoneană, cadrele didactice și restul personalului din școlile elementare care oferă servicii educaționale într-o altă limbă decât limba macedoneană, trebuie să o cunoască și pe aceasta.

Ca regulă generală, predarea în instituțiilor de învățământ superior se face în limba macedoneană. Dar membrii comunităților care vorbesc o altă limbă în proporție de cel puțin 20% față de restul populației, au dreptul la educație superioară în această limbă, cu finanțare din partea statului. Același lucru este valabil și pentru institutele pedagogice de rang preuniversitar și universitar (Што содржи).

3.7. În radiodifuziune.

Activitatea de radiodifuziune este și ea reglementată în aceiași termeni, existând obligația de a difuza în limbile minorităților care trăiesc în țară cel puțin 30% din programul creat inițial în limba macedoneană (Што содржи).

3.8. În procesul electoral.

În cadrul procesului electoral, în afară de limba macedoneană, și până acum a putut fi folosită și o altă limbă la nivelul administrației autoguvernării locale unde cel puțin 20% dintre cetățeni vorbesc în respectiva limbă (listele de candidați, buletinele de vot). Noul proiect legislativ introduce acest bilingvism și în documentele Comisiei

²⁴ Dintotdeauna, prevederea s-a fost aplicată în majoritatea școlilor doar de formă și fără nicio tragere de inimă. Ceea ce explică performanțe slabe ale tinerilor în cunoașterea limbii. Lipsa totală de motivare și ostilitatea părinților este hotărâtoare în această privință. Astfel, în 2009, când, într-un oraș de talie medie (Gostivar: cca. 36 000 de locuitori în orașul propriu-zis, cca. 81 000 de locuitori în municipalitate), s-a încercat introducerea studiului limbii macedonene (pe lângă cel al limbii albaneze și engleze) încă din clasa a II-a, adică mai devreme decât prevede legea, 13 000 de părinți au adresat o petiție Ministerului Educației pentru a cere revocarea deciziei și au amenințat cu sesizarea Curții Constituționale în eventualitatea că solicitarea le-ar fi fost refuzată.

Electorale de Stat și ale Comisiilor Electorale Municipale din Skopje. Dar lasă nereglementată limba de redactare a materialelor electorale tipărite (Што се предвидува; Што содржи; Кирјаковски; Маневски).

3.9. În documentele de identitate și de stare civilă.

Cărțile de identitate și documentele de călătorie (pașapoartele) vor fi emise în macedoneană, dar, la cerere, și în limba și alfabetul folosite de cel puțin 20% dintre cetățenii Macedoniei. Toate documentele de stare civilă din Skopje și din unitățile administrației publice locale, în cazul în care cel puțin 20% dintre cetățeni folosesc o altă limbă, vor fi redactate bilingv. Deciziile, extrasele, certificatele de tot felul și alte documente sunt emise în limba oficială vorbită de cetățean. (Што се предвидува; Маневски).

3.10. În simbolistica verbală și nonverbală.

Uniformele poliției, ale pompierilor, ale lucrătorilor din sănătate vor fi inscripționate bilingv în Skopje și în unitățile administrației autoguvernării locale unde cel puțin 20% dintre cetățeni folosesc o altă limbă decât macedoneana. Este greu de înțeles în ce fel ar putea contribui marcarea bilingvă a tuturor acestor uniforme la prezervarea și promovarea drepturilor lingvistice ale unei comunități, pentru că, prin definiție, simbolistica acestora nu este una de natură verbală. Consecvent acestui fapt, devine greu de înțeles ce fel de stat unitar ar mai fi acela în care pentru aceleași instituții s-ar folosi uniforme diferite de la o comunitate la alta.

În același spirit, bancnotele, monedele și timbrele vor conține simboluri care reprezintă patrimoniul cultural al cetățenilor care vorbesc limba macedoneană și alfabetul chirilic, precum și limba vorbită de cel puțin 20% dintre cetățeni, cu alfabetul ei (Маневски; Што се предвидува; Приговор; Отворено; Кирјаковски).

3.11. În infrastructură.

