



Pedagoški
zavod
Vojvodine

InterKult 2019

Tematski zbornik

**Izabrani radovi sa Pete međunarodne konferencije
Interkulturalnost u obrazovanju 2019 održane 12. 10. 2019.
godine u Novom Sadu**

NOVI SAD, 2020

Uredništvo:

dr Silvia Ilić, odgovorna urednica
dr Tomislav Čužić
Kasza Csongor

Izdavač:

Pedagoški zavod Vojvodine
www.pzv.org.rs

Za izdavača:

Janoš Puškaš, direktor

Recenzenti:

prof. dr Vesna Požgaj Hadži, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija
Mariena Koroš, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, Srbija
mr Nera Legac Rikić, OŠ "Jovan Jovanović Zmaj", Sremska
Kamenica, Srbija

Štampano:
SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

ISBN 978-86-80707-74-7

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

Naučni odbor:

prof. dr Zvonko Kovač, Univerzitet u Zagrebu, Hrvatska
prof. dr Miranda Jakiša, Univerzitet u Beču, Austrija
prof. dr Ljudmil Spasov, Univerzitet svetog Ćirila i Metodija,
Skopje, Severna Makedonija
prof. dr Leszek Malczak, Univerzitet u Sileziji, Katowice, Poljska
prof. dr Kristina Katalinić, Univerzitet u Zagrebu, Hrvatska
dr Vladan Čutura, Viša pedagoška škola, Burgenland, Austrija
dr Željko Predojević, Comenius Univerzitet u Bratislavi, Slovačka
prof. dr Ivana Ivanić, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
dr Jasmina Knežević, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje
vaspitača i trenera, Subotica, Srbija

Organizacioni odbor:

Janoš Puškaš, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Slobodan Bordoški, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
dr Violeta Petković, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
dr Danijela Radović, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
dr Silvia Ilić, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
msc. Agota Varga Farago, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Kasza Csongor, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad
Uca Groggeta, Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad

InterKult 2019

Thematic proceedings

**Selected Papers from the Fifth International Conference
Interculturalism in Education held 12th October, 2019 in
Novi Sad**

NOVI SAD, 2020

Editors:

PhD Silvia Ilić, chief editor

PhD Tomislav Ćužić

Kasza Csongor

Published by:

Pedagogical Institute of Vojvodina

www.pzv.org.rs

For publisher:

Puskás János, Director

Reviewers:

Prof. PhD Vesna Požgaj Hadži, University of Ljubljana, Slovenia

Mariena Koroš, Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, Serbia

mr Nera Legac Rikić, OŠ "Jovan Jovanović Zmaj", Sremska

Kamenica, Serbia

Print:
SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad

ISBN 978-86-80707-74-7

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

Scientific Committee:

Prof. PhD Zvonko Kovač, University of Zagreb, Croatia
Prof. PhD Miranda Jakiša, University of Vienna, Austria
Prof. PhD Ljudmil Spasov, Ss. Cyril and Methodius University in
Skopje, North Macedonia
Assoc. Prof. PhD Leszek Malczak, University of Silesia in
Katowice, Poland
Assist. Prof. PhD Kristina Katalinić, University of Zagreb, Croatia
PhD Vladan Čutura, Pädagogische Hochschule Burgenland, Austria
PhD Željko Predojević, Comenius University in Bratislava, Slovakia
Assist. Prof. PhD Ivana Ivanić, University of Novi Sad, Serbia
PhD Jasmina Knežević, High School of Professional Studies for
Educators and Trainers Subotica, Serbia

Organizing Committee:

Puskás János, Pedagogical Institute of Vojvodina
Slobodan Bordoški, Pedagogical Institute of Vojvodina
PhD Violeta Petković, Pedagogical Institute of Vojvodina
PhD Danijela Radović, Pedagogical Institute of Vojvodina
PhD Silvia Ilić, Pedagogical Institute of Vojvodina
Msc. Ágota Varga Faragó, Pedagogical Institute of Vojvodina
Kasza Csongor, Pedagogical Institute of Vojvodina
Uca Georgeta, Pedagogical Institute of Vojvodina

PREDGOVOR

Pedagoški zavod Vojvodine 12. oktobra 2019. godine održao je već tradicionalnu Petu međunarodnu konferenciju *Interkulturalnost u obrazovanju (Interkult 2019)* u Novom Sadu, koja je svojom aktuelnom tematikom privukla više od trideset naučnika i stručnjaka iz Srbije i inostranstva (Hrvatske, Austrije, Slovenije i Severne Makedonije). Vojvodina kao multietnička i multilingvalna sredina, s mnoštvom različitih naroda i jezika, pridaje veliku pažnju interkulturalizmu, konceptu koji nosi snažnu ideju razumevanja Drugoga i implicira uspostavljanje interaktivnog odnosa s njim. Interkulturalizam, drugim rečima, ne znači prenositi informacije, tj. govoriti o drugima, nego govoriti sa drugima, saslušati i odgovarati, sarađivati, prihvatati jedni druge, a te je vrednosti neophodno negovati i u društveno neprocenjivoj oblasti kao što je obrazovanje.

Kao plod uspešno sprovedene Konferencije nastao je Zbornik radova *Interkult 2019*, koji sadrži 13 odabranih, što naučnih što stručnih ili esejističkih, radova koje je, samostalno ili u koautorstvu, izradilo 20 predavača odnosno izlagača. U Zborniku, koji je podeljen u dva poglavlja (Radovi po pozivu i Izlaganja), po tri su rada, u duhu multikulturalnosti i višejezičnosti, pisana na engleskom, hrvatskom, slovačkom i srpskom, te jedan na makedonskom jeziku, sa rezimeima na engleskom jeziku. U radovima su prvenstveno predstavljani različiti pristupi kompleksnim pitanjima odnosa (više)jezičnosti i (inter)kulturalnosti, posebno u nastavnom (glotodidaktičkom) i školskom kontekstu. Na takvoj podlozi Zbornik, valja se nadati, može doprineti boljem upoznavanju, ali i stvarnom uvažavanju identitetskih, kulturnih i jezičkih razlika; iz navedenih razloga može biti koristan stručnjacima iz lingvistike i srodnih nauka, nastavnicima jezika, učiteljima i studentima humanističkih nauka, odnosno svim ostalim čitaocima koje interesuje ova problematika.

Uredništvo zahvaljuje autorima i izlagačima Konferencije na uspešnoj prezentaciji radova, učešću i saradnji, kao i recenzentima koji su svojim korisnim sugestijama znatno pomogli da Zbornik bude kvalitetniji.

Uredništvo

PREFACE

Pedagogical Institute of Vojvodina on October 12th 2019 in Novi Sad traditionally hosted the Fifth International Conference *Interculturalism in Education (Interkult 2019)*. With its currently popular themes, the conference attracted more than thirty scientists and experts from Serbia and abroad (Croatia, Austria, Slovenia and Northern Macedonia). Vojvodina as multiethnic and multilingual environment with various ethnic communities and their various languages, pays special attention to interculturalism – a concept that bears a strong idea of understanding others and a concept that implies establishment of interaction with others. In other words, interculturalism does not mean transfer of information, that is, talking about others, but speaking with others, listening and answering to others, cooperating with others and accepting each other. All of those values have to be nourished in socially priceless field such as education.

As a result of the successfully organised conference, we published the Proceedings *Interkult 2019* that comprises 13 selected papers (scientific and expert texts, or essays) written by 20 authors and coauthors. The Proceedings is divided into two chapters (Keynote speaker papers and Presentations), and following the principals of multiculturalism and multilingualism, it contains three papers each written in English, Croatian, Slovakian and Serbian, and one written in Macedonian, while all the abstracts are written in English. In their papers, the authors and coauthors primarily presented different approaches to complex issues of relations between (multi)lingualism and (inter)culturalism, especially in educational (glottodidactics) and school context. Based on that, hopefully, the Proceedings may contribute to better getting to know each other, but also to actual respect of identity, cultural and linguistic differences; as mentioned above, the Proceedings may be useful to experts in linguistics and related sciences, to language teachers, primary school teachers and to humanities students, that is, to all interested in the topic.

Editors like to thank the authors of the contributions and the presenters at the Conference, for their successful participation and cooperation, as well as the reviewers of the papers whose useful suggestions improved the quality of the publication.

Editors

SADRŽAJ

Predgovor.....	11
Preface.....	13

RADOVI PO POZIVU

Tomislav Ćužić: JEZIČNOST I KULTURALNOST (JEZIČNOSTI I KULTURALNOSTI).....	19
Tatjana Balažić Bulc: MEĐUKULTURNI DIJALOG I JEZIČNO OBRAZOVANJE: PRIMJER HRVATSKOG JEZIKA U SLOVENIJI	55

IZLAGANJA

Milvia Gulešić Machata, Sanda Lucija Udier: HRVATSKA U KONTEKSTU: RAZVIJANJE MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U HETEROGENIM SKUPINAMA UČENIKA HRVATSKOGA KAO INOGA JEZIKA	71
Lana Tomčić, Maja Kosanović: INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U DRUŠTVU ZNANJA.....	85
Душица Марковић: ПЕСТАЛОЦИ И ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ	103
Milica Andevski, Branislav Banić, Gordana Budimir Ninković: KOMPETENCIJE I INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE U NASTAVI.....	117
Драган Стефановски: УЛОГАТА НА МАСОВНИТЕ МЕДИУМИ ПРИ КРЕИРАЊЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНО ОПШТЕСТВО	137
Martin Machata: KULTURÉMY V PREKLADOCH DIELA I.B. MAŽURANIČOVEJ <i>PRIČE IZ DAVNINE</i> DO SLOVENSKEHO JAZYKA.....	157

Anna Makišová: NOVÉ UČEBNICE Z MATERINSKÉHO JAZYKA PRE PRVÝ ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY PO SLOVENSKY	177
Daniela Marčoková, Janko Ramač: SLOVENSKÉ REÁLNE GYMNÁZIUM V PETROVCI Z HĽADISKA INTERKULTURALITY V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ	193
Milica Lukić: POLITENESS STRATEGIES IN THE SPEECH ACT OF COMPLAINT IN ENGLISH AND SERBIAN: A CROSS- CULTURAL AND INTERLANGUAGE PRAGMATIC ANALYSIS	213
Nina Ilić, Aleksandra Krstić, Csáki Beáta: INTERCULTURAL ELEMENTS IN THE EFL BOOKS FOR THE 1 ST AND 2 ND GRADE OF PRIMARY SCHOOL	239
Sabina Halupka-Rešetar: <i>I don't think so...</i> - AN INTERLANGUAGE PRAGMATIC ANALYSIS OF SERBIAN EFL LEARNERS' DISAGREEMENT STRATEGIES	259

IZLAGANJE PO POZIVU

Tomislav Ćužić

Zagreb, Hrvatska / Sveučilište u Novom Sadu, Lektorat hrvatskoga jezika i književnosti, Srbija
tomislav.cuzic@ff.uns.ac.rs

JEZIČNOST I KULTURALNOST (JEZIČNOSTI I KULTURALNOSTI)

Language is both a manifestation and an integral part of the culture shared by a particular community (or an ethnic group in the broadest sense of the word), and as such it accumulates the multiplicity of numerous other cultural elements, and consequently reflects the complexity, as well as the irreducibility (or infinitude) of the term. Theoretically speaking, culture in general comprises material perspicuity, behavioural patterns, systematically ingrained knowledge, and idea- and concept-related outlook of different social, localisation, and aesthetic levels, some of which might have an institutional framework – culture represents a category that is simultaneously static and dynamic and encompasses entities and identities that are simultaneously separate and connected. Such a dense cultural discourse emanates a multi-dimensionality and plurality that can never be fully articulated, as witnessed by the countless theoretical attempts to define it. In terms of methodology, in this paper we use terms *culturality* and “*lingualism*” to address the interconnectivity or correlations between culture and language. They are presented as umbrella terms that open up space for subordinated terms – due to the many perspectives inherent to the nature of its object, both conceptually and linguistically, immanently encompasses the following terms: *monoculturality*, *intraculturality*, *multiculturalism*, *interculturality* and *cross-culturalism*. “*Lingualism*”, on the other hand, is perceived as a complex of relationships related to a language, which thereby creates, a common denominator for the terms *monolingualism*, *intralingualism*, *multilingualism*, *interlingualism* etc. In the light of such dual terminology, this paper analyses certain aspects of the development of the Croatian language and literature in order to determine its complex contexts of culturality, with greater attention paid to lexical strata originating in foreign languages.

Key words: culture, culturality, lexicon, identity, Croatian language and literature

1. Uvod

Opći je postulat da se jezik i kultura, s vidika njihove međusobne „ugrađenosti“, nalaze u suodnosu nerazmršive povezanosti. Relacionalnost kulture i jezika uočavale su mnoge filozofske škole, od antičkih do današnjih, no njime su se, između ostalih, katkad bavili antropolozi, sociolozi, povjesničari kulture, ali i neki eminentni suvremeni lingvisti. Od „klasičnih“ jezikoslovaca izdvaja se tu u prvoj polovici 20. st. američki antropolog i jezikoslovac Sapir te njegov učenik Whorf. Sapirova mnoga jezičnoteorijska promišljanja, većinom ništa manje relevantna ni danas, prati i ideja da na čovje-

kovo percipiranje i formiranje stvarnosti utječe upravo njegov jezik, što onda implicira spoznaju da – zahvaljujući kulturnim distinkcijama – tipičnosti jednoga jezika ne moraju vrijediti i za koji drugi jezik (Sapir, 2013).¹ Pri kraju 20. stoljeća, točnije 90-ih godina, u ruskome se pak jezikoslovlju počinje razvijati disciplina *lingvokulturologija*² koja „osim povijesnih, istražuje i suvremene jezične fenomene kroz prizmu duhovne kulture“ (Barčot, 2017). Za svrhu pak ovoga rada radije ćemo se poslužiti pojmom/terminom (kovanicom) *kulturolingvistika*, koju možemo smatrati sociolingvističkom poddisciplinom jer lingvističkoj komponenti ipak pridajemo nešto veću pozornost u relaciji prema kulturološkim fenomenima. Kako je svojedobno predviđao Malinovski (1970, prema Radovanović 1997, 9), jezikoslovlje će u budućnosti postati znanost o jeziku „u kontekstu kulture“; ona je to u nekim svojim sastavnicama doista i postala.

O isprepletenim (ko)relacijama između kulture i jezika govorit ćemo posežući za nazivima *kulturalnost* i *jezičnost* koji se u radu drže polazišnim pojmovima, otvarajući mjesto podređenima – naime *kulturalnost* zbog multiperspektivnosti svojega objekta pojmovno, ali i lingvistički, imanentno uključuje sljedeće pojmove (nazive): *jednokulturalnost* (odnosno *monokulturalnost*), *unutarkulturalnost* („*intrakulturalnost*“), *višekulturalnost* (*multikulturalnost*), *međukulturalnost* (*interkulturalnost*), *inokulturalnost* i sl.; *jezičnost* je pak u radu poimana kao kompleks kulturalnih odnosa upravljenih na jezik otvarajući, u funkciji „zajedničkoga nazivnika“, mjesto pojmovlju/nazivlju: *jednojezičnost* (*monojezičnost*), „*intrajezičnost*“, *inojezičnost*, *višejezičnost*, *interjezičnost* itd. U svjetlu takva dvovrsna pojmovlja cilj je rada razmatranje nekih relevantnih aspekata razvoja hrvatskoga jezika i književnosti u širem (pretežno) europskome kontekstu, a kako bi se ustanovili njihovi složeni konteksti kulturalnosti, s time da će u jezičnome pogledu veća pozornost biti posvećena sagledavanju leksičkih slojeva koji su inojezičnoga podrijetla.

Povrh toga, kulturolingvistički raspon, kako ga na ovome mjestu poimamo, obuhvaća pitanje jezične odnosno jezično-govorne kulture, ali i opće jezične kulturalnosti, koja dakle izmiče aspektima kultu-

¹ Naravno, postoje i suprotna mišljenja, koja u jeziku vide „samo jedan aspekt kulture“ (Brown 1958, prema Zlomislčić 2007, 724).

² To je pojam/termin koji se, u određenome smislu, u radu „inaugurira“ i to po uzoru na njemački *Kulturlingvistik*, uz napomenu da, barem što se tiče hrvatskoga nazivlja, nije zamijećena njegova uporabna verificiranost.

ralnosti normativnoga tipa. Na tome tragu kao cilj rada također se nameće razmatranje pitanja u kojim se svojim aspektima kulturalnost i jezičnost „sklapaju“ u sintagmi „jezična kultura“, a u kojima izlaze iz toga preskriptivnoga opsega. Drugim riječima, pitanje je to kompleksna suodnosa jezične kulture i jezične kulturalnosti, koji, kako će se na-
stojati upozoriti, nisu nužno u istoznačnome odnosu.

2. Teorijsko-metodološki pristupi odnosu jezika i kulture

Kao manifestacija, ali i sastavni segment kulture pojedine zajednice (etnijske u najširem smislu) jezik akumulira mnogolikost ostalih brojnih sastavnica kulture, odražavajući svu složenost, pa i nesvodivost (ili nesagledivost) toga pojma. Uopćeno teorijski motreno, kultura – „sastavljena“ od materijalnih očiglednosti, bihevioralnih obrazaca, usustavljenih spoznaja i idejno-konceptualnih vizura različitih društvenih, lokalizacijskih, medijskih i estetskih razina od kojih neke mogu imati formalan institucijski okvir – kompleksna je statično-dinamična kategorija istodobno zasebnih i povezanih entiteta i tzv. identiteta. Takav poprilično zgusnut diskurs o kulturi emanira njezinu nikad do kraja iskazivu pluralnost i višedimenzionalnost, o čemu svjedoče i mnogobrojni teorijski pokušaji da se ona definira.

U teorijsko-metodološkom smislu nadaje se dakle pitanje kako uopće govoriti o kulturalnosti, svakoj – pa tako i jezičnoj, kada pojam na koji se izravno naslanja obuhvaća široku semantiku. Drugim riječima, usprkos mnogolikim i rastezljivim definicijama kulturu nikad nije moguće do kraja jednoznačno definirati. Takvo je definiranje u pravilu multiperspektivno (i valjda neiscrpivo), što pokazuje i sljedeći primjer definicija kulture, koje u kulturi vide:

„1) cjelokupan način života nekog naroda; 2) društveno nasljeđe što ga pojedincu prenosi grupa kojoj pripada; 3) način mišljenja, osjećanja, vjerovanja; 4) apstrakciju izvedenu iz ponašanja; 5) teorije socijalnih antropologa o načinu na koji se uistinu ponaša neka grupa osoba; 6) kolektivnu čuvaonicu znanja; 7) niz standardnih orijentacija glede trenutnih problema; 8) usvojeno ponašanje; 9) mehanizam normativne regulacije ponašanja; 10) niz tehnika prilagodbe kako okolini tako i ostalim ljudima; 11) povijesni talog, mapu, sito, matricu“ (Crespi, 2006, 9, prema Jeknić 2014, 1039³).

³ Članak je također dostupan i na:

https://bib.irb.hr/datoteka/696643.65R_-_Ranka_Jeknic_28ZBORNİK29.pdf

Iz kulturolingvističke perspektive, nadovezujući se dijelom na suvremene općesociološke teorijske zasade (Mesić 2006), pa i na poneke odrednice iz navedenih definicija, mogli bismo apstrahirati nekoliko teorijskih pristupa koje primjenjujemo i na suodnos jezika i kulture: *esencijalistički* – „nacionalistički” (identitetski) / predmoderni (i u vrijednosnome smislu); *(de)konstrukcijski* – „anacijski” (deideologemski) / postmoderni; *strukturnalistički* – „nacijski” (funkcionalni) / moderni.

Nasuprot esencijalističkomu pogledu koji naciju i njegovu kulturu vidi kao „iskonsku” vrednotu, iz dekonstrukcijske perspektive nacija, pa onda i njezine sastavnice poput jezika i kulture, smatraju se arbitrarnim društvenim konstruktom koji je uvjetovan mnogim povijesnim konstelacijama i kontingencijama. Međutim, premda Anderson (1998) u svojoj čuvenoj definiciji naciju motri kao zamišljenu zajednicu, ona u svijesti njezinih pripadnika ipak nije *izmaštana* kategorija, tj. oni se u svojoj nacionalnoj identifikaciji vide kao pripadnici njezine manje-više neupitne stvarnosti. Dekonstrukcijski pogled stoga ne može dovesti u pitanje realnost i relevantnost doživljaja/percepcije tih identiteta, ali revalorizirajući ih, oslobađa pristupe identitetu krutosti i apsolutnosti (Čužić, 2018) (no, valja pritom ponovno naglasiti, zasad ih ne može dokinuti). Konstanta je nacionalnoga upravo u tome što počiva na nečemu što nije, ili to barem nije očito, konstrukcija – a to je društvo, konstrukcija koja je ipak univerzalno „prihvatljivija”. Ispada da je temeljni *krimen* nacije iz dekonstrukcijske perspektive što je konstruirana, što je društveni, a ne prirodni „proizvod”, čime cijeli pogled zadobiva prizvuk svojevrstne nihilističke paradoksalnosti (kao da većina ostalih socioloških fenomena koje shvaćamo „zdravo za gotovo” nisu u određenome smislu „konstruirana”!). Riječima Terryja Eagletona, uvjetno rečeno teoretičara lijevoga usmjerenja, neki entiteti, poput umjetnosti ili jezika, „više su od puke refleksije njihovih društvenih okolnosti” (Eagleton 2011, 25), pa se možemo pitati bi li u takve entitete spadale kultura i nacija. Ne postoji li, nastavlja Eagleton (2011, 25), „nužan sukob između povijesnog i transcendentnog, to je stoga što povijest sama predstavlja proces samotranscendencije”. U tome kontekstu internacionalizam i interkulturalizam mogu onda biti tumačeni – ili bolje rečeno iskorišteni – na dva međusobno dosta udaljena načina. Prvo, kao način da se jedna nacija/kultura „pokaže” drugima, u smislu „da je polazna vrijednost kontakata s različitim kulturama etnocentrizam” (Leerssen 2009, 169), tj. „Drugost” se motri kao posebnost ili anomalija u od-

nosu na uvriježene uzorke vlastite kulture. Drugi je način, za razliku od prethodnoga partikularno-humanističkoga, načelno univerzalističko-humanističke naravi, a očituje se u zalaganju „za jednaka prava i mogućnost dijaloga za sve kulturne grupe“ (isto).

Iz strukturalističke teorijske perspektive, „morfologija kulture razumijeva se pomoću analize njezinih struktura, ali i jezika“ (Av-tonnomova, 2016 prema Ćužić 2018). Kao što se u jeziku iščitava znakovni sustav, tako i za kulturu možemo reći da ima obilježja stvarne i simbolične društvene strukturalnosti, implicirajući ne samo njezinu funkciju kao nositelja strukturiranja društva nego i „stabilizatora u procesu evolucije društva u njegovoj samoidentifikaciji i samospoznaji“ (Labus 2013, 18)⁴.

Strukturalistički pogled unekoliko neutralizira fiksacije dekonstrukcijskoga i esencijalističkoga pristupa, tj. njihove se tendencioznosti zapravo međusobno dobrim dijelom poništavaju, poglavito stoga što smo skloni u poimanju strukturalističkoga pristupa ugraditi proces *nastajanja* određenih struktura. Drugim riječima, strukturalistički pristup mora uključiti i procesualnost, tj. strukturiranje – nastajanje i promjene strukture („strukturalizacija“). U tome se smislu može, zapravo, govoriti o funkcionalističkome pristupu.

Pored navedenih stožernih teorijskih modela jezično-kulturna međuuvjetovanost može se osvijetliti i iz primijenjenolingvističke, odnosno glotodidaktičke perspektive, koja po svojoj („objektivističkoj“/obrazovnoj) naravi veliku pozornost posvećuje idealu interkulturalnosti. Naime, osim na lingvokulurološki splet spoznaja, kulturolingvističke spoznaje u nekoj mjeri nadovezujemo upravo na glotodidaktičke, imamo li na umu da se u kontekstu inojezičnoga učenja kao neizostavan element upravo nameće učenje kulture i civilizacije određenoga jezika (kao inoga). „Učiti neki jezik kao ini (strani) znači dakako uzeti u obzir i njegov nacionalno-kulturni kontekst“ (Ćužić 2018), pa se u nastavnim programima/nastavi odnosno udžbenicima stranih jezika podrazumijevaju kulturni sadržaji ciljnoga jezika, tj. jezika koji se uče. Međutim, valja naglasiti, ima i mišljenja da se u njima trebaju naći kulturni sadržaji ishodišnoga jezika, tj. jezika onoga koji taj strani jezik uči, budući da boljega upoznavanja druge kulture nema bez spoznavanja barem nekih temeljnih segmenata vlastite, koja bi, barem u teoriji, u susretu s drugom kultu-

⁴ Citirani autor tu definiciju preuzima iz: <https://wikipedia.org/wiki/Culture>

rom trebala doživjeti i određen relativizacijski „šok“.

jezik	kultura
JEZIČNOST jedno jezičnost unutar jezičnost među jezičnost dvo jezičnost /više jezičnost ino jezičnost ...	KULTURALNOST jedno kulturalnost unutar kulturalnost među kulturalnost više kulturalnost ino kulturalnost ...
----- jezičnosti	----- kulturalnosti

Tablica 1. Vidovi jezičnosti i kulturalnosti u kontekstu suodnosa jezik – kultura

Kako je iz navedenih (deset) definicija kulture definirano prvom točkom, kultura obično dobiva narodnosni odnosno nacionalni predznak. Međutim teško da koja suvremena kultura nije zahvaćena implicitno ili eksplicitno drugim kulturama odnosno kulturnim utjecajima (kulturnim tragovima) drugih etnija (ili naroda i nacija), ma koliko esencijalistički zagovornici „čistih“ kultura „zabacivali“ takvo gledište. Međutim, kada se ona sagledava kroz prizmu kompleksa nacionalnoga – kao nacionalna kultura – upravo jezik može označavati njezinu okvirnu identitetsku pozadinu, čak i onda kada je taj jezik višekulturalan/višenacionalan poput engleskoga, njemačkoga, španjolskoga ili arapskoga. Drugim riječima, svojevrstan tradicionalistički *trolist* nacija – kultura – jezik, načelno govoreći, povezuje kategorijalna „nit“ koja danas poprima pomodno-inflacijske razmjere: riječ je, dakako, o pojmu *identitet*. Budući da identitet ima tek imanentno valentnu narav i on se mora uz što vezati, osjećaj posebnosti pripadanjem komu ili čemu radije nazivamo indentifikacijskim determiniranjem (tzv. identifikacijom), koji istodobno motrimo kao sklonost bilo kojih entiteta da istaknu određeno obilježje po kojima se prepoznaju u odnosu na druge istovrsne entitete. Dobivamo stoga „formulu“:

[identifikacija (kultura, jezik, nacija)]

iz koje proizlazi složeno i isprepleteno pojmovlje odnosno kolo-

kacije: „kulturalna identifikacija“, „jezična identifikacija“, „nacionalna identifikacija“ itd. Stoga, iz kojega god kuta motrili suodnos jezika i kulture, kulturolingvistički diskurs o jeziku prožet je izvanjezičnim makrosocijalnim kategorijama kao što su kultura, nacija ili etnija, identitet, obrazovanje, pa ne čudi kako će u prvome planu biti njihovi relati kao što su jezičnost, kulturalnost, „nacijskost“ (sic!), identifikacija (identificiranost).

Jezičnost – koja se kao pojam/termin, valja svakako istaknuti, u načelu rijetko rabi – poimana je ovdje kao koncept kojemu je u osnovi gledište da se u jeziku, ali i jezikom, kao duhovnom kreacijom, prvenstveno „odigravaju“ višedimenzionalne i mnogolike kulturne, a potom i identifikacijske, nacijske i druge determinante. Kulturalnost je pak shvaćena kao koncept kojemu je u osnovi gledište da kultura, bila ona sredstvo ili cilj, sržno i snažno definira odnosno determinira određene kolektivne vrijednosti, pa tako i jezik, nerijetko i preko nacionalne identifikacije. Kao što se vidi iz gornje tablice (tablica 1), oba su navedena pojma/termina u ovome radu apstrahirana u smislu zajedničkoga nazivnika svojih pojavnosti⁵ – *jednojezičnost* (*monojezičnost*), *intrajezičnost*, *inojezičnost*, *višejezičnost*, *interjezičnost* itd. odnosno *monokulturalnost* (bolje *monokulturnost*), *intra-kulturalnost*, *višekulturalnost* (*multikulturalnost* odnosno *polikulturalnost*), *interkulturalnost* (*međukulturalnost*) – pa bi, zapravo, trebalo preciznije govoriti o pojmovima u njihovu množinskome značenju i obliku, tj. o *jezičnostima* i *kulturalnostima*. Potonje se motre kao ukupnost kulturalnih perspektiva i perspektiva o samoj kulturi, pa im semantičko polje nužno implicira multikulturalnost i interkulturalnost, pa i globaliziranost, bile one eksplicitno priznate, odnosno osvijestene, ili ne.

⁵ Jednojezičnost, dvojezičnost ili višejezičnost u radu se dakle primarno ne poimaju u uobičajenom značenju odnosno smislu individualnoga poznavanja broja jezika. Naprotiv, motre se kao procesni aspekti ili vidovi jezičnosti u kontekstu Drugosti odnosno u kontekstu kolektivnih nacionalno-kulturnih identifikacijskih korelata.

2.1. Jednojezičnost (monojezičnost) u svjetlu izgradnje standardnoga jezika – pogled u jezičnu jednokulturalnost (monokulturalnost/monokulturnost) i intrakulturalnost

Motrimo li standardni jezik kao svojevrsno nacionalno, preciznije unutarnacionalno, podređivanje različitih idioma *jednome / jedinstvenome* u službenoj komunikaciji, postajući „zapravo i jedini legitimni jezik prema kojem se sve ostalo prosuđuje“ (Kapović 2011, 58), takvo se svođenje na jezično *Jedno* (unificiranje) može u teorijskome smislu nazvati jednojezičnošću⁶ (monojezičnošću) koju sagledavamo primarno u svjetlu nacionalne intrakulturalnosti. Jednojezičnost je ovdje, zapravo, motrena iz pozicije „osnovne jedinice“ sagledavanja svih aspekata jezične kulturalnosti, uključujući i inokulturalnost i međukulturalnost, a obuhvaća mnoštvo silnica koje se tiču izgradnje pojedina općenacionalnoga jezika te spleta odnosa različitih idioma kojemu se oni „pripisuju“.

Dovođenje standardnoga jezika u vezi s pojmom monojezičnosti ne implicira da je taj jezik monolitna i homogena jezična kategorija, nego se ističe gledište koje u njemu vidi koliko određenu referencijalnu toliku i svojevrsnu arbitrarnu točku od koje se u analizi odnosa jezičnosti i kulturalnosti polazi. Isto tako, standardni jezik sublimira barem dvije stožerne kulturalne vrednote: jedna je unutar-kulturalna (kultura u nacionalnome smislu) i odnosi se na svojevrsan jezični kontinuitet koji standardni jezik treba donijeti nekoj jezičnoj zajednici, a druga implicira i interkulturalnu pozadinu. Govoreći o kontinuitetu, Eagleton (2011, 46) to opće i trajno, a podcijenjeno obilježje postmodernoga društva, motri kao „u najmanju ruku jednako značajan čimbenik u povijesti kao i promjena“, napominjući da „mnoge kontinuitete treba čuvati“. Standardni jezik dakle omogućuje čuvanje onih silnica koje se tiču svojevrsne monokulturne stalnosti. S druge strane potreba za standardnim jezikom, ma koliko ga god neki lingvistički deskriptivisti podcjenjivali, znak je uključivanja koje jezične zajednice u „internacionalnu civilizaciju“ (Brozović 1970).

Važnost jednoga, pa prema tome i jedinstvenoga, nacionalnoga jezika u izgradnji nacionalnih identifikacijskih formi zorno pokazuje francuski primjer. U 19. st. francuska je država preko svojega obrazovanja konsolidirala uporabu francuskoga jezika (Sekulić 2014, 29)

⁶ Sočanac (2009, 718) određuje jednojezičnost kao „prevlast dominantne varijante nad svim ostalim“ koja, kao prestižni idiom, „postaje jedinstveni jezik zakona i uprave, te jezik obrazovanja“.

nametnuvši ga zapravo stanovništvu koje ga nije govorilo, npr. Bretoncima, Provansalcima ili Korzikancima, pa je i francuska nacija ili kultura, kada se motri kao Jedno, proizvod raznovrsnih asimilacija. Takav „građanski“ tip gradbe nacionalnih država, svojstven primjerice i britanskoj ili španjolskoj državi, razlikuje se od većine srednjoeuropskih nacionalnih tvorbi koje nastaju iz „opozicije prema opresivnoj državi“, i to u pravilu multinacionalnoj državi, kakva je, primjerice, bila Habsburška Monarhija (Sekulić 2014, 43).

Glede izgradnje hrvatskoga standardnoga jezika, odnosno njegova unutarnjega unificiranja, Zagrebačka filološka škola u 19. stoljeću stvara književni (standardni) jezik na onoj štokavskoj osnovici koja ipak posve ne isključuje elemente ostalih hrvatskih narječja, tj. čakavskoga i kajkavskoga narječja. Takav konceptijski model počivao je, doduše u maloj mjeri, na stanovitoj kompromisnoj strategiji izgradnje jezika, baš kao što će poslije (početkom 20. st.) u makedonskome jeziku Misirkov predlagati da se njegov standardni oblik temelji na „kompromisu jugozapadnih i središnjih makedonskih govora“ (enciklopedija.hr⁷). Konceptija je Zagrebačke filološke škole međutim napuštena u ime koncepcije da književni jezik gotovo isključivo počiva na novoštokavskoj – dakle na monojezičnoj – osnovici. Ta je pak ideologija na krilima europskoga romantizma u prvi plan stavljala tzv. narodni govor, tj. praktički govor ruralne provenijencije. (Na djelu je, barem dijelom, bio svojevrstan, jezikom manifestiran, unutarjezični sraz ruralne i urbane kulture.) Dakako, zahvaljujući kategoriji „nacijskosti“ (nacionalne identifikacije) kultura zadobiva nacionalni predznak i kao takva djeluje, praktički po službenoj dužnosti, „neutralizirajući“ sraz urbano – ruralno na način što obje navedene kulture i njihove jezične korelate proglašava svojim i, barem deklarativno, jednakovrijednima, tj. sagledanima kao Jedno. Takav pristup, načelno govoreći, podrazumijeva toleranciju prema svim vlastitim kulturnim različitostima (intrakulturni aspekt kulturalnosti), a pritom ipak nije rijetkost sagledavanje da untarnacionalne kulturne različitosti bivaju pozitivno vrednovane kao Jedno/Naše tek kada se sučele s kojom drugom nacionalnom kulturom.

Nacionalna kultura zapravo na „krovan“ način strukturira i „komponira“ ili usklađuje različite kulturne forme (bilo one materijalne ili duhovne, klasne ili individualne), tzv. visoku (akademsku/elitnu) i svakodnevnu kulturu, odnosno urbanu i seosku (tradicijsku)

⁷ <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=38251> (pristupljeno, 5. rujna 2019.)

kulturu. Drukčije rečeno, u sociološkome smislu nacijska/nacionalna identifikacija funkcionira kao centripetalna kulturna jezgra rabeći „kulturu i povijest kao materijal na temelju kojih povlači granice prema 'drugima'“ (Sekulić 2014, 31). Navedene korelacije možemo prikazati „formulom“:

[nacijskost (kultura, jezik, identifikacija)]

iz koje prozlati da kultura, jezik i identifikacija zadobivaju predznak nacijskoga/nacionalnoga: nacionalna kultura⁸, nacionalni jezik, nacionalni identitet. Dok semantika identificiranja pretpostavlja dinamičnost, nacija se, barem načelno, može motriti kao fiksni entitet, a njega nakon procesa svojevrstne naturalizacije načelno strukturiraju (strukturnaliziraju, a ne konstruiraju) teritorijalnost, jezik (odnosno književnost/umjetnost) i povijest (odnosno povijesne *priče*), no i ti aspekti nisu dakako lišeni promjenjivosti, odnosno apsolutnosti.

Kako nacionalni jezik obično ima svoj opći, standardizirani, dakle kulturno-normativni oblik, ne treba čuditi što se ponegdje čak nazivao i kulturnim jezikom (Brozović, 1970). Za taj je jezični idiom karakteristično da se u široj populaciji nerijetko poistovjećuje s jezikom u cijelosti, što je dakako lingvistički neopravdano. Nadovezujući se na Milroya i Milroy, Starčević (2016, 68) ističe da se u „standardnojezičnim kulturama standardni varijetet smatra /.../ inherentno 'boljim', 'logičnijim', 'preciznijim', 'elegantnijim' i sl. od nestandardnih varijeteta, koji se gledaju samo kroz prizmu standarda i djeluju kao odstupanja, 'greške' u standardu, 'loše naučen jezik' itd.“ Iako je oblik materinskoga jezika, treba „svjestan rad“ da se on usvoji, gotovo jednako kao strani jezik, što je u skladu s tvrdnjom da standardni jezik treba učiti, na koju se inače jezikoslovci u kroatistici nerijetko pozivaju. Upravo rad na njegovu usvajanju, tj. *obrađivanju* prirodnoga govora čini ga tzv. kulturnim jezikom.

Čvrsta je pak poveznica s pojmom standardnoga jezika i pojam jezične kulture, pojam u kojem se zapravo „slijevaju“ pojmovi je-

⁸ Nacionalna kultura nadaje se kao sveukupan način života neke nacije i njezino duhovno-materijalno (povijesno) nasljeđe te vezanost za zemljopisni prostor. Ugrubo bi se ta sveukupnost mogla razložiti ovako:

- simboli, standardni („kulturni“) jezik, ustanove (institucije), iskustvo, vrijednosti, ključni događaji, umjetnost(i), običaji (rituali), svakodnevica...
- „nositelji“ kulture – znamenite osobe
- prirodne ljepote (točnije ponos zbog prirodnih ljepota) – prirodni/„nekulturni“ aspekt kulture (s obzirom na opoziciju *priroda – kultura*).

zičnosti i kulturnosti. Jezična je kultura izdanak jezičnoga preskriptivizma koji počiva na tome da se postulira poštivanje svjesno propisanih normi standardnoga jezika. No paradoks je da jezična kultura može biti sagledana i kao izdanak deskriptivizma. Primjerice, hrvatski su vukovci krajem 19. st. nastojali izgraditi jezični standard koji počiva na narodnim govorima, gdje postaje mjerilo „kako narod govori“. Premda se jezičnom kulturom teorijsko-metodološki najviše bavio praški strukturalizam, taj se naziv izvorno javlja u sovjetskoj lingvističkoj literaturi u prvoj polovici 20. stoljeća, dakle u jezikoslovlju države koju bismo, motreći barem površno, teško mogli nazvati nacionalističkom. Sa stajališta jezičnoga deskriptivizma, koje (ipak nepotrebno) sebe smatra jednim znanstvenim lingvističkim pristupom, jezična kultura sagledava se u pravilu negativno, doduše i dijelom opravdano u smislu da jezična kultura nerijetko bezuvjetno promovira svojevrstu čistu jezičnu monoglosiju. U tome smislu trebalo bi zapravo govoriti o fenomenu jezične kulturnosti jer se uz kulturnost, kao što ćemo poslije pokazati, ipak povezuje izrazitija jezična otvorenost. Jedan od vidova jezične kulture, ne nužno radikalnih i ekstremnih, jest i jezični purizam, koji definiramo kao institucijsko nastojanje da se neki (dakako ne svi) elementi inojezičnoga podrijetla uklone iz standardnoga jezika i zamijene domaćima, točnije onima koji se takvima (dijelom proizvoljno/arbitrarno) smatraju. Taj se jezični fenomen navlastito uočava u „srednjoeuropskome tipu normiranja i vođenja jezične politike“ (Pranjeković 2007, 490), kojemu pripada i hrvatski jezik. No jezični purizam nalazimo ne samo u tzv. malim jezicima, on je moguć i u većim jezicima koji iz ovih ili onih razloga „osjećaju“, tj. percipiraju ugroženost od kojega drugoga, u pravilu prestižnijega, jezika. Što se tiče manjih jezika, spomenimo da su neke purističke tendencije izrazitije, primjerice, u finskome i slovenskome⁹ jeziku, dok veće jezike tu posebice opriječuju turski i francuski jezik, a kao zanimljivost valja spomenuti da je i engleski u svojem povijesnome razvoju imao purističke faze (Kapović 2011). Uravnotežen odnos prema jezičnome purizmu iskazuju Horga i Požgaj Hadži (2009, 137) u stavu da se puristička nastojanja mogu smatrati pozitivnima „dok ostaju ispod granice ksenofobičnosti“.

⁹ Jedan aspekt slovenskoga purizma nalazimo u sljedećem citatu: „Ako u tom pogledu ne budemo brižno pazili na čistoću slovenskog jezika, preuzimajući u svoj rječnik sve veći broj srpskih ili hrvatskih riječi, slovenski će se polako pretopiti i stopiti u jezik srpski ili hrvatski.“ (Trstenjak 1998, 23)

U kontekstu sagledavanja suvremenih globalizacijskih procesa nerijetko se govori o svojevrsnoj jednokulturalnosti koja se uočava u kulturnoj jednolikosti na globalnoj razini, zahvaljujući kojoj se svijet motri „kao više-manje jedinstven kulturni krug“ (Matasović 2005, 253), koji bi u svojim teorijskim konzekvencijama trebao valjda pozitivno djelovati na „neutralizaciju“ fenomena raznovrsnih ksenofobičnosti. U takav jedinstven svjetski kulturni krug uklapa se nedvojbeno i engleski kao zapravo jedini svjetski jezik, koji je ujedno i kulturni jezik u onome najosnovnijemu smislu rezoniranja da svaki kulturni čovjek kao ini (drugi, tj. nematerinski) jezik treba znati „barem“ engleski. No kao što standardni jezici (kao nacionalni „nad-jezici“) u pravilu imaju svoje subnacionalne idiome, tako i engleski jezik (kao „nadjezik“) ima svoje identifikacijski prepoznatljive nacionalne inačice, npr. američki engleski, britanski engleski, australski engleski¹⁰ itd. koje se pak što iz povijesnih što iz suvremenih razloga uglavnom ne bore za svoje zasebnosti (nema se, primjerice, smisla odricati nečega što se poima kao „svjetsko“). Kao što neke engleski govoreće države imaju velik, nerijetko i hegemonijski utjecaj u globalizacijskim tijekovima, tako i engleski kao jezik velikih, pretežno zapadnih kultura, utječe na mnoge, posebice europske, jezike.

U hrvatskome slučaju *borbu* protiv anglizama, koje pretežito nalazi u sredstvima javnoga priopćavanja, možda ponajbolje oprimjeruje Opačić (2006): njezino jezično savjetništvo služi duhu nacionalne jezične, tj. standardnojezične kulture (koju ovdje poimamo kroz prizmu jednojezičnosti/monojezičnosti u smislu njezine unifikacijske pozadine) jer upozorava kako anglizmi svih jezičnih razina nagrizaju strukturu materinskoga jezika. Isto tako, govori se i o hibridnome hrengleskome (hrvatsko-engleskom) jeziku, što opet nije hrvatska posebnost, jer slične nazive nalazimo i u drugim jezicima (npr. Itagliano, Franglais).

No koliko god globalizacijske monokulturne i monojezične determinante pokazuju nezaustavljiv trend jačanja, ipak je razložno postaviti pitanje jesu li one automatski u odnosu poništavanja partikularnih monokulturnosti i jezične unifikacije ili ih ipak s druge strane odlikuje i određen stupanj unutarnje, pa čak i tijesne, komple-

¹⁰ Nacionalnu zasebnost pojedinih engleskih jezika otkrivaju međutim i naslovi engleskih rječnika objavljenih u raznim državama, npr. *Australian National Dictionary*, *Dictionary of New Zealand English*, *Canadian English Dictionary*, *Dictionary of South African English* itd. (Gačić 2009, 147).

mentarnosti. Zahvaljujući svojoj nadteritorijalnosti, globalizacija je prema Rizmanu (Rizman 2014, 26), „čak potakla potrebe ljudi da se identificiraju s nečim što je za čovjeka 'domaće' i općenito svijetu emocija“. Tumačeći Scholtea, Rizman naglašava da su mnogi „kontakti sa 'strancima' prije /.../ doprinosili povećanoj svijesti o našoj (nacionalnoj, kulturnoj) različitosti nego što su doprinosili spoznaji o tome da smo 'svjetski ljudi' ili 'kozmpopoliti'“ (Rizman, 2014, 26). Isto tako, ponegdje je došlo i do revitalizacije manjinskih kultura upravo uslijed osjećaja da prijeti „opasnost“ od kulturne jednodimenzionalnosti koju proizvodi globalizacija (Guibernau 1999, prema Rizman 27). Može se na ovome mjestu zaključiti da svojevrsna globalna monokulturalnost ne dokida partikularnu iako zasigurno utječe na promjene u njezinoj konfiguraciji.

2.2. Aspekti okomite (vertikalne) dvojezičnosti – intrajezičnost i intrakulturalnost u kontekstu međukulturalnosti

Postavlja se međutim pitanje što je za pojedinca u jezičnome smislu „domaće“ – pojam uz koji se obično povezuju pojmovi kao što su *spontanost* ili *emocionalnost*. Drugim riječima, pitanje je može li svojevrsna „poluartificijalnost“ i fiksiranost jezičnoga standarda posve zadovoljiti tu funkciju. Standard zadovoljava funkciju nacionalne identifikacije, ali čovjek *naprosto* nosi dio svoje temeljne identifikacijske ukorijenjenosti i u subnacionalnoj (unutarnacionalnoj) odnosno regionalnoj/zavičajnoj pripadnosti koju prirodno slijedi i određena jezična vernakularnost, koja nije zahvaćena kodifikacijskom obveznošću.

Kritičar jezične standardologije i „proizvodnje“ (obrazovnoga, podučavanoga) institucionalnoga materinskoga jezika, Ilich (2013, 85)¹¹ drži ograničenim vjerovati da tzv. elitni standardnojezični idiom može u većoj mjeri odmijeniti pučki, tj. svakodnevni jezik, koji je protkan raznovrsnim vernakularnim varijetetima.

Kada je posrijedi unutarjezičnost (intrajezičnost), govorimo dakle o kompleksnim (jezičnim) relacijama unutar (istoga) materinskoga jezika. Standardni jezik ne stoji u opoziciji samo prema nekom „susjednom“ jeziku nego i prema svim drugim idiomima jezika kojemu pripada, što je upravo intrajezični i intrakulturni aspekt standardnoga jezika. Riječ je dakle o odnosu standardnoga jezika s jedne

¹¹ Ilich: „Otkako je termin **materinski jezik** prvi put upotrijebljen, nikada nije označavao domaći jezik već prije njegovu suprotnost.“ (Ilich 2013, 69)

i različitim (neslužbenih) dijalektalnih, ali snažno komunikacijski potentnih idioma s druge strane, a takav odnos svjedoči o tzv. vertikalnoj dvojezičnosti.

U određenome je smislu paradoks odabira jekavskoga štokavskoga kao osnove hrvatskoga standardnoga jezika u tome što je on takvim odabirom istodobno postao unutarjezična odnosno unutarkulturna s jedne i međujezična i međukulturna kategorija s druge strane, djelujući dakle i kao ujedinjujuća „unutarnja“ nacionalno-kulturalna poveznica i kao vanjska komunikacijska poveznica sa susjednim „štokavskim narodima“. Potonje je obilježje u jednim vremenima trebalo odražavati ideologiju (onu ilirsku) budućega zajedništva, a u drugim vremenima ideološki postavljeno međunacionalno jedinstvo u višenacionalnoj državnoj tvorevini, kada je dakle standardni štokavski motren s vidika višenacionalne „monojezičnosti“, dok je u današnjim vremenima to obilježje postalo praktički samorazumljivom činjenicom koja se, doduše, ne ističe pretjerano. S druge strane odnos hrvatskih govornika prema svojem jeziku u smislu da hrvatski nacionalni jezik u praksi nije „jedan krovni varijetet, nego dinamičan sklop varijeteta u natjecanju i prepletanju“ (Žanić 2015, 305).

No u nekim drugim jezicima, primjerice u poljskome prošloga stoljeća, dinamičnost na relaciji *jezična standardnost – jezična nestandardnost* ne mora biti pretjerano izražena. Gubitkom neovisnosti (1795. – 1918.) Poljska se kao podijeljena zemlja našla u položaju potpune jezične ugroženosti pa se kao otpor toj prijetnji počela provoditi naglašena jezična kultura, što je prema Kryžan-Stanojević (2016, 83), čak dovelo do njezine glorifikacije, a to je, ističe, „rezultiralo širenjem preskriptivne norme na područje koje je u normalnim uvjetima moglo biti izvan nje, naprimjer na područje privatne komunikacije“. Na taj se način, drugim riječima, standardni kao kulturni jezik „širio“ na štetu prirodnoga (razgovornoga) jezika, tj. direktivna je monojezičnost bila prevagnula nad kompleksnijom unutarjezičnošću (koju bi onda karakterizirala izrazitija okomita/vertikalna¹² „višejezičnost“).

U kontekstu usustavljivanja aspekata intrajezičnosti potrebno je operirati pojmom jezičnoga/narječnoga prostora određene zajednice

¹² O okomitoj (vertikalnoj) dvojezičnosti/višejezičnosti govori npr. i Pavličević-Franić (2005).

– pojmovi su to koji se dotiču okomite (vertikalne) višejezičnosti. Dok, primjerice, jezični prostor Crnogoraca ili Bošnjaka u tradicionalnome dijalektološkome smislu podrazumijeva jedino štokavske govore, i to dominantno jekavskoga oblika, hrvatski jezični prostor podrazumijeva ne samo potonje nego čakavske i kajkavske govore odnosno dijalekte koji načelno ne participiraju u osnovici standardnoga jezika, no istodobno nisu ni posve otpisani u njegovoj nadgradnji, dapače upravo mu oni u dobrome dijelu daju identifikacijsku težinu, npr. riječi poput *urar*, *rabiti*, *klesar*, *tjedan*, *rubac*, *spužva*, *propuh*, *zdenac*, *rublje*, *prisega*, *prispodob*, *bedast*, *rahlo*, *nazočan*, *srdit*, *jal*, *kukac*, *zamazati* („zaprljati“), *bjelanjak* i dr. leksemi su koje je standardni jezik baštinio iz kajkavskih odnosno čakavskih dijalekata. U srpskome jezičnome prostoru, tj. u prostoru srpskoga jezika štokavski je sustav, koji za razliku od hrvatskoga nema ikavske crte, naglašeno (i kulturološki) dominantan u odnosu na torlački, koji se u lingvistici općenito smatra svojevrsnim prijelaznim dijalektom prema dijalektima makedonskoga i bugarskoga jezika.

Hrvatski je stoga narječni (jezični) prostor drukčije, pa i kompleksnije, impostacije, te je njemu štokavsko narječje tek jedno od triju narječnih sustava, pa se ono u tome prostoru nikako ne doživljava kao isključiv „kulturni dijalekt“. Upravo je kulturalna specifičnost hrvatskoga jezika u tome što ga u narječnome odnosno dijelaktalnome pogledu karakterizira izrazita raslojenost (izdiferenciranost), što se onda prenosi na odnos prema standardu. Njegov se dakle jezični kulturizam prepoznaje ne samo u jezičnoj, dakle standardnojezičnoj (mono)kulturi, nego prije svega u „trijadi“ *ča-kaj-što*, i to je njegova specifičnost u odnosu na druge središnje južnoslavenske jezike. Uzme li se, drugim riječima, u obzir nacionalni identifikacijski kriterij, kajkavski i čakavski dijalekti, ali većinom i ikavski štokavski dijalekti inherentne su sastavnice hrvatskoga jezika (ako se dakle na nj gleda kao na skup jezičnih entiteta kojima govore etnički Hrvati). Pritom u sociolingvističkome smislu prestaje biti relevantno što kajkavsko narječje i pojedini čakavski govori imaju neka obilježja koja nalazimo i u slovenskome jeziku, tj. slovenskim dijalektima, kao što je, primjerice, sociolingvistički manje relevantno što osnovica nizozemskoga jezika počiva na sustavu donjonjemačkoga narječja. (U tome smislu, kada se govori o dvojezičnosti/bilingvizmu, taj pojam ne implicira, na što bi nas sam naziv mogao navesti, isključivo uporabu dvaju jezika, nego u širemu smislu obuhvaća i narječja kao jezične entitete koji se tradicionalno „uvrstavaju“ u neki jezik.)

Međutim radi cjelovite slike tu treba dodati da nestandardne jezične entitete (poput čakavskoga i kajkavskoga narječja) jezikoslovci ponekad različito tretiraju: ne samo kao dijalekte nego kao i posebne (točnije, zasebne) jezike. S tim u vezi valja navesti i još poneki slučaj iz slavenskoga svijeta, npr. slučaj kašupskoga jezičnoga entiteta. S obzirom na to da se kašupski govori u sjevernome dijelu Poljske, Poljaci se prema kašupskome ponegdje odnose kao prema narječju svojega (poljskoga) jezika¹³ premda je u slavistici već dugo smatran jednim od zapadnoslavenskih jezika. U procjepu su tu pogled „nacionalne“ filologije s jedne i dio „internacionalne“ filologije s druge strane, a pritom treba zapaziti da *suprotstavljena* nacionalna filološka pogleda na jedan jezični idiom može prihvatiti i „internacionalna“ lingvistika, koja, primjerice, urdski i hindski jezik s pravom promatra kao dva zasebna jezika premda imaju mnoga obilježja koja bi se u slučajevima drugih jezičnih entiteta obično motrila kao obilježja jednoga jezika. U potonjemu slučaju različite kulturološke pozadine (religijska pripadnost, pismo) imale su presudnu ulogu u motrenju tih jezika kao zasebnih.

No koliko god među lingvistima nema uvijek slaganja oko jezika i njegova imena ili statusa, pojedine kulturne ustanove, kao „institucijske kulturalnosti“, i to one najvišega ranga, zbog svojih operativnih funkcija mogu pokazati veće suglasje oko takvih turbulentnih pitanja: Narodna biblioteka Srbije i Nacionalna i sveučilišna knjižnica u Zagrebu zajednički su naime pristale na ukidanje srpsko-hrvatskoga jezika u međunarodnoj knjižničnoj klasifikaciji, čime su se stekli preduvjeti za normativno međunarodno priznanje dvaju jezika kojima se standardne osnovice temelje na različitim novoštokavskim dijalektima, tj. stečeni su uvjeti za priznanje hrvatskoga s jedne i srpskoga jezika s druge strane, koje je pak verificirano 2008. godine odlukom Međunarodnoga tijela za norme ISO 639-2 Registration Authority u Washingtonu.¹⁴

¹³ <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=30799> (pristupljeno 30. rujna 2019.)

¹⁴ Točnije, sjedište je toga tijela washingtonska Kongresna knjižnica. Navedenom odlukom, koja je stupila na snagu 1. rujna 2008. godine određene su bibliografske i terminološke oznake hrv za hrvatski i srp za srpski jezik. O tome detaljnije piše T. Maštrović u članku *Međunarodno priznanje hrvatskoga jezika*. (<http://www.matica.hr/kolo/374/međunarodno-priznanje-hrvatskoga-jezika-21634/>, pristupljeno 5. kolovoza 2019.)

Unutarjezičnost se, dakako, može sagledavati i kroz prizmu interkulturalnosti i intrakulturalnosti, s obzirom na to da u izgradnji nacionalne kulture i jezika u pravilu postoje „opozicije“ unutar samoga toga jezika / te nacije. (Dapače, može se u određenome smislu govoriti i unutarnacionalnoj ksenofobičnosti, gdje pripadnici jedne nacije govor svojih sunarodnjaka mogu gledati negativno, odnoseći se prema njemu kao „nevrijednome“ govoru.) Interkulturalnost se može motriti i kroz prizmu prostora doticanja različitih *megakulturnih* zona, koje se obično nazivaju kulturno-civilizacijski krugovi, pri čemu se prostor susreta sjedinjuje u jednoj široj zemljopisno-političkoj točki. Interkulturalnost hrvatskoga etničkoga prostora formirana je svojim dodirnim područjem triju velikih kulturnih zona koje se unutar toga prostora lokalno postuliraju postajući, automatizmom nacionalnoga objedinjavanja, intrakulturalne kategorije, koje onda emaniraju unutarnje regionalne razlike, no one u nacionalnome diskursu u tome trenutku postaju raznolikosti. Raznolikost je dakle razlika koja se lakše prihvaća. Megakulturna trodijelnost, tj. interkulturna trodijelnost do neke se mjere poklopila i s hrvatskom intrajezičnom trodijelnoću. Čakavsko govorno područje pod utjecajem je mediteranskoga kulturnoga kruga, kajkavsko područje bismo bez većega oklijevanja barem doživjeli kao područje srednjoeuropskoga kruga, dok je štokavsko govorno područje u zoni svih kulturnih krugova, malim dijelom i tzv. balkanskoga.

Isto tako, u europskim okvirima idiom metropole, bilo političke bilo kulturne, kao simbola „najviše“ urbane kulture, većinom se namećao kao model standardnoga jezika. Takvo modeliranje nije karakteristično za hrvatski standardni jezik: kada u prvoj polovici 19. stoljeća nastaju težnje za jedinstvenim književnim jezikom, Zagreb nije bio glavni grad hrvatskih zemalja u današnjemu smislu. No taj iz dijalektne vizure kajkavski grad pokazuje „velikodušnost“ u smjeru pripuštanja standardnojezičnoga primata drugomu idiomu, štokavskomu. Danas se tek četvrti hrvatski grad po veličini, pa i prema „kulturnome utjecaju“ (Osijek), nalazi u štokavskome području. Jezično-kulturni prestiž gradova izvan štokavskoga područja ipak je u suvremeno doba nedvojben, npr. Splita u Dalmaciji ili Zagreba u sjeverozapadnom dijelu Hrvatske, budući da, kako ističe Radovanović (1997), „zastupaju dva kulturna kruga (mediteranski/ srednjoeuropski)“, a njima bismo pribrojili i Rijeku koja u određenome smislu „pomiruje“ ta dva kruga (to je grad koji se nalazi na čakavskome području). U takvoj konstelaciji postaje jasno zašto klasični jezični standard ne može među dobrim

dijelom populacije biti poiman kao urbani, tj. prestižan jezik u svakodnevnoj, govornoj komunikaciji, što su pokazala i mnoga istraživanja (Žanić, 2016).

Zaključno, širi pogled na jezičnu kulturu, koju onda valja nazvati unutarkulturalnošću, ne bi više uključivao samo kulturu (kulturalnost) njegovanja standardnoga jezika. Konkretno, hrvatsku jezičnu kulturu u širem smislu valja, drugim riječima, poimati kroz „cjelinu hrvatskoga jezika i sve njegove znatnije sastavnice među kojima su jezik čakavske, kajkavske i štokavske književnosti i govorni jezici svih Hrvata čakavaca, kajkavaca i štokavaca“ (Zoričić, 1998, 14). U tome slučaju jezična kultura zapravo zadobiva svojstva jezične kulturalnosti, koja ne podilazi tzv. ideologiji standardnoga jezika (sintagma je to koju je afirmirao Milroy¹⁵).

Također, unutarkulturalnost i unutarjezičnost imaju i svoje „izvanjske“ elemente – misli se tu na zajednice i govore izvan koje matične države. U poziciji „kada materinski jezik (neke jezične zajednice) ima status manjinskoga jezika, njegova identitetska narav postaje još očitijom činjenicom“ (Ćužić, 2019). Pritom su nastojanja manjinske zajednice obično usmjerena uspostavljanju vlastitih kulturnih ustanova:

„Osim manjinskih kulturnih ustanova i sredstava javnoga priopćavanja, odgojno-obrazovni sustav ima značajnu funkciju u očuvanju jezika/govora kao važnoga temelja etničkoga identiteta manjinskih zajednica, odnosno može dodatno utjecati na etnički identitet mladih generacija“ (Ćužić, 2019).

Primjerice, hrvatska zajednica u Vojvodini raspadom SFRJ-a 1991. godine postaje manjinskom zajednicom, postupno osnivajući svoje kulturne i medijske ustanove, npr. Zavod za kulturu vojvođanskih Hrvata osniva se u Subotici tek 2008. godine, dok pet godina ranije počinje izlaziti informativni tjednik *Hrvatska riječ*. Djeluje se aktivno i, nakon dosta napora, uspješno u smjeru pokretanja nastave na hrvatskome jeziku u osnovnim i srednjim školama, a 2018. na Sveučilištu u Novom Sadu (Filozofskome fakultetu) počinje s radom i lektorat hrvatskoga jezika i književnosti. Koliko je pojam „novosadski dogovor“ bio pokazateljem konvergencijskih (jednokulturalnih i monojezičnih) pravopisno-jezičnih nastojanja u socijalističkoj

¹⁵ Npr. Milroy 2001.

Jugoslaviji, toliko je osnivanje hrvatskoga lektorata na novosadskom sveučilištu označio, makar i simbolično, i njihov institucionalni (kulturalni) završetak, odslikavajući pritom aktualnu nadmoć divergencijskih jezično-kulturnih nastojanja.

Načelno govoreći, nijedna moderna europska nacionalna kultura ne može biti samo jednoetnički poimana, ona se percipira i kroz odnos (brojčano dominantna naroda) prema svojim manjinama. U javnome diskursu Istra se, primjerice, nameće i samoproklamira kao najotvorenija hrvatska regija, no i neka znanstvena istraživanja, doduše užega dosega, idu toj percepciji u prilog. Benjak i Čebren tako zaključuju da istarski studenti (s hrvatske, pulske, ali i slovenske, koparske, strane) pokazuju svijest o življenju u multikulturnoj sredini prihvaćajući „pripadnike drugih nacionalnosti, odnosno drukčijega kulturnog identiteta“, uz naglasak „da ih pripadnost vlastitom nacionalnom identitetu ne sprečava u prihvaćanju europskoga identiteta“ (Benjak i Čebren 2009, 246).

2.3. Inojezičnosti u jeziku – odrazi međukulturalnosti i višejezičnosti

Dvojezičnost/višejezičnost, točnije izloženost pojedinca/kolektiva kojim drugim jezikom ili jezicima, nije činjenica samo modernoga doba – upravo su te kategorije jedan od aspekata tzv. tradicionalnoga europskoga identiteta. Naime, tijekom srednjega vijeka, ali i kasnije sve do pojave nacionalnih država u Europi, posebice zapadnoj i srednjoj, vrijedi „s jedne strane, latinski univerzalizam, a s druge, partikularizam mnoštva govornih jezika“ (Sočanac 2009, 717). Dakako, i izvan Europe (brojčano) veći narodi s dužom kulturnom i jezičnom tradicijom prenosili su svoj utjecaj na okolne narode, ali i na njihove jezike. Jezični sadržaji u tijesnoj su korelaciji s kulturom pri čemu se, kako ističe Sapir, za jezike, kao i kulturu, može reći da su malokad samodostatni: „Nužnost međusobne interakcije dovodi govornike jednoga jezika u izravni ili neizravni dodir s govornicima susjednih ili kulturno dominantnih jezika.“ (Sapir 2013, 148). Poznati su dijakronijski primjeri, a navodi ih i Sapir, utjecaja nekih velikih svjetskih jezika na druge jezike: kineski je, primjerice, stoljećima utjecao na leksik japanskoga i vijetnamskoga jezika; općepoznato je također da je engleski svojedobno bio pod jednosmjernim utjecajem francuskoga jezika itd. Preuzimanje riječi inojezičnoga po-

drijetla (uvjetno rečeno, inojezičnih riječi), posebice onih koji su posljedica kulturno-civilizacijskoga posuđivanja, signalizira da neki narod prihvaća i kulturne specifičnosti drugih nacija ili religija (iako su nerijeko i nametnute), koje onda s vremenom uklapa u vlastito identifikacijsko nagnuće. Preuzimanjem nekih segmenata iz sfere materijalne ili duhovne kulture drugih zajednica nerijetko se preuzimaju i jezični znakovi koji preuzeto imenuju. Drugim riječima, svaki novi kulturno-civilizacijski utjecaj stvara inojezični leksički sloj u jeziku primatelju. No, primjerice, činjenica da 60 posto engleskoga leksika vuče podrijetlo iz romanskih jezika odnosno iz latinskoga (Ljubičić 2011, 41) ne čini ga manje engleskim jezikom. Jezičnost je u tome pogledu nesaglediva bez inojezičnosti, intrakulturalnost bez interkulturalnosti. Kada govorimo o hrvatskome jeziku kao interkulturalnoj i intrakulturalnoj kategoriji istodobno, spomenimo prožetost kajkavskoga narječja nerijetkim hungarizmima i germanizmima, čakavskoga narječja talijanizmima, a vrijedi to i za one štokavske govore koji su tijekom povijesti bili izravno izloženi mediteranskome kulturnome utjecaju. No i standardni jezik ne zaostaje u broju riječi stranoga neslavenskoga podrijetla: „Dijakronijska perspektiva hrvatskoga jezika pokazuje da je pretrpio snažne aloglotske utjecaje, posljedice kojih su brojne tuđice i posuđenice i u općim i terminološkim rječnicima.“ (Granić 2011, 267). Prema Matasevićevu proračunu u hrvatskome jeziku prevladavaju riječi stranoga (neslavenskoga) podrijetla: u njemu je, ističe, čak 72 posto posuđenica, „dok je samo 28% naslijeđeno pravocrtnim razvitkom od indoeuropskoga preko praslavenskoga“ (Matasović 2005, 136), što ga ipak ne čini manje zasebnim slavenskim jezikom jer sve te posuđenice prolaze kroz jednu od slavenskih gramatičkih „rešetaka“, čime takoreći dobivaju slavensku formu, uklapajući se u hrvatsku sintaksu. Ponešto paradoksalno, gramatički model zadobiva svojevrsnu identifikacijsku funkciju.

Da je kultura „ideja o drugome“ (Jameson 1993, 34, prema Eagleton 2014, 36), pokazuje i jezična perspektiva, jer parafraziramo li, tj. proširimo li tu misao na jezično polje, izgradnji jezika, ni načelno ni praktično, nije strana ne samo puristička ideja „oduzimanja“ („odbacivanja“) nego ni ideja preuzimanja elemenata iz drugih jezika, posebice ako se koji jezik razvija unutar državnoga okvira koji je sastavljen od mnoštva Drugih. Drugim riječima, kulturalna ideja o drugome u osnovi je ambivalentna kategorija.

Poput većine drugih slavenskih zemalja, i hrvatski su prostori tijekom prošlosti bili dijelom višenacionalnih država pa se hrvatski jezik nalazio u okolnostima utjecaja drugih jezika i kultura općenito, i to na nekoliko načina i nekoliko razina, koje možemo „tendencijski“ razložiti. Izdvojimo na ovome mjestu samo najizrazitije dijakronijske tendencije (tendencije u njegovoj vanjskoj povijesti): tendencije da se hrvatski na službenoj razini zamijeni nekim drugim neslavenskim jezikom; konvergencijske tendencije da se hrvatski unificira (ujednači), odnosno poistovjeti s bliskim slavenskim jezikom/jezicima; divergencijske tendencije, odnosno isticanje svoje zasebnosti. Slične bismo procese, valja napomenuti, mogli pripisati i razvoju slovačkoga jezika. S druge strane, zanimljiva je situacija s makedonskim jezikom i kulturom koji bivaju priznati tek u (dominantno) južnoslavenskoj socijalističkoj državnoj zajednici koja je mladoj makedonskoj naciji davala mogućnost da se odupre asimilaciji.

Za kojim god primjerom posegnuli, treba istaknuti da su dodiri, općenito uzevši, među slavenskim jezicima raznoliki i višedimenzionalni. Međutim osvrnimo se samo na primjer tijesnih kulturno-jezičnih veza koje su tijekom povijesti povezivale „dva slavenska naroda jače i bliže nego ostale Slavene“ (Kramarić 2015, 33), a riječ je o češko-hrvatskim doticanjima. Svoju uočljivost hrvatski standardni jezik unutar tzv. južnoslavenskoga dijasistema jednim dijelom duguje „naturalizaciji“ riječi koje su preuzete iz češkoga jezika (bohemizmi). Navodimo samo neke primjere riječi koje se u južnoslavenskome prostoru prepoznaju kao kroatizmi: *dojam, desetljeće, dražba, dušik, gnoj, kisik, klokam, lihtar, mladež, naklada, Nizozemska, obzor, opseg, plin, prisega, pročelje, podneblje, smjesa, stupanj, suglasnik, spis, stroj, sustav, ticalo, tisak, tlak, učinak, ugljik, ustroj, valjak, vlak, vodik, zemljovid, zaklada, zbirka*¹⁶. No zanimljivo je da je dobar dio tih bohemizama, koje je dijelom ustoličio i Bogoslav Šulek, nastali kao doslovne prevedenice (odnosno kalkovi) iz njemačkoga jezika.

Njemački je u hrvatskome jeziku odigrao i važnu ulogu kao jezik koji je posredovao leksik iz trećih jezika, npr. engleskoga, a posebice iz romanskih jezika; iz pozicije kontaktne ili bliske etimologije služio

¹⁶ Takvi odnosi mogu biti i medijski zanimljivi:
<https://www.tportal.hr/vijesti/clanak/iznenadit-cete-se-sto-sve-hrvate-veze-s-cesima-20160616> (pristupljeno 8. rujna 2019.)

je kao izravni davatelj leksika koji nije njemačkoga podrijetla. Primjerice, riječ *šampon* germanizam je u smislu što je engleska riječ *shampoo* u hrvatski stigla preko njemačkoga *Schampon*. Mnogi glagoli stranoga podrijetla, latinskoga odnosno romanskoga, koji u hrvatskome završavaju na *-irati* zadobili su dio toga oblika (*-ir-*) baš zahvaljujući njemačkome izravnome utjecaju, primjerice *garantirati*, *mobilizirati*, *maltretirati*, *rezonirati*, *riskirati* itd. U jednoj jedinoj riječi naziramo tako mnoge slojeve inokulturnih jezičnih utjecaja, npr. u glagolu *rezonirati* korijen (*rezon*) je francuskoga podrijetla (*raison*), sufiksni morfem (*-ir-*) preinačen je prema njemačkome modelu, dok je infinitivni dočetak *-ti* hrvatski dočetak slavenskoga podrijetla, pri čemu ne zaboravljamo da je francuski nastao iz pučkoga latinskoga jezika, i da ta riječ ima veze s latinskom riječju *ratio*. (Iako pod nemalim utjecajem srpskoga jezičnoga standarda, valja napomenuti da u makedonskome također nailazimo na likove *дефинира/definira*, *гарантупа/garantira*, *мобилизупа/mobilizira*, *резонупа/rezonira*, a ne *дефинише*, *гарантује*, *мобилизује* i sl.)

Latinski je upravo jedan od onih jezika koji je u mnogim europskim jezicima nosio stožernu ulogu stvaranja leksika višega kulturno-civilizacijskoga ranga. Gledano iz perspektive povijesti hrvatskoga jezika latinski je pored staroslavenskoga, kako ističe Pranjković (2007, 491), bio takoreći jedan od hrvatskih jezika (sic!), posebice u 19. stoljeću, kada je imao prototalijanizacijsku, protugermanizacijsku ili koju drugu („protu-anizacijsku“) ulogu. Taj „neutralni“¹⁷ i tek prividno neživi jezik, višestoljetno prisutan u hrvatskoj kulturi (na različitim njezinim razinama, npr. književnost, liturgija, politika), u saborskoj je uporabi bio čak do 1847. upravo kako bi neutralizirao nameatanje jezika dominantnijih naroda višenacionalne države. Istaknuti hrvatski latinist Vratović zagovara ponešto idealiziranu poziciju latinskoga jezika: „Tekući u hrvatskoj kulturi paralelno s hrvatskim jezikom, latinski nije gušio hrvatski jezik, on ga je oplemenjivao, bogatio, utjecao na stalnu težnju za purizmom, urastao u njegovo tkivo.“¹⁸ Tu

¹⁷ U određenome smislu sličan status (status „neutralnoga“ jezika) danas ima engleski u nekim postkolonijalnim zemljama, vršeći funkciju administrativnoga jezika, dijelom i jezika obrazovanja. Riječ o višjezičnim i multietničkim društvima (državama) „u kojima bi odabir jednoga od mnogih lokalnih jezika produbio potencijalne etničke sukobe“ (Sočanac 2009, 720).

