

DIDAKTIČKA PROBLEMATIKA MATERINSKOGA JEZIKA

Ulado Petz

Kroz redove naših prosvijećenih ljudi pronosi se već godine i godine tužba na to, da naše škole ne šalju u život omladinu, koja bi u dovoljnoj mjeri vladala sposobnostima pravilnog i jasnog usmenog i pismenog izražavanja materinskim jezikom. O tome govore i statistički podaci o uspjesima u školama, gdje negativne ocjene iz hrvatskosrpskog jezika (uz matematiku!) dosežu i 30—40% ocijenjenih učenika.

Ova činjenica zaista zabrinjuje, to više, ako se uzme u obzir, da se veoma malo promijenilo i nakon toga, što su na poticaj odgovornih činilaca izvedeni različiti pokušaji, da se tome zlu doskoči. Iznenađuje nas, kada uočimo, da kraj naših ovako jednostavnih pravopisnih i jezičnih principa (u poredbi s drugim evropskim jezicima) postoje razlozi za tako porazna zapažanja, kakva je na pr. iznio M. S. Lalević o pismenim sastavima i usmenim odgovorima na prijamnim ispitima za škole višega stepena (vidi: »Savremena škola«, 1952, br. 3-4), ili kakva proizlaze iz čitanja pismenih radova jednoga dijela naših studenata, a da se i ne govori o školskim zadacima učenika srednjih škola.¹

Pritisnuti veoma nemilim osjećajem, da bi se ta činjenica mogla tumačiti kao znak neke opće kulturne zaostalosti naših generacija, a u odnosu prema stanjima kod drugih naroda, mi najsavjesnije moramo potražiti uzroke tim pojavama i najodrešitije pokrenuti djelotvorna sredstva za uklanjanje toga stanja.

Uz mobilizaciju raspoloživih znanja i iskustava za didaktičku analizu onih objektivnih jezičnih elemenata, koji služe općem (ne posebnom stručnom!) obrazovanju i gdje subjektivno psihološka strana u obrazovnom procesu dolazi do potrebnog izražaja, a naročito pak uz pokretanje praktičke svijesti onih činilaca, koji ostvaruju odgojno-obrazovni posao u konkretnoj školskoj sredini, tom bi se zadatku moralo u najbližoj budućnosti uspješno udovoljiti.

Očito je, da nas ove naučne i prosvjetno-društvene tendencije upućuju na didaktičku problematiku materinskoga jezika.

Vođeni strukturom tradicionalne i suvremene didaktike, kao znanosti o učenju i poučavanju, nama su pred očima tri osnovne komponente didaktičkog mišljenja: didaktički zadatak i cilj, didaktički predmet i didaktičke metode.

¹ Tako se u članku F. Nikolića »Nastavnicima treba pomoći u jezičnoj nastavi« veli: Apsolventi naših škola... koji odlaze u svoja zvanja... u većini slučajeva nisu sposobni da napišu jezično ispravno i pravopisno pravilno ni ponudu za namještenje ili kakav drugi pismeni podnesak. »Školske novine«, VI., br. 10, 1955.

Analizirajući proces obrazovanja, kako se on odvija u nevezanom prirodnom doživljavanju objektivne stvarnosti svijeta i društva kao i u uređenom i sustavnom radu škole, didaktičko mišljenje postavlja prije svega pitanje, kakav stepen obrazovnoga stanja treba da postigne pojedinac uz odgojno vodstvo usvajajući znanja, praktičke vještine i navike iz različitih područja znanosti i društvenog života. Kakva znanja i sposobnosti mora on posjedovati, da bi mogao uspješno surađivati na općem napretku zajednice, kojoj pripada?

Kada je jasan cilj, utvrđuje se predmetna građa, na kojoj se zadatak ostvaruje, a zatim se odabiraju najpodesnije metode, koje vode do cilja.