Numele străzilor, ale piețelor publice, ale podurilor, ale indicatoarelor rutiere și ale altor elemente ale infrastructurii din toate unitățile administrației autoguvernării locale vor fi bilingve, dar vor fi scrise și în limbile care sunt acceptate, în general, de comunitatea internațională (?). La trecerile de frontieră în Republica Macedonia și la aeroporturile aflate în zonele în care cel puțin 20% din populație vorbește și o altă limbă decât macedoneana, toate textele vor fi inscripționate atât în macedoneană, cât și în limba respectivă.

Obligația, formulată într-o notă foarte generală, este absolut ipocrită în cazul aeroporturilor. Pentru că în Macedonia nu există decât două, unul la Skopje și la altul Ohrid, ambele orașe intrând în regiuni cu o semnificativă populație vorbitoare de limba albaneză în proporție de peste 20%, ca urmare a unor abile ajustări teritorial-administrative²⁵. În ceea ce privește inscripționarea bilingvă a punctelor de trecere a frontierei, situația creată frizează absurdul, pentru că funcția principală a acestora este de a-i informa pe oamenii care intră în țară, nu pe cei care ies (Кирјаковски; Што се предвидува; Маневски).

3.12. Monitorizare și sancțiuni.

Noutatea cea mai contrariantă și, de aceea, cea mai controversată pe care o aduce varianta legislativă din 2017 este legată de activitatea de monitorizare a aplicării ei prin intermediul unei nou înființate *Agenții pentru utilizarea limbilor* (maced. Агенција за употреба на јазиците) și, mai cu seamă, de măsurile punitive care se instituie în cazul încălcării prevederilor sale, prin intermediul unei *Inspectorat pentru utilizarea limbilor* (maced. Инспекторат за употреба на јазиците), nou înființat și acesta (Маневски; Да биде; Што предвидува; Отворено; Кирјаковски; Што се предвидува; Детална).

Cu statut de persoană juridică subordonată Ministerului Justiției (?)²⁶ și finanțată din bugetul de stat, Agenția, care va angaja lingviști, filologi și corectori / lectori acreditați (absolvenți ai Facultății de filologie – limba albaneză), va monitoriza punerea în practică a acestor măsuri, având următoarele competențe: 1) sprijinirea instituțiilor în îndeplinirea obligațiilor prevăzute de lege (prin servicii de consultanță, prin traducerea și corectarea documentelor acestora); 2) corectarea actelor publicate în Monitorul Oficial; 3) promovarea măsurilor de utilizare a limbii vorbite de cel puțin 20% dintre cetățenii Macedoniei și 4) informarea Guvernului cu privire la implementarea acestor măsuri (prin întocmirea de rapoarte).

Spre deosebire de legea din 2008, noul proiect de lege prevede sancționează încălcările contravenționale ale prevederilor cu o amendă (în denari) în valoare de 4 000 – 5 000²⁷ de euro pentru autorități și instituții, funcționarii și persoanele responsabile de astfel de încălcări ale legii

²⁵ De exemplu, capitalei, care este împărțită în 10 sectoare (maced. општини), i-au fost anexate 51 de sate (cu populație majoritară albaneză) (Закон 2004).

²⁶ Utilizarea limbilor comunităților din Republica Macedonia se află sub jurisdicția Ministerului Culturii, nu a Ministerului Justiției.

²⁷ Echivalentul a 10-13 salarii medii (venit net).

suportând 30% din cuantumul amenzilor. Sancționarea și amendarea astfel legiferată intră în sarcina Inspectoratului. Dar o descriere a încălcării infracțiunii comise nu există.

Fără a se fi făcut o evaluare transparentă a costurilor reale pe care le presupune activitatea celor două instituții, acestora le-a fost alocat un fond de cheltuieli semnificativ (1 720 000 de euro, adică 106 milioane de denari), ce va fi alimentat din bugetul statului pentru anul 2018²⁸. Existența Agenției și a Inspectoratului constituie o gravă discriminare față de toate celelalte limbi, inclusiv față de macedoneană, întrucât niciuna dintre acestea nu dispune de asemenea organisme de susținere și de protecție (cu astfel de competențe și cu asemenea subvenții).