¹⁸ <http://www.matica.hr/vijenac/206/mislim-latinski-pisem-hrvatski-15119/10.siječnja.2020>.

je i prisutan stav da su korijeni jezične kulture i purizma upravo u latinskome jeziku. Na sličnome je tragu i Peti kada ističe kako je latinski jezik postao važnim ishodištem ustoličenja „suvremenosti modernih europskih jezika“ (Peti 1990), označujući ga živim jezikom u kulturološkome smislu¹⁹ – taj mrtvi jezik pokazuje svoju životnost, uostalom kao i starogrčki, i u brojnim europeizmima (internacionalizmima).

Ambivalentnost odnosa prema europeizmima, kako ističe Granić, bio je ipak dijelom vidljiv u svjetlu „stvaranja hrvatskih termina za europske pojmove“ (Granić 2011, 267), pojmove koji europskim jezicima daju svojevrsan nadnacionalni identitet. Tu svoju tvrdnju ona argumentira navodeći sljedeća Katičićeva (Katičić, 1999) promišljanja:

„Poseban položaj u sve tri kategorije rječnika imaju intelektualne tuđice, takozvani europeizmi. Neki od njih su čvrsto ukorijenjeni u našem standardnom rječniku, a drugi nam dolaze kao olake improvizacije kad odjednom treba govoriti o pojmovima i predmetima što su u nas novina, a već su prisutni u civilizacijskom govoru na drugim jezicima. Poraba europeizama nameće se stoga sama od sebe. Donosi nam znatne prednosti. Ona uspostavlja veze, otvara vrata, olakšava sporazumijevanje. (...) Olakšava uključenje u civilizaciju kojoj pripadamo, omogućuje nam brzo snalaženje i jasnu identifikaciju naziva i pojmova.“

Usprkos tomu, ističe, treba težiti stvaranju „hrvatskih naziva što potječu iz vlastite slavenske jezične povijesti“ (Katičić, 1999).

Kad je pak riječ o slavenskoj jezičnoj povijesti, nemoguće je zaobići staroslavenski jezik prema kojemu se hrvatska kultura, pored latinskoga, nedvojbeno pozitivno odnosila, posebice stoga što se počeci hrvatske kulture i pismenosti vežu upravo uz taj slavenski jezik, pri čemu se dominantno pismo toga jezika, glagoljica, najduže zadržala na hrvatskim prostorima. Dijakronijski (povijesno) dakle motreno, hrvatska jezična kulturalnost u sebi nosi nedvojben aspekt višejezičnosti.

Naravno, hrvatski se jezik i u suvremenosti pozicionira u kontekstu višejezičnosti višenacionalne političke organizacije kojoj pri-

¹⁹ Također zahvaljujući posrednim jezicima, on se širio u druge, neromanske, jezike. Zanimljivo je spomenuti da u albanskome jeziku prevladavaju riječi latinskoga podrijetla u odnosu na naslijeđene riječi (Matasović 2005, 136).

padaju njegovi govornici, tj. Europskoj Uniji, koja – iako formalno nije država – nosi mnoga (nad)državna obilježja (ima svoju zastavu, himnu, parlament, povijest, povjerenstvo/komisiju kao svojevrsnu vladu, proračun, pogled u budućnost itd.). Premda se čini paradoksalnim procesom, nacionalno-kulturna identifikacija, utemeljena na jezičnoj i kulturnoj unifikaciji (monojezičnosti i monokulturalnosti), tu se „proširuje“ tako što na institucijskoj razini zadobiva internacionalnu/nadnacionalnu odnosno interkulturnu dimenziju, dopuštajući da u nju urastaju i europske kulturne vrijednosti, koje same sebe pretendiraju percipirati kao univerzalne. No ponešto je paradoksa u tome što univerzalnost ponovno implicira zajedništvo (za-jedni-štvo) u smislu globalnoga Jednoga, nasuprot lokalnomu (partikularnomu) Jednomu, koji je pak rezultat „monolingvizacije“ i „monokulturacije“.

Kako god bilo, dotična se europska organizacija morala odrediti i prema jezičnim pitanjima, a odredila se u smjeru poticanja i nepotiranja višejezičnosti u svrhu osnaživanja transkulturalnosti i interkulturalnosti. Takvo se poticanje uočava u automatskome priznavanju službenih standardnih jezika pojedinih država članica kao službenih jezika Europske Unije, čime je i hrvatski jezik hrvatskim ulaskom u tu europsku integraciju sredinom 2013. godine postao 24. službenim jezikom EU-a, što, između ostaloga, znači da hrvatski zastupnici u Europskome parlamentu mogu govoriti svojim (standardiziranim) materinskim jezikom. Na tome se mjestu zapravo ostvaruje ideal komplementarnosti jednojezičnosti i višejezičnosti, makar i tehnički, dakako zahvaljujući prevoditeljskoj službi Parlamenta, a ne tomu da bi zastupnici drugih država razumjeli „mali“ jezik poput hrvatskoga (ili primjerice estonskoga). Pozitivan odnos prema višejezičnosti uočava se i u zagovaranju ideje da bi europski državljani trebali znati veći broj stranih jezika, odnosno služiti se barem dvama stranim jezicima, čime se između ostaloga „smanjuje (...) mržnja i netolerancija (Karačić 2009, 684); zagovara se, drugim riječima, „formula“ *više stranih jezika, manje nesnošljivosti*. Uostalom, politika i kultura snošljivosti jedan je od osnovnih preduvjeta funkcioniranja i opstanaka višenacionalne Unije.

2.4. Jezično-kulturalni pogled na neke aspekte hrvatske književnosti – okomita (vertikalna) i horizontalna višejezičnost pisaca i/ili djela

Jezik kao književna građa kulturna je kategorija u užemu smislu te se u suglasju s time kao relevantno nadaže pitanje koji su to jezični idiomi kao građa prisutni u književnim djelima koja nacionalna kultura smatra relevantnima. U određenom smislu, ono što je nekom nacionalnom jeziku njegov standard, to je određenoj književnosti njezin kanon, svojevrsan popis uzornih književnih djela odnosno njezinih autora, a pritom oba kanona, jezični i književni, održava ili oblikuje kulturna ili intelektualna (u pravilu akademska) elita. S aspekta intrakulturalnosti književna djela nastala, nazovimo ga uvjetno tako, u prednacionalnome razdoblju prirodno se pripisuju pojedinome nacionalnome korpusu, npr. Goethe, koji umire 1832. godine, tako po naravi stvari danas pripada njemačkoj književnosti, a ne književnosti Weimarskog Kneževstva, premda ujedinjena (unificirana) nacionalna njemačka država nastaje u drugoj polovici 19. st.

Budući da suvremeni standardni jezici pojedinih nacija nerijetko nastaju mnogo kasnije nego književna djela koja se, kako rekosmo, prirodno pripisuju književnome korpusu tih nacija, u žarištu se kulturno-jezikoslovnih motrenja moraju naći jezični idiomi koji su u prednacionalnome razdoblju služili kao književna građa, tj. postaje zanimljiva dihotomija *povijesni jezik – suvremeni jezik*, a navedeni se idiomi (njihovo konkretno povijesno „stanje“) interpretiraju iz pozicije izgrađenosti standardnoga jezika. No standardnojezični kanon i književni kanon mogu biti u tijesnoj korelaciji u smislu da stvaranje prvoga može biti pod utjecajem drugoga. Najpoznatiji nositelji kanona stare hrvatske književnosti, dakle pisci najvišega kanonskoga ranga, pored čakavaca Marka Marulića, Petra Zoranića, Petra Hektorovića ili Hanibala Lucića, svakako su dubrovački pisci, renesansni dramatičar Marin Držić (16. st.) i barokni „spjevalac“ Ivan Gundulić (16./17. st.), koji su pisali štokavskim idiomom, a pritom valja napomenuti da se književnost u renesansi počinje osamostaljivati, riječima Tomislava Bogdana, „kao kulturna praksa i kao društveni podsistem“ (Bogdan 2015, 22).

Navedeni su hrvatski književnici pisali u matrici antičkoga (starogrčkoga i rimskoga), humanističko-renesansnoga i zapadno-kršćanskoga kulturnoga kruga talijanskoga usmjerenja, a potonja dvojica taj su europski kulturni, zapravo interkulturni kompleks literarno

pronosili dubrovačkom štokavskom stilizacijom, ujedno je u spletu povijesnih okolnosti polako čineći kulturno sve prestižnijom i utirući joj put da postane osnovicom budućega standardnoga hrvatskoga jezika i relevantnim intrakulturnim čimbenikom (bez obzira na činjenicu što su leksemi, primjerice, u Vrančićevu rječniku, koji slovi kao prvi hrvatski rječnik, dominantno čakavski).

U 18. st. većina hrvatskih pisaca, koji pripadaju, uvjetno rečeno, srednjemu kanonskomu rang (npr. Relković, Kačić Miošić) potječu iz štokavskih područja, što onda podrazumijeva i pisanje na tome idiomu, izgradivši takoreći već tada okosnicu književnoga jezika. Kajkavskomu jezičnomu entitetu nije u 19. stoljeću pomogao ni kajkavski Zagreb, postajući tada sve važniji grad, da se nametne kao nositelj osnovice književnoga, a poslije i standardnoga jezika, premda su se na kajkavskome od 16. st. do 19. st. u sjeverozapadnoj Hrvatskoj pisala književna i publicistička djela, ali i administrativni spisi, zahvaljujući čemu je kajkavski imao i status književnoga jezika. Zahvaljujući toj prošlosti, ali i današnjemu djelovanju nevladine građanske udruge Kajkavska renesansa u jezičnoj je nomenklaturi kajkavski književni jezik 2015. stekao međunarodno priznanje kao povijesni jezik dobivši ISO kod *Kjv*, no taj događaj nije imao posebna odjeka u hrvatskim glasilima i stručnoj javnosti. No i poslije, u razdoblju hrvatske moderne, kada je praktično zaokružen jezični standard, kajkavsko narječje bilo je i dalje jezičnim entitetom za kojim su posezali neki kajkavski pisci (npr. Domjanić, Galović, ali i najvažniji pisac toga razdoblja A. G. Matoš ponekad je unosio kajkavske elemente u svoja djela).

Prividan je paradoks što kajkavsko narječje dobiva tridesetih godina 20. stoljeća najistaknutiju književnoumjetničku realizaciju objavom Krležinih *Balada Petrice Kerempuha*, dakle u razdoblju kada se više ne govori o kajkavskome književnome jeziku, nego o (kajkavskoj) dijalektnoj književnosti. U jednoj od balada Krleža poetski uvjerljivo iznosi svoja jezična promišljanja; u njoj nedvosmisleno s ogorčenjem pjeva o pogrebu riječi *kaj*, koju je pokopao ilirac Gaj, koji je kao kajkavski govornik izabrao *što*, da se poslužimo metaforikom u Krležinoj maniri. „Smrt“ hrvatske kajkavske književnosti nastupa dakle Gajevim nastojanjem da se na štetu jedne (kajkavske) književne tradicije ustoliči druga kao dominantna u jezičnome i kulturnome smislu. Iako je mladi Krleža buntovnički nastupio protiv hrvatske književne tradicije, zreliji Krleža pledira da tu, njegovim riječima, grubo odbačenu tradiciju, tj. „književnost kajkavsko-čakav-

skoga kruga, koju su naši Iliri bacili kroz prozor kao truplo“ (prema Frangeš, 1992) nikako ne bi trebalo ni zaboraviti ni zabaciti. Govoreći o današnjemu stanju, na razini zavičajne kulture to „truplo“ ipak pokazuje živost, posebice kada je posrijedi pisanje kajkavskim idiomom. Uglavnom se radi o poeziji jer ona dobro podnosi bilo kakvu nestandardnost, pa tako i onu jezičnu, premda ćemo i u (nadzavičajnoj, nacionalnoj) prozi pronaći kajkavskih elemenata, barem u dijalozima, a kajkavskim može biti izrečen i naslov knjige, što je slučaj s Novakovim romanom *Črna mati zemla*, koji se smatra jednim od zapaženijih romana u hrvatskoj književnosti 21. st. Isto tako, ima na nacionalnoj razini i istaknutijih suvremenih ostvarenja napisanih stiliziranim čakavštinom (npr. Smoje, Baretić, Bulić, Dežulović).

Odnos prema jezičnim ne-vlastitim Drugim vidljiv je u pozitivnome odnosu hrvatskoga kanona prema tropismenosti i trojezičnosti hrvatske pismenosti i književnosti. Kao što je rečeno, za razvoj tih obiju kulturnih sastavnica u užemu smislu važnu su ulogu, osim hrvatskih idioma, odigrali staroslavenski i latinski jezik, koji uglavnom nisu bili izravni konkurenti (Pranjковиć 2007, 491) za zauzimanje kulturnoga prostora. Međutim, staroslavenski je zbog bliskosti s hrvatskim idiomima bio prihvaćen i kao jezik bogoslužja, što je svojevrсна povijesna identifikacijska posebnost hrvatske kulture jer se u drugim katoličkim zemljama nije dopuštalo bogoslužje osim na latinskom jeziku. Osim što je diljem Europe služio administraciji, politici, znanosti, crkvi, na latinskome su pisana i književna djela. Dio humanističkih pisaca hrvatske predrenesanse ostvaruju svoje književne artefakte na latinskome jeziku; jedan je od njih i Marko Marulić, čija su religiozna djela pisana na latinskom u onodobnoj Europi imala nezanemarlivu recepciju.

Ondje gdje dolazi do različitih kulturnih dodira, očekivano je da će oni naći svoju refleksiju i na jezičnome polju, ima li se pritom u vidu da jezik ne pripada fenomenima koji se mogu motriti izvan socio-kulturnih okvira. S obzirom na utjecaj talijanske renesanse na djela hrvatske renesanse karakteristična je u njima uporaba brojnih talijanizama, ali i prebacivanja talijanskoga koda, tj. istodobna uporaba dvaju jezika u govorima likova (npr. Držić, Benetović).

Dvojezičnost ili višejezičnost književnih autora obilježje je koje će se nastaviti i drugim razdobljima. Primjerice, u razdoblju romantizma mnogi su pisci dvojezični ili višejezični: Vraz je slovenski pisac koji postaje i hrvatskim književnikom prihvativši ilirske ideje i

počevši pisati na hrvatskome („ilirskome“) jeziku, dok Dimitrije Demeter počinje pisati na novogrčkome (kao materinskome), a potom na njemačkome i hrvatskome itd.

Prebacivanje koda u samim djelima nije nepoznanica ni za (kanskonsku) književnost 20. stoljeća, što možda u svojoj najvažnijoj drami *Gospoda Glembajevi* najzornije oprimjeruje Krležu (inače dobar poznavatelj i mađarskoga jezika). Likovi u toj drami nerijetko razgovaraju na njemačkome ubacujući hrvatske rečenice ili, obrnuto, u hrvatske iskaze unose njemačke riječi, fraze ili cijele rečenice.²⁰ Takva dvojezičnost funkcionira kao uvjerljiv „kulturni stilem“ odražavajući jezičnost u visokim („kulturnim“) krugovima na periferiji višenacionalne/višejezične države, tj. pokazujući u kojoj se mjeri zagrebačko aristokratsko društvo prije Prvoga svjetskoga rata služilo njemačkim jezikom.

Od otvorenosti stranim jezicima, tj. nerestriktivnosti prema stranim riječima odnosno riječima stranoga podrijetla (koje jezični standard ne preferira) u skladu sa svojim poetološkim „postulatima“ nimalo ne zazire ni tzv. postmodernistička književnost. Primjećujemo to, primjerice, u romanu *Skroviti vrt* Luke Paljetka iz 2004. godine: brojnost jezika u tome imaginarnome dnevniku Cvijete Zuzorić „na tragu je“, ističe Benjak, „oživljavanja vremena samoga romana – razdoblja renesanse“ (Benjak 2007, 41) oprimjerujući iz romana lekseme, izraze ili rečenice iz francuskoga, grčkoga, latinskoga, španjolskoga, turskoga, talijanskoga (i venetskoga) jezika. Valja tomu pridodati i dvojezičnost suvremenih pisaca, npr. suvremena spisateljica Štivičić svoje drame piše i na hrvatskome i engleskome jeziku, a to dakako nije jedini slučaj u suvremenoj književnosti.

Jezik književnosti za razliku od standardnoga jezika odaje tolerantniji i slobodniji odnos prema elementima inojezičnoga podrijetla, primjerice anglizmima. Posebice to vrijedi za književnost koja reflektira naglašeniji ironijski odnos prema tradicijskim vrijednostima odnosno baštini tzv. visoke kulture. Tako *proza u trapericama*, kako ju je nazvao Flaker (1977), preslikava govor urbanih mladih ljudi,

²⁰ LEONE: *"Es gibt zwei Stämme der menschlichen Erkenntnis, die vielleicht aus einer gemeinschaftlichen, aber uns unbekannten Wurzel entspringen, nämlich: Sinnlichkeit und Verstand, durch deren ersten Gegenstände gegeben, durch den zweiten gedacht werden!" Sinnlichkeit und Verstand, jasnije od toga nije ni jedan Kant mogao da odredi sve to mutno u nama! Da! A propos: Kant! Našao sam noćas na ormaru u svojoj sobi jedno dobro achtundvierziger izdanje Eulerove Mehanike!"*

govor koji obiluje kolokvijalizmima, žargonizmima i anglizmima, pa bismo takav jezik mogli nazvati *jezikom u trapericama*²¹. Takav je djelomično decentrirani jezik međutim istodobno i refleksija izvanliterarnih sinkronijskih jezičnih stvarnosti s ozbirom na to da se u njoj zamjećuje pluralnost idiomskih ostvaraja, odnosno unutar jednog idioma uočava se mnoštvo izričajnih slojeva.

Navedeni tip proze nije stran (Hranjec 2004) ni dijelu dječje književnosti odnosno književnosti za mlade(ž), koja odbacujući napadnu didaktičnost i moralizaciju, prati neka obilježja nedječje književnosti. Primjerice, u sad već klasičnim *Smogovcima*, „romančiću za nešto stariju djecu i prilično mladu mladež“, kako ga u „podnaslovu“ definira sam pisac (Hitrec), nailazimo na kajkavizme u govoru likova (*cucak, najti, kuriti, nemreju, pogleč, sečati se, tam gor, zmotan, zeti, bumo, šulja, žlabrati*), kolokvijalizme ili sleng (npr. kletva tipa *idiote jedan*, leksemi *bekeljiti se, izgijlaji, lenguza, njupati*), ali i na germanizme i njemački izričaj (*šuster, gablec, bademantl, rajsnedla, glokn, grincajg, feler, šos, Herr, Mein Gott*) odnosno anglizme ili engleski izričaj (*golman, džek, džentlmen, šou, centarfor, darling, I love you, I want you, Go home, Nothing before marriage, I am what I am...*). Cijeli „romančić“ odiše znakovima (sport, strip, rockglazba, film) odnosno osobama iz popularne kulture (Buster Keaton, Charlie Chaplin, George Morrison), dok se spominjanje povijesnih osoba ili naroda (Avari, Huni, Sulejman Veličanstveni) odnosno pojmova ili osoba iz „visoke kulture“ (Bourek, Dedal, Šovagović) pojavljuje u „neozbiljnome“, humorističkome kontekstu (*Ti Kanta i Hegela, miroslavni Krleža*). Visoko se u smislu „visoke kulture“ od-raslih u skladu s recipijentskim imperativom „podjetinjuje“, tj. sravnjuje („spušta“) na jezičnu razinu prihvatljivu suvremenoj djeci i mladeži kao recipijentima.

Književna tvorevina kao inherentna jezična tvorevina može, kako se vidi, podastirati širok spektar unutarnje govorne/razgovorne jezične dinamike; ona je prije u funkciji neizravne deskripcije „stvarnosne“ jezične kulturalnosti koja implicira jezičnu dinamiku nego u funkciji jezične kulture, u užemu smislu statičnije kategorije koja je podređena idealu kulture standardnoga jezika, dovodeći jedino u pitanje monocentričnost potonje, zasad ne i nju samu. Takva bi funkci-

²¹ Da o današnjoj jezičnoj kompleksnosti možemo u neku ruku govoriti kao u jeziku u trapericama, tjera nas i Herbertova misao da je u jezičnome smislu „džins (...) stupio na mjesto smokinga“ (prema Žanić 2016, 417).

onalna jezična kulturalnost trebala, barem u teoriji, utjecati na „relaksaciju“ normativne jezične teorije i prakse. Motreno iz takve perspektive, normativno jezikoslovlje odnosno njegova jezična kultura trebali bi eventualno započeti proces odustajanja od isključivosti svojih ustajalih tradicionalnih, pa i dijelom esencijalističkih polazišta. Međutim dokle god pripadnicima pojedina društva ne bude dostatna samo zavičajno-regionalna pripadnost s jedne i/ili kontinentalna globalna pripadnost s druge, trebat će im službeni jezik i nacionalna kultura koji će služiti kao most i kohezivan element između tih dviju kulturno-kolektivnih pripadnosti. Osvještavanje međutim svih tih pripadnosti osvještavanje je pune jezične kulturalnosti.

3. Zaključna motrenja

„Zgrada“ jezične kulturalnosti odnosno kulturalne jezičnosti, vidjeli smo, sačinjena je od mnogih „etaža“. Iz perspektive kulturolingvistike (to je pojam/termin koji se u radu „promiče“) strukturirali smo aspekte jezičnosti s aspekta šire kulturalnosti polazeći od različita pojmovlja: pojmu jezičnosti supsumirani su pojmovi jednojezičnost (monojezičnost), unutarjezičnost, inojezičnost, dvojezičnost/višejezičnost, tj. pojmovi u kojima se on pojavljuje kao sastavni dio, dok je kulturalnost rezultat supsumacije pojmova kao što su jednokulturalnost (odnosno monokulturalnost/monokulturnost), unutarkulturalnost, inokulturalnost i interkulturalnost i sl. Monojezičnost i monokulturalnost, percipirane u suodnosu, impliciraju poželjnost okupljanja zamišljena kolektiva oko zajedničkoga jedinstvenoga jezika i osnovnih kulturnih vrijednosti jer društvo teško može opstati bez nekih stožernih aspekata uniformnosti (Denić 2015, 21).

Unutarjezičnost kao perspektiva dopušta nam da monojezičnost iznutra sagledavamo kao inkluzivnu kategoriju koja ne potire vernakularnost, ne nijećući u vrijednosnome smislu ni razgovorni jezik ni narječnu različitost (što se primjerice vidi u Težak-Babićevoj hrvatskoj gramatici za osnovnu školu). Na hrvatskome jezičnome prostoru narječja se iz vizure jezične standardologije dakle ne percipiraju kao moguća opasnost koja bi u pitanje dovela ideju nacionalne jednojezičnosti (monojezičnosti), no paradoks leži u tome što govornici jezični standard ne doživljavaju visoko na zamišljenoj ljestvici jezične prestižnosti – osim, dakako, u smislu njegove kulturno-nacionalno-povijesne kontekstualnosti. Na ruku im ide opća postmodernistička sumnja u kanone, bilo jezične bilo književne, a pritom ta

sumnja čak materijalizira i konkretne anticipacije o „propasti“ standardnoga jezika. S toga očista zagovaranje klasično shvaćene jezične kulture u suvremenoj stvarnosti može egzistirati primarno u okviru tradicionalnih kulturnih institucija, no intencionalnost njihova kulturaliziranja, čak i iz njihove samopercepcije, ne biva posve prepoznata u javnim sferama više relevantnosti.

S aspekta inojezičnosti, koncepta koji ovdje označuje prisutnost inojezičnih elemenata u kojem jeziku, prividna monolitnost kulturne jednojezičnosti razotkriva se u svoj svojoj unutarnjoj suprotnosti kao riznica jezično-kulturalnih raznolikosti, kojima se koncept jednojezičnosti imanentno „hrani“. Sve to otkriva pravu prirodu, također paradoksalnu, svake identifikacije: svaka posebnost (zasebnost) sastoji se neumitno od brojnih pripadanja, ali i osviještenih (dakako i implicitnih) nepripadanja.

Jednost dakle ne opstoji bez Drugosti, no treba razlikovati vlastite, barem formalne, integrirane drugosti od onih Drugosti koji po principu razlikovnosti tu (tuđu) vlastitost zaista i sagledava kao samostalnu cjelinu. Identifikacija je dakle splet složenih korelacija autopercepcije i alopercepcije, s time da autopercepciju kulturalnosti i jezičnosti ne treba shvaćati podređenom u tome odnosu.

Široka kulturalnost književnoga teksta ne podređuje se (u apsolutnoj mjeri) jezičnoj kulturi u užemu, standardnojezičnome smislu (zapravo kulturnosti), premda se ona njome imanentno služi ili služi koliko joj to treba, odnosno kultura jezika književnosti nije nužno podudarna kulturi književnoga (standardnoga) jeziku. Za razliku od jezika kao standarda potonji (jezik u književnosti) u pravilu ne pokazuje apriornu restriktivnost odnosno selektivnost prema riječima inojezičnoga podrijetla, premda treba pripomenuti kako postoji svijest jezičnih normativaca da je dio standardnojezičnoga leksika neslavenskoga podrijetla. Ipak, književnoumjetnički je tekst potencijalno inkluzivan prema svim varijetetima nekoga skupa koji se poima kao materinski jezik i prema pojavnostima koji odražavaju živu jezičnu stvarnost određene široko shvaćene zajednice; zato mu nisu strani dijalekt odnosno dijalektizmi, regionalizmi, kolokvijalizmi, historizmi, arhaizmi, tuđice, strane riječi ili strani izričaji. Susret s književnošću u pravilu je susret sa širokom jezičnom kulturalnošću.

Literatura

- Anderson, Benedikt. 1998. *Nacija – zamišljena zajednica*. Beograd: Plato.
- Barčot, Branka. 2017. *Lingvokulturologija i zoonimska frazeologija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Benjak, Mirjana. 2007. Identitet izišao iz skrovitog vrta. Zbornik *Jezik i identiteti*. Ur. Jagoda Granić. 39 – 48. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Benjak, Mirjana; Neva Čebren. 2009. Stavovi studenata hrvatske i slovenske Istre o kulturnom identitetu. *Med politiko in stvarnostjo v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ur. Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažić Bulc, Vojko Gorjanc. 249–265. Ljubljana: Filozofska Fakulteta.
- Bogdan, Tomislav. 2015. Kratki spojevi: Zamke kontekstualizacijskih pristupa renesansnoj književnosti. *Transmisije kroatistike*. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa održanog u Poznanju. Ur. Krystyna Pieniążek-Marković i Tvrтко Vuković. 19–36. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za kroatistiku.
- Brozović, Dalibor. 1970. *Standardni jezik*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Brozović, Dalibor. 1999. Etničnost kao jedna od podloga nacionalne kulture. *Kultura, etničnost, identitet*. 219 – 224. Zagreb: Institut za migracije i narodnosti/Naklada Jesenski i Turk/Hrvatsko sociološko društvo.
- Ćužić, Tomislav. 2018. Hrvatski jezik i kultura s makedonskoga gledišta. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnoga jezika*. 65/2: 64 – 76.
- Ćužić, Tomislav. 2019. *Hrvatski jezik u teoriji i primjeni*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Denić, Slavica. 2015. *Rodni identiteti i interkulturalnost. Krićka analiza afirmativnih mera na visokoškolskim institucijama u Srbiji 2000-2013. godine*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost spolova.
- Eagleton, Terry. 2011. *O zlu*. Zagreb: Naklada Ljevak d.o.o.
- Eagleton, Terry. 2014. *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

- Flaker, Aleksandar. 1977. *Proza u trapericama*. Zagreb: Liber.
- Frangeš, Ivo. 1992. *Suvremenost baštine*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Gačić, Milica. 2009. Koliko jezika u dvojezični rječnik? *Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. 147 – 152. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Granić, Jagoda. 2011. Terminologija i komunikacijska kompetencija u višejezičnome kontekstu EU-a. *Hrvatski jezik na putu u EU*. Terminološki ogledi. Ur. Maja Bratanić. 259 – 274. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Horga, Damir, Vesna Požgaj Hadži. 2009. Retorika TV dnevnika. *Med politiko in stvarnostjo v novonastalih državah bivše Jugoslavije*. Ur. Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažic Bulc, Vojko Gorjanc. 131 – 143. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Hranjec, Stjepan. 2004. *Dječji hrvatski klasici*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ilich, Ivan. 2013. *Vernakularne vrijednosti i drugi eseji*. Zagreb: Litteris.
- Jeknić, Ranka. 2014. Multikulturalizam, interkulturalizam i interkulturalni dijalog u kontekstu europskih integracija. *Zbornik radova: II Međunarodna konferencija Bosna i Hercegovina i euroatlantske integracije – Trenutni izazovi i perspektive*. 1037 – 1055. Bihać: Pravni fakultet Univerziteta u Bihaću, Centar za društvena istraživanja Internacionalnog Burč univerziteta.
- Kapović, Mate. 2011. *Čiji je jezik?* Zagreb: Algoritam.
- Karačić, Geriena. 2009. Učenje stranih jezika u Hrvatskoj i Europskoj Uniji. *Zbornik Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. 684 – 693. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Katičić, Radoslav. 1999. Načela standardnosti hrvatskoga jezika. *Norme i normiranje hrvatskoga standardnoga jezika*. Samardžija Marko (ur.). Zagreb: Matica hrvatska.
- Kramarić, Martina. 2015. Povijesni pregled češko-hrvatskih jezičnih dodira. *Křižovatky Slovanů* / Giger, Markus; Kosáková, Hana; Příhoda, Marek (ur.). 21 – 33. Červený Kostelec / Praha: Russia Altera. Dějiny, kultura, duchovnost.

- Kryžan-Stanojević, Barbara. 2016. Stav prema jeziku kao kreator jezične norme. *Jezična politika. Između norme i jezičnog liberalizma*. 81 – 95. Zagreb: Srednja Europa.
- Labus, Mladen. 2013. *Kultura i društvo – Onto-antropološka i sociološka perspektiva*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Leerssen, Joep. 2009. Imagologija: Povijest i metoda, Kako vidimo strane zemlje. *Uvod u imagologiju* (priredili Davor Dukić i dr.), Zagreb: Srednja Europa.
- Ljubičić, Malina. 2011. *Posuđenice i lažni parovi. Hrvatski, talijanski i jezično posredovanje*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – FF press.
- Matasović, Ranko. 2005. *Jezična raznolikost svijeta*. Zagreb: Algoritam.
- Mesić, Milan. 2006. *Multikulturalizam: društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Milroy, James. 2001. Language Ideologies and the Consequences of Standardization. *Journal of Sociolinguistics*. 5/4: 530 – 555.
- Opačić, Nives. 2006. *Hrvatski u zgradama. Globalizacijske jezične stranputice*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Pavličević-Franić, Dunja. 2005. Jezičnost i međujezičnost između stava, podstava i komunikacije. *Lahor* 1/1: 1 – 14.
- Peti, Mirko. 1990. Hrvatski ili srpski kao klasični jezik. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. 16/1: 167 – 221.
- Pranjeković, Ivo. 2007. Glavne sastavnice hrvatskoga jezičnog identiteta. *Zbornik Jezik i identiteti*. Ur. Jagoda Granić. 487 – 495. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Radovanović, Milorad. 1997. *Spisi iz kontekstualne lingvistike*. Sremski Karlovci/Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Rizman, Rudi. 2014. *Globalizacija i autonomija. Doprinosi sociologiji globalizacije*. Zagreb: Politička kultura. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Sapir, Edward. 2013. *Jezik: Uvod u istraživanje govora*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

- Sekulić, Duško. 2014. *Identitet i vrijednosti*. Zagreb: Politička kultura.
- Sočanac, Lelija. 2009. Utjecaj engleskog jezika na jezičnu politiku i planiranje, Zbornik *Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. 717 – 722. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Starčević, Anđel. 2016. Govorimo hrvatski ili 'hrvatski': standardni jezik i jezične ideologije u institucionalnom diskursu. *Suvremena lingvistika*. 42/81: 67 – 103.
- Trstenjak, Anton. 1998. *Kroz prizmu riječi*. Fenomenologija, kulturalologija i antropologija riječi. Đakovo: UPT.
- Zoričić, Ivan. 1998. *Hrvatski u praksi*. Pula: Zavičajna naklada Žakan Juri.
- Zlomislić, Jadranka. *Američki idiomi i američki kulturni identitet*. 2007. Zbornik *Jezik i identiteti*. Ur. Jagoda Granić. 723 – 730. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Žanić, Ivo. 2015. Prihvaćenost standardnog hrvatskog – stvarnost, gotovo dosegnut cilj ili trajna utopija? *Transmisije kroatistike*. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa održanog u Poznanju. Ur. Krystyna Pieniążek-Marković i Tvrtko Vuković. 289–308. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za kroatistiku.
- Žanić, Ivo. 2016. *Jezična republika. Hrvatski jezik, Zagreb, Split i popularna glazba*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Tatjana Balažić Bulc

Filozofski fakultet, Sveučilište u Ljubljani, Slovenija

tatjana.balazicbulc@ff.uni-lj.si

MEĐUKULTURNI DIJALOG I JEZIČNO OBRAZOVANJE: PRIMJER HRVATSKOG JEZIKA U SLOVENIJI

In the era of globalization and intense migration more and more attention is given to the issue of intercultural education. This is also emphasized in the educational language policy documents of the Council of Europe, where the idea of intercultural dialogue is linked with the idea of plurilingualism. By highlighting the importance of knowing the Others, pupils can be motivated to learn different languages at different levels of language knowledge in order to discover different cultures. In addition, the languages of local and neighbouring linguistic communities are given special attention. This means that, on the one hand, minority linguistic communities are enabled to exercise their own linguistic (and other) human rights, while, on the other hand, the responsibility is also given to the majority linguistic community since it needs to know other linguistic communities and be in constant dialogue with them. However, the question then arises as to how much European societies are prepared for new educational challenges. Focusing on the Croatian language, this paper illustrates how European educational language policy is implemented in Slovenia. By analyzing the fundamental documents of educational language policy, including *the White Paper on Education in the Republic of Slovenia* and *the Resolution on the National Programme for Language Policy 2014–2018*, it can be concluded that Slovenia accepts the ideas of European language policy and provides opportunities for learning languages of other linguistic communities, such as Croatian, but the practice reveals that the ideas frequently just remain on paper due to the inconsistent concern of the competent institutions and the predominance of more attractive languages.

Key words: interculturalism, plurilingualism, language education, educational language policy, Croatian language

1. Uvod

Priča o međukulturnom dijalogu u obrazovanju općenito, a posebno u jezičnom obrazovanju nije nimalo nova. O njoj se govori već nekoliko desetljeća i jedna je od važnijih tema jezične politike Europske unije, odnosno Vijeća Europe. Poticanjem se raznolikosti naimе stvara ugodna klima za učenje jezika, a kroz jezik i za upoznavanje kulture kojoj pripada. Budući da se sve više budila svijest o važnosti međukulturnog dijaloga (za razliku od prethodnog međukulturnog suživota) i znanja stranih jezika, polazišna ideja da se svakom Europljaninu pruži mogućnost da uz svoj (materinski) uči još barem dva strana jezika od kojih bi jedan trebao biti manjinski jezik ili pak

jezik susjedne države ili regije (Piri 2002, 11–12) kasnije se proširuje na učenje što više jezika na različitim razinama znanja. Pritom se posebna pozornost posvećuje učenju jezika lokalnih jezičnih zajednica i susjednih jezika. Tako se ideja multikulturalnosti i multilingvizma, drugim riječima višejezičnosti sredine, proširuje idejom plurilingvizma, tj. višejezičnosti pojedinca. Lenz i Berthelese (2010, 5–6) određuju plurilingvističko obrazovanje u užem smislu kao sposobnost aktivacije čitavog jezičnog repertoara te povezivanje postojećeg jezičnog znanja i spretnosti u jednom jeziku (ili više jezika) s drugim jezikom kako bismo se mogli prilagoditi potrebama višejezičnoga okruženja koristeći različite razine znanja različitih jezika. Autori kao primjer ilustrativno navode govornika koji koristi vrsno razvijene spretnosti u jeziku A, vrlo dobro razvijene receptivne spretnosti u jeziku B, vrlo dobro razvijene govorne spretnosti (receptivne i govorne) u jeziku C, dobre spretnosti čitanja u jeziku D, potencijalne spretnosti čitanja u različitim srodnim jezicima (npr. komunikacijsko razumijevanje među govornicima romanskih, slavenskih, germanskih jezika) itd.

Temeljni dokument koji na razini Europske unije uređuje pitanje međukulturnog dijaloga i učenja jezika su 2007. godine objavljene *Smjernice za razvoj obrazovne jezične politike u Europi: Od jezikovne raznolikosti do raznojezičnoga izobraževanja* ili u originalu *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europ* autora Jean-Claudea Beacca i Michaela Byrama (Beacco i Byram 2007). Beacco i Byram (2007, 17) jezičnu politiku određuju kao namjernu formalnu ili čak invazivnu aktivnost koja zadire u jezični korpus odnosno strukturu jezika (npr. pravopis, gramatika), ali određuje i statuse svih jezika u društvu (nacionalni, regionalni, manjinski, strani itd.), njihovu društvenu funkciju (npr. izbor službenog ili službenih jezika) te mjesto u obrazovanju. Prema tome može se konstatirati da autori prate Cooperovu (Cooper 1989) podjelu jezične politike na planiranje korpusa, planiranje statusa i planiranje jezičnog obrazovanja. Planiranje jezičnog obrazovanja ponajviše ovisi o političkim odlukama državnih institucija koje brinu o obrazovanju, zato Tollefson (1991, 7) smatra da je baš jezično obrazovanje ključ koji nam pomaže razumjeti kako je neko društvo organizirano. Jezično obrazovanje također je pokazatelj koliko je neko društvo inkluzivno; zato ima obrazovna jezična politika puno širu društvenu ulogu. Kako Spolsky (2010, 3) konstatira, činovi obrazovne jezične politike ne vode samo do promjena jezične prakse,

već mijenjaju i društvene stavove. Suvremeni globalizacijski procesi, kao što su migracije, urbanizacija i promjene u načinu rada dodatno pojačavaju ulogu obrazovne jezične politike (Tollefson i Tsui 2014, 189), a to znači da se danas puno više pozornosti posvećuje poučavanju jezika, izboru jezika u obrazovanju među kojima poseban status imaju manjinski jezici, jezici imigrantske djece, međukulturnom dijalogu itd. To znači da se s jedne strane omogućava manjinskim jezičnim zajednicama ostvarivanje vlastitih jezičnih (i drugih) ljudskih prava, a s druge strane odgovornost preuzima i većinska jezična zajednica koja bi trebala poznavati druge jezične zajednice i biti u dijalogu s njima. Kako bi se ostvario međukulturni dijalog, Byram (2008, 19) smatra da bi prvo trebalo dijagnosticirati sve jezike i jezične varijante u određenoj obrazovnoj instituciji te na temelju tih podataka oblikovati obrazovnu jezičnu politiku – za čitavu državu, za manje administrativne jedinice i tako sve do pojedine obrazovne institucije. Na taj način poticalo bi se učitelje i učenike da cijene sve jezike koje susreću u svom školskom okruženju. Ako želimo postići jezičnu raznolikost i razvijati ideje plurilingvizma, trebalo bi na lokalnoj razini u obrazovanje uključiti 1. jezike koji se govore u lokalnoj zajednici; 2. jezike koji se javljaju u školskom okruženju; 3. susjedne jezike; 4. jezike koji imaju simboličku funkciju u određenom društvu i rezultat su različitih povijesnih ili aktualnih odnosa; 5. jezike koji se javljaju u medijima (Beaco i Byram 2007, 102).

Za razvoj plurilingvizma i međukulturnog dijaloga u obrazovanju oblikovani su i novi metodički pristupi koji su detaljnije opisani u Referentnom okviru za plurilingvističke pristupe jezicima i kulturama (Candelier i dr. 2012). Najpoznatiji i opće prihvaćen je međukulturni pristup jezicima i kulturama, gdje je poznavanje jednog jezika i kulture temelj za upoznavanje novoga jezika i kulture. No, postoje i drugi pristupi. Najviše pozornosti posvećuje se integriranom metodičkom pristupu prema kojem se povezuju jezici u okviru školskog kurikulumu. Pritom je prvi jezik odnosno jezik obrazovanja temelj za učenje/poučavanje prvog stranog jezika, a ta dva jezika dalje temelj su za učenje/poučavanje svih ostalih jezika. Među novijim je pristupima jezično buđenje koji uključuje sve jezike bez obzira na to jesu li oni dio kurikulumu ili ne. Na početku služio je prije svega u ranom učenju djece radi upoznavanja jezične raznolikosti, ali se danas primjenjuje u cijeloj obrazovnoj vertikali. Međutim, za nas je sigurno najinteresantniji pristup međujezičnoga razumijevanja srodnih jezika gdje učenici usporedno uče dva ili više jezika iste jezične grupe (sla-

venske, romanske, germanske) od kojih je jedan od jezika prvi jezik ili jezik obrazovanja, a može biti i neki drugi jezik koji su učenici već učili. Pri tom se pristupu razvijaju receptivne spretnosti, tj. razumijevanje govorenih i pisanih tekstova.

Na kraju može se zaključiti da plurilingvizam pretpostavlja istovremenu upotrebu različitih jezika na različitim razinama znanja jezika pri čemu prednost imaju jezici lokalnih jezičnih zajednica i susjedni jezici, a temelj za učenje je prvi (ili obrazovni) jezik. Međutim, otvara se pitanje koliko su naša društva spremna na nove obrazovne izazove.

U radu se prikazuje obrazovna jezična politika u Sloveniji na primjeru hrvatskog jezika koji, kao što ćemo u nastavku vidjeti, još uvijek nema riješene statuse, na što uvelike utječu i kulturno-povijesne činjenice. Budući da slovenska jezična politika tradicionalno dodjeljuje status manjinskog jezika mađarskom i talijanskom kao jezicima autohtonih nacionalnih manjina, a ostale su jezične zajednice, gdje se ubraja i hrvatski jezik, ograničeni na jezična prava koja se dodjeljuju imigrantskim zajednicama. S druge strane, danas je hrvatski u Sloveniji strani jezik, međutim zbog suživota u istoj državi, gdje je nekadašnji srpskohrvatski služio kao sredstvo komunikacije, često ga se ne doživljava stranim jezikom. Jedini status koji nije pod znakom pitanja jest status susjednog jezika.

2. Obrazovna jezična politika u Sloveniji

Jezična politika u Sloveniji ima dugu tradiciju, a njezin je glavni zadatak u povijesti bio pronalaženje načina opstanka i razvoja slovenskog jezika koji se razvijao uz dominantnije jezike, prvo uz njemački, a kasnije uz srpskohrvatski. Taj obrambeni stav i stalna priča o ugroženosti slovenskog jezika (danas ponajviše od engleskoga) još se danas može čuti u slovenskoj lingvistici. Jezik je čak formalno zaštićen Zakonom o javnoj uporabi slovenskog jezika¹, iako je početkom 1990-ih godina postao državnim i službenim jezikom, a kao jezik obrazovanja ima više nego stogodišnju tradiciju. Također se još mogu čuti stavovi o jednojezičnosti slovenskoga prostora. Poseban status naime ima samo nekoliko općina gdje su, uz slovenski, službeni jezici i jezici dviju priznatih manjina, mađarske i talijanske. No, ako pogledamo popis stanovništva, slika je znatno

¹ Zakon o javni rabi slovenščine.

<http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3924>.

šarolikija i prateći jezičnu politiku Europske unije, danas ipak prevladavaju ideje plurilingvizma i međukulturnog dijaloga. To se odražava i u temeljnim dokumentima slovenske jezične politike. Tako se na primjer u *Bijeloj knjizi o odgoju i obrazovanju u Republici Sloveniji* (Krek i Metljak 2011) naglašava da je višejezičnost jedno od temeljnih načela djelovanja suvremenoga društva, kao i temelj tolerancije među narodima i jezičnim zajednicama te najsigurniji put k ostvarivanju interkulturalnosti. Kako bi se ostvarile ideje plurilingvizma i kako bi se postigla viša razina jezične i međukulturne osvijetljenosti, posebnu pozornost treba posvetiti raznolikoj ponudi jezika u obrazovnom sustavu, a u nastavu uključiti i jezike koji nisu dio kurikuluma, ali su dio uže ili šire lokalne sredine (Krek i Metljak 2011, 34–35).

U *Bijeloj knjizi* se navode i jezici koji su važni za slovensku obrazovnu jezičnu politiku. Uz materinske jezike, kao prvi strani jezik već se tradicionalno poučava engleski, ali se sve više potiče i poučavanje njemačkog kao prvog stranog jezika. Među ostalim stranim jezicima (JS 2, 3, 4...) školski sustav trebao bi nuditi:

1. radne jezike Europske unije (engleski, francuski i njemački);
2. susjedne jezike (hrvatski, mađarski, njemački i talijanski);
3. službene jezike Ujedinjenih naroda (ruski, španjolski i kineski);²
4. klasične jezike (nudi se samo latinski);
5. druge jezike s prihvaćenim nastavnim programima (trenutno su to srpski i makedonski).

Slično se može pročitati i u nekoliko godina kasnije prihvaćenoj *Rezoluciji o nacionalnom programu za jezičnu politiku 2014–2018*³ koja uključuje sva tri područja jezične politike, tj. planiranje statusa (nacionalni program za formalnopravni okvir jezičnog uređenja RS), planiranje korpusa (nacionalni program za jezičnu opremljenost) i

² Zanimljivo je da na popisu nema arapskog koji je također jedan od službenih jezika Ujedinjenih nacija i zbog brojnih migracija danas vrlo aktualan.

³ Rezolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018 (2014). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201362&stevilka=2475> (20. 1. 2018). Godine 2018. krenula je rasprava o rezoluciji za sljedeće petogodišnje razdoblje; dokumenti rasprave dostupni su na stranicama Ministarstva za kulturu RS:

http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/slovenski_jezik/2018/Zbornik-posvet_o_novem_NPJP.pdf

Trenutno je u pripremi nova Rezolucija za razdoblje 2019–2024.

planiranje jezičnog obrazovanja (nacionalni program za jezično obrazovanje) koju prati *Akcijski plan za jezično obrazovanje* (2015)⁴ u kojemu se navode konkretne aktivnosti pomoću kojih će se ostvariti ciljevi *Rezolucije*. Na samom početku *Rezolucije* naglašava se da je jedno od temeljnih usmjerenja slovenske jezične politike poštovanje jezične raznolikosti i poticanje funkcionalne višejezičnosti odnosno plurilingvizma.

3. Hrvatski jezik u Sloveniji

Već je u uvodnome dijelu rečeno da se jezicima u društvu dodjeljuju različiti statusi. Kada je riječ o hrvatskom jeziku, on u Sloveniji ima različite statute. Sa stajališta većinskog stanovništva koji većinom govore slovenski kao prvi jezik (u nastavku J1), hrvatski je *strani jezik*, a prema geografskom kriteriju možemo ga svrstati u podskupinu *susjednih jezika*. Za razliku od ostalih susjednih jezika u RS (mađarskoga, njemačkoga i talijanskoga) hrvatski i slovenski pripadaju grupi južnoslavenskih jezika, pa zato prema lingvističkom kriteriju hrvatski ima status *srodnoga jezika*. To mu u usporedbi s drugim susjednim jezicima sigurno daje prednost jer ga se može brže i lakše svladati, barem u početnim fazama učenja jezika (v. npr. Požgaj Hadži et al. 2012). S druge strane, kada je pak riječ o jezicima manjinskih zajednica, hrvatski u Sloveniji ima i status *prvoga jezika*. U nastavku detaljnije predstavljamo ostvarivanje svih tih statusa.

3.1. Hrvatski kao jezik jedne od manjinskih jezičnih zajednica

Kako je rečeno, Slovenija već tradicionalno dodjeljuje jezična manjinska prava prema načelu autohtonosti, dakle etničkim zajednicama koje generacijama koncentrirano žive na određenom području. Prema tome, Ustav Republike Slovenije⁵ (član 11. i 64.) posebna prava dodjeljuje talijanskoj zajednici (tri općine u Primorju) koja predstavlja 0,11 % stanovništva i mađarskoj zajednici (pet općina u Prekomurju) koja predstavlja 0,3 % stanovništva prema podacima posljednjeg klasičnog popisa stanovništva (2002). U tim su općinama uz slovenski i mađarski odnosno talijanski službeni i obrazovni jezici. U

⁴ Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje:
http://www.mk.gov.si/fileadmin/mk.gov.si/pageuploads/Ministrstvo/raziskave-analize/slovenski_jezik/Akcijska_nacrta/ANJL.pdf.

⁵ Ustava Republike Slovenije.
<http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=USTA1>.

Ustavu se posebna prava dodjeljuju i romskoj zajednici (član 65.), dok se druge jezične zajednice tretiraju kao doseljeničke i Ustavom im se dodjeljuju prava na slobodno izražavanje nacionalne pripadnosti i očuvanje vlastite kulture, jezika i pisma (član 61.) te pravo na uporabu vlastitog jezika i pisma za ostvarivanje vlastitih prava i dužnosti te u postupcima koje vode državni i drugi organi (član 62.) na način koji je određen zakonom. Međutim, takav zakon ne postoji, što znači da status drugih jezičnih zajednica formalno-pravno nije uređen. Unatoč brojnim preporukama Vijeća Europe da se status manjine dodijeli i hrvatskoj (te srpskoj i njemačkoj) zajednici koja je na određenom dijelu teritorija također autohtona, Slovenija ustraje pri stavu da je broj autohtonog stanovništva na tim područjima prenizak da bi se moglo govoriti o manjinskim zajednicama. Dakako, čini se da prebrojavanje govornika nije najadekvatniji kriterij kada je u pitanju ostvarivanje jezičnih ljudskih prava.

Prema podacima iz popisa stanovništva iz 2002. u Republici Sloveniji živi 1.81 % Hrvata i čine jednu od najvećih manjinskih zajednica u Sloveniji. Najintenzivnije doseljavanje iz Hrvatske odvijalo se u 1960-im godinama. Tako npr. prema popisu stanovništva iz 1971. skoro polovica doseljenika dolazi iz Hrvatske, što potvrđuje i popis iz 1981. Taj se broj kasnije smanjio, uglavnom zbog političkih promjena i homogenizacije stanovništva unutar pojedinih republika (Dolenc 2007). Naravno, pritom treba uzeti u obzir da su migracije prije formiranja zasebnih država zapravo unutardržavne, a poticala ih je i tadašnja politika, pa se može tek nakon 1990-e zapravo govoriti o doseljavanju u pravom smislu riječi.

Što se učenja prvog (materinskog) jezika doseljeničkih zajednica u sklopu slovenskog obrazovnog sustava tiče, u *Bijeloj knjizi* piše da se prvi (materinski) jezici učenika u slovenskim školama (osim slovenskog, talijanskog, mađarskog i romskog) poučavaju kao izborni predmeti prema posebnom kurikulumu, poštujući posebne organizacijske uvjete. Činjenica je da takvi predmeti, barem zasada, ne postoje. Učenje materinskih jezika omogućeno je temeljem bilateralnih ugovora, što znači da za nastavu brine država izvora (što je pomalo nelogično jer je često u pitanju druga, treća itd. generacija), a nastava je organizirana kao dopunska nastava koji nije uključena u redovni školski sustav. Prema podacima Ministarstva obrazovanja, znanosti i sporta Republike Slovenije školske godine 2014/2015. do-

punska nastava hrvatskoga jezika izvodila se samo u devet osnovnih škola u različitim dijelovima Slovenije i potpuno ju je financirala Republika Hrvatska. Razlozi za nedovoljan interes za učenje prvoga (materinskog) jezika su različiti, ali mogli bismo reći da je glavni razlog isključenost, prvo iz satnice redovne nastave, budući da se dopunska nastava izvodi prije ili poslije redovne nastave, a posljedično i iz društva jer od djece traži da se u vrijeme slobodnih aktivnosti odvajaju od svojih vršnjaka.

Da bi se stvarno očuvala kulturna i jezična raznolikost i da bi se razvijao međukulturni dijalog, ubuduće bi trebalo drugačije osmisliti poučavanje manjinskih jezika i, kao što je u uvodu rečeno, u poučavanje uključiti i većinsku jezičnu zajednicu kojoj je hrvatski strani jezik. Budući da je riječ o srodnim jezicima, u najmanju ruku moglo bi se iskoristiti pristup međujezičnoga razumijevanja.

3.2. Hrvatski kao strani jezik

U posljednjih tridesetak godina hrvatski (zajedno s jezicima nasljednicima nekadašnjeg srpskohrvatskog) u Sloveniji prošao je trnovit put. Dok je u vrijeme zajedničke države Jugoslavije u Sloveniji kao jezik većinske zajednice imao status dodatnog jezika i većina je ljudi, barem što se tiče jezične percepcije, bila dvojezična, početkom 1990-ih godina, kao jezik nekadašnje unitarističke politike, dobio je izuzetno negativan predznak, a s njim i govornici koji su dolazili iz područja nekadašnje zajedničke države. Tako su se zapravo preko noći našli u stranoj zemlji. Međutim, vremenom se stav prema hrvatskom i ostalim jezicima nasljednicima neutralizirao i sve više postaje stranim jezikom. Mada je stanovništvo u velikoj mjeri još uvijek dvojezično – prema podacima istraživanja javnoga mnijenja godine 2009. (Požgaj Hadži i dr. 2009) čak 48 % ispitanika svoje znanje hrvatskoga ocjenjuje dobrim ili vrlo dobrim – mladi sve manje govore taj jezik, čak ga i sve manje razumiju. Čak je 20 % ispitanika mlađih od 30 godina svoje znanje hrvatskoga ocijenilo kao loše, a 36 % kao ni dobro ni loše. Danas bi ti postoci sigurno bili još veći.

Velika osnovnoškolska reforma u 1990-im godinama uvođenjem izbornih predmeta u trećoj trijadi (7.– 9. razred) otvorila je vrata nizu najrazličitijih predmeta (stotinjak) među kojima je i 12 različitih jezika (engleski, francuski, hrvatski, kineski, latinski, mađarski, makedonski, njemački, ruski, srpski, španjolski i talijanski). Jezični predmeti načelno traju 3 godine po 2 sata tjedno, međutim učenici nisu obvezani

predmet slušati sve 3 godine, već ga mogu upisati, ali i zamijeniti drugim izbornim predmetom svake školske godine. Nastavni plan za hrvatski jezik⁶ službeno je prihvaćen 2000. godine (Požgaj Hadži i dr. 2004) i kako u programu piše, u metodološkom pristupu polazi se od posebnog statusa hrvatskoga kao susjednog jezika, zato prema mišljenju autora ima veću uporabnu vrijednost, prije svega u graničnim dijelovima Slovenije.

U tom smislu ističe se interkulturalizam kao globalna koncepcija odgoja i obrazovanja. A budući da je riječ o srodnim jezicima, naglašava se važnost komunikacijsko-kontrastivnog pristupa jezičnim, kulturnim i civilizacijskim sadržajima (više o tome u Požgaj Hadži i Benjak 2002).

Hrvatski se nalazi i među jezicima obaveznoga izbornog predmeta koji se kao obavezni drugi strani jezik⁷ pokusno uvodi šk. godine 2008/2009. u trećoj trijadi (7. – 9. razred) u trećini osnovnih škola u Sloveniji s po 2 sata tjedno. U toj se kvoti broj jezika smanjuje s prethodnih dvanaest na šest, a to su „radni“ jezici Europske unije (engleski, francuski, njemački) i susjedni jezici (hrvatski, mađarski, njemački i talijanski). Međutim, unatoč pozitivnim ocjenama svih sudionika projekt se šk. godine 2014/2015. ukida, najvjerojatnije zbog financijskih razloga.

Godine 2013. prihvaćen je i nastavni plan za Drugi strani jezik kao neobavezni izborni predmet⁸ u 2. trijadi (4. – 6. razred) s po 2 sata tjedno. Kriteriji za izbor predmeta isti su kao obaveznom drugom stranom jeziku, dakle radni jezici Europske unije te susjedni jezici. Budući da je riječ o neobaveznom izbornom predmetu, učenici slobodno biraju kada će upisati predmet ili ga zamijeniti nekim dru-

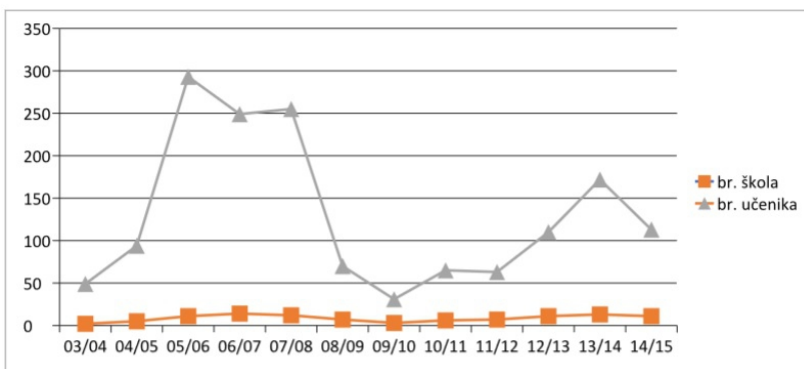
⁶ Vesna Požgaj Hadži et al. (2004). Učni načrt Izborni predmet hrvaščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/d/evetletka/predmeti_izbirni/Hrvascina_izbirni.pdf (22. 11. 2016).

⁷ Liljana Kač, Neva Šečerov (2008): Učni načrt Drugi tuji jezik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
http://www.zrss.si/pdf/290911141322_ucni_nacrt_drugi_tuji_jezik.pdf (22. 11. 2016).

⁸ Katica Pevec Semec (2013). Program osnovna šola. Drugi tuji jezik v 4. do 9. razredu. Neobvezni izborni predmet. Učni načrt. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/d/evetletka/program_razsirjeni/Drugi_TJ_izbirni_neobvezni.pdf.

gim predmetom.

Iz rečenoga može se zaključiti da formalne mogućnosti za učenje hrvatskoga postoje, međutim u praksi se pokazuje drukčija slika, kao što pokazuju rezultati našega istraživanja. Prema dostupnim podacima o izvođenju drugog obaveznog stranog jezika ponajviše se poučava njemački, a u nekoliko škola engleski, talijanski i francuski. Niti jedna škola nije ponudila hrvatski.⁹ Malo je bolja situacija što se tiče hrvatskog kao neobveznog izbornog predmeta u trećoj trijadi. Od šk. godine 2003/2004, kada se predmet počinje izvoditi, pa do 2014/2015. hrvatski kao drugi strani jezik izvodio se barem jednu školsku godinu u 45 različitih škola u Sloveniji (pribl. 10 % škola), a svake šk. godine izvođi se u desetak škola, dok je broj učenika, kao što pokazuje donji grafikon, jako različit:



Za ilustraciju navodim izjavu učitelja iz ankete koju smo proveli među učiteljima hrvatskog jezika i koja slikovito ilustrira školsku situaciju: *"interes ravnatelja i učiteljica je velik, interes učenika zadovoljavajući, dok je interes roditelja lošiji, zato što mu je konkurencija njemački kojemu roditelji daju prednost"*. Zašto učenici biraju hrvatski jezik? Glavna je motivacija čest kontakt s jezikom npr. na ljetovanju, na 2. mjestu je jezik obitelji (prvi jezik majke ili oca, ili šire obitelji), ali i mogućnost izravnog kontakta s vršnjacima iz Hrvatske, izleti u Hrvatsku i sl.

⁹ Liljana Kač (2011). Poročilo o spremljavi poskusa "Postopno uvajanje obveznega drugega tujega jezika v osnovne šole", Končno poročilo po tretjem letu spremljave poskusa. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/pdf/130612015405_2tj_koncno_porocilo_nov2011_o_bjava_splet.pdf.

4. Zaključak

Na kraju, može se zaključiti dvoje. Prvo, mada status hrvatskog kao manjinskog jezika nije formalno-pravno uređen, otvaraju mu se vrata u okviru slovenske obrazovne jezične politike. Drugo, interes za učenje hrvatskog jezika postoji. Kao što pokazuju podaci, prema broju učenika izborni je predmet u maloj prednosti pred dopunskom nastavom, prije svega zato što je izborni predmet dio kurikuluma. Interes bi sigurno bio i veći da je malo više angažmana i podrške aktera obrazovne jezične politike, prije svega nadležnog ministarstva i Zavoda za školstvo. Naime, teško je očekivati da o strategijama realizacije svega onoga što je zapisano na papiru odlučuju ravnatelji, učitelji, roditelji i djeca. Jedino se dobro promišljenom strategijom u društvu može stvoriti pozitivan odnos prema jeziku manjinske jezične zajednice.

Literatura

- Akcijski načrt za jezikovno izobraževanje. Vlada RS. 2015. https://www.cmepius.si/wpcontent/uploads/2014/02/Akcijski_na_crt_za_jezikovno_izobrazevanje_javna_razprava.pdf.
- Beacco, Jean-Claude, i Michael Byram. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language policy division. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContentdocumentId=09000016802fc1c4>.
- Byram, Michael. 2009. Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education. U *Jeziki v izobraževanju*, ur. Milena Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za školstvo. 19–26.
- Candelier, Michel, Petra Daryai-Hansen, and Anna Schröder-Sura. 2012. *The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences, Innovation in Language Learning and Teaching*. DOI: 10.1080/17501229.2012.725252.
- Cooper, Robert L., 1989. *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.

- Dolenc, Danilo. 2007. Priseljevanje v Slovenijo z območja nekdanje Jugoslavije po drugi svetovni vojni. U *Priseljenci*, ur. Miran Komac, 69–102. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja: <http://www.inv.si/DocDir/Publikacije-PDF/2007/KNJIGA.pdf>.
- Krek, Janez, i Mira Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo: http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf.
- Lenz, Peter, Raphael Berthele. 2010. *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Satellite study n° 2*. Strasbourg: Council of Europe: <https://rm.coe.int/16805a1e55>.
- Piri, Riitta. 2002. *Teaching and learning less widely spoken languages in other countries. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study*. Strasbourg: Council of Europe: <https://rm.coe.int/teaching-and-learning-less-widely-spoken-languages-in-other-countries/1680886eb4>.
- Požgaj Hadži, Vesna, i Mirjana Benjak. 2002. Hrvatski jezik kao izborni predmet u slovenskoj devetogodišnjoj osnovnoj školi. U Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini: prikazi, problemi, putokazi = Communicative competence in language pluralistic environment: reviews, problems, guidelines, ur. Melita Kovačević, Dunja Pavličević-Franić i Nikolina Debelić. Jas-trebarsko: Naklada Slap. 70–77, 156–157.
- Požgaj Hadži, Vesna, Mirjana Benjak, Đurđa Strsoglavac, Olga Košorok, Magdalena Svetina Terčon. 2004. *Učni načrt Izborni predmet hrvaščina*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. [Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbiri/Hrvascina_izbiri.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_izbiri/Hrvascina_izbiri.pdf).
- Požgaj Hadži, Vesna, Tatjana Balažic Bulc i Vlado Miheljak. 2009. Srbohrvaščina v Sloveniji: nekoč in danes. U *Med politiko in stvarnostjo: jezikovna situacija v novonastalih državah bivše Jugoslavije*, ur. Vesna Požgaj Hadži, Tatjana Balažic Bulc i Vojko Gorjanc. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. 27–40.
- Požgaj Hadži, Vesna i dr. 2012. Izazovi kontrastivne lingvistike = Iz-zivi kontrastivnega jezikoslovja. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Resolucija o nacionalnem programu za jezikovno politiko 2014–2018*. Službeni list RS, br. 62/1. 2014. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO91>.
- Spolsky, Bernard. 2010. Introduction. What is Educational Linguistics? U *The handbook of educational linguistics*, ur. Bernard Spolsky i Francis M. Hult. Oxford: Wiley–Blackwell. 1–9.
- Tollefson, James W. 1991. *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London, New York: Longman.
- Tollefson, James W. i Amy B. M. Tsui. 2014. Language Diversity and Language Policy in Educational Access and Equity. *Review of Research in Education* 38. 189–214.

IZLAGANJA

Milvia Gulešić Machata

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
mgulesic@ffzg.hr

Sanda Lucija Udier

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
sludier@ffzg.hr

HRVATSKA U KONTEKSTU: RAZVIJANJE MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U HETEROGENIM SKUPINAMA UČENIKA HRVATSKOGA KAO INOGA JEZIKA

Understanding cross – cultural relations, the similarities and differences between different cultures, as well as the knowledge and understanding of different cultures results in the acquisition of intercultural competence that is a vital component of foreign language acquisition. A model of teaching cultural content is being developed in the area of the Croatian language glottodactytic and it leads to the acquisition of intercultural competence of adult learners of Croatian as a second and foreign language who have been studying Croatian language and culture in an academic environment. That model is presented in this paper. It is a universal model for teaching Croatian as a foreign language to a heterogeneous groups of students with different backgrounds, different first language, previous general and language education, sex and age. The paper introduces the explicit and implicit instruction of everyday and academic cultural content and analyzes its specific challenges in heterogeneous groups. The model is designated for a more direct teaching of Croatian culture and for efficient mastering of the cultural content in groups in which students do not belong to one culture of origin and one “world of origin” (CEFR 2005) but are members of different cultures and often there are as many “worlds of origin” as the students in a group. The paper addresses the topic of activities the lecturer has to organize to enable their students the acquisition of a more rounded intercultural competence and tries to determine the details that need special attention in the teaching process. On one hand, the paper addresses the need of acquiring intercultural competence necessary for getting along not only with general aspects of Croatian culture, but also aspects of different Croatian regions in which the students of Croatian as a second and foreign language are temporary or permanently situated. On the other hand, it discusses the need of acquiring intercultural competence necessary for managing not only with Croatian culture, but with cultures of a wider regional area as well.

Key words: Croatian as a second and foreign language, intercultural competence, heterogeneous groups of students

1. Uvod

Suvremena i moderna nastava gotovo svakoga školskoga predmeta i sveučilišnoga kolegija u većoj ili manjoj mjeri uključuje razvijanje međukulturne kompetencije, a pogotovo je tako kada je riječ o nastavi nekoga jezika kao inoga. Poznavanje odnosa među kulturama, njihovih sličnosti i razlika, svijest o njima i njihovo razumijevanje rezultiraju stjecanjem međukulturne kompetencije koja je vrlo važna sastavnica ovladavanja inim jezikom, o čemu danas postoji znatna znanstvena literatura (Byram 2005, Deardorff 2006, Kalogjera 1991, Benjak i Požgaj Hadži 2005, Novak Milić i Gulešić Machata 2006, Beacco 2011, Novak Milić 2014, Gulešić Machata i Udier 2018, Gulešić Machata 2013, 2015, 2017, Petravić 2016. i drugo).

Činjenica kako kulturu treba poučavati zajedno s inim jezikom u sklopu jezične nastave ne treba posebno tumačiti i dokazivati jer se ona u glotodidaktici smatra općeprihvaćenom. U velikoj većini slučajeva kulturu je potrebno poučavati paralelno s jezikom i iznimke su od toga rijetke: to su jezični tečajevi koji su usmjereni na poučavanje nekoga specijaliziranoga vida jezika i u kojima iz različitih razloga ne postoji mogućnost širenja konteksta poučavanja. Poučavanje kulture osobito je važno u nastavi inoga jezika na sveučilišnoj razini tako da studiji stranih jezika najčešće obuhvaćaju kolegije u kojima se poučava kultura, dok su kulturni sadržaji uključeni u jezičnu nastavu na svim razinama. Bez upoznavanja kulture nije moguće uspješno učiti ni kad se inim jezikom ovladava isključivo za praktične svrhe. Učenici koji ne bi ovladavali kulturom bili bi u opasnosti da u svakodnevним situacijama u kojima se služe inim jezikom ispadnu nepristojni zbog nepoznavanja kulturnih uzusa ili bi im se pak moglo dogoditi da ne shvate značenje pojedinih kulturnih aktivnosti i praksi te da ih pogrešno protumače. Bez poznavanja kulture nije moguće biti ni stručnjak za poučavanje jezika ni prevoditelj budući da je kulturom zemlje u kojoj se neki jezik govori prožeta svaka realizacija jezika i svaka jezična upotreba. Zbog toga se u glotodidaktici tako snažno i ističe potreba za razvijanjem međukulturne kompetencije učenika inoga jezika koja bi im omogućila razumijevanje ciljne kulture, pružila im pojmovni alat za usporedbu polazišne i ciljne kulture te im osigurala uspješno snalaženje u međukulturnome kontekstu. Razvijanjem međukulturne kompetencije u učenika inoga jezika potiče se uključivost i otvorenost prema drugim kulturama te se prevladavaju predrasude i stereotipan način razmišljanja. Zbog toga stjecanje me-

đukulturne kompetencije učenike čini spremnijima za život u suvremenome, globaliziranom svijetu u kojemu su različite kulture intenzivno u međusobnome kontaktu, pa čak kulture koje su međusobno vrlo udaljene u vremenu i prostoru. U globaliziranome je svijetu potreba za razumijevanjem među kulturama, kao i za suradnjom i kontaktom, intenzivnija i aktualnija nego ikada do sada u prošlosti.

2. Teorijski okvir

Premda bi se poučavatelji inoga jezika lako mogli složiti s tezom kako je kulturu nužno poučavati, ne bi tako lako došli do zajedničkoga i za sve prihvatljivoga stava o tome što i kako treba poučavati kad se poučava kultura u jezičnoj nastavi. Jedan je od uzroka za to složenost pojma *kultura* koji nije lako definirati jer je analiziran i opisan u velikom broju teorija koje su nastale u okrilju različitih društveno-humanističkih struka i koji je heterogen, varijantan i dinamičan te zbog toga teško odrediv (Petravić 2016). Upravo iz tog razloga ne postoji glavna definicija ili središnja teorija kulture koja bi se mogla smatrati osloncem za njezino poučavanje u glotodidaktičkome kontekstu (Udier i Gulešić Machata 2019, 378–379). Tradicionalne teorije uglavnom smatraju kako kultura obuhvaća cijeli način ljudskog života, dakle sve ono što pojedina osoba treba znati da bi postala funkcionalan član nekog društva. Za razliku od njih suvremene teorije podrazumijevaju da je kultura zbir javno dostupnih simboličkih oblika (vjerovanja, rituala, umjetničkih ostvaraja, priča, ponašanja, retoričkih praksi) pomoću kojih se izražava značenje. Simbolički su oblici sredstva pomoću kojih se načini ponašanja šire i rasprostranjuju u zajednici (Swidler 1986, 273). Kultura dakle ne uzrokuje ljudsko ponašanje (takvo je zastarjelo shvaćanje uzrok štetnih pojednostavljivanja i generalizacija), već objedinjuje različita ljudska ponašanja.

U poučavanju inoga jezika može se dogoditi da se percepcija ciljne kulture najviše zadrži na onome što učenici doživljavaju kao neobično i drugačije od vlastitih očekivanja utemeljenih na iskustvima u polazišnoj kulturi (Breidenbach i Nyíri 2009, 22). Neizbježne kulturne razlike mogu biti polazišna točka u poučavanju inoga jezika i kulture, a onda se naglasak može pomaknuti na diskurs u kojem je kultura relevantna te ima komunikacijsku vrijednost (Piller 2012, 14). No najvažnije je da se u poučavanju kulture ne smije izgubiti iz vida različitost mogućih definicija kulture i kompleksnost poj-

ma te heterogenost kulturnih praksi zbog koje se uvijek može dogoditi da vlastito iskustvo bude različito i neobuhvaćeno postojećim pregledima i tumačenjima.

3. Homogene i heterogene grupe učenika HIJ-a

Iako je svaka skupina učenika – pa tako i svaka skupina učenika HIJ-a – u nekom segmentu heterogena, u ovome radu pod heterogenom skupinom učenika HIJ-a podrazumijevamo skupine u kojima se učenici razlikuju prema dobi, spolu, obrazovanju te prvom jeziku i ishodišnoj kulturi. Primjeri su (relativno) homogenih skupina studenti hrvatskoga jezika na inozemnim sveučilištima (ukrajinski studenti koji studiraju hrvatski na sveučilištu u Kijevu, mađarski studenti koji studiraju hrvatski na sveučilištu u Budimpešti i sl.), iako i među njima postoje znatne razlike. Naprimjer, ako je riječ o zapadnoj Europi, u istim skupinama vrlo se često nalaze studenti kojima je hrvatski strani jezik, kao i oni kojima je on nasljedni, a nerijetko i prvi jezik. Primjer su heterogene skupine učenika HIJ-a polaznici različitih sveučilišnih i drugih tečajeva u Hrvatskoj, u kojima će se u istoj skupini naći osobe različite po dobi (studenti, odrasli, umirovljenici), spolu, obrazovanju (osnovnoškolsko, srednjoškolsko, fakultetsko, a kao posebna podskupina polaznici s teorijskim lingvističkim obrazovanjem: strani slavisti ili drugi jezični stručnjaci), jeziku (slavenski, neslavenski indoeuropski, ugro-finski, azijski i mnogi drugi jezici). Iako, dakle, nema potpuno homogenih skupina, neke su skupine učenika HIJ-a homogenije od drugih.

U ovom je radu riječ o razvijanju međukulturne kompetencije u skupinama učenika HIJ-a koje su heterogene (i) prema kriteriju ishodišne kulture. Nastoji se odgovoriti na pitanje kako poučavati hrvatsku kulturu u skupinama heterogenima prema kriteriju ishodišne kulture, i to u akademskom kontekstu. Zaključci se dobrim dijelom mogu primijeniti i na homogene skupine učenika HIJ-a.

Primjer je grupe heterogene prema prvome jeziku i ishodišnoj kulturi naprimjer skupina u kojoj je prvi jezik petero polaznika španjolski, po dvaju polaznika engleski i poljski te po jednoga polaznika francuski, turski, mađarski, korejski, japanski, kineski i filipinski.¹

¹ Skupina je uz to bila heterogena po dobi (od 20 do 40 godina), spolu i obrazovanju (studenti, polaznici sa srednjoškolskim obrazovanjem i sve-

Međutim, broj prvih jezika ne podudara se s brojem ishodišnih kultura iz kojih dolaze spomenuti učenici HIJ-a: od pet polaznika čiji je prvi jezik španjolski, jedan je polaznik iz Španjolske (koja je sama po sebi kulturno vrlo heterogena), a ostali iz Južne Amerike (iz Argentine, Bolivije i Čilea). Od dva polaznika čiji je prvi jezik engleski, jedan je polaznik s Novoga Zelanda, a drugi iz Sjedinjenih Američkih Država. Broj ishodišnih kultura može u nekoj grupi učenika HIJ-a, dakle, biti veći od broja prvih jezika, a situacija se još usložnjuje time što su i regije unutar zemalja nerijetko također različite prema kulturnim obilježjima.

4. Razvijanje međukulturne kompetencije kao sastavnica poučavanja inoga jezika

Ovladavanje kulturnim činjenicama tipičnima za Hrvatsku jednako je važno kao ovladavanje hrvatskim leksikom, gramatikom, izgovorom, pravopisom, a ponekad možda i važnije – naprimjer kada učenici HIJ-a kraće vrijeme borave u Hrvatskoj i uče hrvatski jezik, pa se u svakodnevnoj komunikaciji sporazumijevaju ponajprije na svojem prvom jeziku ili nekom svjetskom jeziku (najčešće engleskome), no budući da žive u Hrvatskoj kratko vrijeme, važno je da ovladaju barem osnovama sociokulturnoga znanja o svakodnevnome životu u Hrvatskoj, uvjetima života, međuljudskim odnosima, vrijednostima, uvjerenjima i stavovima tipičnima za hrvatsku kulturu te govorom tijela, društvenim konvencijama i ritualnim ponašanjima, kao i da razvijaju međukulturne svijesti (svijest o razlikama polazišne i ciljne kulture, odnosno svijeta podrijetla i svijeta ciljne zajednice (ZEROJ 2005, Grgić i Gulešić Machata ur. 2017, Grgić, Gulešić Machata i Nazalević Čučević ur. 2013, Gulešić Machata i Grgić ur. 2015).

4.1. Osnovne smjernice za razvijanje međukulturne kompetencije u svim skupinama (homogenima i heterogenima)

U razvijanju međukulturne kompetencije važnu ulogu ima odgovarajući program, kao i silabi i nastavni materijali. Prije nego se pristupi izradi programa, silaba, pa zatim i nastavnih materijala namijenjenih nekoj određenoj skupini učenika HIJ-a, trebaju se znati odgovori na sljedeća pitanja: a) *Koga poučavamo?* (tj. iz kojih ishodišnih kultura dolaze učenici HIJ-a i zašto uče hrvatski jezik), b)

učilišna profesorica s doktoratom iz lingvistike).

Što poučavamo? (tj. sadržaji koji se poučavaju, ali i njihov omjer – naprimjer omjer svakodnevne i akademske kulture) i c) *Kako poučavamo?* (tj. kojim se metodama služimo da bi učenici HIJ-a što prije i što bolje ovladali činjenicama hrvatske kulture). To trebamo znati za svaku skupinu – i heterogenu i homogenu – no pred lektorom u heterogenim skupinama izazov je daleko veći.

4.2. Posebnosti poučavanja hrvatske kulture i razvijanja međukulturne kompetencije u heterogenim skupinama

4.2.1. Koga poučavamo?

Odgovor na pitanje *Koga poučavamo?* mnogo je složeniji u heterogenoj nego u homogenoj skupini. Za svaku homogenu skupinu, naprimjer za spomenutu skupinu studenata hrvatskoga jezika u Kijevu ili za skupinu studenata hrvatskoga jezika u Budimpešti, može se pretpostaviti da će imati slično predznanje o hrvatskoj kulturi, sličan odnos prema hrvatskoj kulturi i slično eventualno iskustvo s njom. Ako je lektor HIJ-a koji poučava tu određenu (relativno) homogenu skupinu pripadnik iste ishodišne kulture kao i njegovi učenici HIJ-a, to zacijelo olakšava prenošenje hrvatskih kulturnih sadržaja i razvijanje međukulturne svijesti jer, budući da sa svojim učenicima dijeli ishodišnu kulturu, poznaje podudarnosti, sličnosti i razlike između dviju kultura, ishodišne i ciljne. Ako je lektor HIJ-a koji poučava tu određenu (relativno) homogenu skupinu pripadnik hrvatske kulture, dakle kulture koja je njegovim učenicima HIJ-a ciljna, lektor² je u situaciji da može podrobno proučavati ishodišnu kulturu svojih polaznika i razvijati vlastitu međukulturnu kompetenciju u njihovoj kulturi te tako dovoditi dvije kulture (u ovom slučaju ukrajinsku i hrvatsku ili mađarsku i hrvatsku) u suodnos. Međutim, kada se poučava hrvatski jezik i kulturu u skupini učenika HIJ-a u Hrvatskoj, pa su tako u istoj skupini učenici s Novog Zelanda, Filipina, iz Južne Koreje, Mađarske, Kine, Čilea, Argentine, Bolivije, Turske, Španjolske, Japana, Francuske, Poljske i SAD-a,³ pa tako i iz različitih ishodišnih kultura, situacija je bitno složenija. Prvo, ako učenici u skupini dolaze iz čak deset ili i više ishodišnih kultura, nemoguće je

² Obično je riječ o ugovornome lektoru koji predaje hrvatski jezik na inozemnom sveučilištu najviše tri godine i zaposlenik je Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

³ Riječ je o skupini već spomenutoj u trećem potpoglavlju ovoga rada.

upoznati se detaljno s činjenicama i obilježjima svih tih kultura. Drugo, većinu tih kultura lektor ne poznaje iz prve ruke, tj. nema izravno iskustvo s njom. Treće, kad su u nekoj instituciji (naprimjer na fakultetima ili u jezičnim školama) skupine tako različite, lektor u svakoj skupini ima pripadnike drugih kultura, pa tako tijekom duljega vremenskoga razdoblja poučava učenike HIJ-a iz više desetaka različitih kultura. Međutim, lektor i u heterogenim skupinama ima brojne mogućnosti kako se pripremiti za što uspješnije prenošenje informacija o hrvatskoj kulturi i razvijanje međukulturne kompetencije. Za lektora je imperativ neprestano obrazovanje i usavršavanje, učenje o ishodišnim kulturama svojih polaznika. Proučavanje osnovnih činjenica ishodišnih kultura učenika HIJ-a koji se poučavaju nužno je za uspješnu nastavu – ako lektor poznaje neke činjenice ishodišnih kultura učenika HIJ-a, to pridonosi ugodnijemu ozračju i pospješuje učenje ciljane kulture te uspješnije razvijanje međukulturne kompetencije. Važno je da tijekom učenja HIJ-a svi učenici dobiju priliku u skupini, na hrvatskom jeziku (ili u iznimnom slučaju na stranom jeziku ako je riječ o početnome, a kratkome tečaju), prezentiraju svoju zemlju, svoj grad, poznate osobe iz svoje zemlje ili bilo koju drugu kulturnu posebnost svoje zemlje i(li) regije. Nužno je da učenici dobiju priliku iznijeti svoja opažanja o hrvatskoj kulturi, pozitivna, negativna ili neutralna, što je poticajno za razvijanje usporednog pristupa kulturama. Razvijanje međukulturne kompetencije u heterogenoj skupini, iako otežano (ili barem usporeno) time što učenici pripadaju različitim ishodišnim kulturama pa nemaju ni isto predznanje ni sličan odnos prema ciljnoj (hrvatskoj) kulturi, istovremeno je brojnošću ishodišnih kultura u skupini obogaćeno jer se: (1) u takvoj skupini razvija multikulturalnost i odnos među više kultura, i (2) budući da su heterogene skupine učenika HIJ-a najčešće one koje uče u Hrvatskoj, takvi su učenici uronjeni u hrvatsku kulturu i svakodnevno imaju priliku učiti i razvijati i kulturnu i druge kompetencije pa informacije kojima ovladavaju ne dolaze samo iz nastave i medija, već i iz neposrednih iskustva koja stječu u životnim situacijama.

4.2.2. Što poučavamo?

Odgovor na pitanje što trebamo poučavati nije nimalo jednostavan. Velik je broj definicija kulture, a složenost pojma otežava – ili bar usložnjava – i izbor sadržaja iz kulture koje treba poučavati. Također, velik je broj kulturnih sadržaja (i iz svakodnevne i iz akademske kulture) iz kojih je teško napraviti izbor. Na početnoj se razini više poučava svakodnevna kultura, ali kako raste jezična i kulturna kompetencija, raste i udio zastupljenosti akademske kulture. Očito sadržaja iz svakodnevne i akademske kulture ovisi o brojnim čimbenicima: razini jezične kompetencije (A1–C1), svrsi radi koje se uči hrvatski jezik (studij, posao, obitelj...), broju sati (kratki tečajevi ili tečajevi s većim brojem sati), mjestu gdje se uči hrvatski jezik (u Hrvatskoj ili u inozemstvu), o tome je li nastava akademska ili nastava za građanstvo. Prije izrade programa važno je provesti analizu potreba (Cvikić i Udier 2008).

Kako bi poučavanje hrvatske kulture odgovaralo suvremenim obrazovnim standardima, ono uvijek treba biti kontekstualizirano. To znači da treba nastojati da se u poučavanju hrvatskim kulturnim činjenicama uvijek pruži geografska, povijesna i etnološka kontekstualizacija. Činjenice hrvatske kulture ne trebaju se prezentirati kao izolirane, već kao dio i rezultat šireg vremenskog i prostornog kontinuiteta. Hrvatska nije ni geografski ni kulturno jednoobrazna i homogena zemlja (Udier ur. 2017), nego ima tri glavne regije – primorsku, planinsku i panonsku – koje se međusobno razlikuju po geografskim obilježjima te kulturi i načinu života, a koje imaju sličnosti s kulturama drugih, okolnih zemalja. Tradicionalna kultura u planinskim krajevima slična je kulturi u drugim planinskim krajevima susjednih zemalja (Bosna i Hercegovina, Crna Gora, Slovenija), panonska kultura je slična kulturama u drugim panonskim zemljama s kojima Hrvatska graniči (Mađarska, Srbija), a mediteranska kultura u svim drugim mediteranskim zemljama (Crna Gora, Grčka, Italija...). Zato je korisno hrvatsku kulturu poučavati u širem prostornom kontekstu te u vremenskom kontinuitetu koji obuhvaća povijesni i društveni razvoj. Mnogi učenici HIJ-a (često studenti inozemnih sveučilišta, ali i drugi učenici HIJ-a) zainteresirani su ne samo za Hrvatsku nego i regije čiji je Hrvatska dio (srednja i jugoistočna Europa) te učenje hrvatske kulture smatraju svojevrsnom „ulaznicom” u kulture tih regija i okolnih zemalja. Zbog toga im je potrebno omogućiti stjecanje širih spoznaja

od onih koje bi se odnosile isključivo na hrvatsku kulturu. Međukulturna kompetencija koju stječu na nastavi HIJ-a olakšava im snalaženje ne samo u hrvatskoj nego i u kulturama šire regije u kojoj učenici HIJ-a privremeno ili trajno borave. Međunarodna mobilnost, posebice u posljednjim desetljećima, znatno pridonosi razvoju međukulturne kompetencije, a studenti koji imaju iskustva stečena na međunarodnim razmjenama nerijetko postaju promotori kulture zemlje u kojoj su bili u sklopu projekta mobilnosti (usp. Savić i Kresoja 2016).

4.2.3. Kako poučavamo?

Podrazumijeva se kako je za uspješnost nastave inoga jezika od velike važnosti odabir prikladnih, učinkovitih i poticajnih načina za poučavanje kulturnih sadržaja. Načine poučavanja potrebno je prilagoditi učenicima kako bi se postiglo da se poučavanjem pridonese povećanju njihova interesa i motivacije za učenje. U današnje vrijeme, ponajviše zahvaljujući razvoju suvremenih medija koji najraznovrsnije kulturne sadržaje čine univerzalno dostupnima, nudi se puno dobrih i učinkovitih načina među kojima poučavatelji mogu birati i koje mogu kombinirati u nastavi, naprimjer: (1) inkorporiranje kulturnih činjenica u didaktičke tekstove i druge materijale namijenjene radu na nastavi i samostalnome radu – primarna je namjena tih materijala ovladavanje jezikom, a sekundarna upoznavanje kulture i društva, (2) obrađivanje posebnih tekstova i drugih materijala o kulturi i društvu čija je primarna namjera razvijanje međukulturne kompetencije, (3) posjećivanje kulturnih događaja ili njihovo praćenje putem medija, (4) jednodnevna ili višednevna izvanučionička nastava – posjeti kulturnim ustanovama, lokalitetima i događajima, (5) susreti s različitim nositeljima kulture (piscima, redateljima, glumcima, novinarima...) i razgovor s njima, (6) organizacija posebnih tematskih predavanja (moguće čak i cijelih kolegija) o različitim segmentima kulture i društva, (7) samostalni ili grupni istraživački projektni rad, (8) pisanje izvješća i drugih medijskih tekstova o kulturi i kulturnim događajima te njihovo objavljivanje u internim glasilima, (9) samostalno pisanje različitih vrsta tekstova (pisama, dijaloga, dopisa...) u koje su inkorporirane kulturne činjenice, (10) pisanje i uvježbavanje igrokaza kojima se insceniraju situacije koje obuhvaćaju određene kulturne činjenice, i tako dalje. Takve su aktivnosti moguće na svim razinama i u svim oblicima obrazovanja (usp. Dulić 2017), a popis je načina za poučavanje kulture otvoren jer se svakodnevno razvijaju novi i preosmišljavaju stari načini poučavanja.

Budući da je kultura tako širok pojam te budući da je kulturnih sadržaja tako puno – puno više nego što se može obuhvatiti ijednom nastavom i ijednim učenjem ma kako ekstenzivno ono bilo – korisno je omogućiti učenicima samostalan izbor sadržaja, njihove obrade i predstavljanja na nastavi. Samostalnim biranjem sadržaja povećava se njihova motivacija (učenici su motiviraniji za rad kad obrađuju sadržaje koje smatraju zanimljivima), kao i samoregulacija njihova učenja (Udier, Čilaš Mikulić i Gulešić Machata 2017, 103). Nastava nastala na takav način dobiva na višeperspektivnosti i zanimljivosti.

Da bi se postiglo učinkovito poučavanje kulture, važno je razraditi progresiju poučavanja, tj. planirati kojim će se redom određeni sadržaji uvoditi u nastavu i poučavati. Tako isplaniranu progresiju treba operacionalizirati u programima, silabima, udžbenicima i drugim nastavnim materijalima. Pri poučavanju kulture u nastavi HIJ-a treba imati na umu podjelu na svakodnevnu i akademsku kulturu (Gulešić Machata i Udier 2019, 57–58) na način da su u početnome učenju sadržaji svakodnevne kulture daleko važniji od sadržaja akademske kulture jer o njima izravno ovisi snalaženje u svakodnevnome životu u Hrvatskoj. Zbog toga je u poučavanju korisno krenuti od čestih sadržaja svakodnevne kulture i jednostavnih činjenica o njoj, a akademsku kulturu uvoditi postupno, poglavito na višim razinama učenja.

Specifičnost je poučavanja kulture u heterogenim skupinama nepostojanje relativnoga zajedničkoga predznanja učenika ne samo o ciljnoj hrvatskoj kulturi nego ni zajedničkoga “općega znanja” koje se podrazumijeva kod učenika koji su prošli ili koji prolaze isti obrazovni sustav. Učenici u heterogenim skupinama najčešće dolaze iz vrlo različitih dijelova svijeta u kojima su stekli vrlo različito obrazovanje pa se poučavatelj ne može osloniti na njihovo zajedničko znanje. Na primjer u udžbeniku *Hrvatski za početnike 1* (Čilaš Mikulić, Gulešić Machata, Pasini i Udier 2015, 84) nalazi se slika Sizifa koji gura kamen uzbrdo. Autorice su pretpostavile da je poznavanje toga grčkoga mita univerzalno (budući da je u Hrvatskoj taj mit općepoznat, kao i frazem *Sizifov posao* koji proizlazi iz njega) te su zbog toga njime ilustrirale upotrebu modalnoga glagola “morati”, no pokazalo se da velik broj studenata HIJ-a uopće ne zna taj mit, stoga ni guranje kamena uzbrdo ne povezuju s glagolom “morati” i ne razumiju situaciju kojom se željelo ilustrirati njegovo značenje. Iskusan poučavatelj HIJ-a nastoji izbjeći takve nesporazume tako što ne pretpostavlja da među njegovim

učenicima u heterogenim skupinama postoji zajedničko znanje koje bi se moglo pretpostaviti te iskoristiti za stvaranje zajedničkih asocijacija. Umjesto toga poučavatelj i učenici trebaju razviti komunikaciju kojom se utvrđuju njihova zajednička mjesta, kao i onu kojom se dolazi do spoznaja o tome što je među njima različito. Različitosti mogu biti poticajna polazišna točka za poučavanje određene, u ovome slučaju hrvatske, kulture. Razmišljanja i razgovori o različitostima mogu se poticati pitanjem *A kako je to u Vašoj zemlji?* i sličnima. Time se učenici potiču na uspoređivanje svoje polazišne kulture s hrvatskom ciljom kulturom te navode na zaključke o njima.

Nastava kulture ne bi smjela sadržavati vrijednosne sudove niti biti podložna ideologizaciji. Kulturne se činjenice u nastavi ne interpretiraju kao dobre i(li) loše niti se zauzima stav kako je jedna kultura (ili neki njezini dijelovi) bolja ili lošija od drugih. Nastava kojom se razvija međukulturna kompetencija afirmativna je prema svim kulturama i njihovim sastavnicama. Poučavatelji koncipiraju poučavanje tako da učenici imaju priliku sami donositi svoje zaključke na temelju činjenica koje su rasvijetljene iz više različitih rakursa. Ako se kulturne činjenice interpretiraju na više načina i sagledavaju iz više kutova, u studenata se razvija kritičko mišljenje te se izbjegava upadanje u zamku kulturne stereotipizacije i generalizacije, što je vrlo važan ishod poučavanja kulture u nastavi inoga jezika.

5. Zaključne napomene

Bez obzira na to jesu li učenici u nekoj grupi homogeni ili heterogeni prema ishodišnoj kulturi, svima im je ciljna kultura hrvatska pa se većina rečenoga odnosi i na heterogene i na homogene skupine, no za heterogene skupine treba istaknuti nekoliko zaključaka. Za nastavu u heterogenim skupinama obično je potrebna veća priprema lektora (nastavnika) prije početka poučavanja, to jest učenje o ishodišnim kulturama polaznika tečaja HIJ-a. U nastavi s heterogenim skupinama manje je “zajedničkoga znanja” koje se podrazumijeva i na koje se lektor može osloniti, pa je jako važno da bude što informiraniji o ishodišnim kulturama polaznika, da bi mogao predvidjeti ne samo više mogućih poteškoća, već i naučiti što je tim različitim kulturama zajedničko, pa tako to što je zajedničko može biti pomoć u poučavanju. Nastava u heterogenoj skupini podrazumijeva učenje ne samo o hrvatskoj kulturi, već i o svim ishodišnim kulturama svih učenika HIJ-a u toj skupini, a neprestani rad na svojim međukulturnim (kao i drugim)

kompetencijama još je nužniji u heterogenoj nego u homogenoj skupini. Također, u heterogenim je skupinama nerijetko više polaznika koji su zainteresirani za širu regiju (npr. studenti slavistike, studenti povijesti) pa je najčešće dobrodošlo povezivanje činjenica iz hrvatske kulture s kulturom okolnih zemalja. Nadalje, u heterogenim je skupinama obično iznimno važan samostalan istraživački rad te samostalno biranje tema i načina obrade tema. Važno je osvjetljivati sve kulturološke teme iz više kutova kako bi svi učenici razvili kritičko mišljenje i donosili samostalne zaključke – tako se mogu izbjeći generalizacije i stereotipi, a heterogena skupina za to najčešće pruža još više mogućnosti od homogene.

Literatura:

- Breidenbach, Joana i Pál Nyíri. 2009. *Seeing Culture Everywhere from Genocide to Consumer Habits*. Seattle: University of Washington Press.
- Beacco, Jean-Claude. 2011. *Niveau B1 pour le français*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques.
- Cvikić, Lidija i Udier, Sanda Lucija. 2008. Uloga analize potreba u izradi programa nastave stranoga jezika (na primjeru hrvatskoga kao J2). *Strani jezici*, Zagreb, br. 3, godište 37, str. 227–238.
- Čilaš Mikulić, Marica, Gulešić Machata, Milvia, Pasini, Dinka i Udier, Sanda Lucija. 2015. *Hrvatski za početnike 1. Udžbenik i rječnik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. 5. dopunjeno izdanje.
- Dulić, Ljiljana. 2017. *Interkulturalnost kroz projekte*. U: *Interkulturalnost u obrazovanju*. Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad, 35–50.
- Gulešić Machata, Milvia i Martin Machata. 2007. „Medzikulturna kompetencia v príbuzných kultúrach a jazykoch“ („Međukulturna kompetencija u srodnim kulturama i jezicima“). U: Elena Melušová (ur.) *Brána jazykov k ľuďom otvorená I. (La porte des langues ouverte vers les hommes I.)*, Pariz.

- Gulešić Machata, Milvia. 2013. Sociokulturna kompetencija. U: *Hrvatski B1, opisni okvir referentne razine B1*, ur. Ana Grgić, Milvia Gulešić Machata i Iva Nazalević Čučević. Zagreb: FF press.
- Gulešić Machata, Milvia. 2015. Sociokulturna kompetencija. U: *Hrvatski B2, opisni okvir referentne razine B2*, ur. Milvia Gulešić Machata i Ana Grgić. Zagreb: FF press.
- Gulešić Machata, Milvia. 2017. Sociokulturna kompetencija. U: *Hrvatski A2, opisni okvir referentne razine A2*, ur. Ana Grgić i Milvia Gulešić Machata. Zagreb: FF press.
- Gulešić Machata, Milvia i Udier, Sanda Lucija (2019) Akademski kultura i hrvatski kao ini jezik. U: *Croaticum, Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, 4. zbornik radova*, ur. Ivančica Banković-Mandić, Marica Čilaš-Mikulić i Darko Matovac. Zagreb: FF press, str. 53–72.
- Holliday, Adrian. 1999. *Small cultures*. Applied Linguistics 20: 237–264.
- Novak Milić, Jasna i Milvia Gulešić Machata. 2006. Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik* 1/1/1 : 69–82.
- Petravić, Ana. 2016. *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika Od teorijskih koncepata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Piller, Ingrid 2012. Intercultural Communication: An Overview. U: *The Handbook of Intercultural Discourse and Communication*. Christina Bratt Paulston, Scott F. Kiesling i Elizabeth S. Rangel. Chichester: Blackwell Publishing Ltd.
- Samovar, Larry A. i Richard E. Porter. 2003. Understanding intercultural communication: an introduction and overview. U: Larry A. Samovar i Richard E. Porter (ur.) *Intercultural Communication: A Reader*. 6–17. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Swidler, Ann 1986. Culture in action: symbols and strategies. *American Sociological Review*, Vol. 51, No. 2: 273–286.

- Savić, Mirko i Kresoja, Milena. 2016. Međunarodna mobilnost studenata kao doprinos interkulturalnosti u obrazovanju. U: *Interkulturalnost u obrazovanju*, Pedagoški zavod Vojvodina, 127–137.
- Udier, Sanda Lucija (ur.). 2014. *Hrvatska na prvi pogled, udžbenik hrvatske kulture*. Zagreb: FF press.
- Udier, Sanda Lucija, Čilaš Mikulić, Milvia i Gulešić Machata, Milvia (2017) Razvijanje učeničke autonomije učenja u hrvatskome kao inome jeziku. U: *Croaticum, Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika*, 3. zbornik radova, uredili: Marica Čilaš Mikulić, Ivančica Banković-Mandić i Antonio-Toni Jurčić. Zagreb: FF press, 101–116.
- Udier, Sanda Lucija (ur.). 2019. *Hrvatska na drugi pogled, udžbenik hrvatske kulture i društva*. Zagreb: Srednja Europa i FF press.
- Udier, Sanda Lucija i Gulešić Machata, Milvia (2019) Što i kako poučavamo kad poučavamo kulturu? U: *Komparativnoslavističke lingvokulturalne studije*, ur. Neda Pintarić, Ivana Čagalj i Ivana Vido-
vić Bolt. Zagreb: Srednja Europa, str. 377–383.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)*. 2005. Zagreb: Školska knjiga i Vijeće Europe.

Lana Tomčić

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

lana.tomcic@gmail.com

Maja Kosanović

Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija

majakosanovic1993@gmail.com

INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U DRUŠTVU ZNANJA

Rapid and abruptly changes in modern society, social knowledge, as well as the process of globalization, set many new challenges towards school. Interculturalism, as the reality of contemporary society, imposes the need to introduce an intercultural perspective in education. The purpose of the paper is to consider, in an analytical manner, intercultural education based on relevant literature through three aspects: intercultural competences and intercultural sensitivity of teachers and of the school curriculum. The aim is being achieved at the theoretical level by applying the method of theoretical analysis and content analysis technique. The authors particularly emphasize the development of teachers' intercultural competences considering the teacher's important role for the prosperous realization of the intercultural education program. Intercultural contacts and differences could give rise to difficulties in intercultural communication. In this respect, it is important to indicate the spotted obstacles in intercultural communication: stereotypes, ethnocentrism, racism, xenophobia, language, religion and social norms and roles. Eventually, the paper presents examples of good practice as well as the pedagogical implications of the importance of studying this issue.

Key words: interculturality, intercultural competences, intercultural sensitivity, teacher, curriculum

1. Uvod

U savremenom društvu, škola postaje mesto susreta različitih etniciteta, kultura i jezika (Bedecković, 2011), što prouzrokuje uslo-
žnjavanje zahteva u pogledu znanja i kompetencija koje su potrebne
nastavnicima kako bi mogli da pripreme mlade za život i rad u inter-
kulturalnom društvu.

Gundara ističe da nastavnici treba da: budu obrazovani za rad sa
kompleksnim školama; da znaju razbijati fortifikacijske zidove iz-
među učenika, učionica, nastavnika i škola; znaju se nositi sa kse-
nofobijom i rasizmom; znaju organizovati učenje tako da učenici sa
različitim kompetencijama, odnosno različitog kulturnog porekla ra-

do uče zajedno, jedni od drugih (Gundara 2008, prema Drandić 2013, 50). Gajić (2011, 106) prepoznaje da „ključna uloga u interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju, koja nosi pečat individualne i kolektivne akcije, tolerancije i zaštite sopstvenog socio-kulturnog identiteta, pripada nastavniku“. S tim u vezi, Begić i Šuletnić-Begić (2018, 162) ističu da „interkulturalna kompetencija postaje jedna od najpotrebnijih kompetencija savremenog nastavnika“.

Cilj ovog rada jeste analitičko razmatranje interkulturalnog obrazovanja kroz tri aspekta: interkulturalnu osetljivost, interkulturalne kompetencije nastavnika i kurikulum škole. Prvi deo rada se odnosi na sam pojam kompetencija, uz prikaz različitih modela kompetencija. U drugom delu rada predstavljen je put ka razvoju interkulturalnih kompetencija, obuhvatajući interkulturalnu osetljivost i moguće barijere u interkulturalnoj komunikaciji. Poseban akcenat je stavljen na interkulturalnu kompetentnost nastavnika s obzirom na njegovu bitnu ulogu u interkulturalnom obrazovanju i nastavi. Konačno, rad se završava osvetljavanjem značaja uvođenja interkulturalnih elemenata u kurikulum, predstavljanjem primera dobre prakse i pedagoškim implikacijama važnosti izučavanja ove problematike.

2. Mesto i značaj razvoja interkulturalne kompetencije

Kompetencije predstavljaju standardizovane oblike znanja i veština, pored toga one uključuju i nivo razumevanja, odgovornosti i etičkih vrednosti. Kompetencije, kao sposobnosti, uključuju stepen vlastitog rasuđivanja, ali i odgovornog odnosa prema društvenom i radnom okruženju. Kompetencije se razvijaju i nadograđuju, uključujući teorijsko znanje i razumevanje, praktičnu primenu znanja o tome kako delovati, odnosno znanje o tome kako biti i živeti sa drugima u društvenom kontekstu (Tuning 2006, prema Račić 2013, 90).

Vrkić-Dimić (2013) ukazuje na neophodnost usklađivanja promena koje se dešavaju u svetu rada sa promenama u sadržaju, oblicima i strukturama učenja. Naime, krucijalno obeležje nove kulture učenja je njena stalna promenljivost. Kompetencije koje učeniku osiguravaju savladavanje životnih zadataka u društvu koje počiva na znanju i informacijama su: samostalno učenje, problemsko mišljenje, umreženo razmišljanje, timske sposobnosti, medijske kompetencije, interkulturalne komunikacijske sposobnosti, inovativno mišljenje,

sposobnost vlastite prezentacije i prepoznavanje budućih poslovnih zahteva (Gehrmann 2004, prema Vrkić-Dimić 2013, 53).

Evropska komisija je odredila osam ključnih kompetencija za celoživotno učenje, koje predstavljaju opšta znanja i veštine nužne za lični i profesionalni razvoj svakog pojedinca. Reč je o sledećim kompetencijama:

1. komuniciranje na maternjem jeziku u pisanom i usmenom obliku;
2. komuniciranje na stranim jezicima;
3. matematička pismenost i osnovne kompetencije iz nauke i tehnologije;
4. sposobnost korišćenja digitalne tehnologije;
5. umeće organizovanja učenja i raspolaganja vlastitim vremenom;
6. društvena i građanska kompetencija sa međuljudskom i interkulturalnom saradnjom;
7. inicijativnost i preduzetništvo;
8. kulturna svest i izražavanje (Preporuka EK 2006, prema Račić 2013, 90).

Škola je danas više nego ikada mesto susreta različitosti. S obzirom na prikazane modele kompetencija, možemo zaključiti da autori permanentno ukazuju na značaj razvoja interkulturalnih kompetencija. Kako se interkulturalno vaspitanje temelji na važnosti jedinstvenih i neponovljivih interpersonalnih stilova u komunikaciji i ophođenju s drugima, oni treba da budu karakteristika celokupnog vaspitanja u porodici, školi i društvu. Interakciju u školskom okruženju treba da odlikuje ne samo dobro poznavanje već i razumevanje i uvažavanje drugog (Piršl 2011). S tim u vezi, od izuzetnog značaja je proučiti mogućnosti za razvoj interkulturalnih kompetencija nastavnika.

3. Ka razvoju interkulturalne kompetencije nastavnika

Jevtić i Petrović (2012, 26) ističu da “interkulturalizam znači shvatiti ‘drugog’ i biti u interaktivnom odnosu sa njim”. Da bi se osvarile osnovne postavke interkulturalizma u obrazovanju, neophodno je da učesnici vaspitno-obrazovnog procesa razviju interkulturalne kompetencije. Jedan od preduslova za njihov razvoj predstavlja interkulturalna osetljivost, ali i poznavanje mogućih barijera u interkulturalnoj komunikaciji, kako bi uspeali da blagovremeno spreče njihovo pojavljivanje. S tim u vezi, u radu je stavljen naglasak na navedene elemente koji otvaraju put ka razvoju interkulturalne kompetencije nastavnika.

3.1. Interkulturalna osetljivost

U relevantnoj literaturi interkulturalna osetljivost definiše se kao “spособnost prepoznavanja, priznavanja i poštovanja kulturnih razlika” (Drandić 2013, 54). Tako, interkulturalna osetljivost predstavlja afektivnu dimenziju interkulturalne komunikacijske kompetencije, uključujući otvorenost prema kulturnim razlikama, kao i sposobnost razmišljanja na interkulturalno prikladan način (Bhawuk & Brislin 1992; Hammer et al. 2003; Sandberg & Vincze 2008, prema Drandić 2015, 117),

Milton Benet je definisao i razvio evolutivni model interkulturalne osetljivosti (DMIS – Developmental Model of Intercultural Sensitivity). Karakteristika ovog modela je predviđanje razvoja interkulturalnih sposobnosti kroz sledeće dve faze, odnosno šest nivoa (Tabela 1):

1. etnocentrizam, koji se sastoji od tri nivoa: poricanje, obrana i minimiziranje kulturnih razlika;
2. etnorelativizam, koji se ostvaruje kroz sledeće nivoe: prihvatanje, adaptaciju i integraciju kulturnih razlika (Bennett 2004, 62).

ETNOCENTRIZAM			ETNORELATIVIZAM
1	2	3	4
poricanje	odbrana	minimiziranje	prihvatanje
izolacija	omalovažavanje	fizički univerzalizam	bihejvioralni relativizam
separacija	superiornost	transcendentalni univerzalizam	vrednosni relativizam
	obrtnanje u suprotnost		

Tabela 1. *Stadijumi razvoja interkulturalne osetljivosti (Benetov model)*
(Gošović i sar. 2012, 11)

Benet ističe da se “etnorelativizam ogleda u tome što kulture mogu biti shvaćene samo u njihovom međusobnom odnosu, a specifično ponašanje pojedinca unutar određenog kulturnog konteksta”. U objašnjavanju etnorelativizma ključnu ulogu ima empatija, predstavljena kao “spособnost prepoznavanja i prihvatanja kulturnih smernica koje su različite od naše” (Bennett 2002, 46, prema Piršl 2011, 56). Korak dalje u osvetljavanju uloge empatije u interkulturalnoj komunikaciji su načinili Adler i Rodman ukazujući na njene tri bitne dimenzije:

1. zauzimanje viđenja – sposobnost pojedinca da prihvati viđenje druge osobe, isključujući pri tome svako osuđivanje;
2. emocionalna dimenzija – sposobnost doživljavanja istih ili sličnih osećaja druge osobe;
3. empatizovanje – mogućnost da se stavimo “u cipele” drugog, odnosno da privremeno postanemo druga osoba. Treća dimenzija se odnosi na dobrobit druge osobe. Potpuno razumevanje i prihvatanje mišljenja, stavova osobe drugačijeg kulturnog porekla je veoma teško i često ga ograničavaju komunikacijske veštine. No, moguće je dati jasno viđenje kako svet izgleda gledajući ga kroz “naočare” drugoga (Adler & Rodman 2006, 44, prema Piršl 2011, 57).

Osim uspešne komunikacije, temeljni zahtevi interkulturalne kompetencije postaju osetljivost i samosvest, odnosno razumevanje

ponašanja drugih kao i način njihovog razmišljanja i viđenja sveta (Hrvatić i Piršl 2007). Tako, interkulturalna osetljivost predstavlja jedan od preduslova za razvoj interkulturalne kompetencije nastavnika.

3.2. Interkulturalne kompetencije nastavnika

Prema Bensonu postoji deset dimenzija interkulturalne kompetencije: govorne veštine, komunikacijske veštine, interakcija, pojačane aktivnosti, prijateljstvo, društveno odgovarajuće ponašanje, posao, stavovi, zadovoljstvo i mobilnost (Brenson 1987, prema Hrvatić i Piršl 2005, 257). Hrvatić i Piršl prepoznaju tri usko povezane dimenzije interkulturalne kompetencije:

1. komunikacijska, odnosno ponašajna dimenzija, koja obuhvata veštine;
2. emocionalna dimenzija, koja obuhvata stavove;
3. kognitivna dimenzija, koja obuhvata znanje (Hrvatić i Piršl 2005, 258).

Postavlja se pitanje: koliko je bitan razvoj interkulturalne kompetencije nastavnika i koja je dobrobit učenika u ovom procesu? Nastavnik koji poseduje interkulturalne kompetencije i sam zna da ne postoji univerzalna verzija istine i nastoji da to osvesti i kod učenika kroz vaspitno-obrazovni proces. Takav pristup omogućava učenicima da slobodno razmišljaju, brinu o drugima, razvijaju svoje interpersonalne veštine, bolje razumeju i interakciju među pojedincima na lokalnom, nacionalnom i globalnom nivou, te kritički pristupaju novim informacijama, analizirajući i obnavljajući ih (Chapman 1994; Foster 1995; Hollins 1996; Hollins, King & Hayman 1994; Ladson-Billings 1992, 1994, 1995a, 1995b; Lee 1993; Lee & Slaughter-Defoe 1995, prema Sablić 2011, 130-31). U kontekstu nastavnog procesa, interkulturalna kompetencija omogućava razvoj potrebnih veština prilikom konstruktivnog delovanja i rešavanja pitanja koja se javljaju među kulturama unutar jednog odeljenja, razreda i škole u celini. U okviru procesa učenja, interkulturalnost se odnosi na prihvatanje znanja kao nečega što je potrebno kontinuirano deliti, preispitivati i obnavljati. Razvijanje kompetencije se odnosi i na usvajanje potrebnih veština za konstruktivno rešavanje problema. Nastavnik bi trebalo da predstavlja sponu između učenika i interekulturalnih sadržaja u nastavi i da omogućujući njihovu implementaciju. Može se reći da su interkulturalni sadr-

žaji implementirani onda kada su dobro upoznata kulturna obeležja učenika i kada nastavnik i učenici imaju mogućnost da povežu nastavni interkulturalni sadržaj sa ličnim iskustvima i aktivnostima (Sabljić 2011). Nastavnik koji poseduje interkulturalne kompetencije u mogućnosti je da podstakne učenike da razmišljaju o vrednostima koje su duboko ukorenjene u osnovi načina organizovanja nekog društva i da te vrednosti porede sa onima koje postoje u drugim društvima. To znači da nastavnik ne treba da ima za cilj da učenici usvoje opšta pravila ponašanja koja su se ustalila u društvu, ne promišljajući o njima (Forestal 2007).

Kako ističe Hrvatić (2007), nastavnik ne treba samo da poznaje druge kulture i da spreči nastanak stereotipa i predrasuda, već treba biti i saradnik-kreator novih odnosa prema stvarnom znanju i uspešnim interkulturalnim odnosima. S tim u vezi, autor daje prikaz funkcija nastavnika s obzirom na kulturno okruženje, koje su predstavljene u Tabeli 2.:

KULTURALNO OKRUŽENJE	PUTEVI DELOVANJA	ULOGA UČITELJA
MONOKULTURA	PRENOS NACIONALNIH STEREOTIPA	MEDIJATOR
KULTURNI PLURALIZAM	PRIHVATANJE ELEMENATA DRUGIH KULTURA	MENTOR
MULTIKULTURALNO OKRUŽENJE	INTERKULTURALNO VASPITANJE I OBRAZOVANJE	MODERATOR

Tabela 2. *Funkcije nastavnika s obzirom na kulturno okruženje* (Hrvatić 2007, 250)

Jurčić (2014) naglašava značaj odnosa u odeljenju, koji bi trebalo da se zasnivaju na razumevanju, poštovanju, sporazumevanju i ravnopravnoj saradnji. Međutim, takav odnos nije važan samo u pogledu interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja, već i u pogledu opšteg razvoja učenika i njihove dobrobiti, kao i dobrobiti celokupnog društva. Da bi dostigao takav razvoj, potrebno je da nastavnik ima određene kompetencije, kako bi mogao da ga usmerava. Načini i procesi rada u odeljenju koji doprinose razvoju razredne kulture, kojima nastavnik pokazuje svoju interkulturalnu kompetenciju, usmereni su prema učenikovom sticanju znanja o drugačijima, na temeljima razredne komunika-

cije, integracije i interkulturalne osjetljivosti, kao temeljnih činioca interkulturalnih odnosa. Pristup vaspitanju i obrazovanju utemeljenom na interkulturalizmu, s jedne strane, pomaže učeniku da upozna sebe u odnosu sa suučenicima i upozna suučenike, te razvije uverenje u mogućnost zajedničkog života i rada bez međusobne agresije i međusobne izolacije, a s druge strane mu pomaže da se potvrdi kao aktivni učesnik vaspitno-obrazovnog procesa (Jagić 2006, prema Jurčić 2014, 83).

Pored kompetencija koja se odnose na interkulturalnost, potrebno je da nastavnik ima znanja o migracijama, istoriji, medijima, sociologiji kulture sve do lingvistike, psiholingvistike, kulturoloških razlika, kulturoloških obeležja. Važno je da nastavnik ima pomoć roditelja, pedagoga, koji takođe imaju važnu ulogu u kreiranju zajednice, u kojoj se učenici nalaze i poželjno je da podstiču nenasilnu komunikaciju, da uče učenike da uvažavaju i poštuju kulturne razlike i da putem nastavnih i vannastavnih aktivnosti komuniciraju i sarađuju sa učenicima drugih regija i izvan državnih granica (Perotti 1995). Formalno i neformalno obrazovanje može nastavnicima omogućiti da steknu potrebne interkulturalne kompetencije (Pajak-Wazna 2013, prema Zlatković i Petrović 2016). Međutim, praksa je pokazala da veću prednost ima neformalno obrazovanje koje omogućava veći prostor za istraživanje u ovoj oblasti i primenu dobijenih rezultata u radu sa decom ili mladima (Petrović 2014, prema Zlatković i Petrović 2016).

3.3. Barijere u interkulturalnoj komunikaciji

Da bismo omogućili ravnopravno učešće svih učenika u vaspitno-obrazovnom procesu, bez obzira na njihove individualne karakteristike i različitosti kultura iz kojih dolaze, neophodno je da svi učesnici vaspitno-obrazovnog procesa poseduju razvijene interkulturalne kompetencije. Međutim, neretko se dešava da i pored razvijenih kompetencija dođe do određenih sukoba u interkulturalnoj komunikaciji. Postavlja se pitanje koji elementi interkulturalne komunikacije predstavljaju kamen spoticanja, odnosno kako možemo prepoznati barijere u interkulturalnoj komunikaciji? Dijana Drandić je dala doprinos u prepoznavanju prepreka u interkulturalnoj komunikaciji, osvetljavajući značaj sledećih barijera:

1. *stereotipi i predrasude* – predstavljaju prebrze, nekompletne procene o sebi i drugima koje mogu da dovedu do precenjivanja razlika između svoje i drugih grupa, odnosno potcenjivanja razlika

unutar svoje grupe. Predrasuda se manifestuje kao netrpeljivost prema drugome zasnovana na pogrešnoj, krutoj ili prebrzoj generalizaciji. Benet stereotype dovodi u vezu sa sklonošću prema prebrzim generalizacijama kulturnih obeležja. On razlikuje pozitivne (kada prihvatamo različitost) i negativne kulturne stereotype (kada odbijamo različitost) i ističe da su oni sastavni deo procesa kulturne interakcije, tokom kojeg dolazi do upoređivanja kulturnih obeležja, pri čemu se javljaju i barijere u interkulturalnoj komunikaciji;

2. *etnocentrizam* – predstavlja preterano veličanje svog nacionalnog, odnosno etničkog identiteta. S jedne strane, ističe se da etnocentrizam predstavlja ozbiljnu barijeru u interkulturalnoj komunikaciji, jer uključuje neprijateljski stav prema pripadnicima druge kulture, dok, sa druge strane, Benet svojim evolutivnim modelom interkulturalne osetljivosti ukazuje da se iz etnocentrizma, kroz nekoliko nivoa, može doći do etnorelativizma (Bennett 2004);

3. *rasizam* – uključuje diskriminaciju, obrazovnu deprivilegovanost, društvenu marginalizaciju i psihološku viktimizaciju, te kao takav predstavlja jednu od najozbiljnijih barijera u interkulturalnoj komunikaciji;

4. *ksenofobija* – predstavlja odbacivanju, isključivanje ili okrivljavanje koje pojedinci u određenim kulturama usmeravaju prema strancima;

5. *jezik* – jezična raznolikost doprinosi kulturnoj raznolikosti, a nepoznavanje jezika može dovesti do smetnji u interkulturalnoj komunikaciji. Međutim, vokabular, idiomi, fraze, izrazi, slengovi i žargoni, kao i različita narečja mogu dovesti do nerazumevanja i postati prepreke u jezičnoj komunikaciji, s obzirom na to da u različitim kulturama mogu imati različita značenja;

6. *religija* – različitost religijskih verovanja i praksi takođe se javlja kao barijera u interkulturalnoj komunikaciji, koja se može otклонiti sticanjem znanja o različitim religijskim identitetima, ali i sličnostima među religijama, uz podsticanje međureligijskog i ekumeniskog dijaloga;

7. *društvene norme i uloge* – nepoznavanje, nepoštovanje ili kršenje kulturnih normi i uloga može dovesti do ozbiljnih prepreka u interkulturalnoj komunikaciji;

8. *odnos prema vremenu i prostoru* – nedovoljno poznavanje načina na koji pripadnici određene kulture upravljaju vremenskim roko-

vima i prostorom takođe se može pojaviti kao barijera u interkulturalnoj komunikaciji;

9. *neverbalna komunikacija* – nepoznavanje neverbalne komunikacije, kao i pogrešna tumačenja neverbalnih poruka, često dovode do negativnih impresija i predrasuda koje onemogućavaju komunikaciju pripadnika različitih kultura (Barna 1994; Bennett 1998; Risager 2000; Stephan & Stephan 2002, prema Drandić 2012, 85-88).

4. Kurikulum

Interkulturalno obrazovanje se određuje kao teorijski i praktični pristup usmeren ka podsticanju i razvoju interakcije među učenicima različitog porekla, ka znanju o različitim kulturnim, verskim i jezičkim tradicijama prisutnim u školama i društvima. Pored navedenog, interkulturalno obrazovanje uključuje i “verovanje kako smisleno susretanje i dijalog podstiču međusobno razumevanje, obogaćuju intelektualni i društveni život i bore se protiv predrasuda, ksenofobije i rasizma u svakodnevnom životu, kao i u učionicama” (Sleeter & Grant 1994, prema Mlinarević, Peko i Ivanović 2012, 12). Osnovni zadatak interkulturalizma u obrazovanju jeste da učini mlade svesnim svoje nacionalne pripadnosti, ali i tolerantnima prema različitim, a to se može učiniti razvijanjem osećaja pripadnosti vlastitoj zajednici i čovečanstvu u celini. Od interkulturalizma u obrazovanju se očekuje da “doprinese daljem razvoju demokratije, zaštiti ljudskih prava i temeljnih sloboda, boljem međusobnom razumevanju i saradnji, slobodi i sigurnosti” (Spajić-Vrkaš 1993, prema Mlinarević, Peko i Ivanović 2012, 13).

U evropskom kontekstu ističe se da interkulturalno obrazovanje teži da se promoviše i razvije u sledećim pravcima:

1. bolje razumevanje kultura u modernom društvu;
2. usavršavanje sposobnosti komunikacije između ljudi koji pripadaju različitim kulturama;
3. negovanje fleksibilnijeg stava prema kulturnim različitostima u društvu;
4. veća spremnost ljudi da se aktivno uključe u socijalnu interakciju sa ljudima drugačijeg kulturnog porekla (Ouellet 1991, prema Zlatković i Petrović 2016, 77).

Koncepcija interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja prvenstveno zavisi od nastavnih sadržaja, modela, strategija, odnosno interkulturalnog kurikulumu usmerenog na kulturnu integraciju i implementaciju, istovremeno, u vaspitno-obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici. Interkulturalni kurikulum treba usmeriti ka boljem poznavanju sebe, drugih, otkrivanju sličnosti i razlika, sagledavanju predrasuda, te saradnji i ostvarivanju zajedničkih ciljeva (Hrvatić 2007). Interkulturalni kurikulum svoju osnovu nalazi u stečenim iskustvima učenika (znanjima, sposobnostima, vrednostima i stavovima), obuhvatajući više komplementarnih dimenzija:

1. kulturalna – sposobnost interkulturalne komunikacije (na lokalnom, nacionalnom i međunacionalnom nivou);
2. društvena – suodnos u procesu poštovanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde (funkcije porodice, podsticanje saradnje, učestvovanje u javnom životu);
3. gospodarska – osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju;
4. sredinska – priprema za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju (Hrvatić 2007, 248).

U današnjoj školi, u jednom odeljenju, prisutni su učenici sa više različitosti: nacionalnih, verskih, socijalnog statusa, porekla, zanimanja roditelja. Svi dolaze sa njima svojstvenim i jedinstvenim navikama, načinom komunikacije, porodičnim pravilima i sa vrlo različitim identitetima. Sa ciljem pružanja podrške učiteljima, istovremeno uvećavajući identitet svakog učenika, potrebno je dati okvire unutar interkulturalnog kurikulumu koji se temelji na istorijskim i savremenim aspektima različitosti. Pored interkulturalnih sadržaja, kurikulum treba da osigura učenicima stvarno iskustvo u školama koje će im omogućiti razumevanje njihovih prava i odgovornosti koje imaju kao budući građani. Na ovaj način konstituisan, interkulturalni kurikulum, pruža jednake društvene i obrazovne mogućnosti učenicima, pripadnicima manjinskih grupa, razvija svest o kulturnim različitostima, mogućnostima za suprotstavljanje diskriminaciji, razvija kulturni pluralizam i pruža pomoć učenicima u rešavanju sukoba kroz pronalaženje zajedničkih interesa (Sablić 2011).

Radi postizanja cilja interkulturalnog obrazovanja učitelji imaju višestruke zadatke:

1. organizovati saradničko učenje u odeljenju, tokom kojeg svi učenici učestvuju i mogu se smatrati odgovornima za svoje doprinose;
2. identifikovati različite kompetencije koje učenici donose u odeljenje;
3. podsticati učenike i raspravljati o pitanjima njihovog položaja u odeljenju;
4. rešavati bitna pitanja utemeljena na poštovanju različitosti unutar načela poštovanja ljudskih prava (Batelaan 1999, prema Sablić 2011, 130).

Saradnja, međusobno razumevanje, poverenje i poštovanje su glavne odlike i vrednosti interkulturalne nastave, a koje su zasnovane na razlikama, ali i na poznavanju i poštovanju drugačijih stilova života, vrednosti, verovanja, tradicija, stereotipa, običaja i kulturnih elemenata. Konzistentnost odeljenja je utoliko jača koliko su ove vrednosti zastupljenije. Važno je naglasiti da razvijanje interkulturalnosti u vaspitanju i obrazovanju predstavlja kontinuirani proces i zbog toga je potrebno da ona bude deo svakodnevnice učenika, da mogu u svakoj prilici da shvate i pomažu jedni drugima. Nastavne aktivnosti bi trebalo da obiluju mogućnostima za razvoj tolerancije i međusobnog poštovanja, što predstavlja osnovu za međusobno razumevanje i ravnopravnu saradnju (Hrvaćić i Sablić 2008). S tim u vezi, pomenuti autori, navode da je važan prioritet društva implementacija interkulturalnih sadržaja u postojeće kurikulume. Međutim, treba naglasiti da opseg, sadržaj i način integracije navedenih sadržaja u postojeće kurikulume zavisi od stvarnih potreba škole, odnosno njenih učenika koji pripadaju različitim kulturama (Hercigonja 2017).

4.1. Primeri dobre prakse

Možemo reći da kultura predstavlja dinamičan proces, a interkulturalna komunikacija je proces pregovora između pojedinaca i grupa. Nastavni program, kao i kompetencije nastavnika, kao nekog ko vodi proces učenja, važna je osnova za razvoj interkulturalnosti uopšte. Svaki nastavnik treba da ima za cilj da optimizuje ishode učenja tako što će učenike pripremiti za interkulturalni angažman, kako u nepos-

rednom društvenom okruženju, tako i u zajednici i na njihovim budućim profesionalnim poljima. Razvijanje interkulturalnosti ne mora nužno biti implementirano u tradicionalni kurikulum. Različiti projekti, istraživanja i neke aktivnosti vođene od strane nastavnika, takođe mogu predstavljati dobru osnovu za podsticanje i negovanje interkulturalnosti. U nastavku, navodimo primere dobre prakse u kojima su opisane konkretne mere i aktivnosti koje imaju za cilj razvijanje interkulturalnosti.

Prvi primer, iz naše školske prakse, jeste školski razvojni plan Osnovne škole “Nikola Tesla” iz Banatskog Karađorđeva, koji sadrži ugrađenu interkulturalnu dimenziju u svim školskim aktivnostima. U okviru svakog postavljenog cilja dati su specifični ciljevi, kao i mere i aktivnosti za njihovo ostvarivanje u okviru postavljenih razvojnih ciljeva. Kao razvojni ciljevi navode se:

1. negovanje tradicije i kulture kod učenika/učenica;
2. poboljšanje školske klime u duhu humanosti i empatičnosti;
3. podizanje kvaliteta nastave uvođenjem savremenih metoda, oblika rada i nastavnih sredstava (Gošović, Mrše, Jerotijević, Petrović i Tomić 2012).

Drugi primer jeste projekat *Mreža Uneskovih škola*. Škole koje su članice Uneskove mreže pridruženih (ASP) škola, u praksi sprovode i poštuju osnova načela Uneska – mir, razumevanje i uvažavanje. Među njima je i Osnovna škola “NH Siniša Nikolajević”, Beograd. Glavni cilj ovog projekta jeste stvaranje bezbednog i podsticajnog okruženja za učenje i razvoj u školi. Vizija škole je formiranje škole kao centra nenasilne komunikacije u svim aspektima školskog života. Cilj škole je da radi na razvijanju sledećih principa:

- uvažavanje različitosti;
- razvoj tolerancije i saradnje;
- mirno i konstruktivno rešavanje sukoba (Gošević i sar. 2012).

U okviru svog programa rada, škola planira, realizuje i prati programe koji doprinose ostvarivanju navedenih ciljeva:

1. Obrazovanje nastavnika/nastavnice – jačanje vaspitne kompetencije nastavnika/nastavnica kroz sticanje znanja i veština.

Svi nastavnici/nastavnice su, po sopstvenom izboru, prošli neki od programa obuke za nenasilne modele komunikacije i konstruktivne načine rešavanja sukoba, kao i programe obuke za razumevanje i podsticanje dečjeg razvoja (NNK *Reči su prozori ili zidovi*, *Čuvari osmeha*, *Umeće odrastanja*).

2. Primena u radu sa učenicima/učenicama – nastavnici realizuju jedan od navedenih programa (ceo program ili deo programa) u radu sa učenicima/učenicama na časovima odeljenskih zajednica i časovima razrednog starešine.
3. Posebni vidovi rada – grupe učenika/učenica petog, šestog i sedmog razreda prošle su obuku *Reči su prozori ili zidovi 2* u cilju formiranja tima za vršnjačko posredovanje u sukobima (Gošević i sar. 2012).

4.1.1. Primeri stranih zemalja

Irska je ilustrativan primer dobre prakse. Irski kurikulum za interkulturalno obrazovanje u osnovnoj školi jeste primer sveobuhvatnog dokumenta kao odraza nacionalne obrazovne politike usmerene ka različitosti. Ovaj kurikulum predstavlja zapravo vodič osnovnim školama i temelji se na poštovanju različitosti, negovanju jednakosti i sprečavanju nepravedne diskriminacije među učenicima. Praktična vrednost ovog dokumenta se ogleda u navođenju dvadesetak aktivnosti koje promovišu krucijalnih pet tema interkulturalnog obrazovanja (identitet i pripadanje, sličnosti i razlike, ljudska prava i odgovornosti, diskriminacija i jednakost, stub i rešavanje sukoba). Među navedenim, nalaze se i teme koje se mogu menjati, prilagođavati starosti, predmetu i veličini grupe (npr. irska pesma o predrasudama, zatim zanemarenim žabama na času engleskog jezika u prvom razredu, dvodimenzionalni oblici islamske umetnosti na času matematike u trećem, ili uticaj irske muzike u svetu na primeru pesama Paula Simona i Sinead O'Connor na času muzičke kulture u petom razredu) (Blažević-Simić 2012).

Projekat formiranja dvojezičnih razreda započet je 2000. godine na području nemačkog grada Hamburga za sledeće jezičke kombinacije: nemački-portugalski, nemački-italijanski, nemački-španski i nemački-turski. Modele i ishode ovog projekta vrednovao je Univerzitet u Hamburgu. Kako navodi Duarte (Duarte 2011 prema: Bla-

žević-Simić 2012), 30% učenika devetog razreda kod kuće govori neki drugi jezik (a ne nemački), u predgrađima se sveukupno govori oko stotinu jezika, takođe pretpostavlja se da će trend imigracije u sledećih pedest godina da raste, te zaključuje da jezička raznolikost mora predstavljati prioritet dotičnih školskih kurikuluma. Takođe, bitno je istaći da je dvojezična nastava u spomenutim školama dostupna svim učenicima bez obzira na maternji jezik (dakle i govornicima nemačkog jezika koji imaju ambicije da tokom školovanja nauče i koriste oba jezika). Ovaj model, pored jezičkog aspekta, podrazumeva i snažnu interkulturalnu dimenziju, jer učenici o jezicima uče uvažavajući istorijsko i kulturno nasleđe obe jezičke grupe, te razvijaju svest o kulturnoj raznolikosti i samim tim doprinose vlastitoj interkulturalnoj kompetenciji (Blažević-Simić 2012).

5. Zaključak

Smatra se opravdanim zaključiti da pojam interkulturalne kompetencije zahteva pre objašnjenje umesto pokušaja da se pojam sažme u jednu definiciju. Upravo se zbog toga interkulturalne kompetencije dodatno određuju kroz kombinaciju veština, stavova, znanja i svesti usmerenih na različitost učenika, a sve radi postizanja efikasne međusobne komunikacije, prihvatanja drugačijih, uvažavanja slobode i pravde. Možemo primetiti da su u savremenom društvu interkulturalne kompetencije neophodne za postizanje uspeha u obrazovanju, kasnije na profesionalnom planu, pa i u životu uopšte. S tim u vezi, ključni elementi interkulturalne kompetencije su: svest o sebi kao kompleksnom kulturnom biću; svest o uticaju koji kultura kojoj pripadamo vrši na naše mišljenje i ponašanje; sposobnost da se zajedno sa drugima angažujemo u istraživanju prećutnih pretpostavki koje utiču na naše ponašanje; otvorenost da se testiraju različiti pogledi na svet, načini mišljenja i rešavanja problema (Николић 2018, 256).

Možemo zaključiti da su primeri dobre prakse u našim školama, kada je reč o interkulturalnoj dimenziji, retki. S obzirom na to da različiti projekti, istraživanja i neke aktivnosti vođene od strane nastavnika, takođe mogu predstavljati dobru osnovu za podsticanje i negovanje interkulturalnosti, postoji potreba da se nastavnici permanentno usavršavaju u pogledu kompetencija, sa posebnim naglaskom na interkulturalne kompetencije. Ovaj rad predstavlja mali doprinos ukazivanju na važnost razvijanja interkulturalne kompetencije, kao jedne od važnih kompetencija za 21. vek.

Literatura

- Bedeković, Vesna. 2011. „Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika.“ *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 139-151.
- Begić, Amir i Jasna Šuletnić-Begić. 2018. „Društvena stvarnost i/ili potreba: interkulturalna kompetencija budućih nastavnika glazbe.“ *Sociologija i prostor* 56 (2): 161-178.
- Bennett, Milton J. 2004. “Becoming interculturally competent.” In *Towards multiculturalism: A reader in multicultural education* (2nd ed.) edited by Wurzel, J. S. 62-77. Newton, MA: Intercultural Resource.
- Blažević-Simić, Ana. (2012). „Obrazovne politike i pristupi promicanju raznolikosti.” U: *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*, Zbornik radova sa Drugog kongresa pedagoga Hrvatske, uredile Koraljka Posavec i Marija Sablić, 31-38. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Drandić, Dijana. 2012. „Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji.“ U *Pedagogija i kultura – Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojem znanosti o odgoju*, Zbornik radova sa Drugog kongresa pedagoga Hrvatske, uredile Koraljka Posavec i Marija Sablić, 83-92. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
- Drandić, Dijana. 2013. „Uloga i kompetencije nastavnika u interkulturalnom obrazovanju.“ *Magistra Iadertina* 8 (1): 49-57.
- Drandić, Dijana. 2015. „Interkulturalna osjetljivost nastavnika – rezultati istraživanja faktorskih dimenzija interakcije.“ *Pedagogijska istraživanja* 12 (1-2): 117-132.
- Forestal, Chantal. 2007. “La dynamique conflictuelle de l’éthique pour une compétence éthique.” *ELA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie* 145: 111–123.
- Gajić, Olivera. 2011. „Interkulturalna dimenzija kurikulumu građanskog odgoja i demokratizacija obrazovanja.“ *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 103-116.
- Gošović, Radmila. 2009. „Interkulturalno obrazovanje.“ U *Ne prolazi ulicom bez traga: ka interkulturalnosti*, uredila Zagorka Aksentijević, 7-19. Beograd: Grupa 484.

- Gošović, Radmila, Snježana Mrše, Milena Jerotijević, Danijela S. Petrović i Vojislava Tomić. 2012. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fondacija za otvoreno društvo, Grupa MOST.
- Hercigonja, Zoran. 2017. „Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao imperativ razvoja interkulturalnih kompetencija.“ *Socijalne teme* 4 (4): 103-115.
- Hrvatić, Neven. 2007. „Interkulturalna pedagogija – nove paradigme.“ *Pedagogijska istraživanja* 4 (2): 241-254.
- Hrvatić, Neven i Elvi Piršl. 2007. „Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja“. U *Kurikulum: teorije metodologija sadržaj struktura*, uredila Previšić, 333-356. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
- Hrvatić, Neven i Marija Sablić. 2008. „Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikuluma.“ *Pedagogijska istraživanja* 5 (2): 197-208.
- Jevtić, Bisera i Jelena Petrović. (2012). „Interkulturalno obrazovanje sa pogledom na budućnost.“ U: *Obrazovanje i savremeni univerzitet* Zbornik radova sa Međunarodnog naučnog skupa – Nauka i savremeni univerzitet 1, održan 16.-17. novembar 2012, uredila Bojana Dimitrijević, 25-36. Niš: Filozofski fakultet.
- Jurčić, Marko. 2014. „Kompetentnost nastavika – pedagoške i didaktičke dimenzije.“ *Pedagogijska istraživanja* 11 (1): 77-93.
- Milinarević, Vesnica, Anđelka Peko i Josip Ivanović. 2012. „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.
- Perotti, Antonio. 1995. *Pledoaže za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreba: Eduka.
- Piršl, Elvi. 2011. „Odgoj i obrazovanje za interkulturalnu kompetenciju.“ *Pedagogijska istraživanja* 8 (1): 53-70.
- Račić, Marta. 2013. „Modeli kompetencija za društvo znanja.“ *Suvremene teme* 6 (1): 86-100.
- Sablić, Marija. 2011. „Interkulturalni kurikulum – osvrti i perspektive.“ *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1): 125-138.

- Vrkić-Dimić, Jasmina. 2013. „Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće.“ *Acta Iadertina*, 10: 49-60.
- 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.
- Николић, Сања. 2018. „Компетентност наставника у интеркултуралној школи.“ *Методичка теорија и пракса: часопис за наставу и учење* 13 (2): 251-262.

Душица Марковић

Основна школа „Стефан Немања“, Ниш, Република Србија
ducicamarkovic33@hotmail.com

ПЕСТАЛОЦИ И ИНТЕРКУЛТУРАЛНОСТ¹

This work presents a study trip students of Elementary School "Stefan Nemanja", in a children's village below the Swiss Alps. It aims to describe, analyze and systematize supervisor experiences in the implementation of the Education for the Rights of the Child project in Switzerland. These experiences have been formed through the experience from 2016. and 2019. year and work with colleagues from Russia, Poland etc. The form of the introductory part presents the ambient teaching as a model for solving tasks in an unknown space through communication in the non-native language. Also, this study depicts the influence of museums, travel, the natural environment on the cognitive and emotional perceptions of students. Impressions of interactive workshops are based on stimulating self-awareness. Interculturalism is accessed through the implementation of creative ideas and project work by students. As a conclusion, usage of new methods in work with students indicates the importance of intercultural teaching perceptions.

Key words: study trip, education, interculturalism

1. Увод

Пројекат „Образовање за права детета“ реализује Ужички центар за права детета у сарадњи са пет организација цивилног друштва и 10 основних школа у Србији, међу којима је и Основна школа „Стефан Немања“ из Ниша. Студија која следи говори о сазнањима и искуству члана школског тима и супервизора приликом интеркултуралне размене у Швајцарској. У размени су учествовали ученици VII и VIII разреда, Основних школа „Учитељ Таса“ и „Стефан Немања“, у организацији „Отвореног клуба“ из Ниша. Кроз анализу и систематизацију конкретних догађаја и едукативних садржаја приказан је боравак у Дечијем селу у Швајцарској две групе (по четрдесет ученика) у два термина, првом од 8. 3. до 24. 3. 2016. године и другом од 8. 1. до 24. 1. 2019. године. Том приликом интеркултурална размена је реализована са ученицима из Калињинграда (Русија) и Варшаве (Пољска). Сам концепт Образовања за права детета преузет је из Конвенције Уједињених нација о праву детета² са циљем његове имплементације у

¹ Рад реализован у оквиру пројекта „Образовање за права детета“, Ужичког центара за права детета

² "Сл. лист СФРЈ - Међународни уговори", бр. 15/90 и "Сл. лист СРЈ - Међународни уговори", бр. 4/96 и 2/97

образовни систем Републике Србије. С обзиром на то да савремена школа, образовање и васпитање базира на демократским вредностима, слобода, достојанство и мир постају њени основни постулати. Тако је образовање оријентисано на синхронизацију циљева и исхода општеобразовних предмета у основној и средњој школи кроз дефинисање једанаест стандарда међупредметних компетенција које код ученика треба развијати. Овакав вид рада са ученицима негује комуникацију, сарадњу, одговорно учешће у демократском друштву, решавање проблема, одговоран однос према околини, рад с подацима и информацијама, естетичку компетенцију и компетенцију за целоживотно учење. То значи да предмет и методологија овако опредељених активности доприносе реализацији исхода образовне стандардизације. При том, миграција становништва великих размера је снажан друштвени, а студиозно промишљање каже, и природни процес. Многољудност, различите генетске и наследне предиспозиције, национално, културно и верско наслеђе јесу различити параметри који дефинишу наше животно окружење. Технолошки напредак и у многоструком наслеђеном промишљеном и неодговоран однос према ресурсима природе, намећу нове образовне концепте. Да ли се све дешава са разлогом, да ли је промена неминовност и када смо спремни да је прихватимо, односно разумемо? Ово су само нека од питања на које рад даје одговор.

2. Кључ образовања

2.1. Стандардизација – међупредметне компетенције

„Не плаши се незнања, бој се лажног знања, јер од њега долазе све несреће на свету“³. То значи да знање које приводи истини може послужити као универзална мера у одвајању сурогата од суштине. Систем вредности је јасан, само модел његове интерпретације мора да задовољи одговарајуће критеријуме. Зато концепт образовања и васпитања Републике Србије дефинише и стандардизује компетенције које код ученика треба развијати. Тако се когнитивни процес подстиче кроз сарадничничко решавање проблема и личну одговорност за учешће у демократском друштву. Дигиталне технологије су у функцији рада са подацима и информацијама док се кроз одговоран однос према здрављу и околини, предузетништво и естетичку компетенцију

³ Џорџ Гордон Бајрон (Мисли великих људи, Креативни центар 2007)

заокружује сазнајни и емоционални циклус. Овакво конструктивистичко постулирање образовања отворено је за иновативне методе и облике рада, али и за имплементацију разnorodних тема непосредног животног окружења. Култура једног народа се истовремено и изучава и гради и у непрестаној је интеракцији са културом другог народа. Тако се кроз интеркултуралност баштини емотивно и ментално сазревање, прихватање и разумевање различитости. Њено утемељење подразумева упознавање сличних и другачијих схватања, отворено, без предасуда, кроз хуманистички и холистички приступ. О овој теми се у школама најчешће говори у оквиру различитих одобрених пројеката.

2.2. Пројекат као образовно-васпитни модел

„Хајде да изградимо свет у коме деца могу живети“⁴. Спровођење пројекта подразумева вишеструку припрему кроз израду плана и афирмацију основних идеја на нивоу школе и локалне заједнице. Основна школа „Стефан Немања“ из Ниша, кроз учешће у пројекту Образовање за права детета, у сарадњи са Отвореним клубом из Ниша и реализацију циљева и исхода обухваћених пројектом, подстиче развој широког спектра међупредметних компетенција код ученика. Предвиђено је да пројектне активности трају девет година, да се реализују у три фазе, а ове године (2019.) су ушле у завршну фазу. У последњем трогодишњем циклусу школа може да аплицира за модел школу и своја искуства, знања и расуђивања понуди, као могући модел, другим школама. У складу са тим, овај рад има за циљ да из угла члана школског тима и супервизора на интеркултуралној размени у Швајцарској прикаже део активности. Интеркултуралности је приступљено непристрасно, плански и објективно.

2.2.1. Рефлексија школских активности

Све активности планиране пројектом реализовали су чланови Тима – Образовање за права детета. Улога координатора тима је много сложенија и односи се на концептуално организовање и усмеравање рада тима, проток релевантних информација, комуникацију са Отвореним клубом, партнерским школама, спровођење и евалуацију пројекта. Са таквом организацијом пројекат је реализован у предвиђеним етапама. Ток и об-

⁴ Волтер (Мисли великих људи, Креативни центар 2007)

лици реализације подразумевали су паралелну едукацију координатора, наставног особља и ученика као и промену и допуну правилника и интерних докумената школе. Процена, самопроцена, евалуација (унутрашња и екстерна) представљају значајне параметре који усмеравају и координишу процес. Постојање показатеља и индикатора успешности овог процеса доприноси побољшању квалитета ресурса унутар школе. Едукација чланова тима и наставника школе био је значајан фактор како припремних тако и развојних активности свих фаза рада на пројекту. Због значаја, неке од тема које су на семинарима обрађиване неопходно је издвојити: *Права детета у образовању, Разумевање и примена Индекса индикатора остварености права детета у образовању, Програм позитивног понашања у школи, Грађанско васпитање у стварној и виртуалној учионици, Развијање активизма и волонтеризма код ученика, Од предрасуда и стереотипа до дискриминације и насиља, Хоризонталним и вршњачким учењем до бољих резултата, Примена приручника и ресурс Пакета о правима детета у настави, Дискриминација и права детета, Значај примене активних метода рада*, као и оне међународне: *We hereby certify that-* has worked as supervisor in an Intercultural Exchange Project. Наставници су учествовали на више тренинга, попут *Примена индекса-индикатора остварености права детета у образовању* и трибина *Зашто настају конфликти у школи и како их решити* или *Унапређивање наставних компетенција за реализацију часова о правима детета*. Резиме третираних тема и резултати одређеног периода рада презентовани су и публиковани на састанцима у Медија центру. Слично, у сарадњи са Ученичким парламентом, ученици су кроз школско форум позориште, као инструмент за истицање како добрих тако и лоших запажања, отворено „говорили“ о својим искуствима. За њих је велики изазов представљала шанса да 17 дана проведу на интеркултуралној размени у Швајцарској. Зато су на проблемима толеранције, различитости, дискриминације, предрасуда и сличним радили врло студиозно и ангажовано. Реализацију њихових активности и замисли пратио је координатор тима са задатком да препозна најактивније. Мишљење координатора је представљало један аргумент, а мотивационо писмо други у коначном одабиру за учешће на интеркултуралној размени. Своје мотиве, разлоге, вокације, снове, акције, жеље и још много тога ученици су писали у мотивационим писмима. Управо чистота, искреност и предузимљивост

су били пресудни у избору ученика за одлазак у Швајцарску. Одласку су претходиле припремне радионице, организоване у Отвореном клубу и школи.