4. MAI MULTE CONSIDERAȚII GENERALE ȘI CÂTEVA CONCLUZII.

Noului Proiect de lege i-au fost imputate următoarele vicii conceptuale, metodologice și de natură practică:

1) Proiectul nu a fost elaborat cu consultarea experților în materie ori a instituțiilor de specialitate (Facultatea de Filologie „Blaže Koneski”, Institutul de limbă macedoneană „Krste Misirkov”, Academia macedoneană de științe și arte...). Dezbaterea publică autentică într-o problematică atât de complexă, de subtilă și de sensibilă cum este cea a politicii lingvistice a fost înlocuită cu o campanie timidă și discretă de proteste în stradă, cu câteva luări de poziție autorizate dar complet ignorate (vezi scrisorile deschise trimise de acad. Katica Kjulakova și de unui grup de cercetători de la Institutul de limbă macedoneană „Krste Misirkov”), ori de declarații excentrice și halucinante ale unor persoane lipsite de pregătire în acest domeniu și / sau excesiv de partizane: „Fac apel să iasă legea, să prindă viață și vor cu toții vor vedea că nu e o durere de moarte, ci e spre folosirea limbii, iar limba există ca să ne înțelegem” (Заев)²⁹; „Folosirea unei limbi în plus în instituții sau în

²⁸ Dintre acestea, 16 milioane vor fi necesare pentru funcționarea propriu-zisă a Agenției și a Inspectoratului, iar celelalte 90 rămase vor fi alocate diverșilor utilizatori bugetari care vor a pune efectiv în aplicare prevederile Legii.

²⁹ Maced. „Апелирам Законот да се пушти, да заживее и сите ќе видат дека не е болка за умирање, туку е за употреба на јазикот, а јазикот е за да се разбереме.” (Zoran Zaev, actualul prim-ministru al Macedoniei și principalul autor moral al Proiectului).

cadrul unor proceduri nu face rău nimănui. Apropos, limbajul nu schimbă esența gândurilor și a ideilor. Acestea rămân aceleași. ” (Кадриу)³⁰.

2) Noua lege deturnează spiritul textelor legislative anterioare³¹: *Decizia Adunării Anti-Fasciste pentru Eliberarea Națională a Macedoniei privind utilizarea limbii macedonene* (1944)³²; *Constituția Republicii Macedonia* (1991), *Acordul-cadru de la Ohrid* (2001), *Legea privind utilizarea limbii vorbite de cel puțin 20% dintre cetățenii Republicii Macedonia și din unitățile administrației locale* (2008), *Amendamentele la Constituția Republicii Macedonia* (2011).

Decizia ASNOM privind utilizarea limbii macedonene (1944), Constituția Republicii Macedonia (1991) Acordul-cadru de la Ohrid (2001) și Legea cu privire la utilizarea limbilor vorbite de cel puțin 20% din cetățeni în țară și în comunitățile autoguvernării locale,.

3) Punerea în practică a prevederilor noii legi va complica din nou sistemul de învățământ și va încuraja și mai mult neglijarea studiului limbii macedonene în școli, conducând la o cunoaștere tot mai precară a ei de către locutorii albanofoni, și, ca o consecință a acestui fapt, va adânci procesul de segregare în rândul generațiilor actuale și viitoare, adică va produce o enclavizare galopantă a populației în ansamblul său (Кулаковска; Отворено).

4) Extinderea drepturilor lingvistice și simbolice la nivelul administrației centrale va antrena serioase repercusiuni asupra statutului constituțional al limbii macedonene, văzute ca cel mai important cod de comunicare între cetățenii țării³³, punându-se astfel în pericol coeziunea interetnică, independența și unitatea Republicii Macedonia (prin iminenta ei redefinire), suprimarea macedonismului și a poporului macedonean (Маневски; Отворено).