3. Песталоци село – амбијентална настава

3.1. Дечије село

Дечије село се налази изнад Трогена, мале варошице у непосредној близини Сен Галена, у Швајцарској. Село чини живописни комплекс једноставних, планинских кућа, архитектонски функционално организованих. У његовом централном делу је трг чија се удаљеност од свих осталих објеката, школе, омладинског клуба, сале за физичке активности, биоскопа, музеја, кухиње, перионице, амбуланте, кафетерије, куће за смештај студената волонтера и административне зграде, мери минутима. Изнад села су обронци Алпа, са доста пашњака и густих четинарских шума.

Село је изграђено на иницијативу и уз подршку швајцарског филозофа Валтера Роберта Кортија, после Другог светског рата. У августу 1944. Корти се обратио богатијим људима у Швајцарској са идејом да изграде село у коме би ратна сирочад, најпре из Италије, а потом и из других држава, не само Европе, пронашла дом. Замисао је наишла на одобравање. Око идеје окупили су се људи различитог профила, осмислили и изградили комплекс топлих, планинских домова. Од тог тренутка се може говорити о историјату овог места. Име је добило, као и фондација, по Јохану Хенриху Песталоцију. У селу постоји музеј који похрањује комплетну историјску грађу временског периода од када село живи. Фотографије, писма, одећа, играчке, уља на платну и аутентични филмови дубоко и потресно делују на посетиоце. Нарочито они из периода изградње и живота његових првих житеља. Изграђено је новцем донатора и хуманиста са дубоком људском потребом да помогне, улепша и усређи оне којима су животне околности управо то одузеле. С обзиром на то да је Други светски рат потресао велики део земљине кугле, ратна сирочад је у Дечије село доведена из најразличитијих делова Европе. Поред практичне намене овакав подухват имао је и много дубљу суштину која задире у филозофско-религиозне расправе. Практично и нестварно у исти мах су добили замајац, а организација живот, васпитање и образовање штићеника тражили су поуздан систем. Како сваки нови заматак друштвеног живота под-

разумева потпуну финансијску организацију, морали су се прона-
лазити начини да се она оствари. Размишљања су ишла у два дис-
паратна смера која су свако са свога стабла дала највеће плодове.
Први је подразумевао оснивање Песталоци фондације и отворио
могућност хуманитарних донација док је други подразумевао фи-
нансијску аутономију. Управо је овај други облик довео до разви-
јања социјалних, културних и емоционалних потенцијала заједни-
це. Осниване су задруге које су иницирале израду најразличитијих
рукотворина ученика и оне које су се бавиле продајом и про-
моцијом истих. Из једне језичке, културне, верске различитости са
приличном емотивном осетљивошћу учесника, израстао је живот у
великој породици. Значајна генетска неусаглашеност донела је кроз
суживот, усаглашавање психофизичке различитости као нови ква-
литет и стваралачки потенцијал.

3.2. Корени Песталоци система образовања

*„Најбоља обука није она која нам пружа поуке, већ она која
наш живот усклађује са свеопштим постојањем“⁵.* Песталоци
је подстицао образовање за све сталеже друштва, интерак-
тивност и ангажованост у процесу учења и паралелну генезу
процеса образовања и комплетног моралног развоја личности де-
тета. Интелект, духовност и мануелни рад, попут какве матрице,
формирају личност, а према степену развијености и снази та-
лента, опредељују и ниво развоја.

3.3. Рука – срце – разум

Радионичарски рад одвија се у неколико фаза и мето-
долошких праваца. Постоје радионице за супервизоре, оне на
којима учествују само ученици, док је већина конципирана на
заједничком раду једних и других. Радионице ученика су граду-
иране у три нивоа. У првом се ради у хомогеним групама форми-
раним на националном нивоу, у другој је група мешовита (интер-
културална) док трећа фаза представља заједничку реализацију
пројекта *Радио*. Међусобно упознавање ученика из двеју парт-
нерских школа из Србије садржи низ припремних активности и
представља рад у две групе по 20 ученика а његова реализација
почиње у припремној фази за одлазак. Део активности ове фазе,
који је усмерен на идејно осмишљавање и практично увеж-
бавање у циљу личне презентације, *Представљање*, реализује се

⁵ Рабиндрант Тагора (Мисли великих људи, Креативни центар 2007)

кроз сарадњу и рад свих учесника размене. Мешовита, интеркултурална фаза обухвата рад у групи од 80 ученика или две сразмерно мање. Завршна активност је примена едукативних и искуствених садржаја кроз тимски рад и снимање радио емисије на поднебљу интеркултуралног доживљаја. Завршна фаза је повратак на почетну позицију са циљем имплементације наученог. Реализује се кроз акционе планове ученика. Своје идеје и замисли ученици предлажу водитељима обуке као пројекте са циљевима и исходима, усмереним на решавање одређених недостатака унутар своје заједнице (школе, локалне заједнице...). Уколико буду одобрени, реализују се у предвиђеном року. У супротном ради се корекција уочених пропуса.

Садржај радионица је у складу са узрастом адолесцената, поруке су директне и прилагођене индуктивном закључивању, на основу низа примера. Кроз дијалог, изношење мишљења и ставова, на бази истинитих догађаја, ученици се подстичу на излазак из зоне комфора. Свака активност има и дубљу, метафоричку поруку и остаје као потенцијал за разумевање у једном тренутку живота. Да ли је промена неминовност и када смо спремни да је прихватимо, односно разумемо? Ово питање се не односи само на ученике, актуелно је и када говоримо о супервизорима, односно наставницима. Намеће се одговор да је кључ у образовању и спремности да се изађе из зоне пријатности. Она подразумева сигурност, лако оствариво, без изазова је, подстиче досаду, опуштеност, лежерност. Паника зона значи страх, напетост, испровоцираност, казну, фрустрацију, стрес. Визуализација реченог се може представити концентричним круговима. Први, најужи, обојен плавом бојом, метафорички представља небо, даје оквир и управља процесом, други представља скок, прелазак из једне зоне у другу, обојен жуто, у боју сунца и наде. Током ове фазе размишљамо шта су предности, ко ће имати корист, које су остале вредности и зашто је потребно да кренемо пут проналажења оптималних решења. Јер околности се мењају и сваки наредни тренутак је тренутак нове неизвесности. Зона панике, узнемирености, потенцијалне неизвесности кроз црвени обруч рефлектује ватру, топлину и подстиче промену и акцију изласка и превазилажења проблема. Тада код особе доминирају осећања, пројављују се интуиција и слутња, активност ка зони сигурности. Кругови имају тенденцију ширења, што изнова метафорички значи раст и развој индивидуалних потенцијала личности и спо-

способности сналажења у измењеним околностима. Цикличне промене су пут непрестаног развоја и покретачи промена. Тако зона сигурности постаје циљ. Када се поново достигне, подстиче на размишљање, поставља питање центра интересовања, пута до очекиваних исхода. Трансформација се може представити математичким моделом, једноставно и сликовито Декартовом равни. Хоризонтална, или оса икс представља линију непознатог и она заиста тежи бесконачности. Оса ипсилон је линија учења. Што је више учења и расуђивања, мрак непознатог се умањује.

Циљ радионица је да понуди неке од начина за излазак из комфор зоне који доводи до квалитативних промена како ученика тако и наставника. У складу са индивидуалним карактеристикама ученика едукацију је потребно реализовати у три сегмента. Један представља развијање когнитивних способности, други емпатију и подршку у емотивном сазревању кроз неговање естетских и етичких потенцијала и развијање мануелних способности кроз практични рад. Један упечатљив плакат на зиду учионице приказује вагу, са три уравнотежена таса, одсликана као рука, срце и разум. Ученици су подстакнути на акцију, јер свакој радионици претходи кратка игра која делом свога значења уводи у тему рада. Мотивисани су, ментално и физички бодри. Рад је интерактиван, са довољно нових информација и техника, добро припремљеним радним материјалима и синхронизованим методама. Време предвиђено за индивидуални рад је усаглашено степеном зрелости ученика.

Приказ и анализа радионица има за циљ да конкретизује и кроз примере објасни њихов значај и едукативни карактер. Радионица „*Индивидуални циљеви*“, полази од конкретnog и иде ка општем. Дечији свет се поставља као идеал. Изграђује се на чистоти и безазлености дечијих срца. Сваки од учесника говори о својим очекивањима током боравка. Да ли и шта појединац може да промени? На који начин је промена могућа? „*Идентитет*“ је радионица која описује и представља појединца заједници чији је саставни део. Ако је окружење добронамерно, са интересовањем се односи према особи, ствара се амбијент пријатељства и потребе да се дели, помаже, разуме. То што чини идентитет је хоби, пријатељи, породица, понашање, религија, пол, стил облачења, искуство, националност и низ других карактеристика. Добар увод у радионицу може да буде и посве једноставан и надам се садржајан, пример цитата. После Волтерових речи „Хајде да изградимо свет у ко-

ме деца могу живети“ следила је активност, „један на један“ и ученици су се кроз дијалог боље упознавали. Тако се спонтано дошло до дефиниције идентитета. Познато је колико стереотипи и предрасуде стварају нереалну слику о некоме или нечему. Искреност је најделотворније понашање према себи и непосредном окружењу. Тако се ствара нераскидив тим и заједница може да функционише стваралачки и креативно. Колевка природног раста приводи одговорном односу и када особа почне професионални развој, „Професионално Ја“ се остварује кроз друштвено прихваћене и етички оправдане норме понашања и деловања. Шта карактерише дечаке, по чему су специфичне девојчице и зашто је важно присуство једних и других за уравнотежени психофизички развој? Врло значајан дијалог, леп и пријатан, јер човек воли да говори о љубави. Где је приче, ту има и осећања. До закључака, одлука и стратегија се долази спонтано и индивидуално. Позив „Да будеш одличан“ постаје доживљај за већину, а за многе и први корак. Да ли се све дешава са разлогом? Почетак одговора је у радионици „Феноменологија“. Кроз подстицање невербалне комуникације, без разговора и речи рад у тиму добија нову димензију и отвара путеве споразумевања на другачији начин. Тако оно што смо сматрали за апсурд или немогућу замисао, излистава плодове. Често и уобичајена комуникација истог говорног подручја може да буде лоша и да доведе до неспоразума. Препознавање личних грешака и заблуда али и низ конструктивних препорука за њено превазилажење дато је кроз радионицу „Како постати део круга“. „Путовање ван ваших мисли“ је вежба којом се потврђује поверење и синхронизованост активности унутар групе. Реч је о изграђеном поверењу. Вођени причом, уз опуштање и подстицање маште уз пријатну музику, ученици се подстичу на разумевање различитих околности у животу.

Издвојићу амбијенталну наставу као вишеслојну и ефикасну. Препорука је да се радионице реализују у природи или граду, окружењу ван учионице. Могу се задати у виду низа задатака. У Сен Галену су тимови морали да реализују низ „немогућих“ задатака, попут таквог, да се фотографишу са кравом, или задатак Potato game где група добије спајалицу коју мења, на подручју града, за неки други предмет и такву цикличну замену реализују у интервалу од 90 минута. Анализира се коначан исход, мери добит и многи други параметри који се могу посматрати и упоређивати.

Актуелност је један од битних параметара у избору тема радионица. Када је миграција становништва знатно порасла, показало се врло корисно објаснити разлику између миграната и избеглица. Језик науке прихвата се као језик истине, а статистички подаци као релевантни показатељи одређених релација и трендова. То да статистика говори да на свету има 95% миграната, а 5% избеглица упућује на смер неопходне едукације. Један од облика рада може бити у групи са задатаим улогама, цариника, мигранта, избеглице или посматрача. Уколико задатак буде како прећи границу као емигрант, тада постаје јасно да када се човек нађе у одређеним животним околностима, перцепција разумевања људи се мења. Поставља се питање шта значи објективан посматрач или извештач који говори о људима које не познаје. Тако идеје и учења која нам угреју или узнемире срце буду мотиви многих наших животних активноости. Свака врста дискриминације није достојна човека. Поред свесних одлука, ментална и физичка истрајност у савладавању потешкоћа и свега што човека колеба је начин ослобађања и превазилажења. Симболично и практично, снажним карате ударцем поломити даску на којој су исписани проблеми. Још један је од начина да се изађе из зоне панике. Ученици кроз непосредан радионичарски рад и амбијенталну наставу у вишенационалном и вишекултурном окружењу, креативно и конструктивистички размишљају и понашају се.

Моћ речи и приче потврђивана је кроз читаву историју човека. Несумњив је значај бајки у одрастању. Зато је можда најснажнији утисак оставила прича *О окованом слону*. Ослободити се страхова и достићи слободу, једна је од порука. И онда када делује да се ништа не може променити, нада не сме да се изгуби. Дубоко хуманистички и јако емотивно.

3.4. Од писма до радија – „PowerUp“

Написати писмо значи сабрати утиске, осећања, догађаје и размишљања. Писма се чувају као и сећања. Али када се пишу себи, заиста је необично у први мах. Овај захтев представљао је једну од завршних активности и био је право изненађење. Реализован у три дела, сваки по петнаест минута, са планом да после три месеца писмо стигне на личну адресу. Писмо је попут документа или кратке путописне приче, говори о емоцијама и

догађајима или људима. Зато је требало добро проценити о чему оставити писани траг. Шта је то што не желимо да заборавимо? Уствари нисмо желели ништа да заборавимо. Ни радионице, ни дружења у омладинском клубу, ни излет на Габрис, ни швајцарску чоколаду, ни Fondue вечеру...

Радио пројекат представља завршну заједничку активност током боравка у Швајцарској. Радио „PowerUp“ има националну фреквенцију, може се слушати на сајту пројекта www.poverup.ch тако да су у заказаном термину породице ученика из Србије могле да чују своју децу. Припрема овог догађаја подразумевала је објашњење рада у студију и радионицу о томе шта све прати радио емисију. Предвиђено је да емисија траје 7 минута, од којих су 4 минута намењена за музику по избору ученика, а у складу са темом и три минута разговора. Ученици су у улози амбасадора интеркултуралности и преносе утиске и нова сазнања. Добра најава (JINGL) је један од разлога слушаности емисије. Ученици су радили у групама уз поштовање редоследа активности. Избор моделара, супервизора, одређивање тема, прављење jingla (садржи назив сајта, датум и време одржавања емисије, њену тему и музику која је прати) и сценарија емисије. Радио представља својеврстан вид квалитативне евалуације учесника интеркултуралних активности. Кроз дијалог у новом амбијенту, потакнути сазнањима из другачије перспективе, ученици, као кроз какав филтер, пропуштају знања, изборе, искуства, емоције које су део њихове личности. Зато су ове радио емисије посве другачије и поред значаја за породицу која је у прилици да на националним фреквенцијама чује своју децу, поседује оригинални интернационални израз генерације која ће по питању граница имати надасве лежернији став. Савремене тенденције приводе формирању идентитета у новим околностима. Проналажење оних димензија које су значајне савременом човеку.

4. Путовање ван наших мисли

4.1. Интеркултурално вече

Када је интеркултурална размена у питању, типови представљања се могу шематизовати на формална и неформална. Формално се представити подразумева припремити презентацију која описује и објашњава културно и историјско полазиште и кроз интерактивни концепт укључити партнерску школу у

практични и емотивни доживљај истог. То подразумева лични одабир оних садржаја које супервизор процени да дати тренутак потребује. Поред озбиљног увида у национално наслеђе и образовне садржаје школских програма неопходна је и анализа тренутних афинитета и интересовања партнерских школа из других земаља. Илустрације ради потребно је представити неке типичне, али и оне мање свакидашње. Одабир теме зависи и од временског термина боравка у Швајцарској. Ако је почетак јануара у питању, приказ Бадње вечери или Божића је неизоставан, због вишеструког колорита, обичајног, музичког и суштински садржајног. Кроз сценску припрему православног празника и наши ученици емотивно и когнитивно доживљавају овако важан догађај свих хришћана. Интерактивност у Бадњој вечери је могућа у бацању ораха, ширењу сламе, пијукању, певању божићних песама, приремању чеснице или тражењу новчића када се она подели. Избор идеја је непресушан. Тема Српска свадба или слава може да окупи неке познате личности српске историје, културе, спорта... Кроз дијалог, здравицу, костим и много чега другог, сазнаћемо значајне чињенице о појединцу али и народу као корену чији смо изданици. Национално коло тако постаје интернационална игра свих присутних. Лирско и епско народно стваралаштво, фолклор, песма могу бити део колажа, који описује и савремени тренутак живота ученика. Представљање је могуће кроз фотографију, кратак филм, националну кухињу, ношњу, фолклор, народну радиност, инструмент, или приказ живота младих људи у овом животном тренутку. Овакав вид формалног представљања је саставни део радионичарског рада током боравка, јер подразумева активно учествовање ученика у играма, приказима, анализи, коментарисању, стварању, планирању. Тада се може урадити паралелна градација и поређење успешности и активизма учесника различитих средина на истом задатку. Могућа је компарација мисаоних конструкција и емоционалне зрелости учесника, ниво социјализације, отворености и спремности за рад на заједничким пројектима. Заједничке вечери у омладинском клубу, спортска дружења у сали и забава током диско вечери су непосредни начини индивидуалних дружења или у оквиру група окупљених око заједничке активности или сличних погледа на свет и околину. Одлазак на излет, заједничке шетње, дружење у соби за одмор уз музику, или спаваони уз чај и неформалне разговоре су још неки начини да се обогати лична импресија интеркултуралних дешавања.

Упознавање претходи комуникацији. Интерактивно представљање „*Ово је мој дом*“, ученика и супервизора двеју земаља, организовано је као двочасовно дружење. Учесници кроз приредбу приказују лепоту традиције своје земље, културу и духовност свог народа. Интерактивност почиње кроз учешће у националним играма или песмама пријатеља из друге земље, представљање и дегустацију националних јела и завршава се шаренилом игара националног блага обеју земаља. Представити се говорити о себи слушати друге, заволети их учити од њих.

4.2. Едукативна путовања

„Путовање оплеменењује дух и ослобађа нас предрасуда“⁶

Путовања, обилазак градова, паркова, музеја, сакралних грађевина, као и самостално сналажење у непознатом окружењу саставни су део едукативног боравка. Ово је један од начина да се без страха од непознатог посматра и упозна, а самим тим и боље разуме нова средина. Поново се помера зона комфора, што подстиче на обазривост, истраживање, промишљање. Ученици уочавају много сличности у култури живљења и свакодневице, али и многе специфичности и особености становника новог поднебља. Путовања и излети планирани су унапред и реализовани суботом и недељом. Најближа дестинација је Сен Гален, складан град са лепим трговима, фонтанама, живописним балконима и фасадама и прелепим погледом на Боденско језеро. Стара библиотека тик уз катедралу похрањује на стилизованим полицама и ормарима, велико писано благо. Посебно је атрактивно савремено архитектонско решење банкарског комплекса, Црвена улица. Сијалице, облика мрављих јаја мењају боју светла у току ноћи, а асоцијација облика шаље вишеслојну поруку. Луцерн, град сунца, сатова, са велелепним средњовековним мостом и Музејом глечера и огледала. Цирих, спој традиције, старих грађевина, црква и скупих продавница. Национални музеј Швајцарске, на савремени начин, различитим компјутерским анимацијама проводи кроз историјске етапе, али и географске пределе. Научни центар Технорама у Винтертуру је јединствен музеј науке са широким распонем интерактивности и учешћа у реализацији, како експериментално тако и догађаја. Путовања су ширила опсеге знања и активног учешћа, од науке до природних феномена. Тако су Рајнини водопади покупили сву жустрину воде и

⁶ Оскар Вајлд (Мисли великих људи, Креативни центар 2007)

гласове са околних планина уградили у лични пејзаж и шум. Градове попут Апенцела, чувеног по пиву и Шафхаузена употребили су општи утисак. Мало краљевство увек је лепо видети, попут Лихтенштајна.

5. Закључак – Добро семе добра плода даје

„Свако дрво које не рађа добре плодове сече се и у ватру баца“⁷. Речи и делатност Валтера Роберта Кортија, које је посејао 1944, на плодно тло су пале и добар род дају већ дуги низ година. Колико је захвалности морало бити од деце, ратних сирочади, када је данас број деце која у току године борави у селу чак 2000. „Дакле по плодовима њиховим ћете их познати“⁸ А плодови са дрвета васпитања и образовања Песталоција и данас расту.

Библиографија

Hrvatsko pedagoško društvo, *Pedagogija i kultura*, urednice Koraljka Posavec, Marija Sablić, Zagreb (2012)

Heinrich Pestalozzi <http://www.heinrich-pestalozzi.info/> биографија

Линк <https://prezi.com/cxuir-zhrihp/pestaloci-ili-bajka/> Песталоци или бајка – прези презентација

Линк <https://youtu.be/RqbS365CilQ> - филм о Дечијем селу

Линк <https://www.youtube.com/watch?v=Pt3K-oFbj0g&feature=youtu.be> први филм – архива кинотеке Песталоци фондације

Линк <https://www.youtube.com/watch?v=JSbp7IgHQHE&feature=youtu.be> Образовни пројекти у дечијем селу

Линк <https://www.powerup.ch> „PowerUp“ радио

Линк <https://www.opd.org.rs/o-projektu/> - Образовање за права детета

Линк <https://www.pestalozzi.ch/en/about-us> Pestalozzi Children's Foundation

⁷ Јеванђеље по Матеју 7:19

⁸ Јеванђеље по Матеју 7:16

Milica Andevski

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

Branislav Banić

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

Gordana Budimir Ninković

Pedagogical Faculty Jagodina, University Kragujevac, Serbia / Fakultet pedagoških nauka, Jagodina, Univerzitet Kragujevac, Srbija
budimirninkovic@yahoo.com

KOMPETENCIJE I INTERKULTURALNE KOMPETENCIJE U NASTAVI¹

Pedagogues have a complex role in the changes that, in uncertain reality, are the only certainty. Creativity, innovation, entrepreneurial activities, the ability to respond to the rapid spread of knowledge, the balance between individual, local, national and global, between tradition and modernity, between competition and cooperation, fostering an open mind, providing equal opportunities for all, mediating love for learning, curiosity, recognition of mistakes, promotion of understanding and tolerance, openness to another and different... the list of qualitative qualities of those who teach and teaching the lesson seems endless, and the person who needs to bring these traits seems to exist only in the imagination. Competencies point to a set of necessary knowledge, skills, skills, value attitudes that enable to realize complex activities in a complex area of upbringing and equal complex education. In the context of the key determinants of intercultural education that respects and supports diversity in all areas of human life, intercultural sensitivity, understanding, respect for the other and the different, ensuring equal opportunities, interaction and dialogue, competences gain a prefix of interculturality that makes them even more complex and multifaceted. They will work on analyzing the competencies that are important for the successful realization of intercultural determinants in teaching.

Key words: competences, intercultural competences, education, intercultural education

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 2011-2019.

1. Uvod

Aktivnosti, planiranje i delovanje u procesu vaspitanja i obrazovanja nužno zahtevaju nove projekte, strategije, standarde, nove paradigme poučavanja u skladu sa stalnim promenama u društvu koje u fokusu ima individualni i humanistički pristup učeniku, razvoj aktivnog, stvaralačkog, odgovornog pojedinca. Od vaspitno-obrazovnog procesa u školi očekuje se da, pored uvažavanja nacionalnih odrednica koje potvrđuju izvorni kulturni identitet etničkih grupa koje žive u multikulturalnim društvima, neguje znanja, veštine, stavove prilagođene vrednostima i kontekstu Evropskog, ali i šireg, globalnog referentnog okvira. Radi se o važnom procesu razvoja interkulturalizma, procesu u kome obrazovanje ima fundamentalnu, autonomnu ulogu, a škola postaje važno mesto implementacije, istraživanja, kreiranja, uvođenja novih modela nastavnih strategija i sadržaja koje će unaprediti upoznavanje vlastite kulture i prošlosti, kako dominantne većinske, tako i jednako vrednih, manjinskih etničkih grupa, sa ciljem oblikovanja grupnog, nacionalnog ponosa, samopoštovanja i uvažavanja doprinosa svake civilizacije multikulturalnom okruženju današnjice (Hrvatić 2011).

Premda je još davnu 2008. godinu Evropska komisija proglasila godinom multikulturalnosti i interkulturalnog učenja, situacija u našoj državi koja obiluje multikulturalnim suživotom, iziskuje da se toj temi jednako aktuelno posvetimo i u godinama koje dolaze, posebno kada je reč o dostizanju optimalnih prava i uslova vaspitanja i obrazovanja manjinskih grupa stanovnika (npr. romska deca) kao i neophodnosti daljeg podsticanja integracije i poboljšanja kvaliteta vaspitanja i obrazovanja manjinske populacije, kako bi se popravio opšti položaj manjina i uvećale šanse za bolja vaspitno-obrazovna postignuća. Radi se o potrebi izraženijeg negovanja osećaja pripadnosti kako određenim kulturnim zajednicama tako i lokalnoj zajednici, regionu u kojem se živi, širem društvu, državi Srbiji i međunarodnim organizacijama u koje je ona uključena. U tom smislu, postavlja se zadatak vaspitno-obrazovnim institucijama da svoj rad temelje na postavkama i principima interkulturalnosti. To znači da vaspitanje i obrazovanje neće samo činjenično konstatovati da različite nacionalnosti i veroispovesti dele određeni prostor, nego će se tražiti najbolji načini da svi učenici – pripadnici nacionalnih manjina i pripadnici većine – razviju i na najbolji, afirmativan način izraze svoj identitet uz poštovanje drugačije kulture i tradicije. Teži se opredeljivanju idejama i programima koji poučavanju toleranciji, krei-

ranju optimalnih puteva u duhu interkulturalnosti, prihvatanja različitosti, ostvarenja lične i društvene dobiti uz poštovanje prava drugih na drugačije opredeljenje.

Aktuelni koncept obrazovanja za 21. vek (vidi: *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja* 2013) svojim predloženim aktivnostima i sadržajima u školi i zajednici kompatibilan je intencijama interkulturalnog učenja, a gotovo svi sadržaji i istaknute, željene kompetencije koje ovim konceptom treba da se razvijaju, prožimaju se i kroz predviđene aktivnosti interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja. Aktuelni koncept obrazovanja kao poželjne kompetencija za život i rad u 21. veku navodi afirmaciju tolerancije, ravnopravnosti, dijaloga, kritičkog i argumentovanog učestvovanja pojedinca koji će dati lični doprinos postizanju dogovora u razmatranju otvorenih pitanja, poštujući razlike u mišljenju i interesima, rukovodeći se pravima i odgovornostima koje ima kao pripadnik zajednice i kao građanin. Svi navedeni kvalitativi su i referentne odrednice interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja.

2. O pojmu kompetencija

Globalizacija, napredak informacionih tehnologija, razvojne intencije društva koje želi da dobije epitet „društvo znanja“, u fokus stavljaju potrebu za naučnim promišljanjem, istraživanjem, definisanjem, (re)definisanjem pojma *kompetencija*. U kontekstu datih promena ali i mnogih disciplina koje ih koriste, pojam kompetencija dbija različite definicije, drugačija značenja i interpretacije, te se suštinske dimenzije i odrednice kompetencija menjaju u skladu sa područjem, delatnošću, situacijom, pristupom, strategijom koju prati određena društvena institucija (Makarevičs 2008) ili naučna disciplina. Društvene nauke definišu kompetenciju kao određeno iskustvo, znanje, želju i motivaciju za uvažavanjem važnosti socioekonomskog i kulturnog konteksta pri određivanju značaja ključnih i pojedinačnih kompetencija (Viteritti 2005).

Različiti pristupi i definisanje kompetencija prisutni su i u brojnim međunarodnim dokumentima, pa su u dokumentu *The definition and selection of key competencies* (OECD 2005) kompetencije definisane kao dinamička kombinacija znanja, veština, stavova koji omogućavaju pojedincu da aktivno i efikasno deluje u određenoj (specifičnoj) situaciji, odnosno profesiji. Kompetencije predstavljaju akciona znanja, koja podrazumevaju kapacitete za otkrivanje, razume-

vanje i rešavanje problema i tako reflektuju integraciju deklarativnog (znanje o), proceduralnog (znanje kako) kao i kondicionalnog znanja (znanja kada) (Weinert 2001; Rajović, Radulović 2007; 2009).

Kompetencije zauzimaju središnje mesto, one su instrument modernizacije, inovativnosti u definisanju i usmeravanju vaspitnoobrazovnog procesa i školskog kurikuluma koji ovaj proces prati. Smatra se da kompetencije koje su utemeljene na ličnom iskustvu i kritičkom mišljenju čine temelj kreativnosti učenika. U promišljanju vizije škole, kvalitetno postavljene kompetencije pomoći će, onima koji poučavaju, da zajedno sa onima koji uče, pronađu odgovore na dileme i upitanosti socijalnog konteksta u kome živimo i oblikovanje zajedničke budućnosti u njemu.

3. Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje

Pojam interkulturalizma podrazumeva ne samo susret sa drugim već i kvalitetno znanje o drugim kulturama koje je moguće postići kontinuiranim informisanjem, proučavanjem, vaspitanjem za različitost u različitosti (Biagioli 2005). U tom smislu, pristup interkulturalnom vaspitanju i obrazovanju polazi od pretpostavke razvijanja *odnosa* – učestvovanja i uključivanja, kako bi učenici naučili da žive zajedno (Batelaan 2000), pri čemu *interkulturalni odnos* podrazumeva uzajamnu zainteresovanost, prihvatanje i poštovanje (Gošović i sar. 2007). Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje stoga postaje nezaobilazni činilac u „procesu međusobnog upoznavanja, razumevanja različitih kultura i uspostavljanja pozitivnih relacija“ (Hrvatić 2011, 8). Način na koji se ovaj odnos prihvata zavisi od stava koji pojedinac ima prema multikulturalnom društvu, a sama koncepcija interkulturalnog vaspitanja i obrazovanja formira se unutar dihotomije zahteva – obrazovanja u funkciji otkrivanja i podsticanja razvoja usmerenog prema univerzalnim vrednostima, koja pojedinca čine sličnim sa drugima ili preferiranje suprotnog procesa – vaspitanja i obrazovanja koje naginje uključivanju u određene grupe sa posebnom kulturom, čime se osigurava pravo na postojanje, negovanje i izražavanje vlastitih obeležja (Hrvatić 2007; Andevski i sar. 2019).

Interkulturalno obrazovanje teži da potvrdi izvorni kulturni identitet pojedinih etničkih grupa koje žive u multikulturalnom okruženju, a upoznavanjem vlastite (manjinske) kulture i prošlosti, kao jednakovredne dominantnoj kulturi, može se uticati na razvoj grupnog (nacionalnog) ponosa, samopoštovanja, a posredno i

motivacije za bolji školski uspeh (Hrvatić 2011; Glazer 1997). U ovom kontekstu interkulturalno obrazovanje može da doprinese objektivnom vrednovanju događaja i priznavanju doprinosa svake civilizacije, jačanju pozitivnog i dinamičnog saodnosa među različitim kulturama i unapređivanju zajedničkog života u multikulturalnom okruženju (Hrvatić 2011; Rubinacci i Amatucci 1995). Interkulturalna dimenzija sadržana je u ključnim odrednicama interkulturalnog obrazovanja koje

„uvažava i podržava raznolikost kultura i različitost u svim oblastima ljudskog života; razvija interkulturalnu osetljivost i interkulturalne kompetencije; podstiče interakciju, razumevanje i dijalog između različitih kultura uz očuvanje kulturnog identiteta, poštovanje i uvažavanje kulture sopstvene grupe (manjinske ili većinske); promoviše ravnopravnost i ljudska prava; promoviše i obezbeđuje jednake šanse, suprotstavlja se nepravdi i diskriminaciji i zalaže za vrednosti na kojima se izgrađuje demokratsko društvo“ (Ouellet, prema Petrović i sar. 2016, 23).

Interkulturalno vaspitanje i obrazovanje ne možemo smatrati čarobnom formulom bezuslovnog uspostavljanja harmoničnih relacija u multikulturalnom miljeu. Autor Delor (1998) ne smatra obrazovanje čudotvornim lekom ili formulom koja će otvoriti vrata u svet u kojem će svi ideali biti ostvareni, ali ga smatra najvažnijim raspoloživim sredstvom za podsticanje skladnog ljudskog razvoja sa svim pozitivnim posledicama koje taj razvoj nosi. Takođe, ovaj autor smatra da su škola i nastavnici nosioci svesti o tome da je upravo škola centar multikulturalnog suživota i tolerancije. Poznavanje drugih kultura vodi nas do svesti o jedinstvenosti vlastite kulture, ali i do svesti o zajedničkom nasleđu celog čovečanstva (Delor 1998).

4. Interkulturalne dimenzije kompetencija u nastavi

Analizom stručne literature i dokumenata iz oblasti obrazovanja uočavamo da kompetencije ne obuhvataju samo personalna, lična znanja poslenika u obrazovanju, znanja neophodna za didaktičko-metodičku delatnost unutar učionice i škole, nego da se posmatraju mnogo šire i postavljaju u kontekst veština i sposobnosti neophodnih za kontakte sa zajednicom, društvom izvan škole (Andevski i Gajić 2010; Weinert 2001; Kovač Cerović i sar. 2004; Gonzales & Wage-

naar 2008; Tatković & Ćatić 2010).

Evropska unija je još 2006. godine usvojila Evropski okvir ključnih kompetencija, *European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning*, ključnih sa stanovišta razvoja pojedinca, ali i ključnih za razvijanje inovativnosti, produktivnosti, a time i konkurentnosti svakog društva (European Communities, 2006). Podržavajući ove intencije Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja u Srbiji, doneo je dokument *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja* u kome se taksativno navode ključna znanja, veštine, stavovi, prepoznati kao izuzetno važni za razvoj svakog učenika i definisani u vidu kompetencija kao ishoda učenja koje se formiraju zajedničkim radom više pojedinačnih nastavnih disciplina, a koje podržavaju korelaciju među predmetima, kroz nove oblasti relevantne za lični, profesionalni, socijalni razvoj pojedinca (2013). Među najrelevantnijim međupredmetnim kompetencijama koje treba da pripreme učenike za aktivnu participaciju u društvu navode se *saradnja* i *odgovorno učešće u demokratskom društvu*. Suštinski, navedene kompetencije implicitno reflektuju interkulturalnu dimenziju kompetentnosti koje treba da se oblikuju i realizuju međupredmetnom integracijom.

Saradnja se reflektuje u osposobljavanju učenika za konstruktivni, argumentovani, kreativni doprinos usaglašavanja sa grupom u ostvarivanju zajedničkih ciljeva, u poštovanju sagovornika i saradnika, u konstruktivnom doprinosu rešavanju razlika u mišljenju i stavovima, uz poštovanje drugih kao ravnopravnih članova. Pri tome, od pojedinca se očekuje da posebno vodi računa o mogućoj marginalizaciji ili diskriminaciji svoje ili drugih zajednica i da izrazi solidarnost sa onima koji su diskriminisani ili marginalizovani, kao i umeće udruživanja sa drugima kako bi angažovano, tolerantno, argumentovano i kritički zastupao određene stavove, interese i politike, poštujući pravo onih koji zastupaju suprotstavljene inicijative (*Standardi ...* 2013).

Odgovorno učešće u demokratskom društvu teži da osposobi učenika da aktivno, kritički kompetentno i odgovorno učestvuje u životu škole ali i zajednica kojima pripada, kao i širem demokratskom društvu, rukovodeći se pravima i odgovornostima koje ima kao pripadnik zajednice, ali i kao građanin. Od učenika se očekuje da

prihvate i poštuju druge kao autonomne i jednako vredne osobe, da svojim aktivnostima u zajednici doprinesu zaštiti i negovanju ljudskih i manjinskih prava, humanističkih vrednosti i principa, da neguju i afirmišu svoju kulturu poštujući to isto pravo kod drugih, uz uvažavanje ravnopravnosti različitih zajednica, njihovih tradicija i identiteta, da se suprotstavlja različitim formama nasilja i diskriminacije, a svojim aktivnostima u školi i zajednici afirmiše duh tolerancije, ravnopravnosti, dijaloga kao i da kritički i argumentovano učestvuje u razmatranju otvorenih pitanja za koja je zainteresovan poštujući razlike u mišljenju i interesima i daje lični doprinos postizanju dogovora (*Standardi ... 2013*).

Podržavanje i oblikovanje ovako definisane interkulturalne dimenzije ključnih kompetencija treba da se realizuje integracijom nastavnih područja i predmeta putem dinamičnog i angažovanog kombinovanja znanja, veština, stavova relevantnih za različite realne kontekste u kojima će se ogledati njihova funkcionalna primena. Težište je u negovanju ambijenta u nastavi, koji bi vodio kvalitetnijem procesu učenja i učincima oplemenjenim inovativnim vrednostima koje će premostiti rascepanosti i neusklađenosti školskog znanja u kontekstu globalne stvarnosti. U samom procesu učenja i usvajanju znanja učenik će se staviti u situaciju aktivnog i konstruktivnog učestvovanja najpre u životu škole, ali će se ogledati i kao inicijator i kreator humanitarnih aktivnosti i solidarnosti u lokalnom okruženju. Intencija je na oblikovanju sistema uzajamnih veza koje će podsticati stalnu upitanost u svrhu i smisao preduzetih aktivnosti i željenog ponašanja. Ovako postavljene ključne karakteristike interkulturalne kompetencije imaju jasnu usmerenost na pitanje *zašto* – zašto je sve to važno, u čemu je smisao svih ovih nastojanja sa fokusom kako na usvajanje činjeničnog, formalnog znanja, tako i na upotrebljivo, funkcionalno znanje koje će se potvrditi u primenljivim, vidljivim rezultatima rada učenika, u procesima i imputima utemeljenim na osluškivanju, praćenju i razumevanju dinamičkog multikulturalnog konteksta, podložnog stalnim promenama. Vrednost ovako postavljenog pristupa ključnim interkulturalnim kompetencijama je u nastojanju za stalnim potvrđivanjem znanja u konkretnim, životnim, primenljivim rezultatima koji deluju kao motivatori daljih pregnuća pojedinaca u vaspitno-obrazovnom procesu.

Interkulturalne kompetencije snaže učenika za doživotno učenje – u kontekstu škole kao interkulturalnog, informacijskog, medijskog, komunikacijskog središta, kojim obrazovno vaspitni proces daje

relevantan odgovor zahtevima i potrebama učenika. Vaspitno-obrazovne i društveno-kulturne dimenzije interkulturalnih kompetencija počivaju upravo na prepoznavanju zajedničkih vrednosti – kakvo *društvo* želimo da oblikujemo, kakvog *čoveka* želimo da obrazujemo i vaspitavamo u dugoročnom smislu i stoga teže usaglašavanju vaspitno-obrazovnih ciljeva sa društveno-kulturnim, estetskim, duhovnim, moralnim, opštjeljudskim vrednostima.

Implementacija ovako osmišljenog koncepta interkulturalnih kompetencija zahteva promenu i kompletnu transformaciju organizacije kulture nastavnog procesa koji za svoj cilj postavlja promociju kulture međusobnog deljenja znanja i saradnje (Mašić, Đorđević-Boljanović 2006). Interkulturalna dimenzija nastavnog procesa pretpostavlja uključivanje osobenosti kulturne i socijalne sredine (zajednički život većinskih i manjinskih zajednica) u sva područja rada škole: u oblikovanje temeljnih moralnih vrednosti, u nastavne sadržaje, izvan-nastavne i izvanškolske aktivnosti, saradnju sa roditeljima i okruženjem, pri čemu je interkulturalni pristup jedna od važnih odrednica školskog programa (Hill 2000; Dunkwu 2000). Delatnost praktičara u ovako osmišljenom nastavnom procesu menja se u skladu sa postavljanim intencijama oblikovanja veština, stavova koji se temelje na kreativnosti i inovacijama u nastavnom procesu. Fokus je na negovanju interaktivnog, sistemskog, kritičkog pristupa u traženju, prikupljanju, obradi, procenjivanju, čuvanju, proizvodnji, korišćenju, prezentovanju, razmeni znanja i informacija. Stoga, interkulturalne dimenzije nastavnog procesa zahtevaju temeljno preispitivanje i određenje strukture nastavnog sadržaja (programi rada), postupaka, sredstava koji svoje polazište najpre imaju u interkulturalnim predispozicijama učenika – njihovom pravu na različitost, jednakim šansama i mogućnostima ostvarivanja u nastavi, temeljnoj pripremi za zajednički život u demokratskom društvu. To znači da nastavni proces sadrži u sebi sadržaje nacionalne, tradicionalne kulture u skladu sa savremenim promenama, tehnikama, tehnologijama, novom pismenošću i vrednostima (Previšić 2005).

Implementacijom interkulturalne dimenzije kompetencija u nastavni proces i učenje, očekuje se bolje sagledavanje zajedničkog bitisanja različitih etničkih, verskih, kulturnih, socijalnih zajednica, kao i unapređivanje, afirmisanje, zaštita ljudskih prava, temeljnih sloboda i demokratije, negovanje svesti o vlastitom nacionalnom, kulturnom, jezičkom i verskom identitetu, podsticanje međusobnog

razumevanja, uvažavanja različitosti (Gajić 2007), a svoju puninu i smisao interkulturalna kompetencija dobija kroz upotrebu, njena istinska vrednost najbolje se dokazuje kroz primenljivost.

5. Kulturalna senzibilizacija i izražavanje u nastavi – stepenice interkulturalnog učenja i znanja

U kontekstu interkulturalnog učenja ovde ističemo jednu od ključnih kompetencija Evropskog referentnog okvira, a to je *kulturalna senzibilizacija i izražavanje*. Znanja, veštine i stavovi vezani za ovu kompetenciju obuhvataju najpre *kulturne spoznaje* – znanja o lokalnom, nacionalnom i evropskom kulturnom nasleđu i njihovom mestu u svetu. Negovanjem i jačanjem kulturne senzibilizacije i izražavanja, teži se oplemenjivanju pojedinca da razume kulturnu i jezičku različitost u Evropi i drugim područjima sveta, potrebu očuvanja ove različitosti ali i važnosti estetskih faktora u svakodnevnom životu. Preporuka Evropskog parlamenta je u negovanju *kulturnog izražavanja*, neophodnog za bolje razumevanje vlastite kulture, za spoznaju vlastitog identiteta, kao temelja za otvoreni stav i poštovanje drugih različitih kulturnih izraza. Ova kompetencija obuhvata i potrebu kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osećanja u raznim formama kao što su muzika, književnost, vizuelne umetnosti. Pozitivan stav pojedinca, u ovom kontekstu, obuhvata kreativnost i volju za razvijanje estetskih sposobnosti kroz umetničko samoizražavanje i učestvovanje u kulturnom životu (EQF – The European Qualification Framework for Lifelong Learning, European Communities, 2006).

Prateći interkulturalne dimenzije kompetencija, uviđamo da interkulturalni obrasci i iskustvo koji se stiču u školi, postaju instrument razvoja ovako navedene, složene *kulturalne senzibilizacije i izražavanja*, usmerenosti na interkulturalnu osetljivost i *senzibilitet*. Interkulturalni senzibilitet podrazumeva sposobnost razvijanja pozitivnih osećanja prema kulturnim razlikama (Chen i Starosta, prema Jokić i Petrović 2016). Osobu koja je interkulturalno senzibilisana odlikuje primereno i efikasno ponašanje u interkulturalnoj komunikaciji i motivacija da razume, uvažava, prihvata kulturne razlike, kao i da razvija pozitivne ishode interkulturalne interakcije (Jokić, Petrović 2016).

Razvoj i oblikovanje ovako definisanih dimenzija interkulturalnih kompetencija iziskuje usvajanje određenih sadržaja i znanja, pa možemo reći da je sve ono što se odnosi na znanje uopšte – utkano i u

interkulturalno znanje. Interkulturalno znanje definišu određene činjenice, informacije i veštine koje se postižu iskustvom i obrazovanjem, a odnose se kako na teorijsko tako i na praktično razumevanje i delovanje pojedinca. Ovde je važan postupak preslikavanja znanja ili *mapiranja znanja* koje obuhvata otkrivanje koja interkulturalna znanja učenici poseduju na početku rada na nekom zadatku ili projektu kao i kreiranje mapa odnosa među interkulturalnim znanjima iz pojedinih područja. Pri tome, imamo u vidu da interkulturalno znanje, kao i znanje uopšte, proizilazi iz kognitivnih, misaonih delatnosti uma, ono je ukupnost svega što je bilo spoznato, otkriveno, izvedeno zaključivanjem, te ga stoga delimo na eksplicitno (njegove sadržaje možemo pronaći u bilo kom fizičkom mediju), implicitno (tacit) znanje koje može biti spoznato (modeli mišljenja) i tehničko (kompetencije) (Bellinger, Castro, Mills 2009). Sadržaj ljudskog uma, može se podeliti na pet kategorija: *podaci* (simboli), *informacije* (podaci koji su obrađeni da bi bili upotrebljivi i korisni, odgovaraju na pitanje „ko“, „šta“, „gde“ i „kada“), *znanje* (primena podataka i informacija, odgovara na pitanje „kako“), *razumevanje* (odgovara na pitanje „zašto“) i *mudrost* (vrednuje razumevanje) (Ackoff, prema Bellinger, Castro, Mills 2009).

Aktuelno vreme u kome se pojedinac obrazuje uslovljava da se interkulturalno znanje posmatra kao svojevrсни resurs, a time ono postaje ključni elemenat informacijskog doba označenog osobenom energijom koja je primerena društvu znanja, dijametralno suprotnom, nama poznatom, industrijskom dobu. U diskursu društva znanja, znanje se kao resurs uvek može iznova iskoristiti, ono se, stalnom upotrebom oplemenjuje, ne nestaje nego se, razmenom i podelom, umnožava. Nova paradigma znanja tako omogućava obrazovnim ustanovama da se „otvore“, međusobno umreže, uspostave ravnotežu i interakciju u postavljanju ciljeva, u načinima, sredstvima pristupa znanju, koje kao resurs, može da ponudi celishodna i ekonomična rešenja.

Posmatrano iz diskursa aktuelnog društva znanja, interkulturalno znanje pretpostavlja usvajanje, proizvodnju, verifikaciju, evaluaciju znanja. Ovi momenti sadrže niz aktivnosti za identifikaciju, prikupljanje, kreiranje, predstavljanje i distribuciju znanja, za njegovu ponovnu upotrebu, učenje, informisanje. Nivoi primene interkulturalnog znanja ovde mogu biti lični, na nivou pojedinca, ali i na nivou grupe, razreda. Postoji mnoštvo tehnika prikupljanja znanja, *tehnika generisanja protokola* – intervjui, tehnike izveštavanja; *tehnika analize protokola* – analiza tekstualnih izvora u svrhu identifikovanja ciljeva, odluka, odnosa i atributa uz upotrebu različitih metoda

posmatranja; *tehnika generisanja hijerarhijskih odnosa* – metoda niza lestvica, taksonomije, stabla ciljeva i mreža odluka. Tehnike se temelje na podsticanju kulture kreativnog razmišljanja (analizom dokumenata, informacija, činjenica ...), a kroz razmenu ideja, pogleda, primedbi, preporuka, pozitivnih i negativnih iskustava.

Otkrivanje interkulturalnog znanja možemo posmatrati i kroz segment informacijskih i kompjuterskih nauka koje opisuju automatsko pretraživanje velikih volumena podataka (Bellinger, Castro, Mills 2009). Interkulturalno znanje može se prezentovati putem brojnih formi i mogućnosti, kroz modele podataka, matapodatke (podaci o podacima), metamodele, ontologije, beleške o pravilima, metamodele za otkrivanje znanja, uvažavajući Blumovu taksonomiju, vizuelne prezentacije, povezanost obrazovanja sa društvenim kontekstom (Gojkov 2013; 2014). Sprega svih ovih mogućnosti boji strategijsku umešnost nastavnika što je pretpostavka razvoja i unapređenja interkulturalnog i doživotnog učenja na putu uključivanja u evropske tokove i društvo znanja.

Odnos prema znanju kao resursu koji danas obezbeđuje kompetitivnu prednost, pa stoga i prema interkulturalnom znanju, zahteva smišljeno kreiranje znanja, zatim umrežavanje, prezentovanje sprovođenjem niza mudro organizovanih koraka. Jedan od važnih koraka u stepenicama interkulturalnog znanja odnosi se na načine *prenošenja* znanja. Klasifikovanje prikupljenih interkulturalnih činjenica i podataka vodi ka *planiranju* – odluka o tome koje znanje treba za budućnost i u tom kontekstu treba projektovati plan za delovanje. Nakon toga sledi *organizovanje* – zapravo optimiziranje upotrebe znanja koje je neophodno za uspešno realizovanje plana. Sledeći korak je *vođenje/motivisanje* – iskazivanje sposobnosti za pridobijanje drugih da učestvuju u ostvarivanju plana i konačno *kontrola* – nadzor i provera u realizaciji planiranog, kao i moguće izmene utemeljene na refleksiji. Važno je da su u svakom segmentu delovanja osmišljeni koraci i načini uklanjanja teškoća koje se često javljaju u vidu nedostataka iskustva, ali i vremena, sredstava, poverenja, kulturalnih barijera, nedostatka odgovarajuće motivacije ili nagrade za uloženi trud.

Diskurs savremenog društva nalaže potrebu svakog pojedinca da formira i oblikuje merila i stavove prema navedenim koracima interkulturalnog znanja – odnos prema usvajanju, prenosu (deljenju) znanja, količini znanja, količini novog znanja, njegovoj svrsi, smislu, upotrebi. Prenos i apsorpcija znanja rezultiraju najvažnijim korakom

u stepenicama usvajanja interkulturalnog znanja – *transferom znanja*, jer znanje koje nije upijeno (apsorbovano) koje nije transferibilno, u suštine i ne može da se upotrebi u realnoj, a ni u novim, budućim situacijama učenja i života.

6. Nastavnik – inovator i kreator interkulturalnog okruženja

Svetski bestseler „*The Learning Revolution*“ (Dryden & Vos 2001) navodi 16 ključnih trendova koji oblikuju našu svakodnevicu, a koji se reflektuju na pedagošku delatnost nastavnika. U 21. veku obeleženom instant komunikacijom, učenjem preko interneta, škole će se transformisati, a način na koji pojedinac uči, saznaje i izražava sebe, biće redefinisani. Prema mišljenju autora ove studije, javiće se *kulturološki nacionalizam* kao reakcija na posledice globalne ekonomije, ujedinjavanje i dominaciju zapadnih kultura, a sve više pojedinaца širom sveta, postaće samostalni i odgovorni u procesu kreiranja sopstvene stvarnosti i budućnosti. Kako su obrazovanje i učenje u tečnoj vezi sa društvom u kome se realizuju i predstavljaju plansku, sistematičnu pripremu za to društvo, jasno je da se menja uloga nastavnika, priroda učenja i poučavanja, kao što se, globalno, menjaju društveni poredak, svetska ekonomija, nacionalne strukture.

Ako verujemo da se škola diže i pada sa nastavnikom, onda moramo prihvatiti i istinu da su nekompetentni nastavnici jedan od uzroka slabosti sistema vaspitanja i obrazovanja. Nastavnici ne smeju dozvoliti da njihovu ulogu i značaj preuzmu oni koji nisu stručnjaci za prostore u kojima su najpre nastavnici eksperti. Od nastavnika se zahteva da bude profesionalac koji će razvijati kvalitetne *socijalne odnose i kompetencije kros-kulturalne komunikacije*, negovanjem kulturne senzibilizacije i izražavanja, kreiranjem imidža škole kao multikulturalnog, produktivnog centra (Partnership for 21st Century Skills [P21]). Ključne oblasti učenja i poučavanja treba da obuhvate sve grupe kompetencija koje su definisane sadržajima i programom obrazovanja. U tom smislu, u sklopu ključnih sadržaja obrazovanja, ističu se teme koje predstavljaju interdisciplinarne oblasti 21. veka, a to su *globalna svest* (razumevanje i uspostavljanje odnosa prema globalnim pitanjima); *finansijska, ekonomska i poslovna pismenost* (odgovorno konzumerstvo i upravljanje ličnim dohotkom, sopstveni doprinos društvenoj ekonomiji); *zdravstvena i ekološka pismenost*, kao i *građanska i politička pismenost*, dakle, učešće u društvenom životu, koje podrazumeva informisanje i razu-

mevanje državnih i globalnih, multikulturalnih društvenih procesa (Partnership for 21st Century Skills [P21]).

U eri diskontinuiranih društvenih, tehnoloških promena okruženja u kome se škola nalazi i školi kao prostoru usvajanja kulturoloških obrazaca, nastavnik postaje nosilac ključnih pitanja: prilagođavanja, opstanka, razvoja interkulturalnih kompetencija, sa fokusom na osiguranje povezanosti interkulturalnog procesa učenja sa interkulturalnim znanjem, vaspitanjem i obrazovanjem. Savremeno tržište rada traži obrazovane pojedince sposobne da primene naučeno, adaptabilne u novim, nepoznatim situacijama, sposobne da funkcionišu u složenom, multikulturalnom okruženju. Informatička revolucija, kriza svetske ekonomije, globalno kulturološko ujedinjavanje (dominacija zapadne kulture) i ugrožavanje opstanka manjih kultura s jedne strane, a podsticanje, negovanje, uvažavanje različitosti sa druge strane – posredno i neposredno – utiču na sistem školovanja i rad nastavnika. Nastavnici u različitim kulturološkim miljeima „jednako stoje pred promenom razumevanja sebe, svog pedagoškog delovanja i odgovornosti pred budućnošću onih koji odrastaju“ (Andevski, Knežević-Florić, 2002, 30). Autori Tynjälä i Gijbels (2012) navode da u svetu koji se danas eksponencijalnom brzinom menja, rastu potrebe za inovacijama, novim veštinama, znanjima u svim domenima ljudskog bitisanja, uključujući vaspitno-obrazovnu delatnost i multikulturalnu dimenziju određenog društva. U skladu sa ovim, aktuelizuje se koncept *doživotnog učenja* i usavršavanja, mogućnost kako individualnog, tako i timskog rada u prostoru učionice. Ovde su neophodne kompetencije kao i doživotno učenje putem svih oblika stručnog usavršavanja.

Suština kvalitetne škole danas se temelji na raznolikosti učenja i poučavanja, diferenciranim načinima i modelima uz uvažavanje funkcionalnosti višestrukih inteligencija, međupredmetno povezivanje i poučavanje učenika koji neće gledati tuđim očima i misliti tuđom glavom, nego će na temelju svojih znanja i veština proučavati i ispitivati pojave, a zaključke temeljiti na vlastitom zapažanju i mišljenju. Nastavnik ima ključnu ulogu u informacijskom dobu i vremenu kao moderator koji vodi učenika da individualno i putem timskog rada u projektima ili radionicama, istraživačkim naporom, dođe do novih spoznaja, oslanjajući se na lično iskustvo. Tako se nadilazi tromost uma i uspavanost kognitivnih procesa, a u prvi plan stavlja spoznaja utemeljena na unutrašnjoj motivaciji. U kontekstu škole kao vaspitno-obrazovne ustanove, nastavnik treba da razvija sistem pre-

poznavanja interkulturalnog znanja, njegove uloge i vrednosti, kao i da fleksibilno kombinuje izvore, načine, metode prezentovanja i prenošenja ovog znanja.

Na putu uključivanja u multikulturalne evropske procese ali uvažavajući diskurs društva znanja, nastavnik planira i različitim pristupima organizuje interkulturalne sadržaje i nastavne materijale negujući dva važna procesa: proces istraživanja i proces primene. Eksponencijalni rast informacija bitno menja pristup učenju, pa se umesto slušanja, ponavljanja i reprodukovanja kod učenika razvijaju sposobnosti istraživanja, promišljanja, stvaranja, učenja putem rešavanja problema, provere da li ova rešenja deluju u praksi i promišljanja njihovih mogućih uzroka, uz podsticanje kreativnosti i kritičnosti, kvaliteta koji usvojenom znanju, u složenom duhu vremena u kome živimo, daje kompetitivnu prednost. U procesu usvajanja znanja nastavnik uklanja prepreke kao što su pomanjkanje vremena, prostora, motivacije, poverenja i kreira nastavni proces u kojem preuzima ulogu vaspitača, organizatora, koordinatora, motivatora, terapeuta, prati proces učenja učenika – transparentnost, dostupnost, prohodnost i kvalitet, sluša, podržava, ohrabruje, druži se, veruje itd.

U prostoru prisutnih pritisaka diskontinuiranih promena okoline, interkulturalno učenje postaje jedno od ključnih pitanja svake institucije obrazovanja, prilagođavanja i opstanka uz neophodno osnaživanje pojedinaca potrebnim veštinama i kompetencijama. Nizom nastavnih i vannastavnih aktivnosti, primenom savremenih metoda poučavanja, kombinovanjem i procesuiranjem informacija i podataka s kreativnošću i inovativnošću onih koji uče, nastavnik osmišljava mogućnosti povezivanja interkulturalnih sadržaja, oblikuje sinergijske učinke transformisanja znanja (pretvaranja eksplicitnog u tacit znanja). U tome mu pomaže primena brojnih didaktičkih modela: sve aktuelnija projektna nastava (sakupljanje i obrada informacija, promišljanje, traganje za problemom i pokušaji njegovog rešavanja), međupredmetno povezivanje kroz timski rad i uzajamno osnaživanje radom aktiva nastavnika (korelacija i interakcija temeljena na nastavnim programima i silabusima). Umesto pukog zapamćivanja, interkulturalno učenje zahteva kreativni i istraživački pristup u nastavi, oluju ideja onih koji poučavaju i onih koji uče (breinstorming); primenu strategija i tehnika uspešnog učenja, formiranje diskusionih grupa, timsko planiranje interkulturalnih vaspitno-obrazovnih sadržaja, jačanje međupredmetne povezanosti, interdisciplinarnosti, kao i uvažavanje savremenih digitalnih i intermedijalnih nastavnih koncepata – aktivno učenje samostalnim traženjem i pregledom obrazovnih

programa televizije, filma, interneta, novih, digitalnih medija. Da bi sve ove aktivnosti našle smisao u svakodnevnom, praktičnom didaktičkom ispoljavanju, neophodna je eksternalizacija putem učeničkih projekata, radova na izložbama, likovnim i literarnim nastupima, kroz stalnu razmenu i evaluaciju urađenog. Ovo je poželjan način da se kod učenika oblikuju određena merila i stavovi prema usvojenom znanju, mogućnosti njegovog daljeg prenosa (deljenja znanja), a radi se kako o količini prenešenog znanja, tako i o njegovoj funkcionalnosti i svrsishodnosti.

Intencija je na ostvarenju *transfera*, na „upijanju“ interkulturalnog znanja i željenom ishodu obrazovanja vezanom za kontinuirano učenje i usavršavanje, za razvijanje pozitivnog stava prema interkulturalnosti. Uz uvažavanje pravnih i etičkih načela, učenici na ovaj način neguju misaoni i delatni stav prema interkulturalnim informacijama, uz kritičko korišćenje znanja i daljeg transfera znanja na rad, slobodno vreme i komunikaciju, zbog sigurnog, odgovornog interesa aktivnog učestvovanja u zajednici – najpre učionice i škole, pa konačno i samog multikulturalnog okruženja.

7. Zaključak

Vreme u kome živimo, markirano je ekonomskom logikom, liberalizacijom tržišta, slobodnim kretanjem ljudi, proizvoda, usluga koji snažno utiču na pedagoške obrasce i modele obrazovanja, trasičaju potrebu reformisanja vaspitno-obrazovnog sistema. Teži se permanentnom profesionalnom usavršavanju poslenika obrazovanja, snaženju kompetencija koje oblikuje filozofija doživotnog učenja. Globalizacija, klimatske promene, demokratski razvoj tri su ključna izazova za Evropu budućnosti koji se oblikuju kroz očekivane ishode učenja i kompetencije učenika, pri čemu je u fokusu moralna odgovornost, jer sve što je zakonom dozvoljeno ne mora uvek biti i moralno prihvatljivo. Interkulturalna kompetencija, u ovom kontekstu, značajna je za život u multikulturalnoj, pluralnoj Evropi kojoj trebaju pojedinci spremni da odgovore razvoju društva znanja i aktuelne, rastuće globalizacije.

U ujedinjenoj Evropi prevladavanje globalne krize može se postići opštom *solidarnošću*. Pravi sinonimi za solidarnost su mir, zaposlenost, održivi razvoj, zaštita ljudskih prava, otpor prema različitim formama i vidovima diskriminacije, nasilja i marginalizacije, udruživanje sa drugima u humanitarnim aktivnostima. Solidarnost se reflektuje i u angažovanom, tolerantnom, argumentovanom, kri-

tičkom zastupanju vrednosno prihvatljivih stavova, interesa, poštovanju drugih učesnika kao jednako vrednih autonomnih osoba, prihvatanju drugačijih inicijativa i odluka, mogućnosti zaposlenja u društvu utemeljenom na znanju, na međunarodnom pravu. Radi se o oblikovanju društva solidarnosti, u kome će pojedinci, na afirmativan način koristiti pravo izbora kulture i tradicije, u kome će negovati i izražavati svoj identitet uz poštovanje prava drugih, različitih zajednica da neguju drugačije kulture, tradicije i identitete, društva u kome će se afirmisati duh interkulturalnosti, tolerancije, ravnopravnosti, dijaloga itd.

S obzirom na složenost navedenih pojmova i fenomena, zajednički dogovor i mišljenje oko toga koje su zapravo odrednice interkulturalne kompetencije u akademskom prostoru još nije postignut, iako se najčešće navode kognitivna, metakognitivna, komunikacijska, interakcijska, afektivna, motivaciona, etičko-vrednosna i konativna dimenzija koje se reflektuju kroz ponašanje pojedinaca. Obrazovna postignuća koja se očekuju realizacijom ovako dimenzionirane interkulturalne kompetencije zacrtana su u temeljnim vrednostima koje krase profil pojedinca – znanje, solidarnost, sposobnost aktivnog, kritičkog i odgovornog učestvovanja, najpre u životu škole, zajednice kojoj pripada kao i širem demokratskom društvu. Iako su dimenzije koje se navode u samom pojmu interkulturalne kompetencije različite, postoji implicitna saglasnost da se radi o oblikovanju građanina koji će prihvatiti i poštovati druge kao autentične, osobene i jednako vredne osobe, a svojim aktivnostima u zajednici doprineti negovanju i zaštiti ljudskih i manjinskih prava, humanističkih i osnovnih demokratskih vrednosti i principa.

Iako trenutno postoji široki okvir u pristupu, razumevanju, određenju, tumačenju odrednica i terminologije interkulturalne kompetencije, možemo se složiti da je još Humbolt dao prihvatljiv pedagoški odgovor vezan za pitanja neizvesne budućnosti i odgovora na to, šta moramo da naučimo danas, čak i kada ne znamo šta nas u životu zajednice kojoj pripadamo očekuje sutra. Konrad Paul Lissmann, profesor filozofije u Beču, ilustruje ovu tezu sledećom argumentacijom:

„Sve što nam je nekada pružalo sigurnost, gubi na značaju – porodica, brak, uloge polova, stalež, partije, crkve, pa čak i država blagostanja. I kao šlag na tortu tu su još tri stvari: obrazovanje, obrazovanje, obrazovanje!“ (2006, 92).

Literatura:

- Andevski, Milica, Knežević-Florić Olivera. 2002. *Obrazovanje i održivi razvoj*. Novi Sad, SPD Vojvodine.
- Andevski, Milica. 2003. Pedagoška kompetentnost u novom društvenom diskursu, *Zbornik radova naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Obrazovanje i usavršavanje učitelja“*, Učiteljski fakultet, Užice, 185-196.
- Andevski, Milica, Banić Branislav, Gordana Budimir Ninković. 2019. Raznolikost kultura u diskursu raznolikosti obrazovanja, *InterKult 2018*, Izdavač, Pedagoški zavod Vojvodine, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Novi Sad, 2019: 315-333.
- Andevski, Milica, Gajić Olivera. 2010. Diagnostic Competencies of Teachers – A Precognition of Life-long Learning (LLL), *Comparative Education, Teachers Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*, Volume (8), 451-458.
- Batelaan, Peter. 2000. Preparing schools for a multicultural learning society. *Intercultural Education*, 11 (3), 305-310.
- Bellinger, G., Castro D., Mills A. 2009. *Data, Information, Knowledge and Wisdom*, <http://www.systemthink.org/dikw/dikw/.htm>.
- Biagioli, Riccardo. 2005. *Educare all'interculturalità: teorie, modelli, esperienze scolastiche*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, Jack. 1998. *Učenje blago u nama*. Izvješće UNESCO, međunarodna povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
- Dryden, Gordon & Vos, Jeanette. 2001. *The Learning Revolution: To change the Way the World Learns*. Network Education Press.
- Dunkwu, Braun. 2000. *Reaching Potentials*. New York: Routledge/Falmer.
- European Communities. 2006. EQF – *The European Qualification Framework for Lifelong Learning*, <http://pedagog.org.yu/evropska%20unija.php>
- Gajić, Olivera. 2007. Razvojni program socijalne rehabilitacije i inkluzije u socijalnoj zajednici. U: Previšić, Vlatko, Šoljan Nikola, Hrvatić, Neven (ured.) *Pedagogija – prema celoživotnom obrazovanju i društvu znanja*, I. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 199-208.

- Glazer, Nathan. 1997. *We are all multiculturalists now*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gojkov, Grozdanka. 2013 *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".
- Gojkov, Grozdanka, Aleksandra Gojkov-Rajić, Aleksandar Stojanović. 2014. *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, Vršac, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".
- Gonzales, J. & Wagenaar R. 2008. *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities contribution to the Bologna Process an introduction*, 2nd edition. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gošović, Radovan, Mrše S, Jerotijević M, Petrović D, i Tomić V. 2007. *Vodič za unapređenje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Grupa Most i Fond za otvoreno društvo.
- Hill, Dicinson. 2000. Curricular Perspectives on Greta Debata. U: Kessler, S.A. Swander (ured.) *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing, str. 175-194.
- Hrvatić, Neven. 2007. Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. U: Previšić, Vlatko, Šoljan Nikola, Hrvatić Neven (ured.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja I*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, 41-57.
- Hrvatić, Neven. 2011. Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima, *Pedagojska istraživanja*, godina VIII, 1: 7-18.
- Jokić, Tihomir, i Petrović, Dragan. 2016. Interkulturalna osetljivost nastavnika i činioci uspešnog sprovođenja interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U: Petrović, D., i Jokić, T. (ured.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, 127-156. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Kovač Cerović Tinde i sar. 2004. *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Lissmann, Paul, Konrad. 2006. *Theorie der Unbildung*. Wien.
- Makarevičs, Valērijs. 2008. Professional competences of future teachers: Perspective of different evaluators and contexts. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 10(?): 68-78. <http://www.ise-lv.eu/ufiles/1231839176JTEFS%20volume%2010%202008.pdf>

- Mašić, Branislav, Đorđević-Boljanović Jelena. 2006. Organizaciona kultura i knowledge management, U: *Zbornik radova IV Savetovanja „Na putu ka dobu znanja“*, FaM, Novi Sad, 126-138.
- OECD. 2005. *The definition and selection of key competencies*, DeSeCo publications, <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Partnership for 21st Century Skills (P21). 2015. <http://www.p21.org/index.php>
- Petrović, Dragan, Gošović, R, Čekić Marković, J. 2016. Analiza zakonske i strateške regulative u oblasti interkulturalnog obrazovanja u Srbiji. U: Petrović, D. i Jokić T. (ured.) *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji: regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, 19-44. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Previšić, Vlatko. 2005. Kurikulum suvremenog odgoja i škole. *Pedagoška istraživanja*, 2: 165-173.
- Rajović, Vladimir, Radulović Ljiljana. 2007. Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 4: 413-435.
- Rajović, Vladimir, Radulović Ljiljana. 2009. Mentorstvo u svetlu refleksivne prakse: vizura insajdera. *Zbornik radova sa međunarodne konferencije, Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika, Od selekcije do prakse*. Učiteljski fakultet. Jagodina, 84-97.
- Rubinacci, Amina, Amatucci Ludovica. ured. 1995. *L'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Firenze: Le Monnier, str. 33-41.
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, (2013) *Standardi opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja*:https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/obrazovni_standardi_postignuća/medjupredmetnekompetencije.pdf.
- Tatковиć Nevenka & Ćatić Ivan. 2010. Curriculum Focused on the Development of competences in Teachers' Initial Education. *Comparative Education, Teacher Training, Education Policz, School Leadership and Social Inclusion*. Volume (8): 174-182.
- Tynjälä, Pekka & Gijabels, Dochy. 2012. Changing World: Changing Pedagogy. In: Tynjälä, P. Stenström, M. & Saarnivara, M. *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Netherlands; Springer.

- Viteritti, Angelo. (2005). *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*. Milano: Guerini e Associati.
- Weinert, E. Franz. 2001. Concept of Competence, A Conceptual Clarification, in Rychen, D. S., Salgarnik, L. H. Hogrefe & Huber Publishers (ed): *Defining and selecting key competencies*, Seattle/Toronto/Bern/Gotingen, 45-67.

Драган Стефановски

Самостоен истражувач, Скопје, Северна Македонија

draganstefanovski@hotmail.com

УЛОГАТА НА МАСОВНИТЕ МЕДИУМИ ПРИ КРЕИРАЊЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНО ОПШТЕСТВО

Modern media, and in this context, communication technology is even more present at all levels of the educational process. They are only detecting the need to change the subjects involved in the educational process. Experiencing the correlation medium-interculturalism-education is unthinkable without the existence of competence. We experience interculturalism as a successful overcoming of the obstacles of the past, more precisely overcoming nationalism and religious intolerance, paving the way for living in a democratic society. It is a real privilege to accept and apply the values of interculturalism in everyday communication. The media is the “main square” in which the process of intercultural communication takes place, a place for exchanging views and ways of establishing contacts with different cultures. Sophistically touching the individual, who is learning about life and human rights, identity and cultural diversity and the wealth of religions. The media “remind us” that interculturalism is not only taught by the social sciences, but also by music, literature, theater, and sport. The paper is completed with empirical research, which aims to detect how much and how the citizens of Skopje are experiencing the intercultural living.

Key words: mass media, interculturalism, intercultural communication, competences

1. Вовед

Последната еволутивна форма на процесот на глобализација во постсоцијалистичките општества ги иницираше најзначајните општествени промени означувајќи го процесот на транзиција односно преминот од политичко едноумие кон политичкиот плурализам како и од планирана кон пазарна економија својствена за либералниот капитализам информатичко информациската технологија и мрежата на интернет ја овозможија појавата на мрежно општество но и на забрзаната циркулација на информации и појавата на современи масовни медиуми. Во овој контекст придобивките од технолошкиот развој можат да се согледаат од различни аспекти но во овој контекст тие се анализираат од нивниот општествен аспект односно, влијанието на современите медиуми при креирање на јавното мислење кај младата популација, како и улогата и примената на масовните медиуми во современиот наставен процес.

Постмодерното општество е одбележано со последната еволутивна форма на процесот на глобализација. Глобалните тенденции видливи се во секој сегмент. Глобалната еволуција и глобалните

влијанија сопствената кулминација ја достигнува во урбаниот простор креиран од начинот на урбано живеење. Постмодерното општество е одбележано од широк спектар на масовни медиуми, валоризирајќи го значењето на медиумската писменост на населението до круцијално ниво за нормално функционирање на современото општество. Истото има карактеристични потреби помеѓу кои е секако и брзата циркулација на информации. Медиумите играат една од главните улоги при ширење на информациите и креирање на јавното мислење, што само по себе го наметнува прашањето за медиумска култура и медиумска писменост на населението. Контекстот во кој се разгледува медиумското влијание во оваа студија е насочен кон младите односно влијанието кое истите го остваруваат при креирањето на јавното мислење, сврзано пред се за интеркултурализмот, но и со други појави со кои младите се соочуваат во секојдневното живеење и комуницирање во мултикултурната средина. Согледано преку анализата на влијанието на масовните медиуми во контекстот на градењето на општествената толеранција и градењето на интеркултурното општество. Современите медиуми во постмодерната, се базичниот извор за стекнување на информации, едукација, градење на мислење но и пополнување на слободното време низ забава и игра. Во овој контекст во трудот говорам за влијанието на традиционалните медиуми (телевизијата, дневниот печат, радиото) но и современите медиуми кои ги опфаќам во анализата (интернет, музика, филмот) врз поединецот во урбаната средина. Во овој контекст го согледуваме влијанието кое одделен медиум го има при креирање и градење на одреден став, а особено на планот на осознавање на улогата на медиумот во градење на младата личност за живеење во мултикултурна средина. Разбирливо е дека моќта на масовните медиуми во општеството зависи од нивото на демократија и демократските вредности, како и начинот на кој тие се користат. При формирањето на животните стилови младите често се идентификуваат со животните стилови на филмските или музичките ѕвезди, кои кај дел од нив предизвикуваат негативни модели на однесување (несвојствени за средината во која живеат).