³⁰ Maced. „Употреба на уште еден јазик во институциите или во постапките нема да наштети никому. Патем, јазикот не ја менува суштината на мислите и идеите. Тие остануваат исти. ” (Bekim Kadriu, jurist albanez, cadru didactic universitar cu preocupări în domeniul discriminării).

³¹ De pildă, prin schimbarea modalității în formularea dispozițiilor: „poate să vorbească” vs. „vorbește” (vezi supra § 3. 1.).

³² Documentul (maced. Решение на АСНОМ за употребата на македонскиот јазик, донесено на 2 август 1944 година) a consacrat limba macedoneană ca limbă oficială („македонскиот како службен јазик во македонската држава”).

³³ Există, de altfel, suficiente dovezi că, cel puțin în anumite regiuni, limba macedoneană nu mai unește încă de mult societatea în ansamblul ei, astfel că prevederile legii nu fac altceva decât să consfințească *de jure* o realitate faptică mai mult decât evidentă (Кулаковска).

5) Cheltuielile pe care le presupune gestionarea situațiilor nou create (traducători, corectori, filologi, tipografi...) sunt exorbitante și neproductive, în condițiile în care limba macedoneană a fost cu totul neglijată în ultimii ani atât în planul studiului ei științific, cât și în buna ei practicare de masele largi de utilizatori. Așa de exemplu, invocând varii motive, în ultima bună bucată de vreme nici nu s-au mai acordat licențe de corectori³⁴ pentru limba macedoneană, nici nu au mai fost angajați corectori licențiați acolo unde ar fi nevoie de ei. În mod contradictoriu, guvernul a votat o nouă versiune a legii de folosire a limbilor regionale și minoritare, care a șubrezit fundamentele legale ale principalei limbi oficiale, chiar în anul 2008, declarat cu fast... *Anul limbii macedonene*³⁵.

6) Caracterul punitiv al legii, straniu și excesiv, contravine flagrant atât legislației și practicilor lingvistice internaționale, cât și Constituției Republicii Macedonia. Preferabil ar fi fost ca, în locul pedepselor și amenzilor, ce nu și-au dovedit niciunde în lume eficiența în situații similare, să fi fost imaginate și puse în aplicare în mod inteligent și creativ politici educaționale și culturale adecvate (Отворено; Кирјаковски; Кулавкова).

7) Făcut în pripă și fără o dezbatere publică autentică, acest experiment de inginerie socială invocă în mod fals o anume presiune pe care ar exercita-o procesul de integrare europeană. Astfel, Guvernul tratează noul proiect de lege ca parte a unui *Programul național pentru adoptarea legislației europene* (Националната)³⁶, unde toate proiectele sunt marcate cu steagul european. Numai că Uniunea Europeană nu i-a impus nicicând țării asemenea de exigențe³⁷. Dimpotrivă, toate rapoartele întocmite de Republica Macedonia privind îndeplinirea cerințelor pentru integrarea în Uniunea Europeană (și pentru aderarea la NATO) au fost evaluate pozitiv, țara obținând o recomandare pentru lansarea

³⁴ Legea privind utilizarea limbii macedonene, adoptată în 1998 (Закон 1998), a reglementat utilizarea limbii literare macedonene și a scrierii chirilice. Pe baza unui examen, Ministerul Culturii eliberează licențe de corectori (lectori), care au obligația de a verifica și corecta: toate textele oficiale ale autorităților legislative, executive și judiciare, ale administrației autoguvernării locale, manualele școlare, articolele de presă (scrisă și radio-tv), traducerile de orice fel.

³⁵ Maced. Година на македонскиот јазик.

³⁶ Maced. Националната програма за усвојување на правото на Европската унија.

³⁷ Chiar și așa, legislația macedoneană depășește cu mult standardele internaționale care se aplică în utilizarea limbilor minoritare.

negocierilor de aderarea la spațiul comunitar³⁸. În realitate, inițiatorii politici ai Proiectului au încercat în modul acesta bizar să îi fixeze cu de la sine putere Macedoniei condițiile de aderare la Uniunea Europeană³⁹ pentru a-și legitima demersul în fața alegătorilor și pentru a scurta procedura legislativă: în loc să parcurgă itinerariul obișnuit, legea urmează o procedură simplificată, fiind trimisă Comisiei pentru afaceri europene, nu Comisiei pentru sistemul politic, așa cum ar fi fost normal (Отворено; Кирјаковски; Маневски).