Во студијата ќе се обидеме да ја доловиме реалната перцепција за позитивните и негативните аспекти на влијанието кое медиумите го остваруваат при креирање на јавното мислење за интеркултурализмот и толеранцијата во современото општество. Токму медиумската писменост на населението се повеќе добива на значење во современите општества, во кој контекст

образовните институции во своите програми „се обидуваат“ да го трасираат патот за нејзино вградување во содржината на курикулумот на одредени предмети на сите нивоа во образовниот процес. Примената на мас медиумите во образованието треба да ја сметаме за неминовност. Со еден збор медиумската писменост на населението а со тоа и медиумското образование е од круцијално значење за поединецот/групата на планот на оформување и едуцирање на таква личност која ќе може рамноправно и успешно да партиципира и придонесува како на локално, регионално, но и глобално ниво.

2. За медиумската писменост и медиумско образование

Денес кога повеќе од очигледна е експанзијата на визуелната интеракција и комуникација во кое и инволвирано мнозинството од нашето секојдневно опкружување, само по себе ја наметнува потребата не само за медиумско образование, туку и за медиумска писменост. Во таа смисла нашето научно внимание би требало да го насочиме во неколку насоки, а пред се запознавање на современите медиуми, нивно коректно „читање“, но и практично применување на истата. Во овој контекст и образованието за медиуми всушност значи стекнување со медиумска писменост. Медиумската писменост на поединецот, знаеме да кажеме дека е препознатлива токму во демократските вредности кои ги поседува но и применува поединецот во неговото секојдневно комуницирање. Главно прашање на современото општество е како да се реши проблемот со подигнување на нивото на медиумска писменост и формата на нејзино вградување во процесот на образование, пред се во основните и средните училишта. Во овој контекст со своевиден проблем се соочуваат и постсоцијалистичките земји, а во таа смисла и Р Македонија. Дискусијата на научната јавност се движи во две насоки: првата учењето за медиуми, медиумска култура односно медиумска писменост да се изучува како посебен предмет, а втората која предлага истата да се вгради во постојните курикулуми на веќе постоечки предмети, во кои доминантната улога би ја имале мајчиниот јазик, литературата, уметноста, музичкото образование, и граѓанско образование, кој предлог во актуелниов момент изгледа поприфатлив. Со еден збор, медиумското образование е суштински важно.

„Во овој контекст би ја споменал и улогата и активностите на Унеско, поточно Гринвалдската декларација“

ција донесена на Меѓународниот симпозиум за медиумско образование која го препознава истото како о-косница на проект на стекнување на универзални политички права, имајќи во вид дека животот на луѓето во медиумски заситениот свет е глобалната стварност“ (Radok 2015,17).

Унеско дава препораки за медиумското образование во кој приоритетот го става на неколку цели а пред се на разбирање и усвојување на масовната комуникација што во суштина е дел од општата култура на поединецот; запознавање со информативните но и едукативни функции на медиумите за масовната комуникација; запознавање со јазикот на истражување, естетика на медиумите; како и оспособување за критичко восприемање и вреднување на медиумските пораки.

Медијското образование се повеќе добива на значење, со самото тоа што медијската индустрија станува се помоќна, за разлика од државните институции кои на проблемот не приоѓаат со динамични и континуирани мерки кои би биле на рамниште на потребите.

Интересно е да го истакнеме размислувањето на Дафне Лемиш, автор на повеќе книги за медиуми и медиумско образование токму на младите.

„Истата на медиумското образование му дава примарно, секундарно и терцијално значење, кадешто во примарното се бави со интерпретација на медијски текстови, како и со културниот контекст на медијско делување; секундарно се бави со расправи за државни закони и културолошки критики во кој контекст се опфаќа и своевидна едукација наменета за наставниците; а терцијално има за цел проектирање на стратегија за родителска едукација“ (Vuksanović 2008, 36).

Успешноста на медиумското образование пред се зависи од добро смисленото поврзување помеѓу двата носечки фактори, имено специфичноста на медиумот што е предмет на интерес, како и начинот на кој го разбираат токму оние кои се образуваат за медиумите. Сите истражувања поврзани со медиумите покажуваат дека младите екстремно многу време „трошат“ за медиумите, користејќи ја пред се интернет мрежата, портали и слично.

Сосема разбирливо е дека тие се најмногу изложени и на можна манипулација, знаејќи дека за нив најинтересни се пред сè така-наречените таблоидни медиуми. Тргувајќи од една ваква претпоставка масовните медиуми, во функција на образовно средство би требало да биде насочено за користење токму на планот на спознајно, но треба да се има во вид дека процесот на едукација за медиумите е континуиран, имено што со лицата кои го имаат завршено образованието?

„...интересни се програмите на учење на далечина (long distance learning), кои благодарение на новите технологии стануваат се достапни и со поголем степен на интерактивност и конечно системи на најразновидни облици на доедукација и специјализација мотивирани од личен интерес, преквалификации и слично“ (Nikolić u Vuksanović 2008, 95).

Основно е дека медиумската писменост има за цел поттикнување и развивање на мисловните способности искористувајќи го притоа веќе акумулираното знаење, а во смисла соодветно и точно реагирање на пораката независно од нејзината форма. Воедно правилно да размислува за значењето, целта но и за нарачателот на истата. Само така поединецот/групата може исправно да гради став за одредени општествени состојби и да ја открие лажната информација и слично. Често со одредена информација свесно се манипулира, користејќи лепеза од форми, како звук, слика, текст или движење а се со цел потенцирање или наметнување на значењето, кое би требало да се „наметне“ на примателот. Медиумската писменост претставува сложен процес на медиумско образование.

Медиумите имаат свое влијание токму на планот на давање на своја перцепција за улогата на интеркултурализмот, особено во мултиетничките средини. Истите даваат свој придонес на планот на правилно социјализирање на поединецот, односно подготвување за успешно опстојување и егзистирање, снаоѓање и функционално размислување во современото општество.

3. Масовните медиуми и јавното мислење

Моќта односно влијанието на масовните медиуми при креирање на јавното мислење за општествените феномени е значајна, но суштината лежи токму во афирмирањето на брза и точна ин-

формација, која е од круцијално значење во економскиот и политичкиот сектор. Медиумите со сопствената програма и содржина имаат широка лепеза на активности. Интересно е дека поединците во своето 'исчитување' на текстот внесуваат различни мислења и искуства. Во таа смисла Стјуард Прајс напонува дека:

„доколку текстот се посматра изолирано, тој може да се интерпретира како аргумент со кој се запоставуваат главните обвинувања кои често се упатуваат на сметка на медиумите: дека не се во состојба да понудат одредена презентација на некој настан. Луѓето можат да бидат посвесни отколку што сметаат некои медиумски стручњаци. нашата способност за носење на судови мора да се заснова на мноштво на извори и мноштво на гледачи“ (Prajs 2011, 48).

Во таа смисла и се сведува неговата констатација дека доколку не располагаме со доволно извори во суштина се губи самата идеја за можност на интерпретација. Напливот на безброј информации во така краток период не става во „пат позиција“ не знаејќи во исто така кус рок да ја искористиме најкорисната. Токму затоа и така нагласено и се позачестено во научната јавност но и во државните кругови и невладиниот сектор се позачестено се говори за проблемот со медиумска писменост.

Кога се говори за медиумското образование, приоритет на истото е создавање на критичка маса кај консументот која би била во исто рамниште со медиумот на современото време и живеење. Во суштина главна цел на медиумот е да укажува помош на поединецот/групата да дојде до брза и точна информација, запазувајќи ги сите форми на етика. Постсоцијалистичките земји 'гледаат' кон Запад. Младите се повеќе се чувствуваат како дел од „глобалното село“ за кое говори Маршал Меклун, се изложуваат на телевизиски и видео канали кои во позадина имаат комерцијална цел. Атрактивноста на програмите е сосема објективна, но истите ја насликуваат својата култура, својот стил на живеење, а не на конзументот. Гледано од социолошко психолошки аспект кај дел од популацијата истата создава чувство на инфериорност, маргинализираност, но и трагање или губење на својот национален идентитет.

4. Масовните медиуми и процесот на образование

Процесот на образование претставува траен процес на учење и знаење, кој некогаш зависеше само од едно наставно сретство книгите, наставниците и професорите, додека денес во современиот процес на образование се интегрирани содржини од мас медиумите кои се во контекст на образовниот процес. Треба да се истакне дека масовните медиуми поседуваат силно социо-културно влијание на општеството. Во образовниот процес придонесуваат на планот на развивање на креативноста и логичното размислување, како и реално согледување на вистината. Несомнено, мноштво од наставници и професори значајно ги експлатираат придобивките од масовните медиуми пред се интернетот, како и информатичката технологија. Високото ниво на користење на социјалните мрежи придонесе за интегрирање на Фејсбук (Facebook) и Твитер (Twitter) како најбрз начин на пронаоѓање на информации и социјални контакти кои можат да бидат од корист за сите ученици и студенти. Така секој поединец на овие мрежи доаѓа, но и може да ја сподели бараната и добиена информација во контекст на наставни содржини за многу краток период. Масовните медиуми имаат моќ да едуцираат и да влијаат на креирање на нивното мислење на позитивен но за жал и на негативен начин. Тоа произлегува преку ефектот и начинот на информирање на визуелен и аудио начин кој создава креирање на перцепција кај медиумскиот консумент за одредни општествени настани и феномени. Интегрирањето на видео материјали во наставата од интернет Јутјуб (Youtube), Вимео (Vimeo), Дејлимошн (Dailymotion), разни двд материјали претставува само симплифицирана слика и индикатор за медиумското влијание во образованието.

Ако се нема медиумска писменост, не би можеле да оцениме дали сеуште талкаме во мракот или сме на вистински пат кон светлоста на денот. Видливо е влијанието на масовните медиуми во наставниот процес во контекст на усвојувањето на вредностите на интеркултурализмот од страна на учениците. Медиумските содржини, кои што се позиционирани на културни случивања и нејзините вредности, во последно време афирмираат сет на прашања кои го поттикнуваат размислувањето на поединецот/ученикот, а пред се согледувањето на позитивната страна на дијалогот и толеранцијата во општеството, во функција на подобро разбирање на другиот, особено во мултиетничките средини.

5. Медиумите и младата популација

Современите масовни медиуми претставуваат значаен сегмент во општествениот живот на секоја млада индивидуа. Епохата одбележана од страна на информатичко информацијската технологија, мрежата на интернет и брзата циркулација на информации, интернет порталите, како и видео каналите и социјалните мрежи иницираа своевидна трансформација во секторот на масовните медиуми. Настаните од современото општество, успешно се пресликуваат во виртуелниот простор, а настаните кои не се споделени на социјалните мрежи, без малку како и да не се случиле. младата популација живее во своевидниот 'компромис' помеѓу физичкото и виртуелно општество, во кој секој настан од реалноста го пресликуваат на социјалните мрежи. Во овој сегмент ќе го утврдиме општественото влијание на современите медиуми врз младата популација во македонското општество, кое ќе биде поткрепено со податоци од емпириското истражување. На самиот почеток од анализата прсисстапувам кон сет од прашања сврзани со влијанието на масовни медиуми врз градење на мислење и ставови за општествено значајни феномени.

Со цел доловување на улогата на масовните медиуми во образовниот процес, како и во градење на мислење за општествените феномени кај младата популација во општеството, во кој се вклучени и размислувањата за интеркултурализмот, во периодот мај-август 2019 година се реализира емпириско истражување во кое беа опфатени 230 испитаници. При формирањето на примерокот го користев квотниот примерок. Единица на анализа беа, наставници вработени во основните и средните училишта, како и студенти. Во примерокот беа опфатени припадници на сите поголеми етнички групи кои живеат во градот Скопје. Во таа смисла, 61.7% од анкетираниите се Македонци, 17.4% Албанци, 9.6% Срби, 9.6% Турци и 1.7% Роми. Од добиените резултати од истражувањето, ќе се согледа влијанието на масовните медиуми врз градење на интеркултурниот соживот во градот. Од анализата ќе се согледа начинот на користење на масовните медиуми и нивното влијание при креирањето на јавното мислење, а во контекст на соживотот помеѓу припадниците на различните етнички групи, влијанието кое медиумите го остваруваат при градење на мислење во контекст на интеркултурниот соживот, оставајќи простор и за влијанието на масовните медиуми сврзани со проблемот на интеркултурализмот, и начинот на кој медиумите влијаат на соживотот во мулти културните и мулти-конфесионални општества.

Став	Процент
Целосно се согласувам	14.8
Се согласувам	73.9
Немам мислење	4.3
Не се согласувам	5.2
Воопшто не се согласувам	1.7
Вкупно	100.0

Табела 1. Масовните медиуми се примарен извор на информации на младата популација при градење на мислењето за општествените феномени. Извор: Емпириско истражување.

Кај младата популација присутно е интензивно влијание на масовните медиуми, при градење на ставови и мислење за општествено актуелни теми. Колку темата е поактуелна и од чувствителен карактер, толку медиумските пораки остваруваат поголемо влијание кај мнозинството од младите. Одредени содржини на масовните медиуми, како и видео-игрите со агресивна содржина, филмови преполни со агресија и насилство ја зголемуваат агресивноста особено кај помладите. Постмодерното општество е медиумски најпокриено општество, во кое интензивно се користи современа технологија. Младите, често подлежат на медиумски манипулации, насочени кон прашања од различни сфери. Мнозинството од анкетираниите, поточно 88,7% целосно се согласуваат или се согласуваат со наведениот став.

Социјалните мрежи претставуваат значајен сегмент од секојдневниот живот на младиот човек. Релациите помеѓу припадниците на младата популација разбирливо зависат од повеќе фактори, но тука вниманието е насочено кон улогата на современите масовни медиуми, поточно интернет порталите, видео каналите на интернет и социјалните мрежи при градењето на мислење и општествени ставови.

Став	Процент
Целосно се согласувам	33.9
Се согласувам	52.2
Немам мислење	7.8
Не се согласувам	4.3
Воопшто не се согласувам	1.7
Вкупно	100.0

Табела 2. Интернет медиумите се примарниот медиум за добивање информации на младата популација при градењето на мислење на општествените феномени.

Влијанието на современите масовни медиуми врз младата популација ја согледуваме од аспект на градење на мислење по општествено значајни прашања, кое најчесто го остваруваат преку социјалните мрежи. Желбата за популарност често знае негативно да влијае на дел од младите индивидуи кои правилно не го осознаваат и „читаат“ значењето на популарноста. Мнозинството од анкетираната популација смета дека современите медиуми, а пред се интернетот е круцијалниот извор на информации на младата популација преку кои го градат мислењето и ставовите за одредени прашања.

Став	Процент
Целосно се согласувам	52.2
Се согласувам	45.2
Немам мислење	2.6
Вкупно	100.0

Табела 3. Социјалните мрежи се честа локација на говор на омраза, и влијаат на зголемување на агресивноста на младата популација. Извор: Емпириско истражување.

Социјалните мрежи се често место на кое се детектираат најразлични форми на говор на омраза. Од истражувањето е видно дека 97,4% се сложуваат со наведениот став. Истите се на мислење дека на социјалните мрежи често се искажуваат коментари за кои во реалноста слободно не можат да се искажат, а кои пред се се однесуваат кон поединци или групи различни од себе, т.е. кон Другиот.

Интензивни се обвинувањата кон традиционалните и современите масовни медиуми за зголемување на агресивното и асоцијалното однесување. Традиционалните масовни медиуми насилството го шират преку филмовите со агресивна и насилна содржина, дел од музичките спотови кои избобилуваат со насилство, додека современите насилство го шират преку социјалните мрежи (приказ на насилнички слики и видеа, изживување и насилство врз малолетници, навреда и ширење на говор на омраза и слично). Социјалните мрежи на своите корисници, им овозможат медиумски простор за споделување на сопственото мислење и политички ставови за различни интересни теми. Една од круцијалните локации каде младите имаат некаква можност да го искажат своето мислење се токму социјалните мрежи во виртуелниот простор, кои често го користат. Профилите на социјалните мрежи претставуваат составен дел од идентитетот на младиот човек. Од современите масовни медиуми од исклучително значење е упот-

ребата на апликации поврзани со социјалните мрежи и интернет пребарувачите. Истите овозможуваат поголема видливост на младата популација и можност младиот човек во отсуство на цензура да изнесува сопствени размислувања.

Општествено технолошката еволуција донесе мноштво од можности во постмодерното општество. Технологијата го иницираше напредокот во секој сегмент, но од круцијално значење е еволуцијата на информациско-информатичка технологија на која во голема мера се потпира современото општество. Глобалните влијанија најлесно се детектираат во урбаниот простор и начинот на организирање на секојдневието.

Дел од медиумските содржини претставуваат несомнена помош и во процесот на образование во контекст на полесно приближување на вредностите на интеркултурализмот како во наставата така и во целокупното општество. Секако приоритет претставува осознавање и правилна употреба на поимите, дијалог, вистина, разбирање и толеранција и интеркултурна комуникација. Значењето на масовните медиуми по овие прашања во образовниот процес имаат витално значење, особено од аспект на прифаќање на вредностите на интеркултурализмот.

Став	Процент
Целосно се согласувам	18.3
Се согласувам	55.7
Немам мислење	18.2
Не се согласувам	7.8
Вкупно	100.0

Табела 4. *Масовните медиуми активно се интегрирани во текот на наставниот процес и помагаат при прифаќање на вредностите на интеркултурализмот од страната на учениците.* Извор: Емпириско истражување

Коегзистентно, како и во претходниот дел од анализата, 76% од анкетираниите се на мислење дека масовните медиуми се активно интегрирани во наставниот процес и истите помагаат при прифаќање на вредностите на интеркултурализмот од страна на учениците. Со овој став не се сложуваат 7.8%, а изненадува високиот процент на анкетирани кои немаат мислење по ставот.

На овој начин младите формираат вредности на разбирање и толеранција пред се за културолошки и етнички различните од себе, мотивирајќи ја при тоа комуникацијата со припадниците на останатите етнички и културни модели. Во продолжение, анали-

зата ја надоградувам со сет на прашања поврзани со улогата на медиумите во процесот на градење на интеркултурното општество од аспект на нивната улога во социјализација на индивидуата за креативен живот во мултикултурното општество.

Став	Процент
Целосно се согласувам	27.8
Се согласувам	57.4
Немам мислење	13.0
Не се согласувам	1.7
Вкупно	100.0

Табела 5. *Вредностите на интеркултурализмот придонесуваат за целосна социјализација на индивидуата во мултиетничкото општество.* Извор: Емпириско истражување

Видлива е неопходноста од совладување и прифаќање на вредностите на интеркултурализмот во воспитно-образовниот процес, знаејќи дека истите се значајни за целосната социјализација на индивидуата. Од табелата 5, гледаме дека 85.2% од анкетираниите се согласуваат односно целосно се согласуваат со наведениот став. Изненадува податокот дека дури 13% немаат изградено мислење. Во овој контекст секако е значајно колку поединецот ја познава и почитува сопствената култура, бидејќи истото е клучната претпоставка за прифаќање на Другиот.

Став	Процент
Целосно се согласувам	21.3
Се согласувам	59.6
Немам мислење	12.2
Не се согласувам	7.0
Вкупно	100.0

Табела 6. *Во современото општество има мноштво од медиуми кои нудат можност за критичко размислување при градењето на ставови за Другиот?* Извор: Емпириско истражување.

Современото општество изобилува со големи можности кога станува збор за масовните медиуми и информирање, гледано од перспективата како на традиционалните така и на современите медиуми. Егзистирањето на изобилство на медиуми, овозможува креирање на услови за медиумска писменост на населението, што во прв момент значи негова едукација за критички размислувања и градење на ставови. Медиумите овозможува поттикнување на размисли за Другиот, во смисла на градење на рационално мисле-

ње по дадени прашања од доменот на различноста, дијалогот, толеранцијата, конфликтните ситуации и слично. Во овој контекст размислува и мнозинството од анкетираната популација во градот Скопје. Медиумите знаат преку своите содржини да поттикнат критичко размислување и градење на ставови кои го тангираат проблемот на различноста. Сметаат дека почитувањето на својата култура е клучниот предуслов за почитување на широката лепеза од човекови права и активности. Анализата ќе ја продолжам со сетот на прашања сврзани со медиумите, и влијанието кое го ост-варуваат над младите.

Став	Процент
Целосно се согласувам	14.8
Се согласувам	73.9
Немам мислење	4.3
Не се согласувам	5.2
Воопшто не се согласувам	1.7
Вкупно	100.0

Табела 7. Масовните медиуми се примарен извор на информации на младата популација при градење на мислењето за општествените феномени. Извор: Емпириско истражување.

Функционалноста на современото општество во голема мерка зависи од брзата и ефикасна циркулација на информациите. Во тој контекст токму еволуцијата на технологијата, особено информатичката, значително влијае во сферата на масовните медиуми и информирање. Интернет медиумите и социјалните мрежи значајно го подигна нивото на интерактивниот карактер на медиумите. Во постмодерното општество базичен и круцијален извор на информирање на мнозинството се масовните медиуми. Видливо е дека 88.7% од анкетираните се сложуваат со наведениот став. Базичен извор на информирање се современите медиуми, интернет како и се поголемиот број на портали.

Став	Процент
Целосно се согласувам	33.9
Се согласувам	53.0
Немам мислење	6.1
Не се согласувам	5.2
Воопшто не се согласувам	1.7
Вкупно	100.0

Табела 8. Масовните медиуми имаат значајна улога при формирањето на системот на вредности кај младата популација. Извор: Емпириско истражување.

Масовните медиуми играат главната улога при формирање на систем на вредности кај младите, и истите ја преземаат примарната улога. Анализата ја надградувам и со сет од прашања сврзани со масовните медиуми и медиумското влијание. Истите значајно влијаат при креирање на јавното мислење, особено ако се има во вид брзото и точно информирање кое е од битно значење како за поединецот, така и за групата.

Став	Процент
Целосно се согласувам	33.9
Се согласувам	52.2
Немам мислење	7.8
Не се согласувам	4.3
Воопшто не се согласувам	1.7
Вкупно	100.0

Табела 9. Интернет медиумите се примарниот медиум за добивање информации на младата популација при градењето на мислење на општествените феномени.

Во оваа смисла се движат и размислувањата за влијанието на филмот како медиум, како и документарниот филм и неговите содржини, видена низ призма на градење на толеранција, соживот и интеркултурна комуникација во мултикултурните заедници.

Став	Процент
Целосно се согласувам	27.8
Се согласувам	53.0
Немам мислење	12.2
Не се согласувам	7.0
Вкупно	100.0

Табела 10. Документарните филмови во контекст на вредностите на толеранцијата и почитувањето на културните разлики влијаат на полесното прифаќање на вредностите на интеркултурното општество кај младата популација

Мнозинството од анкетираната популација смета дека документарните филмови во контекст на вредностите на толеранцијата и почитувањето на културните разлики влијаат за полесно прифаќање на вредностите на интеркултурното општество кај младите. На овој план битно е разоткривањето на вистинската порака која ја дава испраќачот, и на кого истата се упатува. Документарниот филм често знае да предизвика различни реакции, особено доколку тематиката е од социјален карактер или истата е сврзана за конфликтни, пред воени, или воени ситуации. Тоа е резултат

тат на констатацијата дека тешко може да се најде хомогена публика. Општо гледано документарните филмови даваат свој придонес на планот на градење и ширење на позитивните вредности за интеркултурализмот во мултикултурните и мултиетнички општества. Филмовите кои во себе имплементираат позитивни пораки за интеркултурализмот, во рамки на училишните наставни кориклули, и надвор од нив, придонесуваат за прифаќање на вредностите на интеркултурализмот. Во таа смисла 80.8% се сложуваат со ставот дека документарните филмови во кои доминира темата за мултикултурализам, позитивно влијаат на прифаќање на демократските вредности клучни за современите општества.

Став	Процент
Целосно се согласувам	32.2
Се согласувам	50.0
Немам мислење	15.2
Не се согласувам	2.6
Вкупно	100.0

Табела 11. Медиумската реторика во контекст на меѓуетничките односи во општеството влијае на ставот на младата популација за интеркултурализмот. Извор: Емпириско истражување.

Начинот на кој се креираат содржините во програмите на масовните медиуми во голема мера влијаат на креирањето на ставот кој младата популација го поседува за интеркултурализмот односно интеркултурното општество. Мнозинството на анкетираниите се согласуваат со наведениот став.

Анализата ја надградуваме со мислењето за улогата на интернет медиумите за влијанието на содржините на видео каналите на младата популација.

Став	Процент
Целосно се согласувам	33.9
Се согласувам	52.2
Немам мислење	8.7
Не се согласувам	5.2
Вкупно	100.0

Табела 12. Содржините на видео каналите на интернет мрежата со дел од своите содржини влијаат на креирањето на мислење на младата популација за интеркултурализмот. Извор: Емпириско истражување.

Видео-каналите на интернет се најпосетени од страна на младата популација, и сосема разбирливо е што содржините постирани на истите имаат свој придонес за креирање и на нивните ставови. Во овој контекст мнозинството од анкетираниите е на мислење дека содржините постирани на видео каналите на мрежата на интернет можат да влијаат на креирањето на ставот кај младите кон прашања поврзани со интеркултурализмот.

Традиционалните медиуми преку своите програмски содржини интегрираат позитивни страни на интеркултурализмот правејќи ги поприфатливи вредностите на истиот за младите медиумски консументи.

Анализата ќе ја завршам со сет на прашања сврзани со улогата на традиционални медиуми при креирање на мислењето за значењето и улогата на интеркултурализмот и интеркултурната комуникација во мултикултурните и мултиконфесионални средини, особено влијанието што може да го одигра телевизијата.

Став	Процент
Целосно се согласувам	33.0
Се согласувам	51.3
Немам мислење	7.8
Не се согласувам	7.83
Вкупно	100.0

Табела 13. *Телевизијата и останатите масовни медиуми влијаат на ширење на вредностите на интеркултурализмот.* Извор: Емпириско истражување

Од добиените податоци, видлива е наклонетоста кон консумирањето на традиционалните масовни медиуми и програмските содржини и пораките кои истата ги нуди. Телевизијата и останатите традиционални масовни медиуми, најчесто позитивно влијаат на ширењето на вредностите на интеркултурализмот. Преку своите содржини и уредувачката политика, го претставуваат медиумот кој во најголема мера шири пораки за меѓусебна толеранција во мултиетничките општества. Истата дава видлив придонес на планот на градење на толеранција како и вредностите на интеркултурализмот.

Став	Процент
Целосно се согласувам	52.2
Се согласувам	45.2
Немам мислење	2.6
Вкупно	100.0

Табела 14. *Социјалните мрежи се честа локација на говор на омраза, и влијаат на зголемување на агресивноста на младата популација.* Извор: Емпириско истражување.

Осудата на говорот на омраза во постмодерното општество е повеќе од очекувана, од страна на сите државни, невладини, граѓански организации, но и секој поединец. Говорот на омраза го бележиме во најразлични сфери од општественото живеење, а често го сретнуваме на виртуелниот простор, поточно на социјалните мрежи. Истите се честа локација на говорот на омраза кон припадниците на различните етнички и културни групи, зголемувајќи ја при тоа агресивноста на дел од младите не само во виртуелниот свет туку и во реалната средина.

Но сепак современото општество веќе го има трасирано патот кој води не само кон градење на позитивни односи со другиот, туку и кон взаемна интеркултурна комуникација.

6. Заклучок

Промените иницирани од влијанијата на последната еволутивна форма на процесот на глобализација придонесоа за сериозна трансформација во секој општествен сегмент. Сублијмирајќи ги општествените промени во сегментот на влијанието на масовните медиуми во сферата на образованието како и воспитно-образовниот процес пред се во македонското општество. Теоретско-емпириската студија реализирана на територијата на град Скопје сметам дека даде реална перцепција и на планот на медиумската писменост и образование, како и улогата на масовните медиуми во образовниот процес, и влијанието коишто истите го имаат на планот на градење и прифаќање на вредностите на интеркултурализмот. Продорот на масовните медиуми во секторот на образование е неоспорен иако сеуште не може да се говори за квалитетно и интегрирано медиумско образование имајќи во вид дека истото не е интегрирано во наставните програми во основните и средните училишта. Но современите медиуми може активно да помогнат во наставата особено низ прикажување на

вредностите кои во своите содржини го актуелизираат проблемот на мултикултурализмот, интеркултурализмот и комуникацијата и соживотот на различните во една средина. Во овој контекст усвојувањето на вредностите интеркултурализмот и почитувањето на другиот во мултикултурните општества претставува своевиден предуслов за целосна социјализација на индивидуата во современото општество. Изобилството на медиуми коишто егзистираат во етерот претставуваат „добар материјал“ за совладување и осознавање на медиумската писменост, особено на планот на критичко размислување за различни општествени прашања. Во постмодерното општество базичен и круцијален извор на информирање на мнозинството на младата популација, за општествените феномени се масовните медиуми. Во светот на медиумите како резултат на овој технолошки развој се овозможи појавата на интернет медиуми и социјалните мрежи кои претставуваат базичен извор на информации за младата популација. Со еден збор, позитивните медиумски пораки видливо придонесуваат за релаксирани меѓуетнички релации и подавање рака на Другиот, различниот од нас.

Библиографија

- Михајлова, Елена. 2010. *Говорот на омраза и културната различност*. Скопје: Темплум.
- Младеновски, Ѓорѓе. 2005. *Антрополошки огледи*. Скопје: Азбуки
- Радева, Билјана. 2014. *Толкување култури: интеркултуролошки вештини на толкувачите*. Скопје: Макавеј.
- Саркањац, Бранислав. 2009. *Македонски катахрезис или како да се зборува за Македонија*. Скопје: Макавеј-Скопје.
- Фридман, Томас. 2003. *Лексусот и маслиновото дрво*. Скопје: Тера Магика.
- Bašić, Goran. 2018. *Multikulturalizam i etnicitet*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- Bernajs, Edvard. 2014. *Propaganda – stvaranje javnog mnjenja*. Beograd: Ammonite.
- Borbek Macanović, Kristina. 2018. *Društveni mediji u integranim marketinškim komunikacijama*. Banja Luka: Univerzitet za poslovne studije.
- Burdije, Pjer. 2000. *Narcisovo ogledalo*. Beograd: Clio.

- Foa, Marčelo. 2017. *Gospodari medija*. Beograd: Clio.
- Herman, Edvard & Mekčesni, Robert. 2004. *Globalni mediji*. Beograd: Clio.
- Hol, Stjuart. 2013. *Mediji i moć*. Beograd: Karpos.
- Huntington, Samuel. 1996. *The clash of civilizations and the remaking of the world order*. New York: SIMON & SCHUSTER.
- Kastels, Manuel. 2014. *Moć komunikacija*. Beograd: Clio.
- Kastels, Manuel. 2018. *Mreže revolta i nade*. Beograd: Službeni glasnik.
- Kymlicka, Will. 2002. *Contemporary Political Philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kymlicka, Will. 2015. *The three lives of Multiculturalism*. Revisiting multiculturalism in Canada Theories, Policies and Debates. Rotterdam: Sense Publishers.
- Korni, Daniel. 1999. *Etika informisanja*. Beograd: Clio.
- Manović, Lev. 2015. *Jezik novih medija*. Beograd: Clio.
- Prajs, Stjuart. 2011. *Izučavanje medija*. Beograd: Clio.
- Radok, Endi. 2015. *Mladi i mediji*. Beograd: Clio.
- Radojković, Miroljub & Stojković, Branimir. 2009. *Informaciono Komunikacioni sistemi*. Beograd: Clio.
- Svilar, Predrag. 2011. *Medijska konstrukcija zapadnog balkana*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Vuksanović, Divna. 2008. *Knjiga za medije, mediji za knjigu*. Beograd: Clio.
- Vučetić, Radina. 2016. *Monopol na istinu*. Beograd: Clio.

Martin Machata

Filozofická fakulta Univerzity v Záhrebe, Chorvátsko

mmachata@ffzg.hr

KULTURÉMY V PREKLADOCH DIELA I.B. MAŽURANIĆOVEJ *PRIČE IZ DAVNINE* DO SLOVENSKEHO JAZYKA

„Translácia je medzikultúrnym pôsobením, v ktorom je translátor sprostredovateľom medzi rôznymi svetmi.“

(Witte 2007, 11)

The article discusses the issue of culturemes in the context of translations of children's literature on the example of two translations of I.B.Mažuranić's work *Tales of long ago* into Slovak language. It is known that children are the most critical readers, so that in the process of the literary translation addressed to the child reader, the attention must be paid by the translator to not only faithfully convey the content original in the target language, but at the same time to satisfy the high demands placed on the aesthetic and educational function of this demanding literary genre. Therefore, the article summarizes and confronts the conclusions of contemporary theoretical knowledge in the specific translation area and offers an overview of the most common procedures for translating culturologically sensitive elements in the works of literature intended for children. The article outputs are intended to contribute to the level of knowledge about the issue of cultural specificities in translating from two related cultures and languages. However, they are also directly oriented towards the translators of children's literature, providing solutions for practical translation problems of a cultural nature, which they often encounter in their work. Last but not least, the outputs of the article are also dedicated, albeit only indirectly, to the child recipients themselves, belonging to the Slovak national minority in the countries of the region, as well as broader. Namely, a suitably conveyed wealth of children's literature at an early age can contribute to the development of vocabulary, language level, positive relationship to literature, preservation of cultural traditions, but also to understanding and respecting cultural specificities and differences in the present, in many ways so culturally differentiated and vulnerable world.

Key words: culturemes, translation, children's literature, Slovak language, Croatian language

1. Úvod

V článku sa rozoberajú dva slovenské preklady diela Ivany Brlićovej-Mažuranićovej *Priče iz davnine* (1916), vydané v rokoch 1931 a 1984, so zreteľom na problematiku prekladania kulturém v detskej literatúre. Špecifickosťou oboch prekladov, hoci bol každý vydaný v inom období, za iných podmienok a dokonca aj v iných krajinách, je menšinové vojvodinské pozadie ich vzniku.

1.1 Kultúra a kulturémy

Podľa slovníkov kultúra je slovom latinského pôvodu označujúcim súhrn duchovných a materiálnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej jeho histórii, súhrn týchto hodnôt na istom vývojovom stupni ľudskej spoločnosti.

Kulturémy sú parametrami kultúrnej identity určitého etnika, ktorých ukazovateľmi sú prototypické (celonárodne dominantné) symboly/znaky a morálne hodnoty každodenného života, materiálne alebo duchovné kultúrne symboly spoločnosti.

Nad pojmom kultúry a jej parametrami sa zamýšľajú vo svojich definíciách viacerí autori. Napríklad Eagleton vo svojom diele *Ideja kulture* (Zagreb, 2002, 7) konštatuje: „Bolo by ťažké žiť bez kultúry, pretože ona "určuje" spoločné správanie a myslenie istej spoločenskej skupiny. Jedným z podstatných znakov kultúry je, že sa ju učíme v priebehu života. A tak ako sa v organizme dedia gény, tak sa kultúra dedí v spoločnosti.“

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

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

Ďalší autori sa zameriavajú na kultúru a jej parametre ako súčasť problematiky špecifického procesu prekladania z východiskového jazyka do cieľového jazyka a z východiskovej kultúry do kultúry cieľovej. Relevantné informácie a kultúrne osobitosti textu vo východiskovom jazyku majú prekladatelia sprostredkovať potenciálnym prijímateľom tak, aby bol text v cieľovom jazyku a druhom kultúrnom prostredí úplne prijateľný a zrozumiteľný.

Preklad predstavuje „zvláštny druh kultúrneho prenosu“ (Reiß/Vermeer, 1991[1984], 13), pričom je „vzťah východiskového a cieľového jazyka stanovený *účelom* (*skoposom*) prekladu“ (Reiß/Vermeer 1991[1984], 139). Prekladateľ preto musí mať jazykovú aj kultúrnu kompetenciu. „Kultúrna kompetencia prekladateľa zahŕňa vedomosti

o vlastnej i cudzej kultúre, pretože kompetentný prekladateľ má byť schopný rozoznať zjavné fenomény kultúry, tam, kde je to potrebné“ (Stojić 2014, 411–422).

Funkcionalistické translatologické teórie vychádzajú zo stanoviska, že je „translácia medzikultúrnym pôsobením, v ktorom je translator sprostredovateľom medzi rôznymi svetmi“ (Witte 2007, 11).

Nedergaard-Larsen (1993, 209–210) rozlišuje: „*culture bound elements within the language itself and extralinguistic culture bound elements*. Kultúrne špecifickými prvkami, ktoré sú súčasťou jazyka, sa nazývajú gramatické kategórie existujúce v jazyku, napr. oslovanie pomocou „ty“ alebo „Vy“, špecifiká rétoriky, metafory a idiómy.“

Vo vzťahu k mimojazykovým denotátom sa odvolávame na klasifikácie Vinay/Darbelnet (1977, 261–265) a Gautiera (1981, 111–112), ktoré zahŕňajú vzdelanostné, geografické, historické, ekonomické, náboženské a iné kultúrošpecifické prvky a ich názvy.

1.2. Chorvátska literatúra v slovenskom preklade

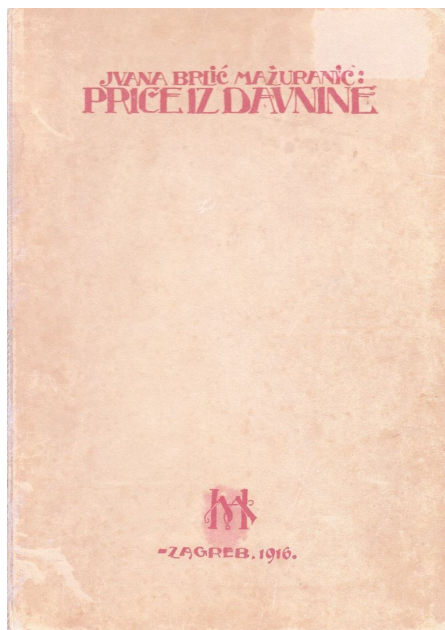
Chorvátsky a slovenský jazyk a kultúra majú mnoho spoločného. Spája ich príslušnosť ku geneticky a geograficky príbuznej skupine slovanských jazykov situovaných na jazykovo a kultúrne mimoriadne bohatom a rôznorodom stredoeurópskom priestore. Oba jazyky a obe kultúry prirodzene prispievajú k formovaniu a jazykovému vývinu daného priestoru, pričom by sa dalo povedať, že ako jeho účastníci mali určitý, nezriedka obojstranne prospešný a významný vzájomný vplyv. Okrem recipročného pôsobenia na úrovni duchovnej, prostredníctvom spomenutej medzikultúrnej a medzijazykovej komunikácie, prebiehajú aj veľmi konkrétne a hmotné vzájomné vplyvy, a to individuálne i kolektívne. Nositeľmi prvej, individuálnej, podoby obojstranného vplyvu sú chorvátski a slovenskí intelektuáli – vedci, literáti a pedagógovia, ktorí v istom období svojho života prichádzajú do druhej krajiny, aby tu priamo zanechali svoju stopu na poli jazykovom, kultúrnom i vzdelávacom. Na druhej strane, na druhej, kolektívnej podobe tohto obojstranného materializovaného vplyvu majú podiel národnostné menšiny, a to najmä chorvátska na západnom Slovensku, a slovenská na území dnešného východného Chorvátska. História týchto vzájomných chorvátsko-slovenských vzťahov na všetkých spomenutých rovinách siaha od obdobia renesancie až do dnešných čias. A akokoľvek by sa nám dnes kvôli všadeprítomnej kultúrnej globalizácii problémom identity malých národov a ich kultúr, ako aj stále výraznejšej jazykovej a kultúrnej asimilácii národnostných menšín zdali

možno marginálnymi, práve títo individuálni a kolektívni nositelia vplývali často veľmi podstatnou mierou na dnešné pomery, významné počiny v tej „druhej“ kultúre. Jedným z dôležitých faktorov v tomto, niekedy viac, inokedy menej intenzívnom, nepretržitom procese vzájomnej kultúrnej a jazykovej výmeny je aj chorvátska literatúra v slovenskom preklade, ktorá má na Slovensku vyše 150-ročnú tradíciu. Za všetky uveďme len niekoľko príkladov: *Smrť Smail agy Čengijica* Ivana Mažuranića (preklad I.B. Zoch, 1897), *Mŕtve kapitále* Josipa Kozarca (preklad Jozef Maliak, 1904), *Boží človek* Milana Begovića (preklad Andrej Mráz, 1928), *Návrat Filipa Latinovicza* Miroslava Krležu (preklad Ivan Minárik a Andrej Vrbacký, 1935), *Zlatníkov zlat* Augusta Šenou (preklad Andrej Vrbacký, 1938) či *Modlitba z väzenia* Tina Ujevića (preklad Ľudo Ondrejov, 1938). Na Slovensku, ktoré od roku 1918 do začiatku 2. svetovej vojny existovalo v rámci Československej republiky, sa objavila najmä v 30. rokoch 20. storočia potreba po prekladoch významných diel svetovej literatúry. Táto potreba je podporená aj priaznivejšími spoločenskými podmienkami, kultúrnou a hospodárskou emancipáciou, a v neposlednom rade, dostatočným počtom prekladateľov z juhoslovanských literatúr. Ani fašistické režimy počas druhej svetovej vojny, a dokonca ani nasledujúce dlhé roky obojstrannej socialistickej skutočnosti nedokázali vykoreniť túto tradíciu prekladania chorvátskej literatúry v slovenskej kultúre, ktorá sa v zmenených podmienkach udržala dodnes. A jednu z nohých, doteraz nie dostatočne translatologicky spracovaných kapitol tejto tradície, predstavujú aj preklady diela Ivany Brlićovej-Mažuranićovej *Priče iz davnine* z tohto článku.

2. Preklady diela *priče iz davnine* do slovenského jazyka

Ivana Brlićová-Mažuranićová (1874-1938) je klasická chorvátska detská autorka, ktorej diela predstavujú trvalú hodnotu chorvátskej aj svetovej detskej literatúry. V rokoch 1931 až 1938 bola štyrikrát nominovaná na Nobelovu cenu za literatúru. Odkaz jej tvorby presahuje v Chorvátsku aj do ostatných odvetví kultúry. Dodnes je najprekladanejším autorom chorvátskej literatúry na svete vôbec. Jej najznámejšie dielo *Priče iz davnine* (1916) predstavuje vrchol jej tvorby. Autorka v ňom vytvorila vlastný svet príbehov pre deti ako spojenie slovanskej mytológie a vlastnej umeleckej fantázie. Príbehy majú výrazné postavy, dynamický dej a jasné etické poslanstvo – láska, spravodlivosť a pravda v nich vždy víťazia. Ide o dielo s nadčasovou aktuálnosťou, obzvlášť pre slovanský a kresťanský svet, ku ktorému patria aj Chorvátsko a Slovensko. Slovenská detská lite-

ratúra 20. storočia zrejme ani nemá porovnateľné dielo a autora takéhoto formátu. V Chorvátsku je toto dielo dnes pevnou súčasťou povinného školského čítania pre základné školy.



Obrázok č. 1 Prvé chorvátske vydanie *Priča iz davnine* z r. 1916

Dielo bolo preložené do množstva jazykov, medzi iným aj do slovenčiny. Celkovo ide o štyri preklady a šesť vydaní, ktoré vyšli v chronologickom poradí nasledovne:

- *Povesti z pradávná* (1931), preklad Anna Dollinayová-Vračanová,
- *Ctiborova hora* (1970), preklad Michal Nadubinský,
- *Rozprávky z pradávná* (1976 a 1991), preklad Zlatko Klátik,
- *Rozprávky z pradávná* (1979 a 1984), preklad Juraj Tušiak.

V tomto článku sa kvôli obmedzenosti priestoru budeme venovať dvom z týchto prekladov (prvému a poslednému). O ďalších dvoch z uvedených prekladov píše vo svojej práci Rusňák (2016), ktorý o dostupnosti prekladov z nášho článku uvádza, že sa Tušiakov preklad pravdepodobne nikdy neobjavil v slovenských kníhkupectvách, kým Dollinayovej preklad sa dá nájsť iba v Slovenskej národ-

nej knižnici a bol vymazaný zo zoznamu katalógu Verejných knižníc, aby sa nakoniec objavil medzi lacnými titulmi, predávanými v kníhkupectvách (zrejme má tu na mysli antikvariáty – pozn. autora).

Pre úplnosť dodávame, že okrem prekladu *Priče iz davnine* boli v slovenčine vydané aj ďalšie diela z literárneho opusu Ivany Brličovej-Mažuraničovej, a to *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* (*Podivné príhody učňa Chlapčeka*, Turčiansky svätý Martin, Matica slovenská, 1940) a *Jaša Dalmatin potkralj Gudžerata* (*Jaša Dalmatin*, Bratislava – Turčiansky svätý Martin, Ján Horáček, 1943).

2.2 Povesti z pradávna

Preklad *Povesti z pradávna* vydala na 182 stranách Matica slovenská v Turčianskom svätom Martine v roku 1931, ako 10. vydanie svojej edície *Dobré slovo*. Autorkou prekladu je Anna Dollinayová-Vračanová, autorom ilustrácií Vladimir Kirin. Vydanie má v závere uvedené aj vysvetlenie v diele sa vyskytujúcich mien a taktiež, pre dokreslenie autorkinej inšpirácie k vzniku diela, aj *Autorkin list synovi*.



Obrázok č. 2 *Prvý slovenský preklad Priče iz davnine (Povesti z pradávna) z r. 1931*

Prekladateľka Anna Dollinayová-Vračanová (1897 – 1984) sa narodila v Chorvátsku v obci Velika Ludina. Vyštudovala učiteľskú školu v Pakraci a vydala sa do Starej Pazovy za tamojšieho slovenského učiteľa Karola Dollinaya. Slovenčinu sa naučila na závideni-ahodnej úrovni a pôsobila v slovenskej škole v Starej Pazove ako učiteľka a výchovná pracovníčka, aby sa v roku 1946 sa presťahova-

la do Piešťan, známeho kúpeľného mesta na západnom Slovensku. Okrem spomenutého diela vydala aj slovenské preklady próz Sidy Košutičovej (*Tak to býva, milá moja...*, *Mimóza*). Dollinayová patrí k pionierom prekladania literatúry pre deti a mládež z juhoslovenských jazykov do slovenčiny. Prekladmi sa zaoberal aj jej syn Zdenko Dollinay.

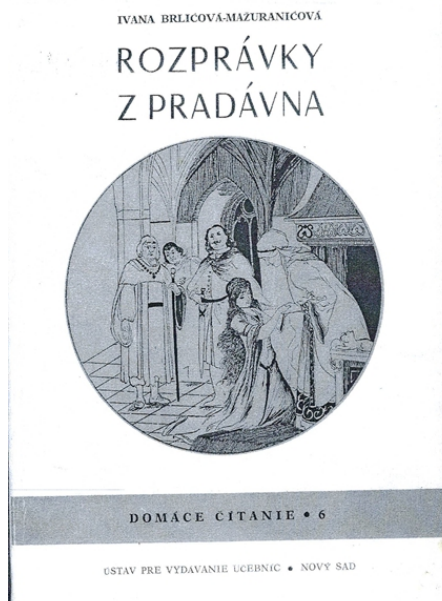
V krátkom Epilógu nazvanom „Ivana Brlicová Mažuraničová“, prekladateľka vyzdvihuje: „Jej diela sa vyznačujú neobyčajnou pôvodnosťou, hlbokými etickými základmi, krásou a bohatstvom slova, jednoduchým a príťažlivým štýlom. Významným znakom jej diel je veľká láska k vlasti a k Slovanstvu“ (Brlicová-Mažuraničová 1916, 3).

Vydaniu sa žiaľ nedostalo výraznejšieho povšimnutia súdobých slovenských periodík. Výnimku predstavuje len pochvalná poznámka Jána Štefánika v časopise *Naše slovo*, 10/1932 „Pri čítaní sa cítim, ako by sa v nás prebudilo niečo krásne, ale dávno, veľmi dávno zabudnuté.“

Ján Jankovič sa zmieňuje o jej preklade *Povesti z pradávna* mimoriadne kladne: „Jej preklad (...) patrí medzi najlepšie medzivojnové preklady z chorvátčiny“ (Jankovič 2005, 71).

2.3 Rozprávky z pradávna

Preklad *Rozprávky z pradávna* bol vydaný s podtitulom *Domáce čítanie pre žiakov VI. ročníka základných škôl*, v roku 1979 na 160 stranách Ústavom pre vydávanie učebníc v Novom Sade. Kniha vyšla aj v druhom vydaní v roku 1984, ktoré bolo použité aj pre potreby tohto článku. Autorom prekladu je Juraj Tušiak, autorom ilustrácií István Bálint. Keďže ide o „učebnicové“ vydanie, je pri ňom prirodzene kladený dôraz na edukatívny aspekt. V závere vydania sa nachádza aj *Slovník pre čitateľov* a kniha má aj kratší (bohužiaľ nepodpísaný) Predhovor pochádzajúci možno z pera jej editora Samuela Dubovského.



Obrázok č. 3 *Slovenský preklad Priče iz davnine (Rozprávky z pradávna) z r. 1984*

Juraj Tušiak (1935 – 1986) sa narodil v známom národnostnom centre vojvodinských Slovákov v Báčskom Petrovci. Študoval na Vyššej pedagogickej škole v Novom Sade. Pracoval ako učiteľ, neskôr novinár, redaktor a hlavný redaktor slovenských časopisov pre deti a mládež v bývalej Juhoslávii. Sám bol autorom niekoľkých zbierok poézie a próz pre deti. Bol tiež plodný prekladateľ: do slovenčiny preložil diela zo srbského, chorvátskeho, slovinského, rusínskeho, českého a ruského jazyka a do srbčiny významné diela slovenskej literatúry určenej deťom: Ľudo Ondrejov – *Zbojnícka mladosť* (*Hajdučka mladosť*) a Vincent Šikula – *Prázdniny so strýkom Rafaelom* (*Raspust sa čika Rafaelom*).

3. Kulturémy v preklade

V nasledujúcej časti podávame prehľad kulturém, identifikovaných porovnaním originálu a oboch prekladov. Na prehľad uvedený v tabuľke nadväzuje analýza, kategorizácia a z nich vyvođené závery.

3.1. Prehľad kulturém

Č.	Chorvátsky originál <i>Priče iz davnine</i>	Slovenský preklad z r. 1931 <i>Povesti z pradávná</i>	Slovenský preklad z r. 1984 <i>Rozprávky z pradávná</i>
1	Svarožić	Svarožik	Svarôžik
2	zaveo sveti oganj	založil svätý oheň	zapálil večný oheň
3	loboda	loboda	loboda
4	talambasima	bubnami	talambasmi
5	dvojnice	dvojitú fujaru	píšťalku dvojitú
6	lubin veliki	veľký okúň, veľká morská ryba	veliká ryba
7	badnjak	„badniak“	vianočný stromček
8	grad Legen	hrad Legen	legenský hrad
9	opančići	krpčky	bačkorky
10	tako tihano kao duždeva galija	tak ticho ako dőžovská /kniežacia/ loď	tíško ako cisársky čln
11	Liljo	Ľaľuj	Liľo
12	Milojka	Milojka	Milojka
13	Zora-djevojka	Zora deva	Deva Zornica
14	o Krijesnim danima		okolo letného slnovratu
15	Oleh ban	Olech bán	Olech bán
16	banovina	bánstvo	bánstvo

17	Al dat će Bog, bit će za vas nejakе upravo dosta ono, čemu vas naučih.	Ale dá Boh, že nejakо už len vyžijete.	No azda Vám na tomto svete vystačí aj toľko, koľkému som vás naučila.
18	kao cvijetak pred oltarom	ako kvietok pred oltárom	ako kvapku na dlani
19	izmirenom dušom ode Bogu na sud	a s uspokojenou dušou šiel k Bohu pred súd	a vypustil dušu
20	gdje im trepti srebro na kalpaku, a zlatne rese na dolamici	lebo sa im ligoce striebro na čiapkach a zlaté šnúry na dolománkoch	leskne sa im striebro na čiapočkách a zlaté lemovanie na dolománikoch
21	smok	pokrm	jedivo

3.2. Analýza

V nasledujúcej časti sa podrobne rozoberajú príklady kulturém a ich preklady z prechádzajúceho bodu článku. Že pri preklade kulturém nejde o jednoduchú misiu vysvetľuje aj názor na jej podstatu vo vzťahu k jednému jazyku: „Kultúra je údajne jedným z dvoch alebo troch najzložitejších pojmov v anglickom jazyku...“ (Eagleton 2002,7). V prípade prekladateľa, ktorý musí zároveň pracovať s kultúrami dvoma: východiskovou a cieľovou, ktoré nemusia byť ani zďaleka vždy navzájom kompatibilné, sa táto podstata neraz dodatočne komplikuje.

1. V úvode prvého príbehu *Kako je Potjeh tražio istinu* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 3), nachádzame meno Svarožiča, podľa slovanskej mytológie mladého boha Slnka a ohňa. V staršom preklade z r. 1931 sa uvádza v tvare Svarožik, kým v mladšom preklade z r. 1984 v tvare Svarôžik. Autori pri preklade očividne čerpali z rôznych prameňov usilujúc sa o to, aby ich riešenie bolo pre slovenského detského čitateľa, ktorý sa pravdepodobne s týmto menom stretáva v danom príbehu po prvýkrát, prijateľné a znelo prirodzene. V súčasných slovenských slovníkoch nenachádzame ani jeden z týchto tvarov. Nenachádzame v nich ani základný tvar mena tohto slovanského mena, Svarog, ktoré je však, spolu s menom Svarožič, potvrdené u iných slovenských autorov, napr. *O prabohovi Svarogovi; Svarožič, boh Slnka a ohňa – najvyšší boh Slovanov* (Hudec 1994, 7, 12).

2. Ďalším príkladom prekladu kulturém z príbehu o *Potjehovi* je: *zaveo sveti oganj* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 5), ktoré Dollinayová prekladá ako *založil svätý oheň*, zatiaľ čo v Tušiakovom preklade nachádzame riešenie *zapálil večný oheň*. Kým v prvom prípade ide o doslovný a zároveň aj výstižný preklad, v druhom prípade sa prekladateľ zrejme z čisto ideologických dôvodov vyhol prívlastku *svätý*, zameniac ho prívlastkom *večný*, ktorý síce nemôžeme nazvať v danom kontexte jednoznačne rušivým riešením, autor ním však koncepcne vnáša do prekladu oproti originálu citeľný významový posun. Na tomto mieste je nutné vziať do úvahy miesto, čas a účel vydania prekladu. Kým prvé vydanie vyšlo v politicky šťastnejšom období prvej Československej republiky za účelom zoznámiť širokú čitateľskú verejnosť, obzvlášť deti a mládež, s najvýznamnejším dielom autorky, ktorá bola v roku jeho vydania po prvý raz navrhnutá na Nobelovu cenu za literatúru, druhé vydanie už vzniklo v čase komunistického režimu v bývalej Juhoslávii, teda v dobe, keď sa termín „prekladateľská sloboda“ nemohol chápať absolútne. Ako sme už uviedli, toto vydanie sledovalo najmä výchovnovzdelávacie ciele, a preto je plne pochopiteľná snaha prekladateľa eliminovať zo slovenského prekladu „zbytočné“ verbálne prejavy náboženskej slobody, v duchu ktorej bolo dielo pôvodne napísané. V dôsledku tejto prekladateľskej koncepcie vzniká pod ideologickým tlakom badateľné svetonázorové napätie medzi originálom a prekladom. Z dnešného hľadiska kritiky prekladu by sme takýto zásah vnímali ako nepotrebný významový posun a tendenčné ochudobnenie prekladu, uvedomujeme si však, že v daných podmienkach bol takýto postup podmienkou, aby mohlo byť dielo vôbec uverejnené. Analogickými príkladmi na rovnakú tému sú napríklad „Njegova ga majka očuvala kao cvijetak pred oltarom.“ (Brlićová-Mažuranićová 1916, 94) – *ako kvietok pred oltárom* (1931) – *ako kvapku na dlani* (1984), „...a izmirenom dušom ode Bogu na sud.“ (Brlićová-Mažuranićová 1916, 94) – *a s uspokojenou dušou šiel k Bohu pred súd* (1931) – *a vypustil dušu* (1984), alebo „Al dat će Bog, bit će za vas nejakе upravo dosta ono, čemu vas naučih.“ (Brlićová-Mažuranićová 1916, 91) – *Ale dá Boh, že nejako už len vyžijete*. (1931) – *No azda vám na tomto svete vystačí aj toľko, koľkému som vás naučila*. (1984).

3. V nasledujúcom príbehu, *Ribar Palunko i njegova žena*, sa na niekoľkých miestach spomína *loboda*, ako jeden z prvkov vypovedajúci o spôsobe života našich predkov: „Palunko ribu hvata, a žena se obdan po planini za *lobodom* prebija, uvečer večeru vari, a za večerom dijete nuna i Palunku priče priča“ (Brlićová-Mažu-

raničová 1916, 26). V oboch slovenských prekladoch ho nachádzame v nezmenenom tvare *loboda*. Na tomto mieste asi väčšina čitateľov, či už chorvátskeho originálu alebo slovenského prekladu, siahne po slovníku a nájde informáciu, že ide o divo rastúcu rastlinu, vyskytujúcu sa dnes aj v poli alebo na skládkach, zastúpenú až 300 rôznymi druhmi, pričom sa z nej vyvinuli niektoré druhy zeleniny, ako je špenát, cukrová repa či mangold, až sa aj sama loboda kultivovala, a je dnes niektorými dnešnými autormi a odborníkmi na výživu pokladaná tiež za zdravú listovú zeleninu. Kulturologicky zaujímavým postrehom z aspektu hľadanie širších súvislostí, použiteľným aj pri vyučovaní hodín literatúry, bude zaiste aj evolúcia pri chápaní a využití tejto rastliny, od častej súčasť jedálneho lístka našich menej majetných predkov v dávnych dobách, o čom svedčí aj na Slovensku dodnes prítomné priezvisko Lobodáš¹, cez náhradu za výživnejšie potraviny v krízových situáciách („Ľudia jedli cez vojnu lobodu od hladu.“ [V. Mináč]), až po dnešnú odporúčanú, esteticky a gastronomicky atraktívnu rastlinu (*Túto rastlinu si zamilujete: Nahradí špenát, ozdobí záhon aj šaláty*, zdroj <https://www.pluska.sk/izahradkar/nasi-odbornici/okrasna-zahrada-izbove-rastliny/luciaharnicarova/12/>, 3.12.2019).

4. Ďalším príkladom prekladu kulturém z príbehu o *Palunkovi* je slovo *dvojnice* (Brličová-Mažuraničová 1916, 33, 40). Ide o starý dychový hudobný nástroj, typický pre rôzne regióny Balkánskeho polostrova. Dollinayová si pri ňom, opierajúc sa o dôvernú znalosť cieľovej kultúry, pomohla riešením *dvojitú fujaru*, pričom sa fujara dnes pokladá za tradičný, výhradne slovenský hudobný nástroj². Ide tak s dnešného hľadiska o výborný príklad úspešného pretlmočenia typického znaku jednej kultúry pomocou typického znaku druhej kultúry. Tušiak na tomto mieste použil opisný preklad *píšťalku dvo-*

¹ V Databáze vlastných mien a názvov lokalít na Slovensku z r. 1998. sa priezvisko LOBODÁŠ na Slovensku v roku 1995 nachádzalo 77×, celkový počet lokalít: 37, najčastejšie na západnom a strednom Slovensku. (Zdroj: <http://slovníky.korpus.sk>)

² Fujara je najtypickejším slovenským hudobným nástrojom, ktorý bol v novembri 2005 v Paríži zapísaný organizáciou UNESCO do Reprezentatívneho zoznamu nehmotného kultúrneho dedičstva. Fujara je vzduchozvučná hranová píšťala dlhá niekedy až 1,8 m, zvyčajne zhotovená z bazového dreva s charakteristickým zádumčivým zvukom. Nie je známa nikde inde na svete. (Zdroj: <https://slovakia.travel/-nehmotna-pamiatka-unesco-fujara>)

* Pri rozoberaných pojmoch, ktoré sa v diele vyskytujú na viacerých stranách, uvádzame iba prvú stranu, na ktorej sa daný pojem v diele nachádza.

jitú, vykonajúc tak významový posun na úrovni od kultúrnej špecifickému k všeobecnému.

5. Z príbehu o *Palunkovi* je aj slovo *lubin veliki* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 33*), ktoré v prekladoch nachádzame ako *velký o-kuň*, *velká mořská ryba*, resp. *veliká ryba*. Chorvátska kultúra je aj kultúrou mediteránskou, kým slovenská kultúra, vo svojej hlavnoprádovej podobe, ako aj v menšinovom, vojvodinskom variante, je kultúrou kontinentálnou, čo často vedie v podstatnom rozdielom v nomenklatúre, pokiaľ ide o témy týkajúce sa mora a jeho organizmov. Niektoré z nich dodnes vôbec nemajú v slovenčine svoj termín, iné termín majú, no tento sa používa iba v odbornej literatúre a vo všeobecnom jazyku je neznámy. Prekladatelia tak pre dané účely nemohli prirodzene použiť zoologický názov danej ryby Morský vlk (lat. *Dicentrarchus labrax*) a museli sa uchýliť k opisným riešeniam. Za zmienku stojí aj nárečové slovo *veliký* namiesto spisovného *velký* v novšom preklade vychádzajúce zrejme zo špecifického nárečia Slovákov vo Vojvodine.

6. V Chorvátsku veľmi známom príbehu o *Regočovi* (v slovenskom preklade *Rehoč* (1931); *Regoč* (1984)) sa stretávame s pojmom *talambas* („I tako se potopiše svi do jednoga, sa *talambasima* i sa svi-ralicama, a bijaše to pravedna kazan Božja za zlobu njihovu.“ (Brlićová-Mažuranićová 1916, 58)). V staršom preklade sa na tomto mieste stretávame s riešením *bubnami*, avšak v preklade novšom, vydanom v menšinovom vojvodinskom prostredí, ponechal prekladateľ slovom nepreložené, takže tu nachádzame riešenie *talambasmi*. Vychádzal pritom zrejme z premisy, že preklad pre jeho bilingválne a bikultúrne kompetentných mladých čitateľov nebude potrebný, a to aj napriek skutočnosti, že je toto slovo v slovenčine neznáme – nenachádza sa v žiadnom z dostupných slovníkov, ani nerezonuje v podvedomí kultúrnej spôsobilého slovenského čitateľa. Pozoruhodné je porovnanie tohto príkladu s príkladom z predchádzajúceho bodu analýzy, v ktorom obaja prekladatelia použili odlišné prekladové postupy.

7. Z toho istého príbehu je aj príklad *grad Legen* („Sedmi dan pred zoru stigoše do srca ravnice, a u srcu ravnice stajahu porušene zidine strahovito velikoga *grada Legena*, u kojemu vladaše silna zima.“ (Brlićová-Mažuranićová 1916, 44)). Podľa slovníka ide o „prastaré, rozprávkové mesto“³ podľa chorvátskej ľudovej slovesnosti“. V

³ Chorvátske slovo *grad* tu vďaka svojej polysémii/polysémickosti umožňuje dva plnohodnotné výklady, *mesto* a *hrad*. *Grad*: 1. veliko naseljeno mjesto u kojem je većina stanovništva zaposlena u nepoljoprivrednim djelatnostima, 2. srednjovjekovna utvrda koja je služila

slovenských prekladoch figurujú riešenia *hrad Legen* (1931) respektíve *legenský hrad* (1984). V slovenskej kultúre je toto toponymum neznáme, a hoci je sa z dostupných vydání naše odporúčanie nedá jednoznačne doložiť, máme za to, že správnejším prekladom ako *hrad Legen* by bolo, vzhľadom na rovinatý charakter a rozsah uvedenej sídla, *mesto Legen*. V žiadnom prípade ale neodporúčame písanie s malým začiatočným písmenom, ako to urobil autor *Rozprávok z pradávna*, pretože sa tak porušuje pravopisné pravidlo o písaní proprií, a takýto preklad by mohol dodatočne zmiatť slovenského detského čitateľa.

8. Z príbehu *Sunce djever i Neva Nevičica* pochádza príklad kulturémy *badnjak* (Brličová-Mažuranićová 1916, 66), ako tradičný príklad kultúry na území krajín bývalej Juhoslávie označujúci podľa slovníka „čerstvo uťatý stromček alebo jeho časť, ktorá sa vo vianočnom čase kladie na ohnisko“ (HJP). Tušiak sa pri ňom pokúsil o zjednodušenie nahradením starej tradície novou a zvolil jednoduchú transláciu *vianočný stromček*. Dollinayová, vidiac rozdiel medzi oboma kulturémami, použila v preklade rovnaké slovo ako v chorvátskom origináli, avšak so slovenskou transkripciou „*badniak*“, a pomohla si pritom aj jedinou poznámkou pod čiarou vo svojom preklade: „Badniak – vianočný stromček, ktorý Juhoslovania na Štedrý večer kladú na oheň“ (Brličová-Mažuranićová 1931, 149).

9. V tom istom príbehu nachádzame aj postavu bohatiera menom Oleh ban (Brličová-Mažuranićová 1916, 67) majúceho svoje panstvo v pustej banovine (Brličová-Mažuranićová 1916, 68). V oboch skúmaných slovenských prekladoch siahli prekladatelia po prirodzenom riešení Olech bán a púste bánstvo. V slovníku cudzích slov (2005) tu pod heslom bán nachádzame tri definície: 1. (od stredoveku do r. 1918) kráľovský miestodržiteľ v Chorvátsku; 2. (v 12. – 14. stor.) dedičný vládca v Bosne a v juž. maď. pohraničí; 3. (v r. 1929 – 1941) štátny úradník na čele správnej oblasti (bánoviny) v Juhoslávii, z ktorých najbližšie k významu z daného diela má druhá definícia. V čase prvého vydania diela Priče iz davnine išlo o živú funkciu a aj v súčasnosti ide v Chorvátsku ešte stále o veľmi známy a často sa vyskytujúci pojem z národných dejín a národnej kultúry. Z toho dôvodu je čitateľom chorvátskeho originálu, rovnako ako v minulosti, aj dnes celkom jasné, akú postavu mala pri Olechovi bánovi autorka na mysli. Otázkou ostáva, či majú v týchto súvislostiach jasno aj detskí čitatelia jedného či druhého slovenského prekladu. Keďže ide o špecifickú „dolnozemskú“ reáliu, ktorá sa v slovenských

dejinách a kultúre spomína zriedkavo a vždy len v súvislosti s južnoslovanským prostredím, vyvoláva dnes tento preklad z hľadiska jeho bezproblémového porozumenia značné pochybnosti. Že máme dočinenia s kultúrami s oveľa menšou mierou zastúpenosti v jazyku a kultúre prekladu ako v jazyku a kultúre originálu, dokazuje aj fakt, že ďalšie z nich odvodené slová vyskytujúce sa v danom príbehu, *banica* a *banovati*, museli už autori oboch slovenských prekladov vyriešiť opisne, ako *žena a prebývať* (1931), respektíve *nevesta a byť pani bánova* (1984).

10. Výraz *opančiči* nachádzame v knihe vo viacerých príbehoch, ako napr. v *Regočovi*: „Koji pritezao opančiče, koji privezivao bič o bičalo, a čobanice sakupljale ovce.“ (Brlićová-Mažuranićová 1916, 51). Podľa slovníka (HJP) ide o koženú obuv, ktorú vyrába majster *opančar*, priťahuje sa remienkami. Prekladateľka Dollinayová použila na tomto mieste ekvivalent s folklórnym nádychom – *krpčeky*, čo je názov pre typické kožené topánky s remienkami, súčasť slovenských krojov. Prekladateľ Tušiak sa priklonil k riešeniu *bačkorky*, ktoré môže byť nárečovým slovom, alebo slovom obsahujúcemu etymologický význam: stará, zoderatá obuv, z maďarského *bocskor*. Preklad *krpčeky* pokladáme preto na tomto mieste za významovo i štylisticky výstižnejší.

11. Príkladom na preklad prvku z tretej kultúry, než je kultúra originálu a prekladu, je prirovnanie nachádzajúce sa takisto v príbehu o *Regočovi* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 53), *tako tihano kao duždeva galija*. Výraz *dužd* (slov. *dóža*) je historizmus typický pre obdobie Benátskej republiky, označujúci vládnu funkciu, ktorú zrušil Napoleon Bonaparte v r. 1797. Prímorské a ostrovné časti dnešného Chorvátska (ako napr. Dubrovnícka republika (1358 – 1808)) mali v danom historickom období s týmto štátom veľmi úzke kontakty do tej miery, že to poznačilo aj ich frazeológiu. Môžeme porovnať, akú formu translácie si zvolili obaja prekladatelia, aby dané prirovnanie sprostredkovali svojim čitateľom: *tak ticho ako dóžovská (kniežacia) loď* resp. *tiško ako cisársky čln*. Kým prekladateľka si pomohla zátvorkou pridanou k doslovnému prekladu, aby tak zvýšila zrozumiteľnosť svojho riešenia pre mladých čitateľov, autor mladšieho prekladu sa rozhodol pre častejšie adjektívum *cisársky*, ktoré v danom kontexte nepôsobí rušivo.

12. Nie vždy však prekladatelia cítili potrebu zachovať v preklade kultúrnošpecifické znaky originálu, pomáhajúc si pri práci posunom od konkrétnych kultúr ku všeobecným denotátom. Takýto postup však žiaľ často vedie k výrazovému a obsahovému ochu-

dobneniu cieľového textu oproti originálu. Tak napríklad v časti textu z príbehu *Lutonjica Toporko i devet župančiča* (Brlićová Mažuranićová 1916, 67), „gdje im trepti srebro na kalpaku, a zlatne rese na dolamici“, ponechali prekladatelia z kulturém iba *dolamicu*, kým kalpak, podľa slovníka (2005) slovo tureckého pôvodu, (predtým) vysoká valcová čiapka lemovaná kožušinou používaná pri niektorých druhoch jazdeckta, prekladajú len všeobecne ako *čiapku* resp. *čiapečku* (*lebo sa im ligoce striebro na čiapkach a zlaté šnúry na dolománkoch* (1931); *leskne sa im striebro na čiapečkách a zlaté lemovanie na dolománikoch* (1984)). Podobne kulturéma *smok* z príbehu o *Jagorovi* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 91), podľa slovníka (HJP) *lokal*. mäso, obyčajne údené, pripravované na konzumáciu v zimnom období, sa v analyzovaných slovenských prekladoch posunulo k všeobecným výrazom *pokrm* (1931) a *jedivo* (1984).

13. Špecifickou problematikou pri prekladateľskom transfere z iného jazyka a kultúry je prekladanie mien postáv. Možno k nemu pristupovať rôznym spôsobom, no zvolená metóda by mal byť predovšetkým použitá dôsledne v súlade so zvolenou koncepciou. Inými slovami, prekladateľ by mal alebo dôsledne zachovávať mená postáv v pôvodnom tvare, alebo ich zosúladiť s cieľovým jazykom a kultúrou prekladu, zvlášť ak na to vidí dobrý dôvod majúci oporu v oblasti významovej či estetickej. O takéto zosúladenie sa snažili prekladatelia napríklad v prípade postavy chlapca menom *Liljo* z príbehu o *Regočovi* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 51). Kým Tušiak sa rozhodol len pre menšie zosúladenie na úrovni pravopisnej – *Liljo*, Dollinayová siahla po výraznejšej zmene – *Laľuj*. V oboch prípadoch však ide o zmenu s úmyslom, aby bolo meno chlapca priblížené cieľovému jazyku, a zároveň sa zachovala súvislosť s menom v origináli. Príkladov na zmeny mien postáv v súlade s koncepciou zachovania formálnej resp. obsahovej súvislosti nachádzame v diele viacero, napríklad pri mene *Zora-djevojka* v príbehu o *Palunkovi* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 25), ktoré je v staršom slovenskom preklade preložené s menšou obmenou ako *Zora deva*, kým v mladšom preklade bolo použité meno *Deva Zornica*. V inom prípade sa však obaja prekladatelia rozhodli, naopak, pre verné zachovanie mena podľa chorvátskej predlohy. Takýto prístup sa vyskytol napríklad v mene mladej pastierky *Milojky* z príbehu *Bratac Jaglenac i sestrica Rutvica* (Brlićová-Mažuranićová 1916, 89) a to aj napriek tomu, že sa toto meno typické pre južnoslovanské prostredie v slovenskom jazyku a kultúre nevyskytuje.

14. Dôkazom, že problematike kulturém nebola v zmienených prekladoch venovaná vždy patričná pozornosť, je príklad z príbehu *Sunce djever i Neva Nevičica* (Brličová-Mažuranićová 1916, 67) o *Krijesnim danima* preložený Tušiakom správne ako *okolo letného slnovratu*, kým v staršom preklade bola, zrejme skôr z neznalosti ako z nepozornosti, táto významná kulturéma z textu celkom vynechaná.

3.3 Kategorizácia

Analýza kulturém skúmaných v diele *Priče iz davnine* a jeho slovenských prekladoch poukázala početné zastúpenie týchto slov v analyzovanom materiáli ako aj na pestrú varietu riešení pri ich sprostredkovaní cieľovému slovenskému čitateľovi. Podľa typu možno identifikované kulturémy kategorizovať nasledovne:

1. Mená a názvy osôb a miest príznačné pre jazyk a kultúru originálu sme rozoberali v príkladoch z bodov 1, 7, 9, 13. Ide o kulturémy: *Svarožić*, *grad Legen*, *Oleh ban*, *Liljo*, *Zora-djevojka*, *Milojka*.
2. Kulturémy príznačné pre náboženské kultúrnošpecifické prvky a ich názvy spomenuté v origináli sme rozoberali v príkladoch z bodov 1 a 2. Ide o kulturémy: *Svarožić*, *sveti oganj*, *cvijetak pred oltarom*, *otići Bogu na sud*, *dat će Bog*.
3. Kulturémy vypovedajúce o spôsobe života našich predkov, ich zvykoch a tradíciách a ich pomenovania sme rozoberali v bodoch 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14. Ide o kulturémy: *loboda*, *dvojnice*, *lubin veliki*, *talambas*, *badnjak*, *Oleh ban*, *pusta banovina*, *banovati*, *opančići*, *duždeva galija*, *kalpak*, *dolamica*, *Krijesni dani*.

Z tohto prehľadu kulturém podľa kategórií je zrejmé, že v diele *Priče iz davnine* dominujú kulturémy tretieho typu, t. j. kulturémy vypovedajúce o spôsobe života našich predkov, ich zvykoch a tradíciách, ako aj ich pomenovania. Z edukatívneho hľadiska sú tieto kulturémy zvlášť cenné, nakoľko predstavujú prepojenie medzi minulosťou a súčasnosťou, ako aj medzi fikciou a realitou. Ich vhodné využitie na hodinách literatúry môže urobiť dielo dostupnejším pre mladého čitateľa a zároveň môže predstavovať kľúč k interakcii medzi žiakom a klasickým literárnym dielom. Predpokladom pre takéto využitie v prípade, že ide o čítanie diela v preklade, je patričné prenesenie týchto kulturém do cieľového jazyka a kultúry tak, aby sa pritom nestratil ich pôvodný kulturologický obsah.

4. Záver

Preklad *Priče iz davnine* je významným príspevkom k histórii prekladania chorvátskej literatúry do slovenského jazyka. Oba preklady z tejto štúdie sú dodnes dobre čitateľné a vystihujú podstatu diela. Prvý preklad z roku 1931 sa napriek dátumu svojho vzniku aj dnes stále vyznačuje mimoriadnym zmyslom pre jazyk, citom pre výstižné prekladové riešenia a prekladateľskú slobodu. Druhý preklad má kvôli špecifickosti svojho vzniku a použitia v menšinovom prostredí často problémy s medzijazykovou homonymiou a s prílišným vplyvom originálu všeobecne a špecifickým problémom v tomto vydaní bol tiež vplyv politickej ideológie na interpretáciu v ňom prítomných kultúr. Aj toto vydanie však vzhľadom na dobu, miesto a účel svojho vydania splnilo svoj cieľ. Vďaka charakteru diela a historickej a genealogickej blízkosti chorvátskeho a slovenského etnika, nepredstavuje časová a kultúrna bariéra medzi prekladom a originálom pre prekladateľa výraznejší problém. Kultúra sa s však s dobou vyvíja a mení, a mení sa tiež pohľad na ňu. Preklady staré 88 respektíve 35 rokov by dnes mohli poslúžiť ako dobrý základ pre 7. slovenské vydanie diela *Priče iz davnine* – preklad 21. storočia. Každá doba si žiada totiž svoj preklad a nové čítanie už napísanej literatúry (Bašić 2005, 67-68). Takéto vydanie by bolo zvlášť vhodné a žiaduce ako učebný prostriedok, napríklad ako kratší čítankový text alebo vcelku, ako povinné či výberové domáce čítanie pre žiakov učiacich sa slovenčinu ako materinský/cudzí jazyk v menšinovom slovenskom vzdelávaní v majoritnom napr. vojvodinskom či chorvátskom prostredí. Podmienkou je zvládnutie vysokých estetických nárokov na preklad detskej umeleckej literatúry spolu so správnym transponovaním kultúrou, ktoré boli predmetom tejto štúdie. Prekladatelia majú dnes pritom k dispozícii množstvo súčasných dostupných prekladateľských pomôcok a odbornej translatologickej literatúry. Za takých okolností môže táto, z chorvátskeho originálu známa literárna predloha prostredníctvom jej nového čítania v slovenskom preklade umožniť učiacim sa nielen napredovanie v slovenskom jazyku rozšírením zodpovedajúcej slovnej zásoby a štylistických prvkov, ale zároveň aj napredovanie v slovenskej i vlastnej kultúre porovnaním kultúr vyskytujúcich sa v origináli i v preklade a v konečnom dôsledku aj napomáhať k zvyšovaniu dnes, viac než inokedy, takej potrebnej multikulturálnej kompetencie u jej mladých čitateľov.

Literatúra

- Bašić, Sonja. 2005. „Pisac/prevodilac Antun Šoljan i američka poezija. Skica veće cjeline.“ In: *Prevođenje kultura. Zagrebački prevodilački susret 2003.*, ur. Iva Grgić, 65 – 71. Zagreb: Društvo hrvatskih književnih prevodilaca.
- Begonja, Helga. 2016. *Prevođenje hrvatskih kulturema na njemački jezik na primjeru gastronomije grada Zadra*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Brlićová-Mažuranićová, Ivana. 1916. *Priče iz davnine*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Brlićová-Mažuranićová, Ivana. 1931. *Povesti z pradávna*. Prekl. Anna Dollinayová-Vračanová. Turčiansky sv. Martin: Matica slovenská.
- Brlićová-Mažuranićová, Ivana. 1970. *Ctiborova hora*. Prekl. Michal Nadubinský
- Brlićová-Mažuranićová, Ivana. 1976, 1991. *Rozprávky z pradávna*. Prekl. Zlatko Klátik
- Brlićová-Mažuranićová, Ivana. 1979, 1984. *Rozprávky z pradávna. Domáce čítanie pre žiakov VI. ročníka základných škôl*. Prekl. Juraj Tušiak, Novi Sad: Ústav pre vydávanie učebníc.
- Eagleton, Terry. 2002. *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Haviland, William A. 2004. *Kulturna antropologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hudec, Ivan. 1994. *Báje a mýty starých Slovanov*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovart.
- Gautier, G.-L. 1981. *La traduction au cinema. La Revue du Cinéma: Image et Son* #363, July-August 81. Paris, 101–118.
- Gewecke, Frauke. 1986. *Wie die neue Welt in die alte kam*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jankovič, Ján. 1997. *Chorvátska literatúra v slovenskej kultúre I. (do roku 1938)*. Bratislava: Ústav svetovej literatúry SAV.
- Jankovič, Ján. 2002. *Chorvátska literatúra v slovenskej kultúre II. (1939 – 1948)*. Bratislava: Ústav svetovej literatúry SAV.
- Jankovič, Ján. 2005. *Slovník prekladateľov s bibliografiou prekladov z macedónčiny, srbčiny, chorvátčiny a slovinčiny*. Bratislava: VEDA.
- Králik, Lubor. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: VEDA.

- Kučiš, Vlasta. 2014: „Translatologija: povijesni razvoj i teorijski pristupi“. In: Stojić, Aneta/Brala Vukanović Marija/Matešić, Mihaela (ur.) (2014): *Priručnik za prevoditelje: Prilog teoriji i praksi*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci, 9 – 42.
- Machata, Martin. 2013. „O prijevodu i prevođenju Čudnovatih zgoda šegrt Hlapića.“, In: *Libri & Liberi*, 2 (2): 209 – 224
- Nedergaard-Larsen, Birgit. 1993. „Culture bound problems in subtitling. Perspectives.“ In: *Studies in Translatology*. Volume 1, Issue 2, 207 – 240.
- Reiß, Katharina. & Vermeer, Hans J. (1991 [1984]): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Rušňák, Radoslav. 2016. „Slovak editions of Tales of long ago in the context of new reading“, In: *Libri et Liberi*, vol. 5, no. 2, 395-412.
- Vinay, Jean-Paul, Darbelnet, Jean. 1995. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Witte, Heidrun. 2007. *Die Kulturkompetenz des Translators*. Begriffliche Grundlegung und Didaktisierung. 2. Auflage. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

Elektronické zdroje:

- Slovenské slovníky*. Jazykovedný ústav Ľ. Štúra Slovenskej akadémie vied <http://slovniky.korpus.sk/> (prístup 24. decembra 2019).
- Hrvatski jezični portal (HJP)*. <http://hjp.znanje.hr/index.php?show=main/> (prístup 24. decembra 2019).

Anna Makišová

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

makisova@ff.uns.ac.rs

NOVÉ UČEBNICE Z MATERINSKÉHO JAZYKA PRE PRVÝ ROČNÍK ZÁKLADNEJ ŠKOLY PO SLOVENSKY¹

Since the school year 2018/19, teaching in Serbia has been carried out according to new curricula and programs. Pupils, whose mother tongue is Slovak, should also apply the following content in their lessons. Since the preparation and publication of any textbook requires some degree of approval, this process from manuscript to printed form takes a little longer. But a good textbook takes time.

In this work we will analyze three textbooks for the first year of elementary school with Slovak language - Šlabikár, workbook for Šlabikár and Čítanka. So far, the textbooks have not come out of the press (we have them in the manuscript), but we hope that while the paper is presented, the textbooks will also be in the school desks.

Compared to previous textbooks, these are adapted to new curricula and programs. In this paper, we will analyze in detail how pupils learn to write and read printed and written letters using the textbooks and how the textbooks will help pupils to become aware of the importance of the role of language in maintaining national identity. How to prepare pupils in the first year of elementary school to be able to analyze selected literary and other works of art from the Slovak and world artistic heritage, to cultivate traditions and culture of the Slovak nation and to develop interculturalism.

Key words: Slovak language, textbook, curriculum, interculturalism

1. Vzdelávanie v materinskom jazyku

Podľa sčítania obyvateľstva z roku 2011 v Srbsku žije 52 800 Slovákov, čo je 2,8 % z celkového počtu obyvateľstva. V porovnaní s predchádzajúcim sčítaním obyvateľstva z roku 2002 badať pokles počtu obyvateľov slovenskej národnostnej príslušnosti. Podľa údajov na webovej stránke www.nspm.rs v roku 2002 na území Srbskej republiky žilo 57 498 Slovákov. Pripomíname, že v súčasnosti údaje o počte Slovákov na území Srbska sú značne nižšie, lebo v poslednom období príslušníci slovenského jazykového spoločenstva (a nielen oni) často odchádzajú na školenie alebo za prácou do zahraničia. Na uvedenú skutočnosť, žiaľ, nemôžeme vplyvať, môžeme len konštatovať reálny stav.

Slováci prevažne žijú vo Vojvodine a sú sústredení v pätnástich obciach: Báčsky Petrovec, Kovačica, Bač, Báčska Palanka, Stará Pa-

¹ Tento príspevok je parciálnym výsledkom v rámci republikového projektu *Diskurzy menšinových jazykov, literatúr a kultúr v juhovýchodnej a strednej Európe* (178017), ktorý financuje Ministerstvo osvet, vedy a technologického rozvoja Republiky Srbsko.

zova, Šíd, Beočin, Plandište, Alibunar, Odžaci, Nový Sad, Zreňanin, Pančevo, Surčin a Indiža. Vyučovanie v slovenskom jazyku sa koná v dvanástich obciach, vo všetkých okrem Pančeva, Plandišta a Surčina. V Srbsku je zabezpečené vzdelávanie v materinskom jazyku. Na základných školách na území Autonómnej pokrajiny Vojvodiny (budeme uvádzať Vojvodinu a nie Srbsko, lebo Slováci žijú prevažne na území Vojvodiny a aj vzdelávanie sa realizuje po slovensky na území Autonómnej pokrajiny Vojvodiny) sa okrem vyučovania v srbskom jazyku vyučuje aj v ďalších jazykoch, a to v jazykoch národnostných spoločenstiev: v maďarskom, slovenskom, rumunskom, rusínskom a chorvátskom. Okrem výuky v uvedených jazykoch žiakom je umožnené aj učenie maďarského, slovenského, rumunského, rusínskeho a chorvátskeho jazyka, ako aj ďalších šesť jazykov ukrajinského, bunevského, rómskeho, bulharského, macedónskeho a českého ako voliteľných jazykov, materinského jazyka s prvkami národnej kultúry. Vo Vojvodine existujú vhodné podmienky na základné vzdelávanie v slovenskom jazyku. Na tomto území existuje sieť výchovných a vzdelávacích ustanovizní so slovenským vyučovacím jazykom. Školy s vyučovacím jazykom slovenským majú dlhodobú tradíciu, lebo ešte od príchodu Slovákov na toto územie sú zaevidovaní učitelia, ktorí vyučovali po slovensky. Zatiaľ podľa zákona je regulované, kedy môže byť otvorená trieda so slovenským vyučovacím jazykom. Po slovensky sa vyučuje v jedenástich materských školách, v sedemnástich základných školách, troch stredných a v troch vysokých školách.

1.1. Základné školy s vyučovacou rečou slovenskou

Vzdelávanie v jazyku národnostných spoločenstiev vo Vojvodine, širšie v Srbsku, regulované je viacerými zákonmi (Zákon o vzdelávaní a výchove, zákon o základných školách, učebniciach a pod). Podľa uvedených zákonov štát je povinný zabezpečiť vzdelávanie v jazykoch národnostných spoločenstiev ak existuje 15 žiakov, ktorí sa vyjadria, že sa chcú vzdelávať v materinskom jazyku. Niekedy to môže byť aj menej, ak dá súhlas rezortný minister. V súčasnosti výučbu po slovensky v základných školách sleduje v prvom ročníku 258 žiakov (údaje nám poskytli v Matici slovenskej v Srbsku). Z uvedeného počtu na piatich základných školách vyučovanie prebieha len po slovensky – v Jánošíku, Selenči, Padine, Hložanoch a v Starej Pazove. V dvanástich základných školách vyučovanie prebieha aj v inom jazyku, nielen slovenskom, sú oddelenia, kde sa vyučuje aj po srbsky. Je to v týchto

základných školách: v Pivnici, Báčskom Petrovci, Aradáči, Kovačici, Kulpíne, Laliti, Suseku, Silbaši, Erdevíku, Slankamenských Vinohradoch, Kysáči a v Bielom Blate. V porovnaní s predchádzajúcimi rokmi počet prvákov, resp. počet žiakov sa neustále znižuje, lebo sa každý rok znižuje prirodzený prírastok obyvateľov nielen vo Vojvodine, ale aj v Srbsku. Ďalší dôvod zníženého počtu žiakov je odchod rodín do zahraničia za prácou. V porovnaní s predchádzajúcim školským rokom počet prvákov sa značne znížil. V školskom roku 2018/2019 počet prvákov bol 320. Uvádzame tabuľku, v ktorej je počet žiakov prvákov v jednotlivých základných školách.

Základná škola	Školský rok 2019/2020 počet prvákov	Školský rok 2018/2019 počet prvákov
ZŠ Jána Čajaka v Báčskom Petrovci	40	56
ZŠ Jana Amosa Komenského v Kulpíne	12	17
ZŠ Jozefa Marčoka Dragutína v Hložanoch	13	17
ZŠ 15. októbra v Pivnici	13	21
ZŠ Jána Kollára v Selenči	19	26
ZŠ Eudovíta Štúra v Kysáči	28	25
ZŠ mladých pokolení v Kovačici	39	47
ZŠ maršala Tita v Padine	40	60
ZŠ T. G. Masaryka v Jánošíku	2	5
ZŠ hrdinu Janka Čmelíka v Starej Pazove	31	23
ZŠ bratstvo v Aradáči	7	1
ZŠ Jovana Popovića v Lugu	4	8
ZŠ bratov Novakovcov v Silbaši	5	5
ZŠ Nestora Žučného v Laliti	3	3
ZŠ bratstva a jednoty v Bielom Blate	2	4
ZŠ 22. júla v Slankamenských Vinohradoch	0	2
SPOLU	258	320

Tabuľka 1.

Máme údaje, že v Základnej škole Savu Šumanovića v Erdevíku v tomto školskom roku sa neotvorila trieda so slovenskou vyučovacou rečou, ale vyučovanie po slovensky v ostatných ročníkoch prebieha po slovensky.

Aj napriek uvedenej skutočnosti považujeme, že slovenské školy na týchto priestoroch si majú udržiavať kvalitný vzdelávací program a moderne koncipované učebnice v slovenskom jazyku a na ten spôsob pestovať a posilňovať u žiakov lásku a úctu k materinskému jazyku a pozdvihovať národnostnú identitu a kultúrne dedičstvo Slovákov na

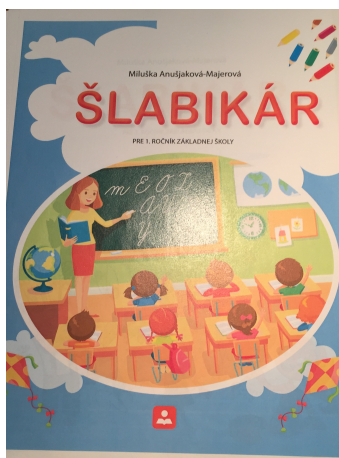
týchto priestoroch. V súlade s uvedenými konštatáciami je koncipovaný aj komplet učebníc pre prvý ročník základnej školy s vyučovacou rečou slovenskou.

2. Predmet výskumu

Predmetom nášho výskumu budú rukopisy troch učebníc pre prvý ročník základnej školy s vyučovacou rečou slovenskou – *Šlabikár*, *Pracovný zošit k šlabikáru* a *Čítanka*. V lete sa nám dostali do rúk spomenuté rukopisy učebníc na posudzovanie a to bol aj dôvod, aby sme sa zmienili o uvedených rukopisoch. Máme nádej, že kým uvedený príspevok bude zverejnený v tlačenej podobe, aj učebnice budú v školských laviciach.

Od školského roka 2018/19 vyučovanie v Srbsku prebieha podľa nových učebných plánov a programov. Aj žiaci, ktorým je materinský jazyk slovenský, vo vyučovaní by mali uplatňovať uvedené obsahy. Keďže príprava a vydanie ktorejkoľvek učebnice si vyžaduje určitý čas na prípravu a vypracovanie rukopisu, ďalej nasledujú určité stupne schvaľovania a až potom nasleduje samotné tlačenie učebnice. Teda, proces od rukopisu po tlačennú formu trvá trochu dlhšie. Ale kvalitná učebnica si vyžaduje čas. Je to na nejaký spôsob v úvode ozrejmenie prípravy učebnice a na určitý spôsob aj ospravedlnenie, prečo učebnice meškajú, nedostanú sa do rúk žiakom 1. septembra.

2.1. *Šlabikár*

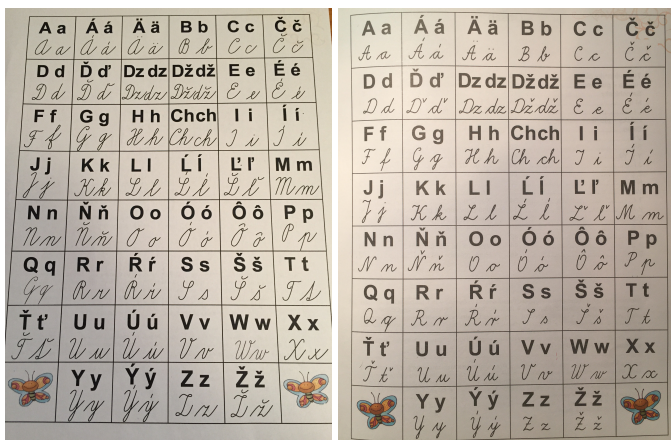


Obrázok 1.

Autorkou učebnice *Šlabikár* je Miluška Anušjaková-Majerová. Ide o upravený rukopis podľa najnovšieho učebného plánu a programu. Prvé vydanie učebnice vyšlo v roku 2004 a odvtedy vyšlo viacej opätovných vydání. Najnovší rukopis učebnice je upravený podľa učebného plánu a programu, ktorý bol schválený a zverejnený v Úradnom vestníku dňa 30. augusta 2018. Rukopis obsahuje 103 strán a nie je zoradený do tematických celkov. V prvom polroku je naplánované začiatkové písanie a čítanie. Autorka prihliadala na uvedený pokyn pri vypracovaní učebnice a akceptovala učebný plán a program. Vstupným textom do učebnice sú verše Štefana Moravčíka *Rozlúčka so zlatou bránou*. Po uvedenom texte nasleduje niekoľko strán, na ktorých sú fotografie – pestré a pácivé, ktoré majú žiakov podnietiť na rozmýšľanie a na rozhovor. Žiaci by mali rozprávať podľa obrázkov. Východiskom je to, čo im je najbližšie, čo poznajú, rodina, detské hry, školská taška, škola, trieda a rozličné aktivity, ktoré sa navzájom prelínajú. Pri spomenutom prerozprávaní žiakov učiteľ má možnosť všímať si správnu výslovnosť, správnu artikuláciu hlások a podnietiť žiakov, aby sa ústne vyjadrovali. Máme pocit a určite ho mali aj tí, ktorí koncipovali učebný plán a program, že deti – žiaci potrebujú čo najviac rozprávať, vyjadrovať sa, lebo slovná zásoba detí je príliš chudobná. Jazykové cvičenia sa vzťahujú na určovanie celku a detailov, na pozorovanie predmetov, javov a okolia. Najprv si žiak všíma učebňu a potom neskôr si všíma aj okolie a ďalšie predmety, ktoré sa vyskytujú v bližšom a ďalšom okolí. Žiaci môžu pozorovať predmety, ľudí, živočíchy, udalosti, obrazy, skupiny obrázkov, fotografie, objekty v okolí. Žiacku pozornosť autorka sa snaží usmerniť na celok, potom na najdôležitejšie časti a nakoniec na menej podstatné časti. Na základe fotografií v učebnici a v prostredí žiaci si všímajú tvary, farby, vzťahy, pohyby, mimiku, gestá, skryté detaily a potom všetko to by mali aj verbálne podať.

Na každej strane je zaradená aj didakticko-metodická aparátúra. Po obrázkovej časti, keď si žiaci už zvykli na školu a školské povinnosti, nasleduje písanie. Didakticko-metodická organizácia vyučovania začiatkového čítania a písania závisí od mnohých činiteľov, z ktorých najdôležitejší je ten, ktorý sa vzťahuje na predbežné vedomosti žiakov. Učitelia si volia postup, akým budú vyučovať začiatkové čítanie a písanie – kombináciu analyticko-syntetickej metódy, globálnej alebo komplexnej metódy. Začiatkové písanie a čítanie by sa malo realizovať na viacerých úrovniach s uplatňovaním princípu individualizácie. Náplň, metódy a formy práce treba prispôbiť schopnos-

tiam a potrebám žiakov a odporúča sa pritom uplatňovať diferen- covaný prístup vo vyučovaní. Predpokladá sa, že žiaci majú paralelne zvládnuť tlačené a písané písmená. Tak je koncipovaná aj učebnica *Šlabikár* pre prvý ročník základnej školy. Rovnako tak bolo rozvrhnuté aj v predchádzajúcej učebnici. Novinkou v tejto učebnici je to, že písané písmenká sa píše inak ako doteraz. Čo to znamená inak? Prihliadalo sa na grafémy, ktoré sa používajú na Slovensku. Doteraz sa na tento aspekt neprihliadalo a písalo sa, t. j. používali sa grafémy ako v srbčine – latinka. Mienime, že sa v tomto ohľade postúpilo správne, lebo vojvodinskí Slováci používajú tú istú spisovnú slovenčinu, tak aj pís- mo má byť rovnaké. Písanie tlačených a písaných písmen je v *Šlabi- kári* od 18. strany a posledné písmenká sa uvádzajú na 97. strane. Vždy na ľavej strane v učebnici je tlačené veľké a malé písmenko v ľavom hornom rohu a na pravej strane, t. j. nepárnej, sa uvádza v pra- vom hornom rohu písané veľké a malé písmená. Teda, žiak keď si otvorí učebnicu, má pred sebou paralelne aj tlačené, aj písané písmeno. V porovnaní s predchádzajúcou učebnicou, ktorá sa doteraz používala, písmenká boli uvedené vždy v ľavom hornom rohu. V najnovšom *Šla- bikári* je uvedené riešenie lepšie a prehľadnejšie ako doterajšie.



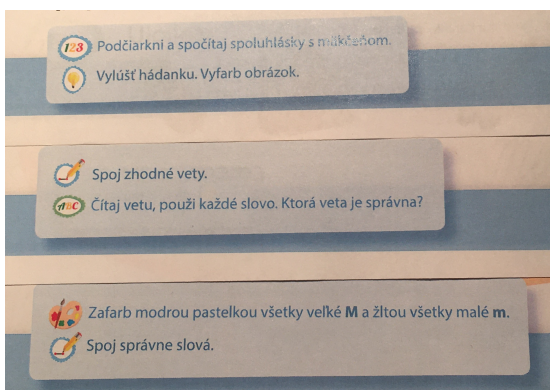
Obrázok 2.

Abeceda v najnovšom *Šlabikári* Abeceda v predchádzajúcom *Šlabikári*

Keď sme porovnali písané písmená v najnovšom *Šlabikári* a v tom, ktorý sa doteraz používal, každé písmeno, buďto veľké alebo malé sa odlišne píše. Pri niektorých písmenách sú len malé odchýlky,

ako napr. pri písmenách e, i, o, u, l, v, s, y, j, z, t, k, p, š, r, b, d, c, č, h, ž, ď, ť, ľ, podstatnejšie zmeny sú pri písmenách a, á, m, n, ň.

Cvičenia sú podobne koncipované, dokonca aj verše jednotlivých autorov zostali rovnaké. Rozličné zadania pre žiakov sú trochu inak rozvrhnuté na strane – prehľadnejšie, lepšie, praktickejšie. Pretože žiaci sa len začínajú učiť písať jednotlivé písmená a potom aj čítať, vedľa každej úlohy je symbol, ktorý označuje aké zadanie má žiak vypracovať. Považujeme a oceňujeme, že symboly sú trefne zvolené a napovedajú, čo treba vypracovať (napísať, vyfarbiť, spočítať, zakrúžkovať, vyzozprávať, pospájať, čítať, spievať, vyriešiť krížovku a pod.).



Obrázok 3. Symboly v *Šlabikári*

Autorka *Šlabikára* prihliadala aj na rodové odlišenie: našiel/našla. Prvé písmená, ktoré sa žiaci majú naučiť, sú krátke samohlásky: a, e, i, o, u. Každé písmeno je spracované na osobitnej strane a tiež sa uvádzajú úlohy, ktoré treba vyriešiť podľa pokynov. Potom nasledujú všetky dlhé samohlásky – tlačené a písané: á, é, í, ó, ú. V rámci cvičení, kde sa žiaci učia písať samohlásky, prevažne majú určiť pozíciu písmena v slove a zapísať na vhodnú čiaru. Autorka na začiatočných stranách učebnice zaradila maľované čítanie, ktoré je vhodné pre začínajúcich malých čitateľov, uľahčuje im samostatné čítanie a obohacuje slovnú zásobu. Po samohláskach nasledujú spoluhlásky tlačené a písané. Najprv je to spoluhláska m, ktorej písaná podoba, ako sme hore uviedli, sa celkom odlišuje od doteraz zaužívaného písania. Po veršoch Jána Smreka uvádzajú sa v učebnici už aj slabiky, ktoré sú ur-

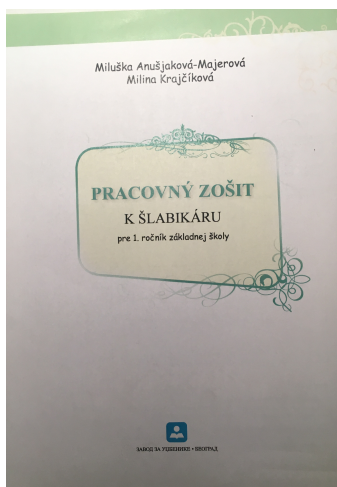
čené na čítanie. Autorka *Šlabikára* po dve slabiky spája a žiak má utvoriť slovo. Sú to prvé začiatky čítania. Na začiatočných stranách sa od žiakov žiadalo v úlohách aby dopísali na čiaru písmenko, ktoré sa na hodine učili. Teraz nasleduje o stupienok vyššie, spájať písmená do slabík a čítať. Od začiatku treba prihliadať na správnu artikuláciu hlások. Pri ďalšom písmenku – I žiak už má za úlohu písaným písmom napísať vetu. Cvičenia sú čoraz zložitejšie – žiak má za úlohu písať, lúštiť krížovky, tajničky, jednosmerovky, hádanky, do rámčekov napísať slová podľa obrázkov, členíť slová na slabiky, v húseničke rozdeliť pospájané slová.

Výber textov je priliehavý pre uvedený vek, sú páčivé, rýmujú sa a obohacujú žiacku slovnú zásobu. Keď ide o zastúpenie textov, v učebných osnovách pre prvý ročník sa neuvádzajú texty, ktoré by autor mal zaradiť do *Šlabikára*. Preto autorka mala možnosť voliť si tie texty, ktoré považovala, že budú najvhodnejšie pre sedemročné deti. Autorka v učebnici pod textom ani na jednom mieste neuvádza meno autora. O autoroch sme sa dozvedeli v obsahu na 102. a 103. strane *Šlabikára*. Pri zaradení autora do patričnej národnej literatúry sme konzultovali *Malú encyklopédiu spisovateľov sveta* (1978) redaktora J. Jurička, *Slovník slovenských spisovateľov Dolnej zeme* (1994) redaktorky E. Balážovej a *Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež* (2005) redaktora O. Sliackeho. Väčšiny textov – krátkych básničiek, rýmovačiek, vyčítaniek, hádaniek – autori sú zo Slovenska (Štefan Moravčík: *Rozlúčka so zlatou bránou*; *Emil volá*; *Babka okom mihla*; *U nás taká obyčaj*; *Malá žabka*; *Nechal džbankár*, František Rojček: *Abeceda*, Ján Smrek: *Adam v škole...*, *Urobím si udicu*, *Mraučí mača*, *Sladko spí si sedmospáč*, *Ypsilon môj*, *Javorovo koryto*, *Zvonár ťahá*, *Naša Anča*, *Telefón si k uchu dám*, *Kukurica*, *pšenica*; *Premrzli mi paprče*; *Ružena a Marína*; *Dedo, deti*; *Čučoriedky*, *černice*; *X a X*; *Q sa číta*; *Chystal sa pes*; *Filoména*, *chudera*; *Gágal gúnár*; Mária Rázusová-Martáková: *Leťte, leťte lastovičky*, Mária Štefánková: *Šušká mušľa mušli*, Ľubomír Feldek: *Pieseň o šašovi*, Ján Navrátil: *Kamže, kamže, valibúčik*; *Čo je väčšie*; *Nauč sa naspamäť*; Daniel Hevier: *U susedov*; *D je delfín*; *C je citrón*; *B je brucháč*; Krista Bendová: *Kvapôčky*; *Hádzem, hádžeš, hádže*; *Fialôčka vonná*, Jozef Pavlovič: *Pomocník*; *Vtáacie hádanky*; *Hádaj*, Elena Čepčeková: *Sedia guľky*, Beatrica Čulmanová: *Rybár Rudo*, Jana Belašičová: *Havranove starosti*, Šimpanz a noviny, V. Šimková: *Klope d'atel*, Dagmar Wagnevová: *Kalendár*, Elena Štefanovičová: *C a H*, Ján Anđel: *Naopak*, František Rojček: *Abeceda*, Ľudmila Podjavorinská: *Gajdoš Muro*,

Elena Štefanovičová: *Zabýskalo sa*, Jaroslav Rezník: *Na rozlúčku s abecedou*. V *Šlabikári* svojou tvorbou bohato je zastúpená česká spisovateľka Ljuba Štíplová: *Anča naša, Ešte nikto netuší, Opýtaj sa stonožky, Uhákala sova, Medvied'a si mrmle, Lenka láka mačku Lizu, Veveričiak Vilo, Zvonil zvonec, Nina nemá náladu; Kováč pozval kováčku; Peťko spolu s psikom; Hugo je pastier; Gánila gorila; Fricko, šteňa ufrľané*. Niektoré texty sú prebrané z časopisu zo Slovenska (Z časopisu Vrabček: *Jesenné zásoby; Jež, Z* časopisu Včielka: *Ako sa vieme prechádzať*) alebo ide o ľudovú tvorbu (slovenská ľudová pieseň: *Ide dážd', ide dážd'; Prečo spievaš, kohútik; Anička malička; Povedzže mi, povedz; Potôčik, potôčik; Červené jablčko; Vyhnať som ovce na pašu; Pri potoku*) internetový zdroj (Orechy z orecha, mladibadatelka.webnode.sk; Veverička Evka, www.zborovna.sk; Ypsilon je chytrá vec, www.zborovna.sk; Jojká zajko, eduworld.sk; Cencelence, bom, bom, bom, portal.edupage.org; Deti a včely, rozprávkovo.vysivkar.sk; Fialôčka, alinka.sk; Hádanka, metodikaszs.szm.com). Do *Šlabikára* slovenskí dolnozemskí autori sú zaradení iba traja: Miluška Anušjaková-Majerová: *Trúbka trúbi*, Michal Babinka: *Dobrá cibuľa* a Anna Majerová: *Skutočne prišla jar*.

2.2. Pracovný zošit k Šlabikáru

Druhá učebnica, ktorá je predmetom nášho výskumu, je *Pracovný zošit k Šlabikáru* pre 1. ročník základnej školy.



Obrázok 4.

Autorky pracovného zošitu sú Miluška Anušjaková-Majerová a Milina Krajčíková. Ide o prepracované vydanie, ktoré prvýkrát vyšlo v roku 2004. Najnovší rukopis je prispôsobený učebným osnovám z roku 2018. Učebnica má 83 strán a určená je na nácvik písania. Učebnica nie je rozčlenená do tematických celkov. Na začiatočných stranách žiaci na linajky majú zapisovať rozličné čiary podľa vzoru. Na ten spôsob sa rozvíjajú grafomotorické zručnosti u žiakov. Tu sa hlavne očakáva od žiaka aby nacvičoval písanie čiar bez dvíhania ruky, teda jedným potiahom. Rovnako tak, aby si žiaci zvykli správne držať ceruzku a pritom aby zaujali správnu polohu tela, vzdialenosť od stola a dbali na to, aby ruka bola uvoľnená pri písaní. Po rozličných vlnovkách, priamkach a slučkách žiaci píšú najprv samohlásky tlačené a po nich nasledujú písané. Na ľavej strane učebnice je vždy tlačené písmeno a na pravej písané. Rovnako ako v Šlabikári. Okrem písania v pracovnom zošite sú aj cvičenia iného typu – zakrúžkovať, nakresliť, vyfarbiť, spojiť, dopísať, pripojiť, prepísať podľa vzoru, vylúštiť tajničku. V pracovnom zošite sú cvičenia, v ktorých majú žiaci za úlohu zistiť pozíciu písmena v slove, dopísať na vhodné miesto a pod.

Okrem písania písmen žiaci sa učia odlišiť hlásku a písmeno, slabiku a slovo. Hlásky spájajú do slabík a slabiky do slov. Začínajú s najľahšími cvičeniami a pokračujú s čoraz ťažšími. Nácvik písania v pracovnom zošite sa realizuje na rôzne spôsoby. Vo výkresoch majú za úlohu doplniť rôzne čiary, písmená, v rámkoch a na linajkách. Najprv píšú veľké a malé písmená, slová a potom vety. Keď ide o písané písmená, autorky Pracovného zošitu prihliadali na to, aby žiaci precvičovali spájanie písmen v slovách, aby písmená mali rovnakú výšku a hrúbku a vzdialenosť medzi slovami aby bola rovnomerná. Písanie žiaci v prvom ročníku nacvičujú odpisovaním, dopĺňovaním viet, tvorením viet podľa obrázka, tvorením viet podľa skupiny obrázkov a pod. Na priliehavý a vhodný spôsob pre žiakov prvého ročníka v rozličných bublinách, kvietkoch a obláčikoch sú napísané slabiky, ktoré žiaci majú za úlohu pospájať a utvoriť slovo.

Do pracovného zošita autorky zaradili aj jednosmerovky, vsuvky, čítaj odzadu, prešmyčky, vyplňovačky, skrývačky, vyčítanky, hádanky a veľmi zaujímavá pre žiakov určite je dešifrovačka. Do spomenutej učebnice autorky zaradili aj niekoľko veršikov, ktoré sa rýmujú. Autori spomenutých veršov sú zo Slovenska (D. Štubňa Zámotský, M. Benčatová, Ľ. Kotrha). Osobitné strany v pracovnom zošite sú venované veľkému začiatočnému písmenu vo vete a vlastným menám – ide o písanie veľkých písmen.

Na koniec pracovného zošita autorky zaradili abecedu – tlačené a písané písmená.

2.3. Čítanka

Tretia učebnica, ktorá je predmetom nášho výskumu, je *Čítanka* pre 1. ročník základnej školy.



Obrázok 5.

Autorkou je Miluška Anušjaková-Majerová. Prvé vydanie vyšlo v roku 2017 a najnovší rukopis je upravený podľa plánu a programu schváleného v auguste roku 2018. *Čítanka* obsahuje 120 strán. Texty zoradené v *Čítanke* rozdelené sú do piatich tematických celkov. Každý celok má osobitný názov:

1. Škola alebo: a, be, žiaci – a bežiaci
2. Smiešny sneh – snežný smiech
3. Dieťa alebo: novina – no, vina
4. Rozprávka alebo: rozprávkový kraj iný – z krajiny rozprávok
5. Let o... – leto alebo: leto a jar, to je raj!

Už samotné názvy majú zaujímavé pomenovania s cieľom, aby upútali pozornosť žiakov.

Čítanka je bohatá na pútavé texty a zaujímavé úlohy a cvičenia. Pri každom texte je označenie sovička alebo motýlik. Sovičkou sú označené texty (spolu 40), ktoré sú predpísané učebnými osnovami. Texty, ktoré sú označené sovičkou predpokladá sa, že budú žiaci

spracovať na hodinách so svojou pani učiteľkou resp. pánom učiteľom a rozprávočky a básničky označené motýlikom (spolu 36) žiaci budú čítať a riešiť úlohy sami. Texty označené motýlikom nie sú povinné. Odporúčajú sa žiakom, ktorí pri nástupe do školy už vedia čítať a písať, aby si pomocou nich ešte úspešnejšie nacvičili techniku čítania a pripravovali sa tak na samostatné čítanie kníh domáceho čítania v ďalších ročníkoch. V úvode je naznačené, že nie všetko, čo je v čítanke, sa musí záväzne spracovať (prečítať texty a vypracovať cvičenia).

Rozdelenie textov do tematických celkov na určitý spôsob má súvis so školským rokom. Prvý tematický celok súvisí so začiatkom školského roka, prvou triedou a jeseňou. Do druhého tematického celku sú zaradené texty späté so zimou a sviatkami v priebehu zimy. Do tretieho celku sú zoradené texty súvisiace s mamou, bratom, sestrou, jednoducho rodinou. Do štvrtého celku autorka zaradila ľudové rozprávky, hry a vyčítanky. Posledný celok tvoria texty o jari, lete a prázdninách. Každý tematický celok je podobne koncipovaný. Najprv sa uvádza zvolené literárne dielo (próza, bájka, báseň, divadelná predloha), po texte, tam kde je to nevyhnutné, uvádzajú sa vysvetlenia neznámych slov. V didakticko-metodickom bloku ako prvé sa uvádza *Porozprávajme sa*, v rámci ktorého sa od žiaka očakáva, aby porozumel to, o čom prečítal, určil hlavný dej, časovo zaradil, určil miesto deja, osoby, pozitívne-negatívne vlastnosti osôb, aby vyjadril svoju mienku o správaní a konaní hrdinov v literárnom diele.

V *Čítanke* sa striedajú krátke texty, básničky, hádanky, príhody, žartíky, labyrinty, vyčítanky, prešmyčky, obnažky, tajničky, frazeologizmy, autorka odporúča zahrať sa nejakú dávno zabudnutú hru. Rovnako tak, rukopis učebnice obsahuje aj úlohy, v ktorých žiaci sa naučia slabiku – teoreticky a prakticky, úlohy dopísať písmená, slová, utvoriť a zapísať vety, zakrúžkovať, prečiarknuť slovo a pod.

Čítanka pre prvý ročník obsahuje čo do počtu približne básnických (35) a prozaických (34) textov. Ostatné žánre sú zastúpené oveľa menej. Do čítanky sú zaradené tri dramatické texty, 11 žartíkov, 8 vyčítaniek, 36 hádaniek a 2 maľované čítania. Texty sú priliehavé veku. Zvolené básnické texty sú rýmové a rytmicky viazané a žiaci sa ich ľahko naučia a zapamätajú. A to čo je najpodstatnejšie, sú páčivé. Prozaické texty sú kratšie, priliehavé veku.

V učebnici sú zastúpení hlavne slovenskí autori zo Slovenska, 25 autorov. Ďalej uvádzame mená autorov, ktorí sú zastúpení v čítan-

ke. V zátvorke uvádzame počet diel: Krista Bendová (1), Hana Ponická (1), Eduard Balážik-Topol' (1), Daniel Hevier (3), Sybila Mislovíčová (1), Elena Čepčeková (2), Mária Rázusová-Martáková (1), Ľubomír Feldek (2), Mária Haštová (1), Pavol Štefánik (1), Viera Dobiášová (2), Mária Ďuríčková (1), Libuša Friedová (1), Mária Jančová (2), Jozef Pavlovič (2), Ľudmila Podjavorinská (1), Alica Náhlíková (1), Štefan Moravčík (1), Viera Švenková (1), Ján Anđel (1), Božena Trilecová (1), Marta Benčaťová (1), Miroslav Válek (1), Denisa Brliťová (1) a Ján Turan (1). Desiatich slovenských autorov z Vojvodiny zaradila Mi-luška Anušjaková-Majerová do čítanky: Zoroslav Jesenký (3), Viera Benková (1), Pavel Mučaji (3), Tomáš Čelovský (1), Juraj Tušiak (1), Anna Majerová (3), Michal Babinka (1), Pavel Grňa (1), Miroslav Gašpar (1) a Miroslav Demák (1), dvoch srbských autorov: Jovan Jovanović Zmaj (1), Dušan Radović (1) a Dragan Lukić (1). Do učebnice sú zaradené aj diela inojazyčných autorov: ruských Valentina Osejevová (2), Grigorij Starodubcov (1), Lev Nikolajevič Tolstoj (1) a českých: Eduard Petiška (1), Eva Lennartová (1). Sú tu aj ľudové rozprávky (2), ezopská bájka (1), ukrajinská rozprávka (1), ruská ľudová bájka (1), slovenské ľudové rozprávky (4) a ruská ľudová rozprávka (2). Z uvedeného vyplýva, že inojazyční autori sú minimálne zastúpení a všetky texty inojazyčných autorov sú preložené do slovenčiny. Aj táto učebnica, rovnako ako aj prechádzajúce, je priliehavo farebne ilustrovaná. Veríme, že sa bude páčiť žiakom a pripúta ich pozornosť a so záujmom a chuťou ju budú čítať texty v nej.

3. Záver

V rámci nášho výskumu učebníc pre prvý ročník základnej školy môžeme uzavrieť, že všetky tri analyzované učebnice sú prispôsobené novým učebným plánom a programom a podľa neho aj zostavené.

Keď ide o *Šlabikár*, pozitívne oceňujeme zvolené poradie pri písaní jednotlivých písmen, najprv samohlásky a potom nasledujú spoluhlásky. Zo spoluhlások sú zvolené najprv tie, s ktorými sa dajú tvoriť slabiky a slabiky spájať do slov – aby slová mali význam.

Pozitívne oceňujeme rozmiestnenie tlačených veľkých a malých písmen a písaných veľkých a malých písmen v najnovšom *Šlabikári* a v *Pracovnom zošite k šlabikáru* v porovnaní s predchádzajúcimi učebnicami.

Považujeme, že pre žiakov je možno náročnejšie učiť sa paralelne aj tlačené aj písané písmená. Pri nahliadnutí do prvej učebnice zo Slovenska, tam sa žiaci-prváci najprv učia písať tlačené písmená a len potom sa učia písať písané písmená.

Navrhujeme do *Šlabikára* zaradiť tlačené písmená s fotografiami na obálku z vnútornej strany na začiatku učebnice a písané písmená na obálku z vnútornej strany na konci učebnice.

V *Šlabikári* sa neuvádzajú mená autorov básnických textov a prozaických textov. Autori sa uvádzajú len v obsahu učebnice. Mienime, že je potrebné uviesť aj vedľa každého textu autora. Zvolené texty sú primerané veku žiakom a metodicko-didaktická aparatúra spĺňa svoje poslanie.

Pracovný zošit k šlabikáru sleduje učivo v *Šlabikári* a spĺňa svoje poslanie – precvičiť učivo zo *Šlabikára*.

Do *Čítanky* autorka zaradila úhrne 126 textov – prózy, verše, dramatické texty, žartíky, vyčítanky, hádanky a maľované čítanie. Texty sú priliehavé veku detí a autorka si väčšinu textov zvolila autorov zo Slovenska. Zastúpení sú aj vojvodinskí slovenskí autori a zaradené sú aj diela inojazyčných autorov v preklade. Neuvádza sa meno prekladateľa. Mienime, že autorka urobila kvalitný výber literárnych textov.

V *Čítanke* sú ponúknuté dva druhy textov. Tie, ktoré sú predpísané učebnými osnovami, označené sú sovičkou a tie, ktoré sú v *Čítanke* a sú mimo učebných osnov. Označené sú motýlikom. Autorka uvedené texty adresovala žiakom, ktorí pri nástupe do prvého ročníka vedia čítať a písať.

Všetky tri učebnice sú bohato farebne ilustrované a v porovnaní s predchádzajúcimi učebnicami sú oveľa krajšie, pestrejšie a páčivejšie.

Autorky všetkých troch učebníc – Míluška Anušjaková-Majerová a Milína Krajčíková v analyzovaných učebniciach na pútavý a zaujímavý spôsob sa pokúsili priblížiť učivo žiakom. Dúfame, že sa im to podarilo, a žiaci prváci úspešne zvládnu písanie písmen slovenskej abecedy a potom aj čítanie.

Celý tím, ktorí sa podieľal pri vypracovaní učebnice, od autoriek, redaktorky po výtvarnú redaktorku a ďalších spolupracovníkov

sa maximálne vynasnažili, aby sa do rúk žiakom a ich učiteľom dostali kvalitné učebnice.

Všetky tri analyzované učebnice splňajú svoje poslanie. Vypracované sú podľa učebného plánu a programu z roku 2018 a zahrnuté je učivo, ktoré je predpísané.

Cieľom vyučovania slovenského jazyka je, aby žiaci zvládli základné zásady slovenského spisovného jazyka kvôli ústnemu a písomnému vyjadrovaniu. Aby pestovali povedomie o význame úlohy jazyka v zachovávaní národnej identity. Aby boli schopní analyzovať zvolené literárne a iné umelecké diela zo slovenského a svetového umeleckého dedičstva. Aby pestovali tradície a kultúru slovenského národa a rozvíjali interkultúrnosť.

Podľa učebných osnov sa predpokladá, že v prvom ročníku žiak má zvládnuť základnú techniku čítania a písania. Zdokonaľovanie čítania sa plánuje precvičovať na textoch, ktoré sú krátke, dynamické, zaujímavé a vekuprimerané žiakom. V prvom ročníku treba prihliadať na porozumenie prečítaných slov, viet a textov. Sústavným cvičením si žiaci automatizujú proces čítania a písania. Analyzované učebnice splňajú všetky uvedené požiadavky.

Literatúra

Anušjaková-Majerová, Miluška. *Šlabikár pre 1. ročník základnej školy*, rukopis.

Anušjaková-Majerová, Miluška 2009. *Šlabikár pre 1. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike

Anušjaková-Majerová, Miluška – Krajčíková, Milina. *Pracovný zošit k Šlabikáru pre 1. ročník základnej školy*, rukopis.

Anušjaková-Majerová, Miluška – Krajčíková, Milina 2010. *Pracovný zošit k Šlabikáru pre 1. ročník základnej školy*. Belehrad: Zavod za udžbenike.

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

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

Sliacky, Ondrej ed. 2009. Slovník slovenských spisovateľov pre deti a mládež. Bratislava: LIC.

Striežková, Janka – Pliešovská Vlasta – Belic, Miroslav – Bednár, Michal – Belašičová, Jana 2015. *Šlabikár Lipka pre 1. ročník základných škôl*. Bratislava: AITEC.

Učebné osnovy pre prvý ročník základnej školy. Prosветni glasnik, 30. augusta 2018.

Daniela Marčoková

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

danielamarcokova@ff.uns.ac.rs

Janko Ramač

Filozofická fakulta, Univerzita v Novom Sade, Srbsko

janko.ramac@ff.uns.ac.rs

SLOVENSKÉ REÁLNE GYMNÁZIUM V PETROVCI Z HĽADISKA INTERKULTURALITY V MEDZIVOJNOVOM OBDOBÍ¹

After the end of the First World War, Slovaks in the newly established country, the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenians, gained more favourable opportunities for national cultural development and founded the Slovak Realgymnasium based in Petrovec. The aim of our research was to find out: whether this only Slovak gymnasium in Yugoslavia was also attended by students of other nationalities; representation of Slovak and non-Slovak students, their mutual contacts and cooperation; the structure of the teaching staff in terms of nationality and language, which also had an impact on the language of instruction and ultimately, the significance of the multinational, multilingual and multicultural learning environment on the quality of education. We also addressed the understanding of state government and brotherly Serbian nation during the founding of the Gymnasium and its further development, as well as the assistance of Czechoslovak government in times of crises and problems related to preserving character (in general) and national character of the Slovak Gymnasium. We also noted the interest of the Ruthenians in enrolment in the Gymnasium, considering the fact that the cultural relations of these two nationalities expanded especially in the 1930s, after the establishment of cooperation between the Ruthenian National Educational Society and the Matica Slovenská in Yugoslavia. The main source from which we drew was the period press in Slovak, Serbian and Ruthenian languages in the interwar period, as well as available scientific literature.

Key words: Slovak Realgymnasium in Petrovec; Slovaks, Ruthenians, Serbs; interculturalism; interwar period

Tento výskum vychádzal z najširšieho chápania interkultúrnosti, pod ktorou sa rozumie interakcia a prítomnosť vzájomného záujmu, porozumenia, uctievania a akceptovania rôznych kultúr v rámci jednej spoločnosti (Gošović et. al. 2007, 6). Predmetom výskumu bola interkultúrnosť na Slovenskom reálnom gymnázii v Petrovci (ďalej: Gymnázium) v medzivojnovom období. Cieľom výskumu bolo zistiť zastúpenosť slovenských a neslovenských žiakov v jedinom slovenskom gymnázii v Juhoslávii, ich vzájomné styky a spoluprácu; štruk-

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 Srbska.

túru učiteľských kádrov z hľadiska národnostnej a jazykovej príslušnosti, čo malo dosah aj na jazyk vyučovania. Práca okrem iného skúma aj toleranciu štátnych vrchností Kráľovstva Srbov, Chorvátov a Slovincov a srbského národa pri zakladaní gymnázia a v jeho ďalšom vývoji, ako i pomoc a spoluprácu československej vlády v krízových obdobiach, tiež aj problémy súvisiace so zachovaním charakteru a národnostného rázu slovenského gymnázia. Výskum bol zameraný aj na záujem Rusínov o zápis do gymnázia s ohľadom na skutočnosť, že kultúrne styky týchto dvoch národnostiach sa rozmáhali zvlášť v tridsiatych rokoch 20. storočia po nadviazaní spolupráce medzi Rusínskym národno-osvetovým spolkom, Slovenským reálnym gymnáziom v Petrovci a Maticou slovenskou v Juhoslávii. Doposiaľ sa otázke interkulturality na petrovskom gymnázii nevenovala dostatočná pozornosť. Niekoľko autorov v rámci svojich prác (uverejnených v zborníkoch pri príležitosti niektorých výročí gymnázia) okrajovo podalo útržkovité údaje. Vo vedeckej a publicistickej literatúre sa informácie o národnostnej príslušnosti žiakov, či učiteľských kádrov pre jednotlivé školské roky v medzivojnovom období neuvádzajú explicitne. Na základe zoznamov maturantov a pracovníkov školy, v ktorých sa uvádzajú základné údaje o mieste narodenia a bydlisku, sa ich národnostná štruktúra môže iba predpokladať (Filip 1969, 232 – 302). O riaditeľoch škôl z tohto obdobia, ich interakcii so slovenským prostredím a záujme o slovenské gymnázium nachádzame podrobnejšie údaje (Boldocký 2009).

Základnými zdrojmi, z ktorých sme v tomto výskume čerpali, bola dobová tlač v slovenskom, srbskom a rusínskom jazyku v medzivojnovom období, ako i dostupná vedecká literatúra, najmä Pamätnice publikované pri významných výročiach Gymnázia.

1. Slovenské gymnázium v Kráľovstve Srbov, Chorvátov a Slovincov

V novoutvorenom štáte Kráľovstvo Srbov, Chorvátov a Slovincov v roku 1918 boli vytvorené omnoho priaznivejšie podmienky pre kultúrno-osvetový a nacionálny rozvoj slovanských národov, ktoré do rozpadu Rakúsko-Uhorska žili na území Uhorska. Tak Slováci v Petrovci v roku 1919 založili Slovenské reálne gymnázium a kníhtlačiareň a neskôršie, v roku 1932, aj Maticu slovenskú.

V multikultúrnej Vojvodine, ktorá sa stala súčasťou tohto novotvoreného štátu, mali menšiny zaručené právo na vyučovanie v materinskom jazyku. Poukazovalo to na pozitívny vzťah a porozumenie väčšinového srbského národa a štátnych vrchností voči menšinovému školstvu vôbec, a tak aj voči novozaloženému slovenskému gymnáziu v Petrovci.² Profesori Gymnázia Ján Čajak a Štefan Kvas organizovali hneď po jeho založení výlety do susedných slovenských osád Kulpína (NJ 1920/12, 2), Hložian (NJ 1920/14, 2) a Silbaša (NJ 1920/15, 2). Náplňou týchto výletov boli hlavne spevy, recitácie a sokolské cvičenia gymnaziálnej petrovskej mládeže. Cieľom boli dobrovoľné zbierky na výstavbu novej budovy gymnázia, do ktorých väčšími obnosmi spísalo aj srbské obyvateľstvo.³

Roku 1921 inšpektor stredných škôl pre Banát, Báčku a Baraňu Radivoj Vrhovac poukázal na nevyhovujúce podmienky, v ktorých sa koná výučba v gymnáziu: nedostatok kníh, kabinetov, neexistovanie telocvične a učebne výtvarnej výchovy, absencia žiackej i profesorskej knižnice, ako i pomôcok pre výučbu fyziky.⁴ Okrem toho profesorský zbor od zoštátnenia škôl nedostal plat.⁵ Napriek všetkým tým-

² Gymnázia sú zábezpekou ochrany nacionálnych hodnôt a bez nich je *nemožné* predstaviť si nacionálnu kultúru. Slováci vo Vojvodine mali v zakladaní gymnázia dobrý príklad susedného srbského národa, ktorý mal v tom čase založených už niekoľko gymnázií (Novaković, 1970: 95-97).

³ Ján Čajak o tomto podujatí v *Národnej jednote* písal takto: V Svätodušný pondelok žiaci gymnázia urobili výlet do Silbašu. Povozy ta a *naspäť* dali Silbašania a istú časť i Petrovcania. Privítali ich niekoľkými slovami bývalý inšpektor ev. cirkvi pán Banský, vlb. p. farár ev. Schuster, pravoslávny sveštenik prečasný pán pop Gáca Šijački. „Pri ustavičnom speve našej mládeže a oduševnenom vítaní tamojšieho srbsko-slovenského obyvateľstva vtiahli sme do dediny, kde naša mládež previedla poľné cvičenie.“ O význame sokolskej myšlienky hovoril pán farár Šijački, o vzájomnosti slovensko-srbskej Ján Čajak ml. Zbierka na gymnázium bola vo výške 3000 korún. Nemožno zamlčať veľkú obeť práve obyvateľov Srbov. „Tu sa dokázalo, že Srbi a Slováci sú bratia, jeden druhého rozumejú a pomáhajú, kde treba, vedia sa oduševniť za kultúrne snahy druhého.“

⁴ V *prvých* rokoch po založení Gymnázia sa výučba konala v bývalej štátnej škole v Ráckom kraji v Petrovci (Vrbacký, 1970: 223).

⁵ Ministerstvo osvety a výučby vydalo nariadenie všetkým udržiavateľom škôl a cirkví pod číslom 13000/1919, podľa ktorého je učiteľstvo národných škôl od 1. decembra 1919 štátne učiteľstvo (NJ 1920/9, 3) a ako také malo byť platené štátom. Gymnázium bolo zoštátnené 27. 8. 1920 (Boldocký, 2009: 25).

to ťažkostiam petrovskí gymnazisti dosiahli lepší prospech ako žiaci niektorých iných štátnych stredných škôl (NJ 1921/10, 2).

Podľa Zákona o stredných školách si slovenské obce mali samy postaviť gymnázium, o čom Ministerstvo školstva v Belehrade informovalo gymnaziálne vedenie (oznámenie číslo 2041 zo dňa 11. februára 1922) s pripomienkou, že ak sa nezačne s výstavbou novej školskej budovy, Gymnázium bude zatvorené. Aj napriek negatívne-
mu postoju a neochote štátnych vrchností podieľať sa na výstavbe Gymnázia základný kameň budovy bol položený 5. júna 1922 za veľkej účasti občanov. Školský rok 1923/24 sa už začal v novej školskej budove. Súčasne sa stavala a zastrešila aj druhá budova, ale pre nedostatok financií bola stavba predčasne ukončená v roku 1927 (Mučaji 1970, 209 – 212).⁶ V zápisnici z 1. riadneho valného zhromaždenia Československého zväzu v Kráľovstve SChS zo dňa 10. augusta 1924 sa osobitne zdôrazňuje rozhorčenie Andreja Siráckeho nad nedokončenou druhou časťou gymnaziálnej budovy a nad nízkymi učiteľskými platmi, kvôli ktorým sa časť profesorov vrátila na Slovensko a preto bola výučba na škole ohrozená (Fekete 1996, 267).

Slováci sa snažili v Kráľovstve SChS zabezpečiť svoje národné, politické a kultúrne práva prostredníctvom vlastnej politickej strany – Slovenskej národnej strany, ktorú si utvorili hneď po skončení vojny. V jej radoch bola formovaná Národná rada dolnozemsých Slovákov ako ústredný zastupiteľský orgán s právomocami zastupovať záujmy a požiadavky bábšských a sriemských Slovákov. Táto Rada podala roku 1923 *Návrh pre osobitné požiadavky Slovenskej Národnej Strany v Kráľovstve SChS*. V rámci osvetových požiadaviek požaduje sa primeraná štátna podpora na udržiavanie Gymnázia a školských pomôcok, učiteľom také isté platy, aké majú všetci štátni učitelia v krajine, ako i uznanie diplomov učiteľom odborných predmetov z Československa bez náhradného skladania nostrifikačných skúšok. Slovenská národná strana prestala s činnosťou roku 1928 a starostlivosť o otázky v oblasti kultúry a vzdelávania prebrali pred-

⁶ Aj napriek všetkým snahám Slováci vo Vojvodine nenazbierali dostatočné množstvo finančných prostriedkov, takže vyzývali aj Slovákov žijúcich za hranicami Kráľovstva SChS, aby prispeli. Združenie Slovákov z Jugoslávie v Amerike zaslalo najprv 10 000 dolárov (NJ 1920/20, 3) a potom aj ďalších 770 000 juhoslovanských korún na Gymnázium (NJ 1921/12, 3). Do tejto zbierky prispela aj vláda ČSR vo výške 2 500 000 dinárov (Mučaji, 1970, 209-212).

stavitelia a vedúci kultúrnych a cirkevných inštitúcií, ktorí predložili v roku 1929 predsedovi Ministerskej rady *Memorandum Slovákov Dunaského banstva*. V ňom sa okrem iného hovorí: „V Petrovci máme jediné strednú štátnu gymnáziu, prosíme, aby sa poskytla nevyhnutná pomoc pre zabezpečenie knižnice a iných pomôcok, ktorých je nedostatok, tiež aby sa za finančnej pomoci banoviny umožnila výstavba internátu“. Slováci svoje kultúrno-osvetové požiadavky v nasťavajúcom období presadzovali prostredníctvom Matice slovenskej v Juhoslávii, ktorá bola založená roku 1932 v Petrovci a mala podporu štátu (Gubová-Červená 2015: 268, 311, 320).

V *Národnej jednote* anonymný autor reagoval na úvodník z 31. augusta 1929 v novinách *Slovenská Politika*,⁷ kde sa píše o Gymnáziu v Petrovci s obavami vzhľadom na možné zrušenie, či redukovanie, hoci táto situácia už nebola aktuálna.⁸ V duchu juhoslovansko-československého priateľstva autor dementuje niektoré chybné interpretované skutočnosti v úvodníku. Pripomína lojalitu Slovákov, „lásku a oddanosť ku našej slovanskej vlasti“, považuje priateľstvo juhoslovanského a československého národa za nevyhnutnosť, životnú otázku oboch štátov. „A náš ústav, naše gymnázium je takýmto prirodzeným, kultúrnym pojítkom týchto dvoch národov, je povolane vychovávať generáciu československo-juhoslovanského zblížovania a solidarity“. Okrem toho, že prejavuje vďaka vláde Kráľovstva SchS, že ponechalo Gymnázium úplné, neredukované, vyjadruje vďaka aj „bratom v starej vlasti“, že pomáhajú, že je pomoc vítaná, lebo bez finančnej pomoci vlády ČSR by sa nevystavala budova Gymnázia. Popiera aj tvrdenie autora článku, že sa srbským žiakom ponúka viacej výhod (hoci sa neuvádza, v čom tie výhody spočívajú). „V gymnázii sa žiaci netriedia podľa žiadnych privilégií, ale jedine podľa úspechu a morálneho chovania“. Ako príklad sa uvádza skutočnosť, že z ôsmich srbských žiakov zmaturovali traja a z rovnakého počtu ôsmich slovenských žiakov zmaturovali šiesti. Pravde nezodpovedá ani tvrdenie, že ministerský zástupca Gliša Elezović dostal

⁷ *Slovenská politika* boli noviny Republikánskej zemédeľskej strany, ktoré vychádzali v Prahe (neskôr v Bratislave) po roku 1918.

⁸ V roku 1927 Ministerstvo osvety nariadilo redukcii počtu gymnázií v štáte na 80. Týmto rozhodnutím sa malo 36 gymnázií postupom času preformovať na neúplné, štvortriedne. Táto redukcia bola v záujme štátu plánovaná ešte skôr vo Finančnom zákone s cieľom úspory a zmenšenia rozpočtu v tomto rezorte. Gymnázium v Petrovci nebolo na zozname tých, ktoré sa redukujú (*Vreme*, 2063/ 1, 18. september 1927).

zvláštne inštrukcie, aby „diskvalifikoval“ Gymnázium. Naopak, zmiňoval sa pochvalne o práci a úspechu profesorov a žiakov. Zásluhy na tom, že Gymnázium nebolo zredukované, majú jeho profesori na čele so správcom M. Stojadinovićom (NJ 1929/99, 1).⁹

Potrebné je spomenúť aj niektoré zaslúžilé osobnosti, ktoré zo svojich štátnych pozícií boli ochotné pomôcť juhoslovanským Slovákom v otázke Gymnázia: Ján Šeba ako splnomocnený ministerský veľvyslanec v Belehrade okrem rôznych záležitostí ochotne pomáhal juhoslovanským Slovákom, najmä keď išlo o Gymnázium. Československý zväz mu za jeho zásluhy v oblasti školstva venoval čestný diplom (NJ 1929/126, 4). Pavle Ljotić bol riaditeľom novosadskej preparandie¹⁰ a pred založením petrovského gymnázia umožnil, aby v skrátenom kurze skončili učiteľskú školu tieto dve študentky: Adelka Čajaková a Terka Vitezová. Potom do prvého ročníka prijal Vieru Bodickú, Oľgu Babylonovú a Máriu Dobšinskú, ktoré roku 1924 zložili učiteľskú skúšku. Keď následkom nedostatočného počtu žiakov bola zatvorená 7. trieda na petrovskom Gymnáziu, „novosadská preparandia privinula slovenské dievčence“: Emu Lačokovú, Marku Majerovú, Marku Boldockú a Kornéliu Čajakovú hneď po zložení prijímacej skúšky do 3. triedy a to nielen do školy, ale aj do internátu. P. Ljotić ako zástupca ministra kultúry bol prítomný aj pri kladení základného kameňa Gymnázia v Petrovci (NJ 1925/46, 2).

O petrovskom Gymnáziu písala aj dobová tlač a iné publikácie v štátnych jazykoch. Bývalý profesor slovenského Gymnázia Bogoljub Pregelj, ktorý pôsobil na reálnom gymnázii v Ľubľane, napísal v slovinskom časopise *Slovenec* článok o Slovákoch v Juhoslávii. V *Národnej jednote* je z neho podaný krátky výťah, v ktorom autor upozorňuje, že Gymnázium navštevuje iba 250 žiakov, medzi ktorými je jedna päťtina Neslovákov (NJ 1938/18, 3).¹¹ V *Letopise Matice srbske*, najstaršom srbskom literárnom časopise, je 2. augusta 1929 uverejnený článok F. Nikića „Niekoľko otázok z našej osvetovej a školskej politiky vo Vojvodine“. V ňom sa zaoberá problémom menšinových stredných škôl a spomína aj Gymnázium v Petrovci (NJ 1929/87, 4).

⁹ Bližšie o správcovi gymnázia Milojovi Stojadinovićovi pozrieť v publikácii S. Boldockého: *Riaditelia gymnázia v Petrovci 1919 – 2009*, str. 39-40.

¹⁰ Zastaralý výraz pre učiteľský ústav.

¹¹ Obsah tohto článku týkajúci sa Gymnázia bol ešte raz v krátkosti parafrázovaný v *NJ* z 21. mája 1938.

2. Učiteľský káder na slovenskom Gymnáziu

Prvými profesormi Gymnázia boli skončení a neskončení teológovia Michal Rapoš, Štefan Kvas a Ján Čajak ml. Počas pôsobenia riaditeľa Jozefa Šimka boli v roku 1920 angažovaní Peter Machajev a Ľudmila Profantová; v školskom roku 1921/22 Karol Peternell, Ľudovít Slaný a Stanislav Leitman z Československa, ako i ruský emigrant Juraj Kuzmin a prvá srbská profesorka Jelena Perićová (Boldocký 2009, 25).

Dvadsať a tridsať rokov 20. storočia sú v znamení častého striedania profesorských kádrov tak, že ministerstvo nebralo ohľad na národnostnú a jazykovú príslušnosť profesorov. *Národná jednota* znamenala nasledovné vymenovania profesorov Neslovákov za učiteľov na Slovenskom reálnom gymnázium v Petrovci: profesor matematiky a fyziky Milorad Dinić po dvojročnom pobyte na Gymnáziu odišiel na nové pracovisko (NJ 1929/93, 3);¹² okrem profesora Vuku Mandića (NJ 1929/134, 3), Ministerstvo škôl vymenovalo aj profesorku Desanku Devićovú z Požarevca (NJ 1929/140, 3), ktorá bola na vlastnú žiadosť preložená na Mužské gymnázium do Nového Sadu (NJ 1931/84, 3). Roku 1930 bola za suplenta na Gymnázium vymenovaná Miroslava Micićová (NJ 1930/84, 2). Za suplenta bola vymenovaná Darinka Višnjić (NJ 1931/ 43, 3).¹³ Rozhodnutím J. V. Kráľa sa stal profesorom na Gymnáziu Ferenc Sás, profesor reálneho gymnázia vo Valjeve (NJ 1931/84, 3). Takže v roku 1931 na Gymnáziu pracovali títo profesori: Michal Rapoš, dr. Andrej Sirácky, D. Raki, Ferenc Sas a D. Seke; suplenti: Koviljka Konstantinović, Zora Putniković, Miroslava Micić, Darinka Višnjić, Stanko Lukšić, Vuko Mandić; zmluvní profesori: Karol Peternell, Ľudovít Slaný; honorárni profesori: Jozef Maliak, Dr. J. Šuster, Mirko Petrović, Ľudmila Profantová, Stevan Po-

¹² Bez ohľadu na národnostnú príslušnosť a materinský jazyk učitelia ľudových a stredných škôl a gymnázií boli často premiestňovaní do inojazyčných škôl. Tak bola učiteľka Oľga Verešová, dcéra biskupa Adama Vereša, premiestnená zo slovenskej školy v Iloku do Lučice pri Požarevci. Po intervencii Československeho zväzu bola Oľga ponechaná na ilockej škole (NJ, 1931/75, 3). ČS zväz aj neskôr pracoval v prospech slovenského školstva a učiteľstva. Vedúci Zväzu František Smetánka a František Zajíc (obaja českej národnostnej príslušnosti) navštívili ministra školstva Dimitrija Magaraševiča a hovorili s ním o školských otázkach vrátane otázky slovenského gymnázia (NJ 1937/51, 1).

¹³ Neskôr bola premiestnená na gymnázium do Vranja (NJ 1933/12, 2).

pič,¹⁴ Michal Topol'ský, Ivan Križan, Miroslava Lazičeva, Pavel Vrbovský, Juraj Ferík a Peter Machajev (NJ 1931/101-102, 4). Z tohto zoznamu sa dá usúdiť, že v tomto školskom roku na Gymnázium pracovalo 14 Neslovákov a 8 Slovákov, hoci v štáte bol dostatok slovenských nezamestnaných diplomovaných profesorských kádrov. Na tomto príklade sa dá konštatovať, že rezortné ministerstvo nie vždy objektívne zvažovalo potreby národnostných menšín.

Za suplenta na Gymnázium bol vymenovaný Ozren Obradović, ktorý bol už suplantom v Subotici, no v štúdiu ešte pokračoval v Nemecku a vo Francúzsku (NJ 1932/26, 3). Za učbára vymenovalo Ministerstvo školstva Valeriana Ušakova, kontraktného suplenta zo Srbobranu (NJ 1932/57, 3). Roku 1932 mal kolektív 12 Juhoslovanov, 9 Slovákov (z nich dvaja boli československí občania), jedného Rusa – emigranta a jedného Maďara. Nedostatok kádrov bol hlavne v predmetoch umeleckej výchovy (hudobná a výtvarná).

V medzivojnovom období boli zamestnávaní aj Slováci, ale v menšom počte: za honorárnych profesorov na Gymnázium boli vymenovaní Pavel Mandáč, diplomovaný poslucháč filozofie (NJ 1933/19, 3), ako aj Gustáv Babylon, skončený teológ a vysvätený kňaz (NJ 1933/48, 3). Za honorárneho profesora bol vymenovaný Ján Čajak ml. (NJ 1933/44, 3). Vymenovaná bola aj nová profesorka slovenčiny Zdenka Čmelíková, dovtedy profesorka dievčenského reálneho gymnázia v Novom Sade (NJ 1934/34, 3). Neskoršie sa zase pokračovalo v praxi zamestnávania neslovenských učiteľských kádrov: Milan Đorđević, doterajší správca v Zaječari bol vymenovaný za správcu na Gymnázium (NJ 1936/42, 3); profesor Živan Matijašević bol premiestnený na gymnázium do Smedereva (NJ 1937/39, 3). Veľké kadrové zmeny na Gymnázium sa diali hlavne v roku 1937. Riaditeľ Milan Đorđević bol premiestnený na gymnázium do Kruševca a na jeho miesto bol postavený Đorđe Mrkobrad, riaditeľ gymnázia z Cetinja.¹⁵ Honorárna profesorka Viera Kubánová bola vymenovaná za suplentu do Pljevlja¹⁶ a na Gymnázium sú vymenované nové suplentky: Ivanka Lisičićová a Emilija Mužjaková. Hoci Slováci mali svoje kádre – napr. aj

¹⁴ Jeho Vel. Kráľ vyznamenal kulpínskeho farára a katechetu pravoslávneho náboženstva na Gymnázium p. Popića rádom Juhoslovanskej koruny IV. stupňa (NJ, 1932/1, 3).