8) Reamenajarea lingvistică preconizată este dedicată (implicit, uneori chiar explicit) unei singure comunități etnice și lingvistice (albaneză)⁴⁰, cu încălcarea fățișă a drepturilor lingvistice ale majorității și ale tuturor celorlalte comunități minoritare. Deși limba albaneză în sine nici nu ar avea nevoie de un regim protecționist în Macedonia⁴¹, pentru că de ocrotirea ei se ocupă deja instituțiile abilitate din Albania și din Kosovo. Fără a se intenta proces de intenție inițiatorilor / autorilor Proiectului, nu este greu de presupus că această subită radicalizare a drepturilor lingvistice activează unele frustrările istorice colective și vizează nemijlocit anumite interese separatiste-unioniste albaneze, în spiritul programului politic al *Ligii de la Prizren*⁴² (sec. al XIX-lea) (Кулавова) și, mai ales, al *Platformei de la Tirana*⁴³. Altfel, este greu de înțeles de ce partidul

³⁸ Candidată la aderare din 2005, Macedonia figurează pe ordinea de zi pentru viitoarea extindere a Uniunii.

³⁹ Referindu-se la o realitate specifică Macedoniei, vechea lege nu a avut în vedere o eventuală armonizare cu legislația europeană (și de aceea nici nu a afișat steagul european).

⁴⁰ Minoritatea națională de tipul „comunitate care trăiește în zona de frontieră a unui stat A, dar a cărei etnie, limbă, obiceiuri și simpatii naționale țin de statului B” (Sanguin: 207).

⁴¹ Evident, protecția drepturilor identitare, culturale, lingvistice... ale comunităților de macedoneni care trăiesc în statele vecine (inclusiv în Albania) nu pare să preocupe pe cineva.

⁴² *Liga pentru Apărarea Drepturilor Poporului Albanez* (alb. *Lidhja për mbrojtjen e të drejtave të kombit Shqiptar*; 1877 / 1878-1881), organizație politică care a militat pentru drepturile (teritoriale, culturale...) ale albanezilor din Imperiului Otoman.

⁴³ Cel mai probabil redactat în Macedonia, documentul (alb. *Platforma nga Tirana* / maced. *Тиранска платформа*) privind coaliția postelectorală a partidelor politice albaneze din Republica Macedonia (*Uniunea Democrată pentru Integrare* – vezi *infra*; *Mișcarea Besa* – alb. *Lëvizja Besa* / maced. *Движењето Беса*; *Alianța albanezilor* – alb. *Aleanca për Shqiptarët* / Алијансата за Албанците) a fost semnat la Tirana sub oblăduirea premierului albanez în prima zi a Crăciunului ortodox pe stil vechi (7 ianuarie) de

albanez își condiționează în 2017-2018 rămânerea la putere de modificarea unei legi cu care fusese de acord în 2008⁴⁴.

SURSE BIBLIOGRAFICE

- Jovanovska, Slobodanka. 2012. *Se strânge lațul în jurul infractorilor căutați în Balcani*, <http://www.balkaninsight.com/en/article/se-strange-la%C8%9Bul-in-jurul-infractorilor-cauta%C8%9Bi-in-balcani>.
- Kalampalikis, Nikos. 2000. „Retour sur l'affaire macédonienne: une approche psycho-sociale.” *Balkanologie* IV, no. 1: 5-27.
- Plasseraud, Yves. 2005-2006. „Minorités et nouvelle Europe.” *Le Courrier des pays de l'Est* 1052: 4-18.
- Sanguin, M. André-Louis. 1989. „Les minorités ethniques en Europe. Quelques problématiques spatiales.” *Bulletin de l'Association de Géographes Français* 66 (3): 205-212.