¹⁵ M. Đorđević odovzdal svoj úrad profesorovi M. Rapošovi dňa 11. novembra (NJ 1937/46, 3).

¹⁶ V. Kubánová bola premiestnená z Plevlja na Gymnázium v Petrovci (NJ 1938/4, 3)

niekoľko diplomovaných poslucháčov filozofie: Michal Cinkotský, Katarína Hlaváčová a Ján Danko (NJ 1937/41) – ich vymenovanie na Gymnázium sa neuskutočnilo hneď po ukončení štúdií. J. Danko bol vymenovaný za suplenta na Gymnázium po prof. Peternelovi (NJ 1937/51, 2), M. Cinkotský bol najprv vymenovaný za kontraktného suplenta do Kraljeva (NJ 1937/46, 3) a neskôršie bol premiestnený na Gymnázium, keď sa uprázdnilo miesto po premiestnení Petra Čistoserdova do Petrovgradu. Neskôršie bol zasa do Petrovca preložený P. Čistoserdov, ktorý bol medzičasom kontraktným suplantom v Belej Crkve (NJ 1938/35, 3). Katarína Hlaváčová bola vymenovaná za honorárnu profesorku na Gymnázium roku 1938 (NJ 1938/12, 3). Po desaťročnom pôsobení na Gymnázium bol profesor Stanko Lukšić premiestnený na gymnázium do Gornjeho Milanovca (NJ 1938/42, 3). V celom medzivojnovom období väčšinu zamestnancov na Gymnázium tvorili Neslováci (43 z 83 profesorov, resp. učiteľov) (Fekete 1996, 267).

Prvými štyrmi riaditeľmi Gymnázia boli Slováci: Július Kubány, Ľudovít Slaný, Jozef Šimek (Čech z Moravy) a Michal Rapoš (úradujúci riaditeľ). Ďalšími desiatimi riaditeľmi Gymnázia boli Srbi: Vuk Puljević, Nikola Polovina, Pavle Tvrković, Dimitrije Đurović, Miloje Stojadinović, Jovan Ristić, Božidar Širola, Milan Đorđević, Đorđe Mrkobrad a Stanko Dragosavljević. Väčšina z nich bola iba formálne vymenovaná Ministerstvom osvety. Niektorí boli už po uplynutí niekoľkých dní vymenovaní na rôzne funkcie do iných prostredí, takže na Gymnázium ani nestačili pôsobiť (Boldocký 2009, 19-50). No aj napriek tomu, že politika v krajine nanucovala Gymnázium riaditeľov – Srbov, oni sa zžívali so slovenským prostredím a žiakmi, prechovávali obojstranné sympatie a pokiaľ to bolo možné, zo svojich nových pracovných pozícií aj ďalej pomáhali Gymnáziumu.

Na maturitné skúšky do Gymnázia posielali štátne vrchnosti ministerských zástupcov (Neslovákov, lebo Slováci v tej dobe nezasadávali vysoké pozície v štátnych úradoch), ktorí mali sledovať ako priebeh skúšok, tak aj fungovanie, všeobecný stav a podmienky vyučovania na Gymnázium. Prvé maturitné skúšky sa konali 20. – 22. júna 1927. Predsedom skúšok a ministerským zástupcom bol Rad. M. Ilić (NJ 1937/27, 1).

Niektorí z ďalších ministerských zástupcov boli: Mihajlo Stojančević, direktor v penzii z Belehradu (NJ 1931/43, 3); Miloje Stojadinović, inšpektor osvetového oddelenia bánoviny v Novom Sade a

bývalý riaditeľ Gymnázia (NJ 1932/41,2);¹⁷ Stjepan Ivšić (NJ 1933/20, 3); Gliša Elezović, penzionovaný náčelník ministerstva školstva, ktorý bol už dvakrát na Gymnázium ako inšpektor, posledný raz roku 1929 (NJ 1939/20, 3).

3. Národnostná štruktúra žiakov Gymnázia

Počas svojho jestvovania Gymnázium konštantne zápasilo s nedostatkom žiakov, zvlášť slovenských. Samo Šeprák (niekdajší žiak prvej generácie maturantov) autor článku *Je gymnázium v Petrovci slovenské?* podáva štatistiku žiakov podľa národnosti od založenia Gymnázia roku 1919 do roku 1930 a poukazuje na z toho vyplývajúce dôsledky. Založené bolo ako 100 percentný slovenský (polo) privátny ústav roku 1919 s dvoma triedami. Začiatkom školského roka 1920/21 sa stáva štátnym s 3 triedami, postupne počet tried vzrastá spočiatku na 6 tried v školskom roku 1923/24 a o tri roky neskoršie na úplné 8 triedne gymnázium. V školskom roku 1920/21 bolo viac Slovákov v troch triedach než v ôsmich triedach v rokoch 1928/29 a 1929/30.¹⁸ Prednášky boli s malými výnimkami slovenské, ako aj učebnice (niektoré boli české); žiacke spolky boli čisto slovenské, ako aj konverzácia žiakov. Príchod žiakov inej národnosti od roku 1927 narušil slovenský ráz Gymnázia. Títo žiaci vôbec nemuseli vedieť po slovensky a okrem toho slovenčina pre nich nebola povinným predmetom. Kvôli nim aj žiacke spolky a konverzácia medzi žiakmi boli neslovenské, v lepšom prípade zmiešané. Na základe štatistických údajov autor konštatuje, že Gymnázium bolo asi z dvadsiatich percent slovenské. Príčiny tohto stavu videl v nedostatku žiakov – Slovákov, neuplatňovaní svojich práv a v nedostatku profesorov – Slovákov (NJ 1930/105, 2).

I keď Gymnázium bolo založené pre vlastné potreby slovenskej národnostnej menšiny, nikdy sa neuzavieralo pred prostredím, takže po Slovákoch najpočetnejšou skupinou maturantov Gymnázia boli študenti srbskej národnostnej príslušnosti. Takisto Gymnázium v medzivojnovom období preukazovalo toleranciu aj voči príslušníkom iných národností nielen z Juhoslávie, ale aj z niektorých iných krajín Európy; boli tu

¹⁷ „Ordenom Svätého Sávu IV. rádu“ bol vyznamenaný aj Miloje Stojadinović, správca Gymnázia v Petrovci pri príležitosti krštenia tretieho syna (Andreja) juhoslovanských kráľovských manželov (NJ, 1929/ 93, 3).

¹⁸ Od roku 1927/28 počet neslovenských žiakov pribúdala, takže v školskom roku 1930/31 bolo 171 Slovákov a Čechov, 64 Juhoslovánov a 37 ostatných (Nemcov, Maďarov a Rusov) (1932/54, 2).

Česi, Nemci, Rusi, Taliani, Rusíni a iní (Jakob Elicker, Jovan Krumes, Stefan Schmidt, Nikolaus Buschbacher, Samuel Hittenberger, Henrik Kurtha, Lorenc Buschbacher, Franc Gáli, Nikola Korpaš, Ladislav Hönnisch, Albert Stařík, Luigi Difranko, Jozef Ams, Emanuel Recer, Mathias Muser, Vladimír Gribov, Margarita Difranková, Oľga Rovnjevová, Johann Daniel, Karol Grumbach, Johann Mahler, Leona Venčelovská, Nikolaus Frank, Alexej Konovalov, Julius-Jovan Lotz, Peter Degen a ďalší) (Spevák 1969, 247 – 259).

4. Rusíni a Slovenské reálne gymnázium v Petrovci

Rusíni v novom štáte Kráľovstvo SchS taktiež zaznamenávali pozoruhodné výsledky v oblasti osvetového, kultúrneho a národnostného života. Roku 1919 založili Rusínsky národný osvetový spolok (ďalej RNPĐ) a začína sa obdobie inštitucionálnych kontaktov a vzájomnej spolupráce týchto dvoch národnostných spoločností.

Podľa doterajších zistení prvý verejný kontakt medzi Slovákmi a Rusínmi bol uskutočnený roku 1925, keď Mirko Bojić, gréckokatolícky farár v Ďurdeve a Janko Erdeli z Kerestúra navštívili Petrovec. Hoci cieľom návštevy bolo informovanie sa o výrobe chmeľu, pri tejto príležitosti navštívili aj učiteľa, bývalého riaditeľa a jedného zo zakladateľov Gymnázia Júliusa Kubányho, ktorý im priblížil kultúrne výdobytky tamojších Slovákov. Súčasne im navrhol, že by aj rusínski žiaci mohli navštevovať toto Gymnázium, pretože by pre mnohých bolo určite lacnejšie, jednoduchšie a bezpečnejšie, ako cestovať do gymnázií do vzdialenejších srbských alebo chorvátskych vzdelávacích centier (Боич 1925, 1–3).¹⁹ Mirko Bojić bol významným členom RNPĐ a pravdepodobne neskôršie ešte podrobnejšie informoval o všetkom aj vedenie tohto spolku, ako aj iných členov na výročnom zhromaždení, no o tom nie sú nájdené písomné záznamy.

V týždenníku *Руски новини* (ďalej: PH) sa často vyzdvihuje veľmi priateľský postoj voči Slovákom a kultúrnej spolupráci a kontaktoch s nimi. Tak napríklad bola avizovaná návšteva žiakov petrovského Gymnázia Ruskému Kerestúru v druhý deň Veľkej noci v roku 1927 (PH, 22. 04. 1927, 3). Je zaujímavé, že bezprostredne

¹⁹ Pre Rusínov v Juhoslávii bolo až v roku 1945 založené Rusínske reálne nižšie gymnázium, ktoré pôsobilo iba štyri školské roky (1945 – 1948) a od roku 1970 existuje ako štvorročné gymnázium v rusínskom jazyku v Ruskom Kerestúre.

potom niet v novinách nijakých príspevkov o tejto návšteve. Iba neskoršie je uverejnený príspevok, v ktorom sa s oduševnením hovorí o zbližovaní a spolupráci slovanských národov, konkrétne Slovákov a Rusínov a na konci sa vyjadruje vďaka petrovskému Gymnáziu za jeho program v R. Kerestúre (*PH*, 05. 05. 1927, 4). Viac údajov o tejto návšteve je zaznamenaných v slovenskom týždenníku *Národná jednota* (1927/2). Tu sa uvádza, že žiaci Gymnázia na Veľkú noc usporiadali kultúrny program, s ktorým navštívili niektoré slovenské osady a odpovedali aj na pozvanie rusínskej inteligencie do Ruského Kerestúra. Podľa slov novinára návšteva bola veľmi úspešná a autor vyjadril nádej, že spolupráca bude pokračovať.

Intenzívnejšia kultúrna spolupráca Slovákov a Rusínov sa začala roku 1935. Najprv členovia Rusínskej čítárne v novembri 1935 navštívili Petrovec so svojím programom. Herci divadelného predstavenia „*Oj, nechodi, Hricu, ta na večernicu*“ (*Ой, не ходи Грцию та ў на вечерницю*) mali skúšku v miestnostiach Gymnázia. Tu autor príspevku vyzdvihuje, že v Juhoslávii je asi 70 000 Slovákov a majú svoje gymnázium. Rusínov-Ukrajincov je v štáte asi 40 000, takže by, podľa neho, bolo veľmi pekne, keby aj oni mali svoje gymnázium, v ktorom by sa ich mládež vzdelávala a vychovávala v národnostnom duchu (*PH*, 22. 11. 1935, 1–2; *Памач*, 2016: 189). Po návšteve Petrovca sa v mene Rusínskej čítárne jej predseda Osif Rac a tajomník Michajlo Kovač zvlášť poďakovali za pohostinnosť Matici slovenskej a jej tajomníkovi Michalovi Topol'skému, riaditeľovi Gymnázia Michalovi Rapošovi a celému učiteľskému zboru, „*котри нам так указали свою славянску душу*“ a všetkým, ktorí prispeli k tomu, aby im na túto návštevu zostali pekné spomienky (*PH*, 06. 12. 1935, 3).

V rusínskej tlači sa v 30. rokoch niekoľkokrát spomína Slovenské reálne gymnázium v Petrovci. V príspevku zverejnenom počas intenzívnych príprav na návštevu Slovákov z Petrovca do Ruského Kerestúra na začiatku roku 1936 autor najprv v krátkosti hovorí o pôsobení Matice slovenskej v kultúrnom a osvetovom živote Slovákov a potom konkrétnejšie aj o programe, ktorý usporiada „*Spevokol*“ z Petrovca 15. a 16. februára. Aj pri tejto príležitosti sa spomína petrovské Gymnázium, ktorého výstavbu veľkou časťou finančne podporila vláda Československej republiky a významná suma je zozbieraná vďaka dobrovoľným príspevkom (*PH*, 07. 02. 1936, 4). Týmito informáciami chcel autor vplývať aj na národnostné povedomie v rusín-

skom spoločenstve a tiež chcel poukázať na to, že všetci sa majú podieľať na vytváraní a udržiavaní inštitúcií, ktoré sú životne významné pre národnostné spoločenstvo.

V článku anonymného autora z roku 1937, v ktorom sa najprv podáva informácia o trojdňovej návšteve v Petrovci (8., 9. a 10. augusta) a o zasadnutí Matice slovenskej, sa zvlášť poukazuje na úlohu a význam, ktorý má Slovenské reálne gymnázium v Petrovci v osvetovom a kultúrnom živote Slovákov (*PH*, 06. 08. 1937, 1). Autor všetky tieto údaje neuvádza ako obyčajnú informáciu, lež predovšetkým s cieľom poukázať na to, čo všetko môže dosiahnuť v kultúrno-osvetovom a národnostnom pláne dobre organizované národnostné spoločenstvo. V čase, keď RNPĐ začal akciu pomoci rusínskym stredoškólakom, zvlášť zabezpečovaním internátu s cieľom pomôcť chudobnejším rodičom vo výchove a vyučovaní detí, informácie o dobrom kultúrno-osvetovom organizovaní slovenského spoločenstva mali byť Rusínom vzorom.

Z uvedeného vyplýva, že Rusíni v Juhoslávii v medzivojnovom období mali dostatok informácií o Slovenskom reálnom gymnázii v Petrovci, že vedenie RNPĐ vyzdvihovalo jeho význam pre slovenskú spoločnosť v štáte a vnuklo myšlienku, že by aj Rusíni mohli sem zapisovať svoje deti. Pre jazykovú blízkosť a relatívne malú vzdialenosť hlavných rusínskych sídel v Báčke, predovšetkým Kerestúra a Kucury, bolo Rusínom v Báčke petrovské Gymnázium reálne dostupné. No podľa dostupných údajov v medzivojnovom období boli iba dvaja Rusíni, ktorí tu zmaturovali: Nikola Korpaš z Ďurdeva v školskom roku 1930/1931 a Leona Venčelovská z Ruského Kerestúra v školskom roku 1936/1937 (Spevák 1969, 251, 256). Je možné, že by sa podrobnejším výskumom mohlo zistiť, či bolo aj viac Rusínov, ktorí boli na petrovské Gymnázium zapísaní, no nezmaturovali.

Dôvody, prečo Rusíni zriedkavo zapisovali svoje deti na petrovské Gymnázium, môžeme iba predpokladať. Na jednej strane išlo o jazyk, hoci, zdá sa, on nebol neprekonateľnou prekážkou, lebo v tom období Rusíni odchádzali do srbských, či chorvátskych stredných škôl a tie jazyky tiež nepoznali v dostatočnej miere. Tiež môžeme predpokladať, že dôvodom mohla byť aj konfesijná rozličnosť: Rusíni ako gréckokatolíci pravdepodobne nechceli, aby ich deti išli do školy, v ktorej väčšinu žiakov tvoria Slováci evanjelici a

pravoslávni Srbi. V dobovej tlači sa ale nenachádzajú nijaké stopy o tom, že by gréckokatolícki kňazi alebo intelektuáli nejakým spôsobom vnucovali rodičom zápis alebo ich odrádzali od zápisu svojich detí na Gymnázium v Petrovci.

5. Záujem a pomoc vlády ČSR a československých združení v Juhoslávii v riešení krízových situácií v práci Gymnázia

Slováci a Česi si v Kráľovstve SChS spoločne zakladali spolky; najvýznamnejšie z nich v medzivojnovom období boli: Československý zväz²⁰ a Spolok československých akademikov.²¹

České a slovenské noviny sa zaujímali o dianie v našom kultúrnom živote. Bolo to predovšetkým zakladanie Matice slovenskej v Juhoslávii, no znovu aktuálna otázka redukcie Gymnázia na nižšiu strednú školu rozburcovala československú tlač. Tá tomuto činu venovala nemalú pozornosť odo dňa, keď bolo Gymnázium redukované, do dňa, kedy boli znovu otvorené vyššie triedy.

Autor článku konštatuje, že to bola nemalá zásluha práve československých novín. I tunajšie juhoslovanské noviny venovali veľkú pozornosť Slávnostiam, Matici a Gymnázium a belehradskédenníky vyslali do Petrovca svojich spravodajcov (NJ 1932/61, 2).²²

²⁰ Delegáti 36 československých spolkov v Kráľovstve SChS na zjazde v Osijeku v dňoch 28. a 29. júna 1921 založili svoju ústrednú organizáciu pod menom Československý zväz (NJ 1921/26-7, 1), ktorý mal združovať všetky československé spolky, podporovať ich činnosť, obhajovať ich kultúrne a hospodárske záujmy. Mravnou povinnosťou Československého zväzu bolo budiť národné povedomie a cit povinnosti pre „všennárodné záujmy, ako i pre potreby nášho tunajšieho štátu“ (NJ 1922/36, 1).

²¹ Spolok československých akademikov vznikol počas Slovenských národných slávností v Petrovci 12. augusta 1923 ako výsledok entuziazmu, ale aj reálnej potreby študujúcej mládeže. Toto národnostné kultúrne združenie si vytýčilo za úlohu obhajovať záujmy študentstva na stredných školách v Petrovci a v Novom Sade a na niektorých vysokých školách v Juhoslávii a v Československu. Okrem toho chcelo kultúrne pozdvihovať ľud a spolupracovať s inými študentskými a kultúrnymi organizáciami. Počas svojho pôsobenia mal Spolok od 46 do 100 aktívnych členov. Posledné vystúpenie Spolku československých akademikov bolo na zjazde v Pivnici na Silvestra 1940 (Spevák, 1978: 21-27).

²² Otázka redukcie Gymnázia bola aktuálna aj v roku 1932, no keďže toto bolo

Československí diplomatickí, kultúrne pracovníci, ale i športovci a československá tlač prejavovali konštantný záujem o Gymnázium a zahraniční hostia ho navštevovali buď jednotlivo alebo v skupinách.

Dr. Karol Paul, profesor z Prahy, bol vyslaný z ČSR na študijnú cestu do Juhoslávie, aby študoval kultúrne styky Juhoslovánov, hlavne Srbov s Čechoslovákmi v rokoch po roku 1848. Spolu s gymnaziálnou mládežou sa zúčastnil výletu do Kulpína (NJ 1920/12, 3).

Ďalej Gymnázium navštívili: splnomocnený minister, československý veľvyslanec v Belehrade R. Flieder (NJ 1932/47, 1-2); Bohdan Pavlu, minister zahraničia v Prahe (NJ 1933/47, 3); inž. František Vřeský, vrchný radca a inšpektor zemедělských škól z ČSR (NJ 1935/13,3); František Karas, referent ministerstva školstva pre zahraničné školy v Prahe (NJ 1936/19, 2).²³

Aj československé delegácie, skupiny a združenia navštívili priestory Gymnázia: dvadsaťčlenná výprava Ústredného zväzu agrárnych akademikov z Prahy 17. mája 1929 (NJ 1929/57, 3); československí športovci S. K. „Slávie“ z Prahy s trinástimi hráčmi pod vedením p. Valouška a trénera Štaplíka 31. decembra 1931 (NJ 1932/1, 2),²⁴

jediné slovenské gymnázium v Juhoslávii a bolo pýchou Slovákov, bola iniciovaná akcia celonárodnostných rozmerov, aby sa toto rozhodnutie zmenilo. Na zakladateľskom zhromaždení Matice slovenskej 14. augusta 1932 v Petrovci Dr. Ján Bulík, advokát, ktorý predsedal zhromaždeniu, prečítal akt Ministerstva osvety, ktorým Jeho Veličenstvo Kráľ svojím rozhodnutím znovu mení Slovenské reálne gymnázium v Petrovci na úplné, osemročné (*Vreme*, 1932/3819, 3). Slováci boli lojálnymi občanmi Kráľovstva SchS a vážili si skutočnosť, že im štátne vrchnosti dovoľia kultúrne sa organizovať a rozvíjať. Predsedníctvo Matice slovenskej v Juhoslávii si pri príležitosti dvadsiateho výročia oslobodenia, ktoré je späté s menom kráľa „Alexandra I. Zjednotiteľa“ spomenulo na fakt, že svojho času ohrozené Gymnázium zachránila „kráľovská blahosklonnosť“ k Slovákom, na ktorú sa nesmie zabudnúť (NJ 1938/22, 1).

²³ Dr. František Karas z Prahy v „Pestrom Týdni“ (29. febr. 1936) píše o českej vetve v Juhoslávii a pritom spomína tu žijúcich Slovákov, ktorí majú Gymnázium – jedinu československú strednú školu v zahraničí (NJ 1936/10, 3).

²⁴ Fr. Svoboda, kapitán S. K. Slávie a jeden z najlepších hráčov Československa v časopise *Večer* 08. 01. 1932 uverejnil článok o návšteve Petrovca a Gymnázia, na ktoré i československá vláda prispela vo výške milión korún. Pripomína, že Gymnázium posielala tunajších mladíkov na ďalšie štúdiá do Prahy a Bratislavy (NJ 1932/4, 4). Z celkového počtu 56 študujúcich študen-

slovenskí vysokoškooláci, členovia spolku „Ľudovít Štúr“ z Bratislavy pod vedením prof. Jána Stanislava (NJ 1937/24, 1); výprava združenia slovenských agrárnych akademikov (NJ 1938/28, 2) atď.

Z rozpočtu Dunajskej bánoviny²⁵ bolo pre všetky stredné školy úhrnne plánovaných 1 496 000 din, z čoho pre Gymnázium 63 800 din (NJ 1932/78, 1). Keďže to nebolo dosť na zabezpečenie potrebných vyučovacích prostriedkov, Gymnázium aj prostredníctvom *NJ* hľadalo „sľachetných dobrodincov“, ktorí by sa finančne spolupodieľali na ich zaobstarávaní (NJ 1932/20, 3). Od československého ministerstva železníc z Prahy Gymnázium dostalo 22 obrazov (NJ, 1931/101-102, 4); Ministerstvo školstva v Prahe cestou ČS veľvyslanectva v Belehrade darovalo Gymnázium veľký šesťlampový rádioaparát značky „Microphon“ (NJ 1935/37, 3). Donácie prichádzali aj z iných bánovín: Dr. Vilimek z Bizeljska (dnešné Slovinsko) na doporučenie riaditeľa daruvárskeho gymnázia Franta Buriana daroval Gymnázium 26 zväzkov zbraných spisov Jána Nerudu, popredného českého básnika a spisovateľa (NJ 1936/45, 2).

Priestory Gymnázia slúžili nielen na kultúrno-osvetové účely a nielen Slovákom. V slávnostnej sieni Gymnázia sa konali aj pohrebné ceremónie profesorov Gymnázia: Slováka Pavla Mandáča (NJ 1934/1, 1), či Čiernohorca Radeho Radiča (1933/20, 1). Tu bola usporiadaná aj svadba ruských uprchlíkov – plukovníka Leonida Nikolajeviča Trjeskina a slečny Sophie Vladimírovnej Stahlovej z Kyjeva. Pravoslávny cirkevný obrad vykonával archimandrita Arsenij, igumen z Birzjukovského kláštora pri Charkove a v chóre ruských uprchlíkov spievala aj Viera Tolstá, vnučka spisovateľa a grófa Leva Nikolajeviča Tolstého (NJ 1920/12, 3). Súčasne bol vykonaný aj sobáš slovenského páru – Ondreja Kišgeciho a Marieny Čániovej (Benková 2019, 151).

tov-Slovákov z Kráľovstva SchS, na vysokých školách v letnom semestri roku 1930 v Bratislave študovalo 19 študentov, v Prahe 12, v Belehrade 13 študentov (NJ 1930/50, 2).

²⁵ Administratívna jednotka Kráľovstva Juhoslávie v rokoch 1929 – 1941 so sídlom v Novom Sade.

6. Záver

V multikultúrnej Vojvodine, ktorá sa stala súčasťou novoutvoreného štátu, menšiny mali zaručené právo na vyučovanie v materinskom jazyku. Poukazovalo to na pozitívny vzťah a porozumenie väčšinového srbského národa a štátnych vrchností voči menšinovému školstvu vôbec a teda aj voči novozaloženému Slovenskému reálnemu gymnáziu v Petrovci. Negatívny postoj preukázal štát pri neochote finančne účinkovať pri výstavbe budovy Gymnázia. Problém redukovania Gymnázia nepretrvával dlho hlavne vďaka priazni samotného kráľa Alexandra I., ktorý svojím rozhodnutím vrátil Gymnázium status úplného, osemročného gymnázia. Netreba zabudnúť ani na zaslúžilých jednotlivcov Neslovákov, ktorí v tejto otázke boli ochotní zo svojich pozícií v štátnych inštitúciách pomôcť juhoslovanským Slovákom.

Pomoc a spolupráca československej vlády spočívala či už vo finančnej pomoci pri výstavbe budovy Gymnázia, v zabezpečovaní potrebných učebníc a školských pomôcok, alebo v riešení krízových situácií súvisiacich so zachovaním charakteru a národnostného rázu slovenského Gymnázia diplomatickou cestou.

Gymnázium bolo vždy otvorené pre vzdelávanie žiakov z iných národnostných a jazykových spoločenstiev a zamestnávalo aj neslovenské učiteľské kádre.

Dalo by sa povedať, že Slovenské reálne gymnázium v Petrovci nemalo väčší význam v osvetovom živote Rusínov, ale v širšom kontexte toto Gymnázium zohralo významnú úlohu v kultúrnom živote Slovákov a tak nepriamo i v kultúrnej a literárnej spolupráci Slovákov a Rusínov.

Tento výskum sa dotkol niektorých tém, ktoré by sa mohli stať predmetom ďalšieho bádania, akým môže byť napríklad výskum jazyka učebníc používaných vo výučbe slovenských žiakov na Gymnázium, ako i vplyv takéhoto multijazykového školského prostredia na kvalitu vzdelávania. Ďalší výskum by mohol pokračovať v zisťovaní, aký vplyv malo slovenské Gymnázium na žiakov Neslovákov z aspektu ďalšieho účinkovania v kultúrnom živote svojich národnostných spoločenstiev, ako aj nadväzovania ďalšej vzájomnej spolupráce so slovenskými kultúrnymi dejateľmi a ustanovizňami.

Zdroje:

(Historické časopisy)

Dolnozemský Slovák (1902 – 1914; 1918 – 1920)

Národná jednota (1920 – 1941)

Slovák (1918 – 1941)

Slovenská politika (1920 – 1941)

Slovenské pohľady (1881 – dodnes)

Vreme (1921 – 1941)

Руски новини (1924 – 1941)

Literatúra

Benková, Viera. 2019. Rusi medzi nami. In: Anna Medved'ová (Ed.) *Sto rokov slovenského Gymnázia v Petrovci*. Báčsky Petrovec: Gymnázium Jána Kollára so žiackym domovom.

Boldocký, Samuel. 2009. *Riaditelia gymnázia v Petrovci: 1919 – 2009*. Báčsky Petrovec: SVC, Gymnázium Jána Kollára so žiackym domovom.

Fekete, Samuel. 1996. Z dejín slovenského školstva vo Vojvodine. In: *250 rokov života Slovákov vo Vojvodine*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Nový Sad: Spolok vojvodinských slovakistov. 260-270

Filip, Michal (ed.). 1969. *Pamätnica. 50 rokov Slovenského gymnázia v Petrovci*. Báčsky Petrovec: Slovenské gymnázium v Petrovci.

Gošović, Mrše, Jerotijević, Petrović, i Vojislava Tomić. 2007. *Interkulturalno obrazovanje. Vodič za unapređivanje interkulturalnog obrazovanja*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.

Gubová Červená, Gabriela. 2015. *Slováci v Kráľovstve Srbov, Chorvátov a Slovincov 1918 – 1929*. Báčsky Petrovec: SVC; Nový Sad: Ústav pre kultúru vojvodinských Slovákov.

Mučaji, Pavel. 1970. Úloha kuratória pri utváraní nášho gymnázia. In: Ján Kmeť (ed.) *Petrovské gymnázium vo vývine slovenskej kultúry vo Vojvodine*. Nový Sad: Obzor. 209-212.

- Novaković, Boško. 1970. Pola veka kulturne misije. In: Ján Kmeť (ed.) *Petrovské gymnázium vo vývine slovenskej kultúry vo Vojvodine*. Nový Sad: Obzor. 95-98.
- Spevák Juraj (ed.). 1969. *Pamätnica – päťdesiat rokov slovenského gymnázia v Petrovci*. Báčsky Petrovec: Slovenské gymnázium; Báčsky Petrovec: Obzor.
- Spevák, Juraj. 1978. Spolok československých akademikov v Juho-slávii ako organizovaný prejav slovenského a českého študentstva v medzivojnovom období. In: (Ján Kmeť, ed.) *Samovzdelávací krúžok Sládkovič*. Nový Sad: Obzor.
- Vrbacký, Andrej. 1970. Spomienky zo študentských čias. In: Ján Kmeť (ed.) *Petrovské gymnázium vo vývine slovenskej kultúry vo Vojvodine*. Nový Sad: Obzor. 245-251.
- Рамач, Я.: *На крижней драги*. Нови Сад: Руске слово, 2016.

Milica Lukić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia / Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
milkenzi@gmail.com

POLITENESS STRATEGIES IN THE SPEECH ACT OF COMPLAINT IN ENGLISH AND SERBIAN: A CROSS-CULTURAL AND INTERLANGUAGE PRAGMATIC ANALYSIS

The aim of this research study is to examine how politeness strategies – bald on record, positive politeness, negative politeness, and off-record (Brown & Levinson, 1987) – are expressed in the speech act of face-to-face complaints as produced by English and Serbian native speakers, with a special focus on the contextual variables of power and severity of an offense. Furthermore, the paper also investigates how advanced Serbian L1 learners of English (students at the Department of English Studies in Novi Sad) produced the same speech act in English as that is the language dominant in their studies, but they are also potentially inclined to rely on the rules of their mother tongue (pragmatic transfer). The responses were collected through written discourse completion tasks (DCT). This analysis is significant because the speech act of complaint has rarely been the focus of research in Serbian linguaculture. The results corroborate the hypothesis that there are certain similarities and differences between English and Serbian native speakers in terms of complaining, as well as that advanced Serbian EFL learners are likely to exhibit pragmatic transfer to some extent. Despite that, the advanced EFL respondents also showed that, apart from linguistic competence, they have managed to obtain a satisfactory level of pragmatic competence as well, which is an essential precondition for a successful communication.

Key words: complaint, politeness, English language, Serbian language, Serbian EFL learners

1. Purpose and research questions

This paper aims to analyze how native speakers (NSs) of Serbian and NSs of English produce direct, face-to-face complaints and to examine the pragmatic competence of nonnative speakers (NNSs) – advanced Serbian EFL learners. Many learners fail to acquire pragmatic competence despite their linguistic competence and sometimes rely on the rules of their native language and culture (Olshtain & Weinbach 1993, Tanck 2002). Such behavior (pragmatic transfer) can have a very negative impact on the communication as cultures differ. The findings are to be inspected in terms of Brown & Levinson's (1987) politeness theory, as well as the contextual variables of power and severity of an offense.

We pose two research questions. Research question 1 is: Do NSs of English and NSs of Serbian employ the same politeness strategies?

Does the choice of the strategies depend on the variables of power and severity of the offense? Moreover, Research question 2 is: Which politeness strategies do advanced Serbian EFL learners use and how do these compare to the NS groups' choice of politeness strategies?

Potential differences are expected to be found concerning the NS groups, as well as a certain amount of pragmatic transfer with the EFL group. We are addressing a matter that has been investigated only partially and only by one other Serbian author so far (see next section). That is one of the reasons why this paper makes a significant contribution to the overall topic.

2. Defining relevant notions

Pragmatics is a subdiscipline of linguistics which Crystal (1997) defines as:

“the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication.” (Crystal 1997: 301)

Rules of syntax or vocabulary are easier to identify than rules of pragmatics. It can become a serious problem as inappropriate use of vocabulary/grammar can be easily perceived and forgiven, but not acting in accordance with pragmatic norms can be seen as rude or ignorant rather than a pragmatic error. It is thus crucial that L2 learners be aware of all these factors.

As for politeness theory, Brown & Levinson (1987) describe the notion of politeness and the ways it functions in interaction. They use the term face, based on Goffman (1967), defining it as a public image everyone has and seeks to establish when interacting with others depending on the relationship and the situation given. The authors argue one has two faces – positive and negative. Positive face represents one's need for acceptance in a social context, while negative face is based on one's need for freedom from imposition and rights to non-distraction.

When performing face threatening acts (FTAs, speech acts “that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker”, according to Brown & Levinson, 1987: 65), communicators use different strategies to minimize face threats, either off-

record or on-record. Off-record strategies are used when one is very indirect in expressing the intended meaning, so the success of the communication depends on a hearer's ability to interpret it. On-record strategies can be employed without redress (baldly) or with redress, by expressing positive and negative politeness, e.g. expressing the intended meaning unambiguously but still trying to avoid damaging a hearer's face. Positive politeness is characterized by satisfying the positive face – establishing familiarity and appreciating a hearer's wants. For example, it is done by uttering compliments or using in-group markers to indicate belonging to the same social group. Contrastively, negative politeness means satisfying the negative face by acknowledging a hearer's right not to be imposed on or by saving a hearer's face by mitigating a FTA; for example, by being conventionally indirect, using apologizing strategies, etc.

Furthermore, Austin and Searle are considered the fathers of speech act theory, concerned with the actual communicative function of language rather than units as isolated words and their literal meaning. According to Austin (1962) and Searle (1969, 1975, 1976), an utterance has three functions: locutionary (uttering the actual words), illocutionary (what one does by uttering the words), and perlocutionary (how an utterance affects the hearer). How successful a speech act is depends on whether the hearer manages to understand the intended meaning. Trosborg (1995: 174) defines a complaint as “an illocutionary act in which the speaker expresses his/her disapproval, negative feelings etc. toward the state of affairs described in the proposition and for which he/she holds the hearer responsible, either directly or indirectly.”

Numerous researchers across the globe have investigated the speech act of complaint from a cross-cultural and interlanguage pragmatic perspective. Most of them found that more efforts ought to be made to improve learners' pragmatic competence. For instance, Piotrowska's (1987) research included Cantonese EFL learners, focusing on their sociolinguistic competence. This paper showed that complaints performed by English NSs and learners differed with regards to social distance and situational context. Such results were considered to be caused by different sociocultural norms in these two language groups.

Moreover, Trosborg (1995) compared the production of requests, complaints, and apologies by NSs of English, NSs of Danish, and Danish EFL learners. The findings indicated that learners of English employed fewer complaint strategies and modifications than the NS groups. It was also revealed that these two groups differed with respect

to the selection of strategies when communicating with an interlocutor of higher status – unlike Danish NSs, English NSs tended to use indirect strategies in this case.

Tanck (2002) compared how adult EFL speakers and adult English NS produced the speech act of complaints and refusals. The results showed that NNSs' responses, despite generally being linguistically correct, did not match up to the NSs' responses in terms of pragmatic elements. For example, NNSs' complaints were often longer compared to NSs', while those complaints addressed at a hearer of a higher status were often considered inappropriate because they were too direct or even contained emotional appeals.

Wijayanto et al. (2013) analyzed how Indonesian learners of English used politeness strategies in relation to complaints and the variables of social status/social distance. The findings indicate that complaints were typically performed very directly, especially toward lower-unfamiliar hearers. Brown & Levinson's (1987) bald on-record and positive politeness strategies were most commonly used, while the usage of negative politeness was also quite high. Finally, off-record strategies were rarely employed.

Serbian linguists have studied speech acts, but complaints are very rare as a research topic. It has been done only by Prodanović, who studied complaints among several other FTAs as part of her doctoral dissertation (2014), as well as the role of pragmatics in L2 acquisition through this speech act (2016). Her 2014 study focuses on strategies and mitigation devices produced by NSs of Serbian and NSs of the British and American dialect of English. She hypothesizes and confirms that Serbian NSs produce FTAs more directly and with fewer mitigating devices. Prodanović (2016) compares performances of English NSs and Croatian/Bosnian/Serbian EFL speakers, expecting considerable differences in the production of complaints with respect to complaint strategies. On the other hand, the present research focuses on complaints only and offers a more detailed insight into the relationship of politeness strategies and the variables of power and the severity of an offense. This study is unique as it pays special attention to NNSs' pragmatic competence, potential pragmatic transfer, and some pedagogical implications for minimizing negative phenomena such as transfer from L1 into L2 pragmatics.

3. Methodology

There were three groups of participants: NSs of English, NSs of Serbian, and advanced Serbian learners of English, students in their 4th year or in their master's studies at the English Department, University of Novi Sad, all at C2 level of English according to the Common European Framework for Reference for Languages (CEFR). Participation was voluntary. Additional information about the subjects is presented in the following table.

Participants	Total number	Average age	Gender
			M
NSs of English	13	41.15	4
NSs of Serbian	24	26.96	3
Advanced Serbian EFL learners	22	23.82	3
TOTAL	59	30.64	17%

Table 1. Information about the participants

It must be noted that it was challenging to find NSs of English who would participate. It seems Serbian women were more willing to participate than men. It should also be emphasized that the percentage of female students at the English Department of Novi Sad is generally higher in comparison to males, which is why an uneven ratio between the genders was expected.

The data for this paper were collected through a method known as a discourse completion task (DCT). Kasper & Dahl (1991) define it as a questionnaire containing short descriptions of a particular situation intended to reveal the pattern of a speech act being studied. It can take a written or an oral form, and one may opt for not providing a response at all.

As for the two variables, P is the relative social power of one of the interlocutors on the other one. It has three values: $S > H$, where the speaker has power over the hearer, $S = H$, where the speaker and the hearer are equal, and $S < H$, where the speaker is dominated by the hearer. The scenarios in this paper included interlocutors equal ($P =$) or unequal power ($P +$ when the subject was superior and $P -$ when he/she was inferior). $P +$ usually involved employer/employee and professor/student interactions, $P =$ friends/roommates/relatives close in age, and $P -$ employee/employer, student/professor, speaker/older relative interactions. The other variable is the severity of an offense (S), i.e., the seriousness of what the complainee has done to motivate a complaint.

We treat S as a binary category, more or less severe (S+/-). This can be subjective, thus the author used DCTs with relatively grave or harmless offenses to elicit clearer responses.

The 24 scenarios¹ (see Appendix 1 and 2) were presented to the participants in a random order. They could be categorized into six groups of four questions each based on variable combinations: P+S+, P+S-, P=S+, P=S-, P-S+, P-S-. The questionnaire was distributed to the respondents via *Google Forms*. The responses were categorized in a Microsoft Office Excel file. Each row represented one participant (named Respondent 1, Respondent 2, etc.), while the columns represented individual scenarios. Each answer was assigned a politeness strategy, after which an analysis was done to see to what extent (percentage-wise) the groups had used the strategies in general, but also in terms of P and S. The results and their interpretation are presented in the following section.

4. Results

4.1 Research question 1

Do NSs of English and NSs of Serbian employ the same politeness strategies? Does the choice of the strategies depend on the variables of power and the severity of an offense?

4.1.1 English NSs

The English NSs' complaints totaled 239, using the strategies to a different extent. Bald on record was used in 45.19% of answers, positive politeness in 31.80%, negative politeness in 21.34%, and off-record in 1.67%. Certain tendencies were noted based on the variables S and P.

As for S (Table 2), bald on record was only slightly more used with S+, positive politeness was nearly identical in terms of the S+/- distinction, and negative politeness was somewhat more frequent with S-. Therefore, with a more serious offense, the English NSs did not try to minimize the FTA. Furthermore, they attempted to impose on the complainee less when the offense was seen as less severe. Off-record was so infrequent that analyzing it would not provide any relevant information.

¹ Items 1, 11, 20, 21, and 22 in the DCT were borrowed from Wijayanto et al. (2013), items 4, 5, 14, 17, and 18 from Kakolaki & Shahrokhi (2016), and items 15 and 19 from Al-Tayib Umar (2006).

	S+	S-
Bald on record	43.23%	40.37%
Positive politeness	31.54%	32.11%
Negative politeness	16.92%	26.61%
Off-record	2.31%	0.92%
TOTAL	100.00%	100.00%

Table 2. The use of politeness strategies by the English NSs in relation to the variable S

In terms of P, bald on record was used the most with P=, closely followed by P+, and the least with P-. The tendency is similar with positive politeness, but it was slightly more frequent with P+ than P=. Contrastively, negative politeness was by far the most dominant with P- hearers.

	P+	P=	P-
Bald on record	52.50%	57.89%	26.51%
Positive politeness	40.00%	38.16%	18.07%
Negative politeness	6.25%	2.63%	53.01%
Off-record	1.25%	1.32%	2.41%
TOTAL	100.00%	100.00%	100.00%

Table 3. The use of politeness strategies by the English NSs in relation to the variable P

Combining the variables, bald on record was used the most with P+S+ and P=S+/-; the participants were more direct with inferior hearers and a serious offense, probably to emphasize the consequences, as well as with equals, with whom they can probably repair the relationship more easily. Bald on record was the least common with P-S+/-, so it seems English NSs do not tend to be as direct with superiors. The bald on record strategy was mostly achieved through imperatives and

open expressions of dissatisfaction.

- 1) I am disappointed in your work ethic. As you have showed lack of desire to complete the task at hand, I will be raising an official disciplinary proceeding. (Scenario 1)
- 2) Well go do it now! And hurry! (Scenario 2)
- 3) You're a bad friend. (Scenario 9)

Positive politeness dominated P+S- scenarios, which was not as expected as, for example, if it had had the highest frequency in P=. Therefore, English NSs might want to ensure their inferior hearers they are still part of the group despite their mistake. It was used the least in P-S-, so it appears that English NSs do not try to achieve friendliness with people in higher positions. The strategy was typically employed through in-group markers such as *dude/buddy*, the expression *let's*, the word *together*, and humorous answers.

- 4) Hey buddy, where were you last week? Everything okay? (Scenario 5)
- 5) Let's see if we can fix it together. (Scenario 11)
- 6) Dad, did you forget me, your favorite daughter? (Scenario 20)

Negative politeness was mostly observed in P- scenarios, especially combined with S-, hence the English are likely to avoid face threats by recognizing a superior hearer's need for freedom of action. Contrastively, this strategy was used to a much lesser extent with equal and inferior complainers. Such tendencies were expressed through modals, apologies, and hedges.

- 7) Sorry, that's distracting. Could you not do that? (Scenario 7)
- 8) I would appreciate it if you spent the weekend trying to find it because it is very rare and important to me. (Scenario 18)

The rare off-record strategy was not found with P+S- and P=S-. However, the numbers are generally too low to make any claims. This strategy was achieved through hints and irony.

- 9) I'll be more than happy to stay late and do that for you. Let me just call my spouse and cancel our dinner plans. (Scenario 24)

To sum up, it appears that English NSs tend to perform the FTA of direct, face-to-face complaining without redress when it refers to inferior and equal hearers, especially when an offense is considered serious, while they would rather not impose on superior complainers.

4.1.2 Serbian NSs

The Serbian NSs produced 413 complaints and used the four politeness strategies as follows: bald on record 55.45%, positive politeness 30.02%, negative politeness 12.59% and off-record 1.94%. Moreover, the two variables affected the use of the strategies differently.

Focusing on S (Table 4), bald on record was used equally regardless of the value. However, positive politeness was more frequent with S+, whereas negative politeness was more present with S-. Serbian NSs appear to be open regardless of S, and they might try to maintain friendliness despite a severe offense, ensuring that their faces are not threatened despite a rather serious matter. Negative politeness was far less common with S+; the participants softened the FTA by not threatening their complainees' freedom from imposition when the offense was rather trivial. Off-record was again extremely rare, thus it is not discussed in too much detail.

	S+	S-
Bald on record	56.03%	54.70%
Positive politeness	37.07%	20.99%
Negative politeness	6.47%	20.44%
Off-record	0.43%	3.87%
TOTAL	100.00%	100.00%

Table 4. The use of politeness strategies by the Serbian NSs in relation to the variable S

As for P, bald on record was mostly found with P+ and P=, whereas with P- it was less frequent. Positive politeness was employed the most with P+ and in P= and was somewhat less notable with P-. Contrastively, negative politeness was rare with P+ and P=. This suggests that Serbian NSs generally tend to be straightforward but might be less so with superiors. The same can be said for positive politeness – one tends to be more candid with friends/family or individuals with less power. That is also the reason why it was expected that negative politeness would score the highest percentage with superior complainees.

	P+	P=	P-
Bald on record	59.86%	66.92%	39.10%
Positive politeness	36.73%	30.83%	21.80%
Negative politeness	1.36%	1.50%	36.10%
Off-record	2.05%	0.75%	3.00%
TOTAL	100.00%	100.00%	100.00%

Table 5. The use of politeness strategies by the Serbian NSs in relation to the variable P

Combining the two variables, it is clear that bald on record was dominant, used a lot regardless of P and S, but particularly in P=S-scenarios. The participants were frank with equal complainees when the offence was rather insignificant, possibly because they did not expect it, or in such situations it is easier to repair the relationship after committing an FTA. The strategy was used the least with P-, especially in combination with S-, so a Serbian NS would rather avoid seeming undiplomatic in front of superiors. Much like the previous groups, the Serbian NSs mostly relied on imperatives and direct expressions of dissatisfaction.

10) Drugi put ovo ne sme da se desi.

This mustn't happen next time. (Scenario 1)

11) Stvarno si neodgovoran. Kako si mogao da zaboraviš?

You're really irresponsible. How could you forget? (Scenario 9)

12) Pa majmune jedan, ima da kupiš nov u roku od mesec dana ili ću ti banuti kući i sama ga naplatiti.

You idiot, you're going to buy me a new one within a month or I'll pay you a visit and charge you myself. (Scenario 11)

Positive politeness was highly employed almost equally in all scenarios. It was surprising to notice how S affected the performance of the participants in communication with P= and P-. It seems that Serbian NSs emphasize familiarity with these two types of hearers more when an offense is rather grave. They may tend to assure their

complainees the relationship between them remains amiable despite an injury to the complainee's feelings. It was achieved through jokes, the pronoun *we*, in-group markers such as *brate* (bro) and *druže* (buddy), and questioning reasons behind the offense.

13) O, pa zdravo! Gde si do sada? Želela sam da ti pomognem, ali tebi izgleda nije mnogo stalo.

Oh, hello! Where have you been? I wanted to help you, but it seems you don't care much. (Scenario 4)

14) Znaš da ti je važno i da te već dugo vremena spremam, tako da nije dobro za tebe da propuštaš časove. Potrudićemo se da nadoknadimo izgubljeni.

You know this is important for you and I've been preparing you for a long time, so it's not good for you to miss lessons. We'll try to make up for lost time. (Scenario 5)

15) Daj bre da pokupimo ovo.

Come on, let's clean this up. (Scenario 15)

Negative politeness was rarely used by this group, except for P-. Within P-, this strategy was remarkably more common with S-. Therefore, Serbians will try to recognize a complainee's need for freedom of action if that person is perceived as having more power. The Serbian participants in this study did so via the modals *moći* (can/could) and *hteti* (will/would), the conditional mood, and hedges.

16) Možete li, molim Vas, da mi obrazložite zašto je moj dodatak manji?

Could you please explain to me why my bonus is lower? (Scenario 17)

17) Profesore, izvinite ako Vas ometam, samo da Vas pitam zašto ja nisam primila Vaš mail?

Professor, I'm sorry to interrupt, I would just like to ask you why I haven't received an email from you. (Scenario 23)

Finally, off-record was extremely rarely used, similarly to the English NSs, and it was mostly achieved through questions, irony, and hints.

18) Znaš li ti koliko je sati?

Do you know what time it is? (Scenario 16)

All in all, the Serbian NS group mostly used bald on record and

positive politeness. Serbians complain most openly to equal and inferior hearers, particularly when an offense is considered severe. The much less frequent negative politeness strategy was mostly used with superior complainers.

4.2 Research question 2

Which politeness strategies do advanced Serbian EFL learners use and how do these compare to the NS groups' choice of politeness strategies?

In the Serbian advanced EFL learners' answers, bald on record scored 53.30%, positive politeness 22.43%, negative politeness 22.43%, and off-record 1.85%. The two variables affected the strategies as follows.

Table 6 shows that bald on record was equally used with both S+ and S-. Contrastively, positive politeness was more frequent with S+, whereas negative politeness was more dominant with S-. It seems the respondents tried to soften the FTA by emphasizing common goals despite a severe offense, thus showing their complainers they are still appreciated. As for negative politeness, this group tried to maintain the distance and impose less on a complainer if they committed a less serious offense. Finally, off-record was infrequently used by this group as well.

	S+	S-
Bald on record	53.30%	53.29%
Positive politeness	29.25%	13.77%
Negative politeness	16.04%	30.54%
Off-record	1.42%	2.40%
TOTAL	100.00%	100.00%

Table 6. The use of politeness strategies by the Serbian EFL learners in relation to the variable S

Judging by P, bald on record was employed the most in P=, closely followed by P+, while it was rare with P-. Surprisingly, positive

politeness was used to a very similar respect regardless of P. It is possible that the EFL learners in this study personally have had more approachable figures as their superiors. Negative politeness was rarely used with P+ and P=, whereas with P-, it scored 63.33%. This shows that despite being more amiable toward their superiors, the students also learned to maintain the social distance with them when necessary.

	P+	P=	P-
Bald on record	69.63%	73.39%	14.17%
Positive politeness	21.48%	24.19%	21.67%
Negative politeness	5.93%	0.81%	63.33%
Off-record	2.96%	1.61%	0.83%
TOTAL	100.00%	100.00%	100.00%

Table 7. The use of politeness strategies by the Serbian EFL learners in relation to the variable S

Considering both variables, bald on record was clearly the most common with P= (especially in combination with S-), as well as P+ (particularly with S+). The students did not soften complaints when someone else close in age committed a trivial offense, probably since they expected to repair the relationship more easily as opposed to with inferior complainees, especially in case of an offense that can have negative effects on both interlocutors since it is usually a situation at work/school. The EFL learners used this strategy through imperatives and complaints devoid of elements to soften it.

19) You have to step up and redeem yourself because there won't be a second chance. (Scenario 1)

20) Go back to the end of the line. (Scenario 10)

21) I should've known. Never again, get your own car. (Scenario 16)

Positive politeness was used the most with P=S+ but the least with

P=S-. This group tended to withdraw the friendly attitude toward friends/peers over a trivial matter but underlined camaraderie with severe offenses. The EFL learners did it mostly through asking about reasons, using the pronoun *we*, and in-group markers (mostly *dude* and *buddy*, same as the English NSs, although less often).

22) This is a very important meeting. Why didn't you write it the way I instructed you to? If you need help just ask me. Please, do it now. (Scenario 1)

23) Hey buddy, you are cutting in line in front of me. I am really in a hurry. (Scenario 10)

24) It is fine, but I need you to know that that camera is important to me. I'm sure we can make a deal how to fix the situation. (Scenario 11)

Negative politeness dominated P-, while in other cases it was extremely rare/not present. This is not surprising given the high percentage of the previous two strategies with P+ and P=. The EFL learners achieved negative politeness identically as the other two groups (modals, apologies, and hedges).

25) Can you, please, stop clicking your pen? It affects the other students' concentration. (Scenario 7)

26) I would be grateful if you could write an explanatory note for the library. (Scenario 18)

27) Would you be so kind as to lower the volume? I wouldn't ask you to do it if I didn't have a headache. (Scenario 21)

Finally, as mentioned, off-record was extremely infrequent. However, in the several instances found, it can be noticed that this group also used hints and generalizations.

28) Oh man...it took me ages to buy this thing... (Scenario 11)

All in all, this group mostly relied on the bald on record strategy, much like the previous two. The positive and negative politeness strategies were equally employed, with different tendencies concerning P and S variables.

4.3 NS groups and advanced Serbian EFL learners: a comparison

Comparing the performance of all three groups, we see that the two Serbian groups used bald on record somewhat more than the English NSs. The advanced Serbian EFL learners used positive politeness somewhat less than the other two groups, while negative politeness was considerably less present in the Serbian NSs' responses. Off-record was rare in all cases.

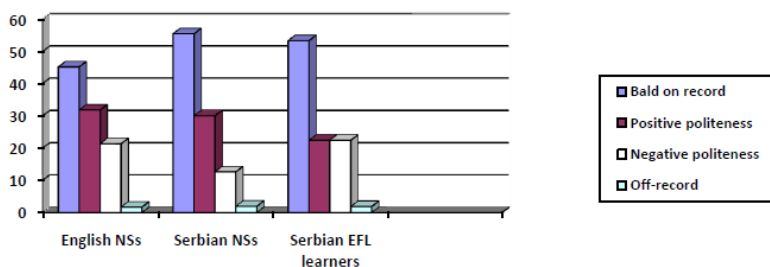


Chart 1. The overall use of politeness strategies by all the groups

The two Serbian groups used bald on record frequently regardless of S, whereas the English NSs used it less in general, especially with S-, suggesting that Serbian people are generally more open when complaining. Furthermore, unlike the English NSs, the two Serbian groups used positive politeness less frequently with S-. It might mean that less severe offenses in Serbian culture are generally a more acceptable motive to complain, or rather serious offenses are seen as a bigger threat to the relationship between interlocutors, and Serbians feel they should minimize the FTA to preserve the friendship. On the other hand, negative politeness is where the English NSs and Serbian EFL learners were more similar, suggesting that the learners managed to acquire the cultural tendency of English-speaking people to offer their complainees more freedom, even in S+ scenarios.

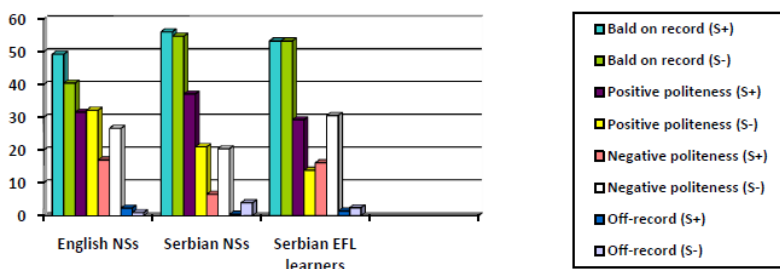


Chart 2. The use of politeness strategies by all the groups in relation to the variable S

All three groups used bald on record significantly more with P+ and P=. Although this strategy was less frequent with P- in all three groups, the Serbian NSs used it the most, and the Serbian EFL learners did so the least, while the English NSs were somewhere in between, which was unexpected. Moreover, as for the two NS groups, positive politeness became less frequent as P changed its values from + to = to -. The EFL learners differ as they used the strategy almost identically concerning P. All three groups relied on negative politeness the most with superiors, but the numbers are more similar for English NSs and advanced Serbian EFL learners while the Serbian NSs scored considerably lower.

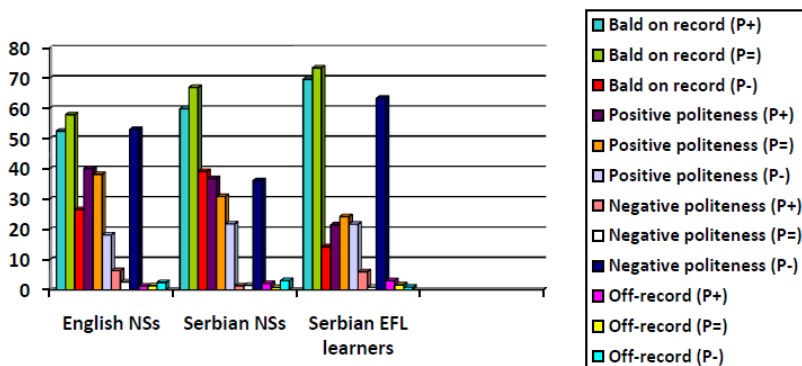


Chart 3. The use of complaint strategies by all the groups in relation to the variable P

Analyzing the use of politeness strategies by all three groups, it seems that people from both cultures rely on directness reflected in the use of the bald on record strategy, mostly in communication with inferior and equal complainees, while negative politeness is typical of

complaints directed at superior ones. However, generally speaking, Serbian NSs appear to employ negative politeness to a lesser extent. In addition, Serbians tend to abandon ways of avoiding face threats through positive politeness if the offense is severe, which transferred into the advanced Serbian EFL group's responses.

5. Conclusion

This paper investigates how NSs of English and Serbian use politeness strategies producing direct, face-to-face complaints, as well as the pragmatic competence of advanced Serbian EFL learners when complaining. All three groups used bald on record the most, especially with inferior complainees. However, the two Serbian groups employed it somewhat more than the English NS one. In addition, the English NSs relied on it less if an offense was less severe. The two Serbian groups also tended to use positive politeness with equal complainees less if an offense was less severe. Contrastively, the Serbian NSs differed from the other two groups regarding negative politeness, using it significantly less frequently than they did; however, all three groups shared the fact they opted for this strategy the most with superior complainees. Off record was barely present, which is logical since complaints are typically produced to let hearers know about their offense and have them possibly repair the situation.

This study provides new pragmatic insight into the production of complaints by members of two cultures that are different but still share its common European roots. It can be concluded that there were more similarities than differences revealed based on the performance of the respondents, which was expected considering the fact the English-speaking culture and the Serbian one share more characteristics compared to Eastern cultures, for example. The results of the NNS group showed no ungrammatical use of the English language and also a low amount of pragmatic transfer from L1. However, pragmatic transfer could still be minimized and FL teachers should always strive to do so by providing versatile exposure to authentic materials and appropriate textbooks as much as possible. That way, the possibility of potential failures in communication of all kind, not just regarding the speech act of complaints, can be minimized.

References

- Al-Tayib Umar, A. M. 2006. The speech act of complaint as realized by advanced Sudanese learners of English. *Journal of Educational & Social Sciences & Humanities*, 18(2). Umm Al-Qura University.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Clarendon Press, Oxford, England.
- Brown, Penelope, & Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, Erving. 1967. *Interactional Ritual: Essays on face to face behavior*. New York: Doubleday.
- Kakolaki, Leila Nasiri, & Mohsen Shahrokhi. 2016. Gender Differences in Complaint Strategies among Iranian Upper Intermediate EFL Students. *Studies in English Language Teaching*, 4(1), 1-15.
- Kasper, Gabriele, & Merete Dahl. 1991. Research methods in inter-language pragmatics. *Studies in second language acquisition* 13, no. 2: 215-247.
- Olshtain, Elite, & Liora Weinbach. 1985. *Complaints-A study of speech act behavior among native and nonnative speakers of Hebrew*. Tel Aviv University.
- Piotrowska, Maria. 1987. *An investigation into the sociolinguistic competence of Hong Kong University students with specific reference to making complaints*. Hong Kong University.
- Prodanović, Marijana. 2014. Kontrastivna analiza sredstava za ublažavanje govornih činova koji ugrožavaju obraz sagovornika u engleskom i srpskom jeziku. Doctoral dissertation, University of Belgrade.
- Prodanović, Marijana. 2016. *Raising Pragmatic Awareness in Second Language Acquisition: Comparison of Non-Native and Native Complaints, Current Research on Language Learning and Teaching: Case Study of Bosnia and Herzegovina*, pp. 181 - 195, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Searle, John R. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Searle, John R. 1975. Indirect Speech Acts. In P. Cole and J.L. Morgan (eds.). 1975. *Syntax and Semantics, Volume 3. Speech Acts*: 59-82. New York, London: Academic Press.
- Searle, John R. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in society*, 5, 1-23. <http://dx.doi.org/10.1017/S0047404500006837>
- Tanck, Sharyl. 2002. Speech act sets of refusal and complaint: A comparison of native and non native English speakers' production. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 65-81. American University, Washington DC.
- Trosborg, Anna. 2011. *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies* (Vol. 7). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Wijayanto, Agus et al. 2013. Politeness in Interlanguage Pragmatics of Complaints by Indonesian Learners of English. *English Language Teaching*, 6(10), 188-201.

Appendix 1: DCT scenarios offered to English native speakers and advanced Serbian EFL learners

The aim of this research project is to explore the speech act of face-to-face complaints in English. This survey will take 10-15 minutes of your time. By clicking on "next", you agree to take part in this survey and declare that you have read the information above. You may choose to withdraw at any time.

Thank you for your time!

1) Your inferior at work did not do the report as you asked and now you have to cancel a meeting with important clients. You say:

2) You work as a professor at a university. Your teaching assistant forgot to print out exams for the students who are waiting for you in the classroom. You say:

3) A cleaning service worker accidentally threw away some important documents from your office and now you have to work overtime for an entire week in order to compensate for that. You say:

4) You are a high school teacher. One of your students is having problems with your subject. They keep promising to come to your office hours, so you wait for them for a couple of days, but they never show up. You say:

5) You are a student helping your neighbor's child to study for a test for a month now. They didn't show up to your last meeting. Next time you see them, you say:

6) You are a professor, walking to class when a student of yours runs round the corner, almost bumping into you. You say:

7) You are a professor. While you are teaching, one of the students starts disturbing your class by clicking their pen repeatedly. At first, you try to ignore it, but it starts affecting your concentration. You say to the student:

8) The janitor in your company has promised to leave you a key of your colleague's office so that you can drop some papers they need. The janitor, however, did not leave any key. Next time you see him, you say:

9) Your potential employer called to inform you about the final round of the job interview. You weren't home, so your roommate took the message. However, they forgot to tell you and you missed the opportunity to get hired. You say to your roommate:

10) You are standing in line to get a new passport because you are traveling tomorrow, and the passport office is closing soon. You have been waiting for more than an hour and then you see a peer of yours trying to cut in line in front of you. You say:

11) Your friend accidentally broke your expensive new camera while running around and trying it out. You had been saving up for a year to buy it. You say:

12) You are writing a seminar paper with a peer by dividing into equal parts that you will write individually and then put it together. However, on the day you are supposed to submit it, your peer says they have not finished their part yet. You say:

13) You arranged to meet a friend in a coffee shop in order to lend them some books to study for an exam. They cancel and ask you to bring the books to their house instead. You say:

14) You are a new student at the university. You ask a fellow student to explain how you could find the dormitory, but they answer in an unrelated and impolite way. You say:

15) You are visiting a relative who lives in another city. You let your friend stay in your room over the weekend to study for their exam. When you come back, you see that your friend has behaved carelessly and left empty bottles and chips bags everywhere. You say:

16) Your brother asked to borrow your car since you will not be needing it in the afternoon. You accept, but only if they promise to return the car by 6 o'clock. However, they return it 3 hours late. You say:

17) Everyone in your company is receiving a Christmas bonus. Yours is significantly lower compared to a work colleague on the same pay scale. You believe it is unfair. You say:

18) You lent a book from the library to your professor. Although you had informed them about its rarity and importance, they cannot remember where they have left it. You say:

19) You are applying for a position with a well-known company. The committee asked a recommendation letter from your employer. Your employer agreed to send it directly to the committee. However, you soon discover that your boss did not send it. You go to your their office to find out what has happened. You say:

20) Your father forgot to send some money to your bank account for your tuition fee which you need to pay for in a matter of days. The fees office will be crowded during that time, so you wanted to do it as soon as possible. You say to your father:

21) Your landlord, who lives right above your apartment, turned on music too loud. You have a headache and the loud music is only making it worse. You say to your landlord:

22) An administrative staff member at the university ignores your presence. You have been waiting for 10 minutes, but they act like nobody is there. You say:

23) A professor has sent final exam marks via email to all your peers. However, you have not received anything. You say to the professor:

24) Your boss made some typographical errors and asked you to retype the document for them, even though your working hours are over. You say:

Appendix 2: DCT scenarios offered to Serbian native speakers

Cilj ovog istraživanja je proučavanje govornog čina žalbi u srpskom jeziku. Vreme potrebno za popunjavanje upitnika je oko 20 minuta. Ako kliknete na NEXT, pristajete da učestvujete u istraživanju i potvrđujete da ste pročitali gorepomenute informacije. U bilo kom trenutku možete odustati od popunjavanja upitnika.

Hvala Vam na izdvojenom vremenu!

1) Uprkos jasnom uputstvu, Vaš zaposleni nije pripremio izveštaj onako kako ste tražili i zato morate da otkazete sastanak sa važnim klijentima. Kažete zaposlenom:

2) Radite kao profesor na fakultetu. Vaš asistent je zaboravio da umnoži testove, a studenti Vas već čekaju u učionici. Kažete asistentu:

3) Spremačica koja čisti Vašu kancelariju je slučajno bacila važne dokumente i sada ćete morati da radite prekovremeno nedelju dana kako biste nadoknadili štetu. Kažete spremačici:

4) Radite kao profesor u srednjoj školi. Jedan učenik ima problema sa Vašim predmetom. Obećao je da će doći posle časa da razgovarate i Vi ga danima čekate, ali on se ne pojavljuje na razgovoru. Sledećom prilikom kada ga vidite kažete mu:

5) Vi ste student i poslednjih mesec dana pomažete komšiji-nom detetu da se spremi za kontrolni zadatak. Dete se poslednji put prosto nije pojavilo u dogovoreno vreme. Sledećom prilikom kada ga vidite, kažete:

6) Vi ste profesor koji se uputio na čas, ali odjednom jedan Vaš student naiđe trčeći i zamalo se sudari sa vama. Kažete studentu:

7) Vi ste profesor. U toku časa, dok predajete, jedan student ometa nastavu tako što neprestano klikće hemijskom olovkom. Isprva ste pokušali da ga ignorišete, ali uskoro zvuk počinje da Vas dekoncentriše. Kažete studentu:

8) Domar firme u kojoj radite obećao je da će Vam ostaviti ključ kancelarije Vašeg kolege da biste mu ostavili neka dokumenta.

Međutim, domar nije ostavio nikakav ključ. Sledećom prilikom kad vidite domara, kažete mu:

9) Mogući poslodavac Vas je nazvao kako bi Vas obavestio o poslednjem krugu razgovora za posao. Niste bili kod kuće, pa se javio Vaš cimer i rekao da će Vam preneti poruku. Međutim, zaboravio je da to učini i propustili ste priliku da se zaposlite. Kažete cimeru:

10) Treba hitno da podignete novi pasoš jer sutra putujete, a šalter se uskoro zatvara. Čekate više od sat vremena, a onda vidite jednog svog vršnjaka koji pokušava da prođe do šaltera preko reda. Kažete mu:

11) Vaš prijatelj je slučajno oštetio Vaš novi, skupi foto-aparat dok je trčkao okolo isprobavajući ga. Foto-aparat ste kupili samo zahvaljujući tome što ste godinu dana štedeli. Kažete prijatelju:

12) Pišete seminarski rad zajedno sa kolegom. Plan je da podelite rad na jednake delove koje ćete pisati zasebno, a onda ih spojiti. Međutim, na dan kada treba da pošaljete rad profesoru, kolega Vam kaže da još nije završio svoj deo. Kažete kolegi:

13) Dogovorili ste se da se nađete s prijateljem u jednom kafiću kako biste mu pozajmili knjige da uči za ispit. On je otkazao dogovor i zamolio Vas da mu odnesete knjige kući. Kažete prijatelju:

14) Brucoš ste. Zamolite kolegu da Vam objasni kako da dođete do studentskog doma, ali on Vam odgovara nepovezano i neljubazno. Kažete mu:

15) Pošto znate da za vikend idete da posetite rođaka u drugom gradu, pristali ste da Vaš prijatelj bude u Vašoj sobi kako bi učio za ispit. Međutim, kada se vratite, vidite da se prijatelj ponašao nemarno i svuda po sobi ostavio prazne flaše i kese od čipsa. Kažete prijatelju:

16) Brat Vas je zamolio da mu pozajmite auto jer zna da Vam neće trebati tokom popodneva. Pristali ste, ali samo ako obeća da će ga vratiti do 18 časova. Međutim, vraća ga 3 sata kasnije. Kažete mu:

17) Svi u Vašoj firmi dobijaju božićni dodatak. Vaš dodatak je značajno manji nego dodatak kolege koji inače prima jednaku platu. Smatrate da to nije pravedno. Kažete šefu:

18) Pozajmili ste knjigu iz biblioteke svom profesoru. Iako ste mu naglasili da je knjiga retka i vrlo bitna, on ne može da se seti gde ju je ostavio. Kažete mu:

19) Konkurišete za posao u jednoj poznatoj firmi. Komisija je tražila pismo preporuke od Vašeg poslodavca. On je obećao da će poslati pismo komisiji direktno. Međutim, uskoro saznajete da to nije uradio. Kažete poslodavcu:

20) Otac je zaboravio da Vam uplati na račun novac za školarinu. Plaćanje se mora izvršiti narednih nekoliko dana pa će sigurno biti gužva na šalteru, zato ste hteli da obavite plaćanje što pre. Kažete ocu:

21) Vaš stanodavac, koji živi u stanu iznad Vašeg, pustio je veoma glasnu muziku. Boli Vas glava, a od preglasne muzike je glavobolja sve gora. Kažete stanodavcu:

22) Radnik na šalteru studentske službe ignoriše vaše pristustvo. Čekate u redu 10 minuta, ali radnik se ponaša kao da uopšte niste tu. Kažete radniku na šalteru

23) Profesor je putem imejla poslao rezultate ispita svim Vašim kolegama. Međutim, Vi niste primili nikakav imejl te vrste. Sledećom prilikom kada vidite profesora kažete mu:

24) Vaš šef je tokom kucanja dokumenta napravio nekoliko štamparskih grešaka, pa Vas je zamolio da to ispravite. Radno vreme Vam se već završilo. Kažete mu:

Nina Ilić

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

nina.ilic.ns@gmail.com

Aleksandra Krstić

English2go Foreign Language School

krstic.aleksandra018@gmail.com

Csáki Beáta

Sonja Marinković Primary School

beata.caki@eprosveta.rs

INTERCULTURAL ELEMENTS IN THE EFL BOOKS FOR THE 1ST AND 2ND GRADE OF PRIMARY SCHOOL*

In the last couple of decades in TEFL, teaching techniques and materials have required certain intercultural communicative competence (ICC), i.e. the ability to understand cultures, and use this understanding to communicate regarding the socio-cultural background of the communicative situation (Deardroff 2006). There are different ways of tackling ICC in the EFL coursebooks: names, CLIL lessons about culture, comparisons between customs, etc. (Sándorová 2016). The aim of this paper was to compare cultural elements in the EFL books for the 1st and 2nd grade of primary schools, in order to see how ICC is dealt with. CA (content analysis) was used as a research method. The books whose audio-visual materials were compared were the Happy House, Little Bugs, Olly the Owl and Incredible English. The results of the analysis have shown that although the target culture is usually present in the books (mostly through common topics covering traditional food, toys etc. or British stories), elements of different cultures are rare. The exception to this was found in Olly the Owl, which offers numerous intercultural elements. Its stories include those that are familiar in the source culture such as the Shepherd and the Wolf, traditional American stories such as the Gingerbread Man (belonging to the target culture), and even stories from Greek mythology (international culture). Incredible English pays even more attention to ICC, by using international names of the characters and adding CLIL lessons completely dedicated to the comparison of certain world cultures (e.g. Me and My World sections). Using these coursebooks can enhance intercultural understanding of learners at a very young age.

Key words: intercultural elements, young learners, content analysis, EFL coursebooks

* This paper is part of the research on Project No. 178002, entitled *Languages and Cultures in Time and Space*, which is funded by the Serbian Ministry of Education, Science and Technological Development.

1. Introduction

Learning a foreign language today is inconceivable without learning about the target culture; if we take into account that the primary goal of teaching a language is to enable the learner to communicate effectively, it is clear that the cultural elements concerning the ways of expressing oneself in everyday situations should be worked on from the beginning of learning. Since English is used as a means of communication world-wide, it becomes clear that the issue of interculturalism is even more prominent in English in comparison with other languages. That is the reason why intercultural communicative competence has gained more importance in teaching English as a foreign language (TEFL) in the last couple of decades. That is also the primary incentive for exploring intercultural elements in the coursebooks for young learners in this paper.