*

anul trecut. Printre obiectivele și activitățile proiectate ale partidelor etnice albaneze din Macedonia se numără: 1) realizarea egalității lingvistice depline cu macedoneana; 2) utilizarea limbii albaneze la toate nivelurile de guvernare; 3) consfințirea constituțională a limbii albaneze ca limbă oficială (pe picior de egalitate cu macedoneana); 4) crearea unei instituții centrale pentru promovarea limbilor comunităților, care să asigure pregătirea traducătorilor, editorilor și lectorilor. Spre deosebire de Acordul-cadru, care, departe de a fi perfect (cuprinde în germene premisele unei republici federale și unitare, cel puțin din punct de vedere oficial), este rezultatul unui compromis între forțele antagoniste interne fiind validat și de puterile străine, Platforma este expresia unilaterală a dezideratelor partidelor etnice albaneze (Маролов – Стојановски: 884).

⁴⁴ Legea din 2008 a fost adoptată de Parlament în 2008 de toate partidele: *Organizația Revoluționară Internă Macedoneană – Partidul Democrat pentru Unitate Națională Macedoneană* (maced. Внатрешна македонска револуционерна организација – Демократска партија за македонско национално единство), *Uniunea Social-Democrată a Macedoniei* (maced. Социјалдемократски Сојуз на Македонија), *Uniunea Democrată pentru Integrare* (alb. *Bashkimi Demokratik për Integrim* / maced. Демократската унија за интеграција), *Partidul Democrat al Albanezilor* (alb. *Partia Demokratike Shqiptare* / maced. Демократска партија на Албанците). La vremea aceea, Uniunea Democrată pentru Integrare se afla la putere în coaliție cu Organizația Revoluționară Internă Macedoneană, iar acum se află din nou la putere, dar în coaliție cu Uniunea Social-Democrată a Macedoniei.

- Амандманите IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII и XVIII на Уставот на Република Македонија. 2001. Службен весник на Република Македонија LVII (91).
- Венецијанската комисија не дозволила двојазичност во Украина, ќе ја дозволи ли двојазичноста во Македонија?. 2018. Курир, <https://kurir.mk/makedonija/vesti/venecijanskata-komisija-ne-dozvolila-dvojazichnost-vo-ukraina-kje-ja-dozvoli-li-dvojazichnost-vo-makedonija/>.
- Владата на Република Македонија. 2017. Предлог – закон за употреба на јазиците.
- Владата на Република Македонија. 2011. „Устав на Република Македонија: со амандманите на Уставот I-XXXII.” Службен весник на Република Македонија 2011.
- Владата на Република Македонија. 2004. „Закон за територијалната организација на локалната самоуправа во Република Македонија.” Службен весник на Република Македонија 55.
- Владата на Република Македонија. 2008. „Закон за употреба на јазикот што го зборуваат најмалку 20% од граѓаните во Република Македонија и во единиците на локалната самоуправа.” Службен весник на Република Македонија 101.
- Владата на Република Македонија. 1998-2008-2013. „Законот за употребата на македонскиот јазик, кој е донесен во 1998 година.” Службен весник на Република Македонија 5, 89, 116, 187.
- Да биде повлечен Предлог – законот за употреба на јазиците – бараат македонистите. 2017. Фактор, <https://www.faktor.mk/da-bide-povlechen-predlog--zakonot-za-upotreba-na-jazicite---baraat-makedonistite>.
- Детална анализа што предвидува Законот за употреба на јазиците. 2018. Скопје 24, <https://skopje24.mk/detalna-analiza/>.
- Државен завод за статистика. Попис на населението, домаќинствата и становите 2002, Книга XIII: Вкупно население, домаќинства и станови според територијалната организација на Република Македонија од 2004 година, <http://www.stat.gov.mk/PrikaziPoslednaPublikacija.aspx?id=54>.
- Заев. 2018. „Законот за јазици не е болка за умирање”. Вечер, <https://vecer.press/>.
- Законот за употреба на јазиците донесен без расправа за амандманите од опозицијата. 2018. Академик.
- Кадриу, Беким. 2018. „Законот за употреба на јазиците и аргументи вонегова полза.” Либертас, <http://www.libertas.mk/zakonot-za-upotreba-na-jazitsite-i-argumenti-vo-negova-polza/>.

- Кирјаковски, Атанас. 2017. „Што е ново во новиот предлог-закон за јазиците?” Перцептор, <https://perceptor.mk/shto-e-novo-vo-noviot-predlog-zakon-za-jazicite/>.
- Ќулавкова, Катица. 2017. „Околу Предлог – Законот за употреба на јазиците.” Бигорски манастир, <http://bigorski.org.mk/stavovi/okolu-predlog-zakonot-za-upotreba-na-jazicite/>.
- Маневски, Михајло. 2017. „Законот за употреба на јазиците е противуставен и нема правна основа во Уставот и во Рамковниот договор.” Република Online, <http://republika.mk/809356>.
- Маролов, Дејан и Страшко Стојановски. 2017. „Охридскиот рамковен договор наспроти Тиранската платформа”. У Четврта меѓународна научна конференција „Општествените промени во глобалниот свет”, 865-885. Штип.
- Националната програма за усвојување на правото на Европската унија. <http://www.sep.gov.mk/content/?id=151.WrTK0oJOVRY>.
- Неколку можни сценарија за Законот за употреба на јазиците, <http://ohrid24.com/52830-2/>.
- Отворено писмо на професорките – Итно повлекување на ‘Законот за употреба на јазиците’ од акад. проф. д-р Катица Ќулавкова, проф. д-р Гордана Силјановска Давкова, проф. д-р Симона Груевска-Маџоска до Собранието и пратениците. 2017. Вечер, <https://vecer.mk/makedonija/otvoreno-pismo-na-profesorkite-itno-povlekuvanje-na-zakonot-za-upotreba-na-jazicite>.
- Охридски рамковен договор (интегрална верзија на англиски јазик), <http://www.ucd.ie/ibis/filestore/Ohrid%20Framework%20Agreement.pdf>.
- Приговор на професори од Институтот за македонски јазик кон Предлог – законот за употреба на јазиците. 2018. МКД, <https://www.mkd.mk/makedonija/politika/prigovor-na-profesori-od-institutot-za-makedonski-jazik-kon-predlog-zakonot-za>.
- Што предвидува донесениот Закон за употреба на јазици. 2018. Република Online, <https://okno.mk/node/68960>.
- Што се предвидува во предлог-законот за употреба на јазиците според законското објаснување. 2017. Академик, <https://www.akademik.mk/shto-se-predviduva-vo-predlog-zakonot-za-upotreba-na-jazitsite-sporod-zakonskoto-objasnuvane/>.
- Што содржи „Законот за јазиците’ изгласан во 2008 година”. 2018. Правдико, <https://www.pravdiko.mk/shto-sodrzhi-zakonot-za-jazit-site-izglasan-vo-2008-godina/>.

Interkulturalnost u obrazovanju
Zbornik 12

Pedagoški zavod Vojvodine
Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Novi Sad
2018

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

37.014:316.7(082)

INTERNATIONAL Conference Interculturalism in Education (3 ; 2017 ; Novi Sad)

Interkult 2017 : selected papers from the Third International Conference Interculturalism in Education. Vol. 1 / editors Laura Spăriosu, Ivana Ivanić, Violeta Petković. - Novi Sad : Pedagoški zavod Vojvodine, 2018 (Novi Sad : Verzal 021). - 352 str. : ilustr. ; 23 cm. - (Zbornik / Pedagoški zavod Vojvodine ; 12)

Tekst lat. i ćir. - Radovi na više jezika. - Tiraž 150. - Editors' preface: str. 5-7. - Bibliografija uz pojedine radove. - Rezime na engl. jeziku uz većinu radova.

ISBN 978-86-80707-68-6

a) Образовање - Интеркултуралност - Зборници
COBISS.SR-ID 326897671

Za izdavača: Janoš Puškaš, direktor Pedagoškog zavoda Vojvodine
Prof. dr Ivana Živančević-Sekeruš, dekan Filozofskog fakulteta
Grafička priprema: Eled Černik
Štampa: VERZAL 021