Regarding the structure of the paper, the second section presents the theoretical background, in which intercultural communicative competence is defined, observations on the previous research are pre-sented, alongside the main criteria used for the analyses of the EFL coursebooks. The third section addresses methodology and presents the EFL coursebooks analyzed, followed by the fourth section in which the results are presented through the detailed analyses of the coursebooks. Overall observations and comments are given in the final section.

2. Theoretical Background

2.1. Defining intercultural communicative competence

Previous research and wide teaching experience of many educators have shown a greater success in teaching a foreign language together with teaching culture. A commonly held view is that culture and language are inseparable when it comes language teaching; that culture is an essential and integrated part of it (Ho 2009).

Communication and culture form the cornerstone of language learning. In order to become proficient speakers of a foreign language, learners need to develop both communicative and cultural competence. Communicative competence was initially defined by Hymes (1974). Hymes (1974) claims it has four dimensions: systemic poten-

tial (the basic knowledge and ability to use a certain language), appropriateness (the ability to use language appropriately regarding its contextual features), occurrence (“knowing what is likely to occur”), and finally, feasibility (“the extent to which something is practical”) (Hall 2002, 112). The Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) defines communicative competence through working on the following three components: linguistic, sociolinguistic, and pragmatic (Council of Europe 2001). On the other hand, cultural competence is defined as “knowledge about the life and institutions of the target culture” (Corbett 2003, 31). Moreover, intercultural competence enables a person to communicate across cultures successfully (Radić-Bojanić 2013).

Building on the definitions of communicative and cultural competence, intercultural communicative competence can be defined as “the ability to communicate and interact across cultural boundaries” (Byram 1997, 7). Developing intercultural communicative competence involves understanding not only the language, but also the behavior of the target language community (Byram 1997). Therefore, a learner who has acquired a certain level of intercultural communicative competence is able to communicate in diverse cultural contexts (Radić-Bojanić 2013). Once intercultural communicative competence has been developed, it forms “a basis for acquiring new languages and cultural understandings” (Byram 1997, 71).

Overall, intercultural communicative competence should provide enough solid ground for clear, peaceful and successful communication between interlocutors of different cultural backgrounds and it “involves a change of perspective on self and other, and entails affective and cognitive changes” (Radić-Bojanić 2013, 8). With the rise of English as a lingua franca, reaching an appropriate level of intercultural communicative competence has become necessary in English language teaching. Teaching a language differs from teaching other skills per se, since it includes interdisciplinarity in the very nature of the matter being learnt or taught. Textbooks, as the main teaching resources, play a very important role in determining which cultural elements will be tackled in the language teaching process. In the next section, some results of previous analyses of intercultural elements in EFL books (especially those for young learners) will be provided.

2.2. Previous research on intercultural elements in the EFL books

Foreign language teaching should aim at a wider perspective, not just linguistic, because the form is not enough to enable effective communication (Kramsch 1993; 2008). In intercultural interactions, people make cultural assumptions that arise from their own cultural backgrounds (Sobkowiak 2003). The Common European Framework of Reference for Languages points out that “... It is a central objective of language learning to promote the favorable development of the learner’s whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture” (Council of Europe 2001, 1). Textbooks play a very significant role in achieving that goal. For that reason, textbooks as the main EFL teaching materials need to be reviewed and observed from many different angles.

Many studies looking into EFL teaching materials analyzed either the target or the source culture. The materials were met with criticism due to the biased representation of one culture (Gholami Pasand & Ghasemi 2018). One such a case can be found in Tomović (2011), who provides an example of a pioneer boy, found in a textbook for the 5th grade of elementary school, published in Serbia in the 1980s. Tomović (2011) explains how the concept of “a pioneer boy” wouldn’t mean much to a person who is not familiar with the political situation in the 1980s. Moreover, the lesson would not be useful for the students either, as they would learn nothing about the culture of the language they are learning. As Tomović (2011) suggests, one solution might be to introduce some foreigners as guests, who could get to know more about the Serbian culture. The same author provides a counterexample of a lesson that would focus solely on the target culture, describing a typical British character in a local setting, and considers it equally confusing for the students who are not familiar with the target culture. The author concludes that the materials that are based on the international target culture may be the best choice for preparing the student for an international setting.

The idea of combining the source and the target culture is exploited in the EFL textbooks *English is Fun*, used in primary schools in Republika Srpska, Bosnia and Herzegovina (Janković, Tomović & Gledić 2017). The book follows the lives of one family living in Banja Luka, and their cousins, who emigrated to Chicago. Such a clever choice of the main characters allowed the authors to create a realistic

link between the two cultures and bring them together. The lessons included important cultural information about the main cities, natural beauties, important scientists and artists, national holidays etc. Neighboring countries were discussed as well. Interestingly, the families spent a summer holiday together in Greece, which created space for exploring elements from a different culture as well.

To our best knowledge, intercultural elements in Serbian EFL books for very young learners have not been analyzed yet. Starting with the understanding of the intercultural curricula and proceeding to the specific examples, this research is aimed at analyzing intercultural elements in the EFL books for the 1st and 2nd grade of primary school and the extent to which they can help in developing Serbian EFL young learners' intercultural competence.

2.3 Criteria for assessing the EFL coursebooks

Byram (1993) singled out 8 criteria for textbook evaluation (focused on cultural content):

a) Social identity and social group (social class, regional identity, ethnic minorities)

b) Social interaction (differing levels of formality; as outsider and insider)

c) Belief and behavior (moral, religious beliefs; daily routines)

d) Social and political institutions (state institutions, health care, law and order, social security, local government)

e) Socialization and the life cycle (families, schools, employment, rites of passage)

f) National history (historical and contemporary events seen as markers of national identity)

g) National geography (geographical factors seen as being significant by members)

h) Stereotypes and national identity (what is "typical" symbol of national stereotypes) (Byram, 1993, P5-P10)

Moreover, Stern (1992, 219-221) defines the content of cultural teaching in six areas: geographical places, people and way of life,

people and society, history, institutions, as well as art, music and other achievement. This author further recognizes the importance of depicting and actively using accessible and reliable sources. However, there is a lack of publications, especially in terms of certain aspects, e.g. everyday life in the target cultures.

In order to properly present and analyze the intercultural elements of the chosen coursebooks we had to consider a definite number of criteria and formulate research questions. These will be discussed in the methodology section.

3. Methodology

Taking into consideration the above-defined criteria for evaluating the EFL coursebooks, as well as Cortazzi and Jin's classification of cultural components in the EFL coursebooks (1999) into source culture, target culture and international target cultures, we formulated the following research questions:

- 1) What cultures are present?
- 2) Is there any emphasis put on a certain culture? (specify on which culture?)
- 3) What races are present?
- 4) Are there any references to tourist places?
- 5) What is the origin of the names of the characters?
- 6) Are there any references to famous people of any country?
- 7) Are there any references to any type of art, music or literature of any culture?
- 8) Are there any references to traditions of any culture? -celebrations, food, clothing, toys, games, family, school
- 9) What is the origin of stories?

Descriptive content analysis was used as a research method and every unit was analyzed separately. The coursebooks addressed were: *Happy House 1 and 2* (Oxford University Press), *Little Bugs 1 and 2* (MacMillan), *Incredible English 1 and 2* (Oxford University Press) and *Olly the Owl Junior A* (Hillside Press). Whereas *Happy House* is used in state schools, all the other books are used in private language schools. What needs to be added is that *Olly the Owl* coursebook was

made for the Greek market, which means that its intended source culture was Greek.

4. Results –The Analysis of the Coursebooks

4.1. Happy House 1 and 2

The findings show that the content regarding the cultural aspect of *Happy House* is predominantly oriented towards the target (British) culture, with minor intercultural elements. The book depicts a 4-membered “typical” family (mother, father, 2 children) living in a 3-floor house, thus putting the readers (both the educators and the students) into that “typical-perfect-British-family” setting.

4.1.1. Happy House 1 – Analyses per units

Unit 1 – *Welcome to the Happy house!* introduces the characters, whose names belong to the target culture (Holly, Jack, Daisy, Spike, Ruby). In this unit, mouse Otto appears, whose name could possibly be traced back to German roots (Otto is a masculine German given name and a surname). Unit 1 story depicts the every-day topic (a family meal, with no intercultural elements). Listening materials are realistic and voices are typically male, female, or child-like, with no specific accent (British English). Illustrations probably present European individuals. There are no other traces of any other culture. Listening materials and illustrations will not be further addressed in the following Unit analyses, unless there is an intercultural element to point out.

In Unit 2 – *Pens and pencils*, there are no specific cultural traits (no target and no other cultures, as well). The Unit comprises the story of mice stealing cheese and counting – which do not belong to any specific culture.

In Unit 3 – *Come and play*, we come across an African American baby toy. This baby is represented as a toy, while the white baby is playing with it. On page 23, picture number 2, there is also another non-European toy (girl-toy). This Unit comprises the stories related to typical family activities and games. Tea appears, even though not as a traditional English drink, but it could indicate this cultural element. On page 29, there is an Asian man included in the illustration. In Unit 4 – *Dressing up*, there are no culturally bound characteristics.

In Unit 5 – *Happy Birthday* lesson, an African American character appears as an active participant in the story for the first time in

the book (2 boys talking about birthdays). On page 46, 2 more African American children appear as children who are on a birthday party. In Unit 6 – *Bath time*, there are no culturally bound characteristics. In Unit 7 – *Animal friends*, there are no culturally bound characteristics. The additional lessons – Christmas and Easter, comprise the intercultural elements and tackle them through talking about general characteristics of this holiday.

4.1.2. Happy House 2 – Analyses per units

The number of intercultural elements that this teaching resource comprises is similar to the number of intercultural elements in *Happy House 1*, with some differences in terms of the examples which follow.

In Unit 2, the teacher who appears in the story (an active character) is African American. In Unit 3, pasta (spaghetti) appears, which might be understood as a trait of the Italian culture. In Unit 4: *Hello, Tina!* (story), the users of the book meet the main character, Tina, which is shortened for “Christina” (target culture), but Tina is also a Persian name for girls meaning Clay. These elements could be referred to as intercultural.

Overall, there are no deeply implemented elements of interculturality. Several characteristics of the target culture are recognized. Characters of nationalities other than British appear: Asian (once, non-active participant), and African American (3 times, once active). In terms of holidays and traditions, only Christmas and Easter appear. These holidays do belong to the target culture, but they can also be considered international.

4.2. Incredible English 1 and 2

Both coursebooks contain nine units which incorporate a wide range of topics, not solely focusing on teaching the English language, but also introducing young learners to other subject matters through the English language learning process. The succession of units is discontinued after every third unit with a chapter titled “Me and My World and Revision”. These units give learners the opportunity to experience the English language in other fields of life by using the Content and Language Integrated Learning (CLIL) methodology.

The names of the characters are as follows: Titch, Flo, Poppy, Fred, Norton, and Bing. Even though the names’ origin is predomi-

nantly English, they are not the most frequently used and heard names in the English language rather depicting either their features or their characteristics.

4.2.1. Incredible English 1 – Analyses per units

In Unit 1, titled “Mr. Fixtit”, the book covers the back-to-school topic through which the learner gets familiar with the characters of the book. The cover picture for this unit, and every upcoming one, immediately shows a very versatile image of a wide variety of races (African American, Asian, Caucasian). It is interesting to notice that in the foreground a family of color occupies the center position. This chapter is also reserved for introducing colors and shapes. It is interesting to note that in the CLIL section of this unit the cut-out task is done by a child of color.

Unit 2 is titled “The School Show” and its main character is Bing, who is portrayed by an African American child. This unit introduces the members of the family. Our attention is again drawn to the CLIL section which shows popular paintings by predominantly British painters, namely: Arthur John Elsley, Dorothy Tennant and Claude Maurice Rogers, but adding the Trinidadian Colin Bootman whose *Family in the Park* painting is showcased. What adds to the versatility visually is that on this page where the above-mentioned painting is seen portraying an African American family, the cut-out task is now done by a child of Caucasian race. Pupils are taught how to introduce themselves in this unit and for this purpose they have chosen children from a wide range of races: European, Asian and African American. What encourages this versatility are the real-life photos of children with culture-based names: Sarah, Ella, Dan, Jacob, Emir, Ella, Jacob, Maria.

In the upcoming unit, Unit 3, “The Picnic” focuses on introducing food. In the song section another authentic aspect can be seen which rarely appears in coursebooks for language learning, and that is the appearance of a single mother preparing her children for dinner. The “Me and My World” section gives an opportunity for children to get familiar with children from all around the world. Again, the book is using real-life photos which makes the whole experience more realistic. The names of these children are very authentic to their origin: Linda, Isabel, Haluk and Rebecca. The authors made sure that the children are not only representatives of the target language but that their origin is from the showcased countries: South Africa, Brazil,

Turkey, England. The audio sections support this diversity by using authentic accents.

Toys are introduced in Unit 4 under the title “The Toy Cupboard”. This is the first unit where Bing does not appear. In this unit the diversity factor is again visible in the song section, where we can see children of different races playing in one environment. The diversity is visual not audial. In the CLIL section the cut-out activity is again performed by an African American child giving the book that, now already known, balance of different race representation.

In Unit 5, “Puppets”, the main emphasis is put on learning body parts. In the CLIL section the authors included showcasing different body parts with different racial backgrounds. A wide range of hair colors and textures as well as skin and eye colors are shown. The pupils are given a task to make paper people. The introduction to the cut-out task gives children a wide range of possibility for coloring the skin, eyes and hair, which again motivates the pupils to think outside of the generic representation of human. These characteristics are usually a fair skin tone and a darker hair color.

In Unit 6 titled “At the Farm”, just to note, Bing is excluded from the story and only the Caucasian family is present without the parents. However, he reappears throughout the unit. In the upcoming “Me and My World” section the reader comes across children with different national and cultural backgrounds. They are talking about animals which surround them in their native countries. Here also the children are talking with an accent.

Unit 7 introduces action words. The main story includes every character. In the song and CLIL section we can notice culture and race related versatility through the picture. In Unit 8, “New Clothes”, children are introduced to clothing. It is interesting to note that the cover picture for this unit shows an inside of a shop with child mannequins showcasing clothes for customers to buy. The mannequins also show race diversity. In the CLIL section children are introduced to different weather conditions through famous paintings but this time the authors put more emphasis on diversity, by using the painting of the Japanese artist Ando Hiroshige, the British artist Thomas Cooper Gotch, the French artist Georges Barbier, the American artist Dale William Nichols, and the Norwegian artist Edvard Munch. In the same unit we can also see children of different nationalities wearing traditional clothing. They used real-life photos for this section as well.

The last unit is titled “House and Home”. This unit shows the living conditions of a traditional Caucasian family, consisting of a father, a mother and three children. It is interesting to note that the mothers are more present throughout the whole coursebook and this chapter is not exception to that. However, the father – for the first time – is present in the song section where we can see a Caucasian family again. In the last “Me and My World” section the pupils are immersed into different cultural diversities through folk traditions of four different nationalities. Thai, Mexican, the West Indies and the Japanese. In the listening section the accents are not in the target language.

4.2.2. Incredible English 2 – Analyses per units

In Unit 1 titled “New Friends” the reader might immediately notice the bonding of the characters and the inhesion which is present throughout the whole coursebook. A new character is introduced, Mitch, who is immediately taken in by the other children and treated equally. The unit portrays the importance of working together without any type of discrimination. The CLIL section focuses on learning measurements by portraying different children measuring their height. This way of introducing the above-mentioned topic puts an emphasis on embracing diversity - both racial and physical.

Unit 2 deals with prepositions. The characters are building and furnishing a tree house together. A healthy teamwork is portrayed, where the reader is witness to children carrying pieces of furniture and helping each other in order to reach a common goal, which is finishing the tree house. In the CLIL section the coursebook is again bringing the international culture closer to the pupils by using Van Gogh’s *The Bedroom* painting and Edward Hopper’s *Room in Brooklyn* for the purpose of preposition analysis. The cut-out task in this section is done by a colored child.

In Unit 3 the children are playing together, and the pupils are introduced to different actions. The song section portrays a playground where racial diversity is clearly visible through having children with different racial background play and interact with each other. The “Me and My World” section continues this natural flow of the book by introducing Asa and his brother Ivie from Nigeria, who talk about their rooms, as well as Megan from Wales also talking about her sleeping arrangement in her family. In the audio section the children sound very authentic by using region specific accents.

Unit 4 focuses on introducing animals at the local zoo, while in Unit 5 one can see how children organize a surprise party for Mr. Fixtit together. The most dominant feature of this unit is found in the song section where a biracial family is preparing surprises for their family members. They are sitting together at a table and working on their hand made presents. The CLIL section introduces the topic of money, limiting the currency only to the pound, which requires an explanation by the teacher of the source culture.

Unit 6 focuses on food and the use of the target currency. It is followed by the “Me and My World” section which gives a diverse depiction of international dishes. The pupils are introduced to *blinis*, a traditional Russian food, by Sergei and to *nasi lemak*, a traditional Malaysian dish, by Nurul. The explanations are supported visually, while the audio section again uses region specific accents.

Unit 7 addresses feelings. In this section one can see a picture of a family sitting in a van, driving children to school. The unique aspect of this picture is the racial diversity of the children in the van, traveling together.

Unit 8 continues with this notion, portraying the same children doing everyday activities in one household. This may also indicate that the family adopted some of the children and that all of them are living together. In the song section of this unit we see children being occupied by their obligations, while the mother is in a more typical role of collecting the laundry. However, the dad in this case is preparing dinner. This showcases how different roles are taken up by either the father or the mother with no relation to the gender.

In Unit 9 the coursebook deals with the topic of festivals. This holds one of the strongest depictions of racial and cultural diversity. The chapter shows different public spaces occupied by different races doing activities together, such as playing instruments, communicating, riding bicycles, playing catch and so on. The CLIL section uses Pieter Bruegel the Elder’s painting for identification of different activities. The final “Me and My World” section gives examples of different festivals, such as the Uttarayan kite festival in India narrated by Nihar and the Irish street festival explained by Sanya and Alex.

Towards the end of the coursebooks we have a chapter titled “Festivals” which introduces three celebrations in Incredible English

1: “Happy Peace Day”, “Happy Christmas”, “Happy Mother’s Day” interestingly leaving out the celebration of Easter and Halloween. However, in *Incredible English 2* they have incorporated “Easter” and “Tree day”, this way covering a wide range of celebrations of the target and international cultures.

4.3. Little Bugs 1 and 2

Through the whole *Little Bugs 1* and *2* coursebooks, there is a strong emphasis put on the target culture. There are no direct elements of the source culture, but there are some intercultural elements, so the learners can relate to different topics covered in the books.

There are different races present in the books, but the white race is the most dominant. The characters’ names belong to the target culture. The origin of the stories is English/Germanic. The festivals that are included are celebrated in the target culture, but also internationally. There are no references to any touristic places or famous people of any country. Unit by unit analysis is provided in the next section.

4.3.1. Little Bugs 1 - Analyses per units

In Unit 1, the learners are introduced to the main characters of the book, who are animals. By their voices and looks, it can be concluded that there are three male (Colin the Caterpillar, Snail and Bee) and two female characters (Butterfly and Ladybird Lucy). Their names belong to the target culture. Colin the Caterpillar's name is particularly interesting, because this is the name of a traditional British chocolate roll cake sold by Marks and Spencer, which is inevitable at children's birthday parties (Hyslop 2015). In the story from Unit 1, the bugs play Hide and Seek, which is an international game. Therefore, the learners can relate to the game, since it is also played in the source culture. In the activities included in this unit, there are children of different races, but they are dominantly white.

The main topic of Unit 2 are toys. The target vocabulary is practiced through songs and *The Magic Elf* story. The main character of the story is a boy called Danny (the name belongs to the target culture again), who wants a new robot. Since the Magic Elf is a type of a human-shaped supernatural being belonging to Germanic mythology, it can be said that this story contains an international element.

The target vocabulary of Unit 3 are body parts. On the first page of this unit there are six children, four of whom are boys and two of

whom are girls. There is one black boy, all other children are white. In the story from this unit, Alex, Ben and Emma are at Katy's house (one of the boys is black). All the characters' names belong to the target culture, including the dog's name (Alfie). The senses are introduced as well. In the activity on p.25, the learners are supposed to match the senses with some children's photos. Two of the children are black and three are white.

Animals are introduced in Unit 4 (dominantly wild animals). Intercultural elements in this unit are animals that live in different parts of the world (e.g. kiwi, which is native to New Zealand, or ostriches, which are only found natively in the wild in Africa). The target vocabulary of Unit 5 is food. The children learn the names of some typical international meat (chicken and ham), fruit (apples, oranges, bananas, pears) and vegetables (tomatoes and lettuce), so the learners can relate to the food in their own culture. In the story from this unit, three girls, Jenny, Sam and Kim, go to the Wonder School for Witches. All the names belong to the target culture again, and children might be able to make a reference to the popular Harry Potter book series and films (and Hogwarts).

Unit 6 deals with Goldilocks and the Three Bears story, which is a British 19th-century fairy-tale, belonging to the target culture. Family-life vocabulary (mummy, daddy, baby) is therefore practiced through one of the most popular fairy tales in the English language. There is also A Happy Family song and a typical family is presented as the one consisting of a mummy, daddy, brother and two sisters. The learners are asked to draw their family, which enables them to connect the content of the lesson with their own experience.

At the end of the book there are additional lessons that deal with festivals. The festivals included are Christmas and Easter, which can be considered as elements of both the target and international culture. There is Santa's new sleigh story and Rudolf the Red Nosed Reindeer's song. As far as Easter is concerned, there is the Easter Bunny Rock song.

4.3.2. Little Bugs 2 - Analyses per units

In Unit 1, the learners meet the characters from the previous book again. The story Lucy's New Pencilcase helps the children remember all the characters and learn new school-related vocabulary, which they can relate to. Miss Worm, the teacher, is a new character.

Young learners enjoy the target vocabulary of Unit 2, because it deals with free time activities, and all the given activities are popular in the source culture as well (play football, play cards, play computer games, watch TV, play board games, listen to music). This unit brings a story about a girl named Tanya (which is a name of Slavic origin, but commonly used in the English-speaking world). Her friends are Jack and Debbie, so their names belong to the target culture. In the activities included in these two units, there are children of different races, but they are dominantly white.

Farm animals are introduced in Unit 3. The farm animals that appear as the characters of the story are very familiar in the source culture. Unit 4 brings a story about a girl called Sandra (the name belongs to the target culture) and her lost cat Felix. American-German-Hungarian-Polish-Bulgarian-Canadian animated fantasy film “Felix the Cat” was released in 1989 (Cawley and Korkis 1990). Therefore, this character could be quite common in different cultures. Other characters in the story include Sandra's mother, father, brother and sister. The unit deals with family-related vocabulary and the learners have a chance to talk about their own families. In one of the activities on p.32, there are different family members presented (also of different races).

Unit 5 revises body parts and introduces some new words, such as neck, back and tummy. The Crocodile Tears story has an important international aspect, since the phrase “Crocodile tears” originates from an ancient belief that crocodiles cry while eating their prey. It is present in modern European languages (where it was introduced through Latin), including the source culture.

The whole Unit 6 deals with the Princess and the Frog story, which is a fairy-tale belonging to German culture (written by the Brothers Grimm). It has been well-known in the English-speaking world, especially after Walt Disney's animated musical fantasy version was released in 2009. Children in the source culture might be able to relate to it as well.

Additional lessons, which are placed at the end of the book, deal with festivals. The festivals included are Christmas and Halloween, which can be considered as elements of both the target and international culture.

4.4. Olly the Owl Junior A

Olly the Owl Junior A is a teaching resource for younger students, whose objectives are to teach English through cross-curricular activities, creative awareness and the promotion of values such as cooperation and respect for others. The book represents an interesting blend of the source (Greek) culture, the target culture, as well as international cultures. The names mostly belong to the target culture, but there are some international names as well. The book includes stories belonging to different cultures, which is why most attention will be paid to analyzing them in the unit by unit analysis in the next section.

4.4.1. Olly the owl – Analyses per units

The characters that appear in the book are Olly (the owl), Danny, Amy, Ms. Green, Ted, Anne, Bob, Sam etc. Their names belong to the target culture (British/American), but in the section of Unit 17 (*Families*), we come across representatives of different cultures: Claude from France, Ben from America, Maya from India, Mika and Keiko from Japan, as well as Maria, Luis and Rosa from Mexico.

Apart from the names, we can also see the pictures where members of different nationalities are presented, alongside their national flags. There is also an interactive activity where the students are invited to present their own, source culture. Unit 2 introduces a fig as a fruit, which is very popular in the source (Greek) culture. Igloo is introduced in Unit 5 for the first time. In the same addition to the lesson (Unit 17), there is a lesson dedicated to an Eskimo family living in an igloo.

In Story 1: *The Gingerbread man* (p. 42), the character of Gingerbread, as a typical characteristic of the target culture, appears. Gingerbread dates from the 15th century, and figural biscuit-making originally comes from the 16th century (Campbell Franklin 1998). The story itself first appeared in 1875 in St. Nicolas Magazine in a cumulative tale (Heiner 2007). The story primarily belongs to the American culture, but it can also be referred to as intercultural, as its different versions appear in many other cultures: Slavic, German, Scandinavian, Czech, Hungarian and French.

In Story 2, *Wolf*, the users of the book meet Terry the shepherd, children from the village, and the wolf. The tale revolves around a shepherd boy who repeatedly tricks nearby villagers into thinking a

wolf is attacking his town's flock. When a wolf actually appears and the boy again calls for help, the villagers believe that it is another false alarm and the sheep are eaten by the wolf. In later English-language poetic versions of the fable, the wolf also eats the boy. The story is widely intercultural.

In Story 3: *Hercules and the golden apples*, which is a clear representative of the source (Greek) culture, the main characters are Hercules and Atlas, from Greek mythology. The adapted version of the story communicates the same morals through a very interesting and engaging presentation. Even though this story comes directly from the source culture, the authors have incorporated it as a widely recognizable motive, as young learners might be familiar with it through some indirect source (i.e. cartoons, games, etc.)

Throughout the whole book, both European and non-European representatives are present, including all the different cultures aforementioned (French, American, Indian, Japanese, Mexican). The slight tendency to have more active white characters is present, but other races appear quite often.

5. Conclusion

The present research strived towards a non-biased observation of the intercultural elements in the EFL coursebooks used in the first and second grade of primary school in Serbian state and private language schools, as well as reviewed the general initiatives to include cultural diversity in language teaching materials (the extent to which these initiatives were effective).

It can be concluded that, out of all the analyzed materials, *Olly the Owl Junior A* and *Incredible English 1* and *2* coursebooks have the most intercultural elements, whereas other books focus mainly on the target culture. Using a coursebook like *Olly the Owl Junior A* in Greece can build a successful bridge between the source, target and international cultures. On the other hand, using a coursebook like *Incredible English* in classes can develop intercultural competence and enhance intercultural understanding of learners at a very young age.

What research has shown us is that none of the analyzed coursebooks contains elements of the source (Serbian) culture. This is because the EFL coursebooks are made for a wider market, not including

more local cultural elements. Therefore, it remains the task of the teacher to connect the cultural elements offered in the coursebook with those of the source culture. In these terms, it is also important to consider whether the learners are only exposed to the cultural input, or they are provided with the opportunity to reflect on it. In order to help them develop intercultural communicative competence, the teachers need to encourage their young students to make comparisons and reflect on the intercultural differences. Only doing so, can the young learners become prepared for intercultural communication in the modern world.

Bibliography

Brumma, D. *Olly the Owl Junior A*. Athens: Hillside Press, 2013.

Byram, Michael. "Language and Culture Learning: The Need for Integration." In *Germany, its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain.*, edited by M. Byram, 3-16. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1993.

Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. United Kingdom: Multilingual Matters, 1997.

Cambell L.F. *300 Years of Kitchen Collectibles*. New York: Books Americana, 1998

Cawley, John and Korkis, Jim. *Cartoon Superstars. (1990). Cartoon Superstars*. Indiana University: Pioneer Books, 1990.

Corbett, John. *An Intercultural Approach to Language Teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters, 2003.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Cortazzi, M. & Jin, L. "Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom." In *Culture in second language teaching*, edited by E. Hinkel, 196-219. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Deardroff, Darla K. "Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization," *Sage Journals* 10, no.3 (September 2006): 241-266

- Gholami Pasand, P and Ghasemi, A. A. "An intercultural analysis of English language textbooks in Iran: The case of English Prospect Series," *Apples: Journal of Applied Language Studies*, no. 12 (2018):55-70. doi:10.17011/apples/urn.201804172107.
- Janković, N., Tomović, N., and Gledić, B. (2017). "Nacionalna kultura u udžbenicima engleskog jezika," *Komunikacija i Kultura Online*, no. 8 (2017): 32-47. doi:10.18485/kkonline.2017.8.8.3.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: OUP Oxford publishing, 1993.
- Kramsch, Claire. "Ecological Perspective on Foreign Language Education," *Language Teaching*, no. 41 (2008): 389-408. doi: 10.1017/S0261444808005065.
- Hall, J. K. *Teaching and Researching: Language and Culture*. United Kingdom: Longman, 2002
- Heiner, H. A. "The Annotated Gingerbread Man" *SurLaLune*, 7 September, 2007
- Hymes, D. *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974
- Hyslop Leah, "Colin the Caterpillar is Getting a Funky Makeover," *The Telegraph*, 25 August, 2015, <https://www.telegraph.co.uk/foodanddrink/foodanddrinknews/11822472/Colin-the-Caterpillar-is-getting-a-funky-makeover.html>
- Maidment, S., & Roberts, L. *Happy House 1 (New Edition)*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Maidment, S., & Roberts, L. *Happy House 2 (New Edition)*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Oxford English Dictionary. [online] Available at: <https://www.oed.com/>[Accessed 10 Oct. 2019].
- Philips, S., Grainger, K., Morgan, M., & Slattery, M. *Incredible English 1 (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Philips, S., Grainger, K., Morgan, M., & Slattery, M. *Incredible English 2 (2nd edition)*. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- Radić-Bojanić, Biljana. "Intercultural Approach in Teaching Young Learners," *Integrating Culture and Language Teaching in TEYL*, no. 16 (2013): 7-18.

- Read, C., & Soberon, A. (2004). *Little Bugs 1*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2004.
- Read, C., & Soberon, A. (2004). *Little Bugs 2*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2004.
- Sándorová, Zuzana. "The intercultural component in an EFL course-book package," *Journal of Language and Cultural Education*, no. 4 (November 2016): 178-203.
- Si Thang Kiet Ho, "Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance," *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, no. 1 (2009): 63-67.
- Sobkowiak, W. (2003). "TTS in EFL CALL- some pedagogical considerations," *Teaching English with Technology*, no. 4 (2003): 3-11.
- Stern, H.H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP, 1992.
- Tomović, Nenad (2011). "Morphological Features of Slavicisms in English," In *Image, Identity, Reality*, 97-106. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2011.

I DON'T THINK SO... - AN INTERLANGUAGE PRAGMATIC ANALYSIS OF SERBIAN EFL LEARNERS' DISAGREEMENT STRATEGIES¹

The speech act of disagreement is considered to be face-threatening verbal behaviour. There is a range of strategies speakers may employ to soften the impact of this face threatening act. The politeness strategy opted for depends on various factors including social status, power and the degree of imposition but in the case of (E)FL learners, also on the strategies used in L1.

Relying on the results of a previous, cross-cultural study of disagreement strategies in English and Serbian (Halupka-Rešetar 2016), the present research takes an interlanguage pragmatic perspective and aims to investigate how contextual factors influence the speaker's choice of disagreement strategy in English as a foreign language. It also addresses the question of whether and to what extent EFL learners use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts.

The study is based on a survey containing written discourse completion tasks (DCTs) distributed to a group of university students of EFL. The students were asked to disagree in the real-life situations featured in the DCTs, which included different power and status relations between the interlocutors. The data obtained are classified, analyzed and interpreted according to Muntigl & Turnbull's (1998) taxonomy of disagreements and following Kreutel's (2007) classification of strategies based on the extent to which they threaten the other's face. The results of the research show some interference of the EFL learners' L1. It is argued that the pragmatic competence of EFL learners can be significantly improved if disagreement strategies are explicitly taught.

Key words: disagreement strategy, pragmatic competence, speech acts, politeness, TESOL

1. Introduction

The importance of foreign language learners (FLL) attaining not only linguistic proficiency in FL but also a comparable level of pragmatic proficiency has been recognized among linguists and language teachers at least since Paulston (1977). Mastery of a non-native language is today taken to extend to the social use of language as well. However, the development of L2 pragmatic skills as a rule lags behind

¹ The paper is the result of research conducted within project no. 178002 *Languages and cultures in time and space* funded by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

the development of lexico-grammatical skills (Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998, Kasper 2001, Alcón-Soler 2002) and more often than not this results in the FLL committing a social blunder, a faux-pas, which, as often pointed out in the literature, is considered more severe and is often less likely to be forgiven by native speakers than a solely language-related error (Thomas 1983, Scollon & Scollon 1995, Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998, Hwang 2008). What is more, the development of pragmatic skills has been shown not to happen spontaneously, simply by being exposed to L2. Instead, as pointed out in Halupka-Rešetar (2019: 70), “by effective teaching and assessing the learners’ pragmatic development the awareness of learners about the pragmatic norms of L2 can be raised and their communicative competence can be significantly improved (Alcón-Soler and Martínez-Flor 2005, Rose 2005, Kasper & Roever 2005, Takahashi 2005, Taguchi 2008, Martínez-Flor 2008, 2016, Alcón-Soler 2013). This can be achieved by making the learners aware of the variation that exists in various contexts in L2 and of the ways in which language can or should change in order to match the context.” Therefore, L2 teaching curricula and testing materials should include materials focusing on awareness-raising of pragmatic aspects and strategies (Rose 1994, García 2004, Bardovi-Harlig & Griffin 2005) based on a sufficiently large pool of authentic language data (Takahashi 2001, Alcón-Soler 2005, Takimoto 2009), should offer opportunities for production and practice (Fukuya & Martínez-Flor 2008) and provide adequate feedback (Ohta 2005, Takimoto 2006). Nevertheless, recent studies have shown that teaching materials are still lacking in this respect (e.g. the textbook evaluations regarding pragmatic information in Boxer 1993, Bardovi-Harlig 2001, Wong 2002, Vellenga 2004, Bowles 2006, Delen & Tavil 2010, Nguyen 2011, Diepenbroek & Derwing 2013, Petraki & Bayes 2013, Stojanović 2015, as cited in Halupka-Rešetar 2019).

The present study aims to add to the knowledge in the field of interlanguage pragmatics by exploring the pragmatic proficiency of Serbian L1 advanced English language learners in producing a specific speech act (disagreement), by investigating how contextual factors influence the speaker’s choice of strategy in English as a foreign language and revealing the extent to which these conform to the hearer’s expectations in a given situation, i.e. whether and to what extent these learners use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts.

The paper is structured as follows: Section 2 provides the theoretical background and gives a brief overview of existing research in the field. Section 3 outlines the research methodology, while the results of the research are presented and discussed in Section 4, both in terms of types of disagreement and politeness strategies. The pedagogical implications of the study are given in Section 5, followed by concluding remarks in Section 6.

2. Theoretical background

One of the most widely known tools in discourse analysis and pragmatics is Austin's (1962) Speech Act Theory, which rests on the idea that every speech act (the basic unit of communication) performs an act, whether it is a fact or an opinion, a prediction, an invitation or the like. However, what a speaker intends to communicate is characteristically far richer than what he directly expresses because the hearer's perspective may add another layer of meaning to the utterance (Laughlin et al. 2015: 13). Competent speakers and hearers of a language "are expected to see through the forms to retrieve the speaker's intentions" (Bialystok 1993: 43) and this is especially important in the context of cross-cultural communication since the creation of pragmatic meaning is only possible because language users share certain presumptions about how people should (linguistically) behave in a given socio-cultural context.

The body of research in the domain of interlanguage pragmatics (focusing on how learners acquire and make use of pragmatic norms in L2, Kasper & Blum-Kulka 1993) has been steadily growing in the past 40 years. The main topics covered have so far been various speech acts, conversational structure and conversational implicature (Alcón Soler & Martínez Flor 2008: 3). Among the speech acts, disagreements have received relatively little attention even though they are used frequently in everyday communication. Being a face-threatening act, disagreements, much like other dispreferred speech acts, require careful and sensitive negotiation, which results in more linguistic material and consequently, a higher degree of structural complexity (Levinson 1983). The need to produce a sufficient amount of linguistic output which adheres to the linguistic and cultural norms of the target language (Glaser 2009) may lead some speakers to opt out of performing a disagreement (or any other speech act) altogether. However, if they do decide to go forward with producing a disagreement, they will have to bear in mind that disagreements threaten the addressee's positive

face because the speaker is imposing her/his will on the hearer. Consequently, they will have to choose between performing the FTA in the most direct and efficient manner, on record or attempting to mitigate the effect of the FTA on the hearer's face, i.e. doing it off record. There is a wide range of politeness strategies speakers may employ to soften the impact of face threatening acts. The politeness strategy opted for by a speaker depends on various extralinguistic factors, such as the social status of the interlocutors, the power relations involved, the social distance between the interlocutors and the degree of imposition. However, in the case of (E)FL learners, the strategies used in L1 may also heavily influence the output.

The existing literature on disagreement is mostly based on the pioneering studies of Pomerantz (1984), Kakavá (1993) and Tannen (1994) and has largely focused on the production of this speech act by native speakers of English and its varieties (Muntigl and Turnbull 1998, Rees-Miller 2000, Gruber 2001, Holmes and Marra 2004, Bolander 2012, Langlotz and Locher 2012) or have taken a cross-cultural perspective by contrasting English with another language (LoCastro 1986, García 1989, Nakajima 1997, Bond, Zegarac & Spencer-Oatey 2000, Georgakopoulou 2001, to list but a few). However, relatively fewer studies have so far explored the production of disagreement by learners of English as a foreign language. Beebe and Takahashi's (1989) and Kreutel's (2007) studies have established that non-native speakers' production of disagreement lacks complexity, that they use mitigation strategies (like hedges, modals or pauses, for example) less frequently than native speakers and tend to express disagreement directly, bluntly, resulting in being perceived as harsh, too direct, or even rude (Nakajima 1997, Bell 1998, Beebe & Takahashi 1989).

Relying on an English-Serbian cross-cultural comparison of language performance with respect to disagreement strategies (Halupka-Rešetar 2016), the study aims to explore the production of disagreements by EFL learners whose L1 is Serbian and thereby add to the general interlanguage pragmatic knowledge base and to suggest ways in which this speech act can be explicitly taught in the EFL classroom.

3. Research methodology and data analysis

Given that the aim of the study was to compare the strategies native speakers of Serbian (NSS) and native speakers of English (NSE) use and to establish the extent to which Serbian EFL learners (EFL) use NSE-like politeness strategies and power relations when expressing the speech act of disagreement, the participants in this study were 28 Serbian L1 advanced learners of English, 3rd year students at the Department of English, Faculty of Philosophy in Novi Sad, aged 21-23. The production of these research participants was compared to the results of two groups of native speakers, also university students, matched in age. The groups of native speakers of Serbian (NSS) consisted of a total of 27 individuals aged 20-23, who were students of Serbian Language and Linguistics at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The native English group (NSE) comprised 20 participants aged 21-26, undergraduate students in Psychology and Language Sciences, University College London. The overwhelming majority of participants in all three groups were female.

Following several background questions, in order to elicit the relevant speech act data, the participants were asked to provide their disagreeing reactions to scenarios in an anonymous questionnaire containing nine written Discourse Completions Tasks (DCTs; for a full list of the situations, largely based on Kreutel 2007, Benham and Niroomand 2011 and Bavarsad, Eslami-Rasekh and Simin 2015, see the Appendix).² DCTs are descriptions of real-life social scenarios in which the participants are asked to supply the response they would give to the conversational turn the described situation ends with. Bearing in mind the importance of the extralinguistic factor of social power on the choice of the speech act strategy, the scenarios were constructed in such a way that in three of them the research participant (Speaker) was superior to the interlocutor (Hearer) in terms of social power ($S > H$), in three the interlocutors were peers, equal in terms of power ($S = H$) and the remaining three scenarios depicted situations in which the research participant was inferior to the interlocutor ($S < H$). The three types of situations were presented in the questionnaire in random order. The variable of social power was manipulated in this way so as to explore the effect of this variable on the linguistic forms used in disagreeing.

² For the NSS group, the questionnaires containing the DCTs were translated into Serbian.

The responses obtained in the manner described above were classified into the four categories proposed by Muntigl and Turnbull (1998), using structural and pragmatic criteria: irrelevancy claims, challenges, contradictions and counterclaims and another category was added for combinations of any two types of disagreement. To briefly describe the four classes, with irrelevancy claims like *so what*, *It doesn't matter*, *You're straying off topic*, *It's nothing to do with it*, etc. a speaker asserts that the previous claim is not relevant to the discussion at hand. Challenges typically have the syntactic form of an interrogative, appearing with question particles such as *when*, *what*, *who*, *why*, *where* and *how*. They implicate that the addressee cannot provide evidence for his/her claim. (*Really? Can you explain that?*) Contradictions occur when a speaker contradicts the interlocutor by uttering the negated proposition expressed by the previous claim. They often occur with a negative particle such as *no* or *not*, as in *No, I don't*, indicating that the contradiction of the previous claim is true. (*I don't think... I'm not sure...*, etc). Finally, counterclaims tend to be preceded by pauses, prefaces, and mitigating devices. Speakers use them to propose an alternative claim that does not directly contradict nor challenge the interlocutor's claim (thereby allowing further negotiation), as in *Yes, but ...* or *It sounds good but...* Any combination of these four acts may occur, although Muntigl and Turnbull (1998) point out that it is most frequently contradiction and counterclaims that tend to co-occur.

Next, Kreutel's (2007) taxonomy of politeness strategies for disagreement was employed for counting and analyzing the politeness strategies employed by the EFL group and these were then compared to the production of the other two (native) groups of respondents. It is important to point out that though this taxonomy is by no means the only one (cf. Pomerantz 1984, Kakavá 1993, Rees-Miller 2003), and as pointed out in Maíz-Arévalo (2014a: 207-208, 2014b: 440), it differs from other taxonomies in that this one was designed with EFL learners in mind (rather than native speakers) and thus it distinguishes between so-called "desirable features" and "undesirable features" in non-native speakers' expressions of disagreement. The following table gives a brief overview of Kreutel's (2007) taxonomy, with illustrations:

Desirable features	Token agreement	<i>Yes, however ...; You're right but ...</i>
	Hedges	<i>I think; It seems; It could also be...; modal adverbs and verbs (maybe, possibly, could might); somewhat, kind of, bit; pauses (um, huh)</i>
	Requests for clarification	<i>Could you explain/clarify this a bit?; Why do you think that ...?</i>
	Giving explanations	<i>because ...</i>
	Expressions of regret	<i>I am (so) sorry but ...</i>
	Positive remarks	<i>I like this idea; I am very impressed; It's an interesting plan; It sounds great</i>
Undesirable features	Message abandonment	total lack of response or agreement
	Total lack of mitigation	<i>No way; No, no no; Of course not</i>
	Use of the performative 'I disagree'	<i>I disagree</i>
	Use of the performative negation 'I don't agree'	<i>I don't agree; I can't agree</i>
	Use of the bare exclamation 'No!'	<i>No!</i>
	Blunt statement of the opposite	<i>I don't think so</i>

Table 1. Kreutel's (2007) taxonomy of disagreements

As Maíz-Arévalo stresses (2014a: 208),

"In Kreutel's taxonomy, the degree of desirability depends on a comparison with native speakers' expressions of disagreement. While it is true that this distinction between desirable and undesirable features is valuable, it is also somewhat naive since the expression of disagreement is always contextually bound and what could be desirable in a particular context might not be so in a different one. For example, a seemingly undesirable feature like a blunt disagreement might be the appropriate response in a conflictive context where the speaker indeed wants to make his/her point whilst it might be highly undesirable in a more collaborative context (like the one in the present study) where interlocutors are trying to maintain a good rapport."

Nevertheless, in what follows we analyse the data obtained in this survey following Kreutel's (2007) taxonomy, with several modifica-

tions which seem to be necessary. Namely, given that Serbian does not make a distinction between the performative 'I disagree' and the performative negation 'I don't agree', these two will be lumped together in the analysis. Also, the taxonomy presented above will be expanded by suggestions (as a form of mitigation, used instead of the disagreement, e.g. *Have you considered...? Maybe try this one* or accompanying it, e.g. *I'm not sure that's the best option. Maybe we should...*), as well as polite terms of address, typically familiarisers (e.g. *honey* or *mate*), which have also been found to be used as mitigating devices (O'Keefe, Clancy & Adolphs 2011: 68). Adding these to the list of desirable features is motivated by their relatively frequent occurrence in the corpus and is justified by the fact that they serve the purpose of mitigating the face threatening act of disagreeing.

4. Results and discussion

4.1 Disagreement categories

As pointed out in the previous section, Muntigl and Turnbull (1998) distinguish four types of disagreement: irrelevancy claims, challenges, contradictions and counterclaims. Any two of these can also be combined into a fifth category, which will be termed 'combination'.

The bar charts below illustrate the extent to which the disagreement production of advanced EFL students of English resembles the production native speakers of Serbian (the EFL participants' L1) and that of native speakers of English (the target language) in terms of the types of disagreement and presented per situation type.

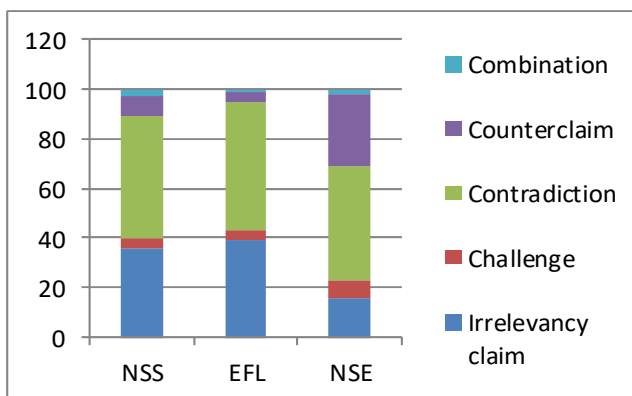


Chart 1. The distribution of types of disagreement in the S>H scenarios

As can be seen in the bar chart, in the three scenarios which illustrated situations in which the speaker is superior in terms of power to the hearer (e.g. employer to babysitter, parent to child, manager to clerk), EFL learners mostly reacted with contradictions and irrelevancy claims. Challenges and counterclaims occurred very infrequently and there was only one example of a combination of two types of disagreement. This sharply contrasts with the production of NSE in all respects except in terms of the number of contradictions and is very similar to the production of NSS, suggesting a high level of L1 interference.

A similar situation is observable in the three scenarios which depicted situations in which the interlocutors were of equal power (friends in all three DCTs):

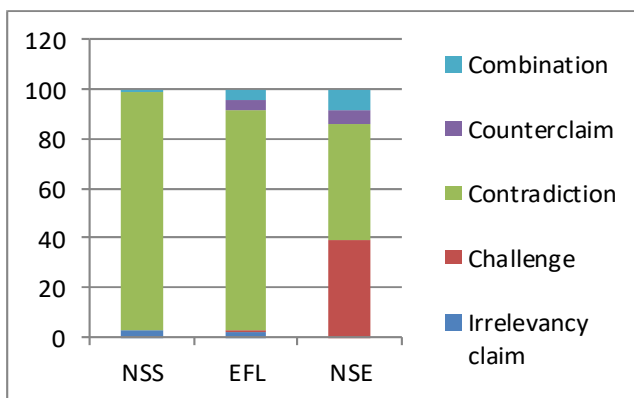


Chart 2. The distribution of types of disagreement in the S=H scenarios

Once again, the production of advanced EFL learners more closely resembles the production of the NSS group than the NSE group. Although not numerous, irrelevancy claims do occasionally occur in the EFL participants' responses (as they do in the NSS group's responses), but contradictions are by far the most numerous group of disagreement types in this type of situations, too. In this respect, the EFL learners again showed rather poor pragmatic competence since NSE only produced half as many contradictions. In fact, the latter group used challenges nearly as often as they used contradictions. Challenges, however, only occur once in the responses of the EFL group. On the other hand, the EFL group showed NSE-like behaviour in that they did occasionally use counterclaims and combinations of disagreement types, neither of which is typical of the NSS group's behaviour.

Finally, in the DCTs in which the research participant was inferior to the interlocutor in terms of power (employee to head, university officer to professor, boyfriend to girlfriend's father), the disagreement production of our EFL participants was once again almost identical to the production of NSS, as evidenced in Chart 3: contradictions again dominate, though several counterclaims also occur and an insignificant number of challenges and irrelevancy claims. The latter two types of disagreements do not occur at all in these situations in the production of the NSS group; however, NSE do use all five types of disagreements, if with varying frequency. Counterclaims are much more numerous with NSE, which also supports the hypothesis put forward

above that the EFL group obviously largely relied on their L1 pragmatic competence in producing disagreements in English.

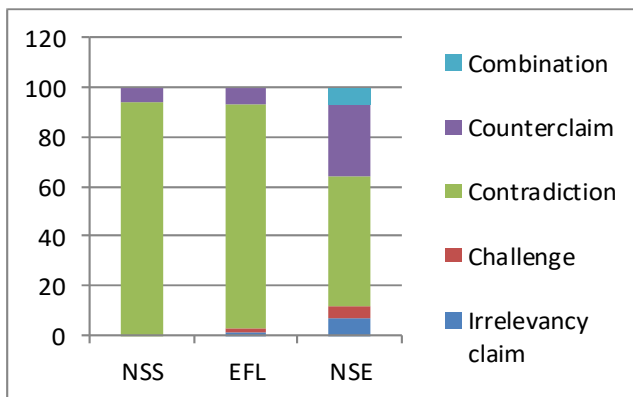


Chart 3. The distribution of types of disagreement in the S<H scenarios

What also needs to be stressed in light of the question raised above concerning the potential effect of the variable of social power on the linguistic forms used in disagreeing, the three figures above show a rather significant difference between NSS and NSE: while the former group mostly uses straightforward contradiction, very surprisingly even in cases when the speaker is inferior to the hearer in terms of social power, NSE often use counterclaims, too, especially when there is a difference between the interlocutors in terms of social power, while the expression of disagreement with peers is often characterized by the use of challenges. The disagreement production of the EFL participants closely follows the patterns observed in NSS, which suggests that there is a dire need for explicit instruction in the domain of FL speech acts in order to boost the pragmatic competence of learners.

4.2 Politeness strategies in disagreements

Before presenting and discussing the data obtained in this research in terms of politeness strategies, let us point out that overall, all three groups employed a similar number of politeness strategies (13.4-13.78 per participant).

Relying on the modified version of Kreutel's (2007) taxonomy of politeness strategies in disagreements, in which the performative 'I disagree' and the performative negation 'I don't agree' are lumped together, and which is expanded by suggestions (as a form of mitigation, used instead of the disagreement, e.g. *Have you considered...? Maybe try this one* or accompanying it, e.g. *I'm not sure that's the best option. Maybe we should...*), as well as polite terms of address, typically familiarisers (e.g. *honey* or *mate*), the chart below gives the percentual distribution of the various strategies in the disagreement production of EFL learners and compares it to the production of the two groups of native speakers (NSS and NSE).

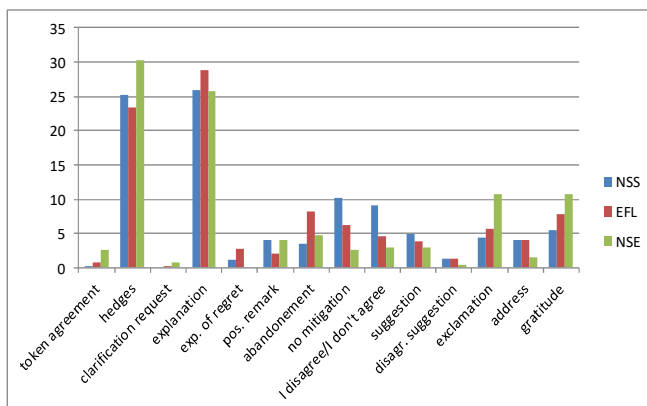


Chart 4. Distribution of the disagreement features employed by EFL learners compared to NSS and NSE (in percentages)

The first 6 triplets of columns represent desirable features, while the remaining 8 illustrate the undesirable features found in the participants' responses. As can be seen from the above chart, in the domain of desirable features, NSS and NSE rely with equal frequency on explanations (almost twice as often in final position as in initial position) and positive remarks (*Poštujem/Uvažavam vaše mišljenje* 'I respect your opinion'; *Sve je to lepo* 'That's all great'; *Plan je odličan* 'That's a great plan' as well as *I appreciate that, I like this idea, It's an interesting plan, It sounds good*), but NSE tend to resort to hedging slightly more often (especially *I'm (not) sure, I (don't) think, maybe, a bit, might*, etc) and the same holds of token agreement (*Yes, Yes, you're right*). Among the undesirable features, the results show that NSS tend to produce unmitigated disagreements (*Neću/Ne želim* 'I don't want to', *Ne planiram* 'I don't intend to', *Nemaš pravo/nisi u*

pravu ‘You aren’t right’ as opposed to the somewhat less frequent *I don’t want to, I am not trying to, That’s not ok*) and to use the performative ‘I disagree’ and the performative negation ‘I don’t agree’ more often than NSE (*Ja se ne slažem/Ne slažem se (s tobom)* ‘I don’t agree (with you), *Ne mogu se složiti/ Ne bih se složila* ‘I can’t/wouldn’t agree’ compared to *I disagree, I don’t agree*), while at the same time NSE use more exclamations (*Oh (dear)! Ouch! Ah! Shit!* as opposed to *Jo!* ‘Ouch!’) and expressions of gratitude (*thank you, thanks*) than NSS.

In some respects, the EFL learners’ choice of politeness strategies resembles closely the NSS group, especially in terms of the use of hedges (*I don’t think that, I’m not sure, I (don’t) believe, maybe*), exclamations (*Yeah!, Oh!*), of suggestions accompanying disagreements (*You should(n’t), We should, Why don’t you try something else?*) and of address forms (*honey, Sir/Madam*). In other respects, the EFL group’s production is midway between that of the NSS and the NSE group, especially with regard to the frequency of using unmitigated disagreements (*I’m not planning to, I don’t like, It won’t work, We can’t*), performatives (*I’d have to disagree, I (respectfully) disagree, I don’t agree with that*) and suggestions as a substitution of disagreement (disagreement substitutions (*We should..., You should..., What if we went with something different?, Another direction could work better, etc*). However, the EFL learners also show a lot of insecurity: they tend to overuse explanation and expressions of regret (*I’m sorry*; note that the NSE group did not use expressions of regret at all, which echoes the findings of Glaser 2009)³ and resort to message abandonment more frequently than either NS group (*It’s my only joy, I can decide for myself, Mind your own business!, That’s not your decision to make, That’s none of your business, etc.*). This suggests that they are probably aware of some differences existing between their native language and culture and the foreign language and culture so they

³ Glaser’s (2009) conclusion regarding non-native speakers exclusive use of *I’m sorry* as an expression of regret fully applies to this study, too. Namely, the author points out (2009: 53) that this is “an apologetic expression often misused by EFL/ESL learners (Hwang, 2008)” — since it is not used in native speaker disagreements, this expression of reverence may be inappropriate in disagreement, indicating that a differing opinion is not necessarily a failure the speaker needs to apologize for (Kreutel 2007: 10). She also stresses that “learners need to be made aware that this feature may lead to the disagreement not being taken seriously by the listener” (2009: 53).

avoid relying on their L1 and use different disagreement strategies than they would in their L1. Unfortunately, in many cases the strategy opted for by the EFL learner fails to adhere to the linguistic and cultural norms of the target language and this may have rather grave consequences for the communication.

5. Pedagogical implications

Although the study presented here certainly has limitations, not only regarding the limited number of participants but also in view of the research instrument used (DCTs instead of e.g. naturally occurring data), its findings nevertheless corroborate the often voiced need for pragmatic instruction in the domain of L2/FL pragmatics. By learning how to perform speech acts appropriately in FL in different everyday situations (E)FL learners boost their pragmatic competence and this enables strengthening their overall social competence and aids their social integration (Kasper 1997; Alcón-Soler 2002; Koike & Pearson, 2005, Glaser 2009). Even though the advanced EFL learners who participated in this research exhibited fair pragmatic competence in expressing disagreement, there is a demand for explicit instruction as they often show signs of transfer of L1 pragmatic knowledge. What has to be stressed here, however, is the fact that this reliance on L1 pragmatic competence is largely subconscious and so one of the first steps toward raising the learners' FL pragmatic competence should be raising their awareness of their native pragmatic competence and comparing the culture conventions of the L1 and the FL, with special emphasis placed not only on the differences between the two languages and cultures (preferably, using explicit attention-drawing activities as these have been found to be more successful than mere exposure to positive evidence, cf. Martínez-Flor & Alcón-Soler 2007: 49; Takahashi, 2001) but also on the typical mistakes speakers of the L1 make in producing speech acts in the FL, as pointed out in Glaser (2009: 54). With regard to disagreement, instruction should focus on the use of the various types of disagreement, especially the use of challenges when disagreeing with peers as well as the more frequent employment of counterclaims and irrelevancy claims with socially superior interlocutors. In other words, EFL learners need to be sensitized to the diversity of social encounters and also to the need for a wide repertoire of disagreement expressions. In view of the politeness strategies used in disagreements, as the overwhelming majority of disagreements are mitigated, appropriate instruction is needed in this area, especially with respect to token agreement (the most distinguishing feature of

NSE disagreements cited in the literature but not confirmed in this study, cf. Glaser 2009: 55) and hedges. The use of the politeness strategies and mitigation devices is relevant for many other speech acts (especially the face-threatening ones) and so teaching students how to use these properly in different situations will certainly be beneficial not only in terms of their disagreement production but for developing their general pragmatic competence.

Naturally, teaching should be empirical-data-driven: a sufficient amount of carefully selected examples from naturally occurring discourse should be used to train FL learners. And even though the most frequently occurring realizations of disagreement found in the literature (hedges, token agreements and request clarifications) are usually mostly formulaic expressions (*I think/actually/maybe; That sounds good/I like your idea/That could work; Really?/Are you sure?*) and rather easy to teach, even recent EFL coursebooks have been found to be rather lacking in the way they present speech acts (cf. Bardovi-Harlig 2001, Wong 2002, Vellenga 2004, Bowles 2006, Delen & Tavi 2010, Nguyen 2011, Diepenbroek & Derwing, 2013, Petraki & Bayes 2013, among others). This study hopefully qualifies as a modest contribution to the literature in the domain of interlanguage pragmatics and its findings are expected to help language instructors, curriculum developers and textbook writers decide which aspects of disagreement and which items of disagreement realizations should be included in their work and how.

6. Concluding remarks

The present study explored the face-threatening speech act of disagreement in the production of advanced EFL learners whose L1 is Serbian. Since on the one hand, disagreement is a dispreferred speech act and doing it rights presents a challenge to the learner and on the other, in lack of explicit instruction, FL speech production often relies on L1 pragmatic competence, the aim of this study as to explore the extent to which the disagreement production of our participants resembled the conventions of the target language (English) and whether and to what extent it also contained L1-like features. Data were collected using a questionnaire containing 9 written DCTs in which the variables of social power between the interlocutors was systematically manipulated to establish what effects this has on the disagreement realizations. The results of the study indicate that in terms of the disagree-

ment types (irrelevancy claims, challenges, contradictions, counterclaims and combinations of any of these), EFL learners closely follow the NSS pattern and mostly use contradictions, which is in sharp contrast with NSE practice, which shows frequent use of counterclaims (in the case of status unequal interlocutors) and challenges (with status equal interlocutors). This indicates that there is a dire need for explicit instruction in this domain. A similar result is obtained when the participants' production is explored in terms of the politeness strategies employed to mitigate the disagreement, since it is, at best, midway between the production of NSS and that of NSE, corroborating the initial hypothesis that the pragmatic competence of our participants would be considerably lower than their linguistic competence. The analysis of the data shows suggests considerable reliance on L1 conventions, especially with respect to hedges and exclamations (which should be used more frequently) and the overuse of address forms. Also, the fact that the production of our research participants does not follow the patters of either NS group in terms of some politeness strategies (overuse of expressions of regret, but few hewer hedges and positive remarks than expected) illustrates their uncertainty regarding the pragmatic conventions of the foreign language. To language and education professionals, this should be an indication of the need to put more emphasis on incorporating explicit pragmatic instruction into foreign language teaching and thereby making learners truly competent spekaer of the target language.

Bibliography

- Alcón-Soler, Eva. 2002. Relationship between Teacher-led versus Learners' Interaction and the Development of Pragmatics in the EFL Classroom. *International Journal of Educational Research*, 37, 359-377.
- Alcón-Soler, Eva. 2005. Does Instruction Work for Learning Pragmatics in the EFL Context? *System*, 33, 417-435.
- Alcón-Soler, Eva. 2013. Teachability and bilingual effects on third language knowledge of refusals. *Intercultural Pragmatics*, 9(4), 511-541.
- Alcón-Soler, Eva and Alicia Martínez-Flor. 2005. Pragmatics in instructed language learning. *System*, 33(3), 381-384.

- Alcón Soler, Eva and Alicia Martínez-Flor (Eds.). 2008. *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2001. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 13-32.
- Bardovi-Harlig, Kathleen and Zoltán Dörnyei. 1998. Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), 233-262.
- Bardovi-Harlig, Kathleen and Robert Griffin. 2005. L2 Pragmatic Awareness: Evidence from the ESL Classroom. *System*, 33, 401-415.
- Bavarsad, Samira Salehipour, Eslami-Rasekh, Abbass and Shahla Simin. 2015. A cross-cultural study of disagreement strategies to suggestions between Persian EFL learners and American native English speakers. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4(4), 93-105.
- Behnam, Biok and Masoumeh Niroomand. 2011. An Investigation of Iranian EFL learners' Use of Politeness Strategies and Power Relations in Disagreement across Different Proficiency Levels. *English Language Teaching*, 4(4), 204-220.
- Beebe, Leslie M. and Tomoko Takahashi. 1989. Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. Chastisement and disagreement. In M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in school language variation*. New York: Plenum. 199-218.
- Bell, Nancy. 1998. Politeness in the speech of Korean ESL learners. *Working papers in educational linguistics*, 14(1), 25-47.
- Bialystok, Ellen. 1993. Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. 43-57.

- Bolander, Brook. 2012. Disagreements and agreements in personal/diary blogs: A closer look at responsiveness. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1607-1622.
- Bond, Michael Harris, Zegarac, Vladimir and Helen Spencer-Oatey. 2000. Culture as an explanatory variable: Problems and possibilities. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum. 293-315.
- Bowles, Hugo. 2006. Bridging the gap between conversation analysis and ESP — an applied study of the opening sequences of NS and NNS service telephone calls. *English for Specific Purposes*, 25(3), 332-357.
- Boxer, Diana. 1993. Complaints as positive strategies: What learners need to know. *TESOL Quarterly*, 27(2), 277-299.
- Delen, Büşra and Zekiye M. Tavlil. 2010. Evaluation of four course-books in terms of three speech acts: Requests, refusals and complaints. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 692-697.
- Diepenbroek, Lori G. and Tracey M. Derwing. 2013. To what extent do popular ESL textbooks incorporate oral fluency and pragmatic development? *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 30(7), 1-20.
- Fukuya, Yoshinori J. and Alicia Martínez-Flor. 2008. The Interactive Effects of Pragmatic-Eliciting Tasks and Pragmatic Instruction. *Foreign Language Annals*, 41, 478-500.
- García, Carmen. 1989. Disagreeing and Requesting by Americans and Venezuelans. *Linguistics and Education*, 1, 299-322.
- García, Paula. 2004. Developmental Differences in Speech Act Recognition: A Pragmatic Awareness Study. *Language Awareness*, 13, 96-115.
- Georgakopoulou, Alexandra. 2001. Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations. *Journal of Pragmatics*, 33(12), 1881-1900.
- Gruber, Helmut. 2001. Questions and strategic orientation in verbal conflict sequences. *Journal of Pragmatics*, 33, 1815-1857.
- Halupka-Rešetar, Sabina. 2016. *I don't think so* - Disagreement strategies used by Serbian EFL learners. *37th convention TESOL Greece*, Athens, March 19-20, 2016.

- Halupka-Rešetar, Sabina. 2019. *Exploring communicative competence in English as a foreign language. A student's resource book*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Holmes, Janet and Meredith Marra. 2004. Relational practice in the workplace: Women's talk or gendered discourse? *Language in Society*, 33(3), 377-398.
- Hwang, Caroline C. 2008. Pragmatic Conventions and Intercultural Competence. *The Linguistics Journal*, 3, 31-48.
- Kakavá, Christina. 1993. *Negotiation of disagreement by Greeks in conversations and classroom discourse*. PhD dissertation. Washington, DC: Georgetown University.
- Kasper, Gabrielle. 1997. Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Available at <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Kasper, Gabrielle. 2001. Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics*, 22, 502-530.
- Kasper, Gabrielle and Shoshana Blum-Kulka. 1993. Interlanguage pragmatics: An introduction. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*. Oxford: Oxford University Press. 3-17.
- Kasper, Gabrielle and Carsten Roever. 2005. Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishing. 317-334.
- Koike, Dale A. and Lynn Pearson. 2005. The Effect of Instruction and Feedback in the Development of Pragmatic Competence. *System*, 33, 481-501.
- Kreutel, Karen. 2007. "I'm not agree with you." ESL Learners' Expressions of Disagreement. *TESL-EJ*, 11(3). Available at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1064999>
- Langlotz, Andreas and Miriam A. Locher. 2012. Ways of communicating emotional stance in online disagreements. *Journal of Pragmatics*, 44(12), 1591-1606.
- Laughlin, Veronika T., Wain, Jennifer and Jonathan Schmidgall. 2015. Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations. *ETS Research Report Series*, 1, 1-43. Princeton, NJ: ETS.

- LoCastro, Virginia. 1986. Yes, I agree with you, but...: Agreement and Disagreement in Japanese and American English. *The Japan Association Language Teachers' International Conference on Language Teaching and Learning*, Hamamatsu, Japan, November 22-24, 1986. Available at <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284425.pdf>
- Maíz-Arévalo, Carmen. 2014a. Expressing disagreement in English as a lingua franca: Whose pragmatic rules? *Intercultural Pragmatics*, 11(2), 199-224.
- Maíz-Arévalo, Carmen. 2014b. "I'm sorry I don't agree with you" Can we teach nonnative students pragmatic competence when expressing disagreement? *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27(2), 433-453.
- Martínez-Flor, Alicia. 2008. The effect of inductive-deductive teaching approach to develop learners' use of request modifiers in the EFL classroom. In E. Alcón-Soler (Ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*. Bern: Peter Lang. 191-226.
- Martínez-Flor, Alicia. 2016. Teaching apology formulas at the discourse level: are instructional effects maintained over time? *Elia*, 16, 13-48.
- Martínez-Flor, Alicia and Eva Alcón-Soler. 2007. Developing Pragmatic Awareness of Suggestions in the EFL Classroom: A Focus on Instructional Effects. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 47-76.
- Muntigl, Peter and William Turnbull. 1998. Conversational structure and facework in arguing. *Journal of Pragmatics*, 29, 225-256.
- Nakajima, Yuko. 1997. Politeness Strategies in the Workplace: Which Experiences Help Japanese Businessmen Acquire American English Native-like Strategies? *Working Papers in Educational Linguistics*, 13, 49-69.
- Nguyen, Minh T. T. 2011. Learning to communicate in a globalized world: To what extent do school textbooks facilitate the development of intercultural pragmatic competence? *RELJ Journal*, 42, 17-30.
- Ohta, Amy S. 2005. Interlanguage Pragmatics in the Zone of Proximal Development. *System*, 33, 503-517.

- O'Keefe, Anne, Clancy, Brian and Svenja Adolphs. 2011. *Introducing pragmatics in use*. London and New York: Routledge.
- Paulston, Christina B. 1977. Developing Communicative Competence: Goals, Procedures, and Techniques. In J. E. Alatis & R. Crymes (Eds.), *Human Factors in ESL*. Alexandria, VA: TESOL.
- Petraki, Eleni and Sarah Bayes. 2013. Teaching oral requests: an evaluation of five English as a second language coursebooks. *Pragmatics*, 23(3), 499-517.
- Pomerantz, Anita. 1984. Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 57-101.
- Rees-Miller, Janie. 2000. Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics*, 32(8), 1087-1111.
- Rose, Kenneth, 1994. Pragmatic Consciousness-Raising in an EFL Context. *Pragmatics and Language Learning*, 5, 52-63.
- Rose, Kenneth R. 2005. On the effect of instruction in second language pragmatics. *System*, 33(3), 385-399.
- Scollon, Ron and Suzanne Wong-Scollon. 1995. *Intercultural communication. A discourse approach*. Cambridge: Blackwell.
- Stojanović, Milica. 2015. *Pragmatika u nastavi engleskog jezika: značaj i prisutnost govornih činova u nastavnim materijalima* [Pragmatics in language teaching: the importance and presence of speech acts in English language textbooks]. MA thesis, University of Niš.
- Taguchi, Naoko. 2008. Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language Learning*, 58(1), 33-71.
- Takahashi, Satomi. 2001. The Role of Input Enhancement in Developing Interlanguage Pragmatic Competence. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. 171-199.
- Takahashi, Satomi. 2005. Noticing in task performance and learning outcomes: a qualitative analysis of instructional effects in interlanguage pragmatics. *System*, 33(3), 437-461.

- Takimoto, Masahiro. 2006. The Effects of Explicit Feedback on the Development of Pragmatic Proficiency. *Language Teaching Research*, 10, 393-417.
- Takimoto, Masahiro. 2009. The Effects of Input-Based Tasks on the Development of Learners' Pragmatic Proficiency. *Applied Linguistics*, 30, 1-25.
- Tannen, Deborah. 1993. What's in a Frame? Surface Evidence for Underlying Expectations. In T. Dannen (Ed.), *Framing in Discourse*. Oxford: Oxford University Press. 14-56.
- Thomas, Jenny. 1983. Cross-cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- Vellenga, Heidi. 2004. Learning Pragmatics from ESL & EFL Textbooks: How Likely? *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 8(2), A-3. Available at <http://tesl-ej.org/ej30/a3.html>
- Wong, Jean. 2002. "Applying" conversation analysis in applied linguistics: Evaluating dialogue in English as a second language textbooks. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 40, 37-60.

Appendix - Questionnaire on producing disagreements

Dear Informant,

thank you for your time and help. This is an anonymous questionnaire, the aim of which is to find out how speakers of English express disagreement in various situations.

Your age: _____

Gender: _____

Is English your first language? _____

Please read the following situations in which you are expected to **disagree** with the speaker. How would you respond? Please write **your exact words** as detailed as possible on the lines provided.

1. You work in a company. The newly appointed head presents a plan for reorganization of the department that you are certain will not work. He says, "Isn't it a great plan?"

You say:

2. Your teenage babysitter suggests that one of your children should be monitored by a psychiatrist. You don't think it is necessary to do this.

You say:

3. Your friend reads your thesis and says, "I think you should supply more data to support your argumentation. You know, your conclusion is a bit weak." However, you think that you have done a really good job in providing arguments for your claims.

You say:

4. At the cinema, you run into an old friend of yours, who suggests that you should change your hairstyle because it makes you look older. However, you think your current hairstyle suits you best.

You say:

5. You are a heavy smoker. One day your daughter says to you, “You really should give up smoking.” However, you think she shouldn’t be telling you what to do so you disagree.

You say:

6. You are an admissions officer at a university. One of the professors says, “The expansion of university enrollment causes a lot of problems, such as the inferior quality of students.” You do not agree with this opinion.

You say:

7. You meet your partner’s parents for the first time. Over dinner, his/her father says, “I think women should stay at home and look after the house and the children so that men can go to work.” You think his view is outdated in the 21st century.

You say:

8. You are the general manager of a TV station. One of your clerks says to you, “I think there are too many advertisements on TV. At least half of them should be cut out.” You cannot agree with this as you know how much money the TV station makes from advertisements.

You say:

9. You are clothes shopping with your friends, Janet and Josh. Josh tries on a sweater that you don’t like on him: the colour doesn’t suit him and the pattern makes him look stout. However, Janet says to him, “You just have to buy that sweater! It looks so good on you!”

You say:

Interkulturalnost u obrazovanju
Zbornik 14

Pedagoški zavod Vojvodine
Novi Sad
2020

Za izdavača: Janoš Puškaš, direktor Pedagoškog zavoda Vojvodine
Grafička priprema: Kasza Csongor

Štampa: SZR TFK – SIGNUM, Novi Sad