1. Z a d a t a k nastave materinskoga jezika, kako ga je postavio Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu NR Hrvatske u Nastavnom programu (1954), sažeto je i ispravno formulirao ono, što ima u svakom nastavnom činu trajno lebdjeti pred očima nosiocima nastavnog procesa: učitelju i učeniku.² U ovoj formulaciji temeljnog pitanja didaktičke problematike ne mogu se dakle tražiti baš nikakvi uzroci slabih ocjena u školama. Ipak bi, čini se, odgovaralo socijalnim tendencijama društva, kada bi tu bilo izneseno i načelo, da se s postizavanjem obrazovnoga cilja svakom obrazovaniku, budućem aktivnom članu narodne zajednice, nameće nov zadatak kao dio njegove životne zadaće: savjesno se služiti stečenim spoznajama i sposobnostima s ciljem i namjerama, da i sredina, u kojoj se odvija djelatnost pojedinaca, postane sudionikom ovih znanja i spoznaje, pa da i sama, predvođena primjerom tako obrazovana čovjeka — a prema svojim silama — prione k svijesnom čuvanju i daljem razvijanju govorne i pismene pravilnosti, čistoće i ljepote izražavanja te čitanju književnih djela. Kada bi pojedinac, izašavši iz škole, ponio odanle izgrađenu svijest o tome, da je od zajednice obvezan stalno bdjeti nad čistoćom, ljepotom i pravilnošću pismenog i usmenog izražavanja ne samo radi sebe, već i radi kulturnog utjecaja na sredinu, u kojoj djeluje, onda vjerojatno ne bi dolazio u nemile sukobe s onima, koji su, kao stručni predstavnici znanosti o jeziku i govoru, upravo dužni na neki način nadzirati čistoću i ljepotu govora i pisma u književnim djelima, te svoja opažanja iznositi u kritičkim prikazima.

2. Što je didaktički p r e d m e t u nastavi materinskoga jezika i kriju li se možda već u njemu, u njegovoj kolikoći i kakvoći uzroci neuspjeha kod tolikog broja školskih polaznika?

Didaktika utvrđuje, da nastavni predmet predstavlja zaokružene cjeline, izdvojene za nastavne potrebe iz pojedinih područja znanosti, umjetnosti i životne prakse. U našem slučaju nastavni predmet hrvatskosrpskoga jezika

² Nastavni program traži na prvom mjestu, da se učenici imadu »naučiti pravilno, jasno i samostalno — usmeno i pismeno — izražavati svoje misli književnim jezikom... jasno, izražajno i s razumijevanjem čitati, čitljivo i lijepo pisati... i da se imadu uvesti u razumijevanje narodne i umjetničke književnosti«.

čine područja znanosti o jeziku i znanosti o govoru sa svojom teorijskom i praktičnom primjenom u životu našega naroda.

Međutim, u času, kada smo utvrdili, da se nastavni predmet materinskoga jezika — kao i drugih nastavnih predmeta — izvodi iz znanstvenih uvjerenja i spoznaja, našli smo se na skliskom tlu sukoba između znanstvenim mišljenjem stečenih spoznaja i didaktičkih tendencija — sukoba, koji u znatnoj mjeri nose suodgovornost za neuspjehe u pojedinim predmetima, naročito onima, kojih se sadržaji djelomično izvode iz apstraktnog mišljenja, te nemaju onu prirodnu privlačnost, kao na pr. prirodne nauke, a pogotovu predmeti čiste prakse (ručni rad, tjel. vježbe, vještine...) Radi se ovdje na jednoj strani o količini građe, a na drugoj o njenoj kakvoći.

Pita se, k o l i k o se od cjelokupne građe, što je sadržava neka naučna disciplina, može unositi u nastavni program škole, da bi je s priličnom vjerojatnošću mogao svladati i prosječno nadaren učenik (1) i da li baš s v a ta nastavna građa po svojoj k a k v o ć i uistinu služi izgrađivanju baš onih svojstava i sposobnosti, što su predviđene nastavnim ciljem (2). To nas pitanje vodi u središte jednog od najstarijih i najbolnijih pitanja u didaktičkoj problematici, pitanja, koje je to ozbiljnije, što se u njemu najočitije sukobljuju naučno-stručni s pedagoško-didaktičkim interesima i zadacima na onim fakultetima, na kojima se obrazuju budući nastavnici. Znanstveno mišljenje ima svoju zakonitost izgrađenu na strukturi svojega predmeta, a vođeno je specifičnim zadacima traženja i spoznavanja istine o objektivnom svijetu. Ono se ne obazire ni na čije spoznajne mogućnosti vodeći beskompromisnim putem u bit svojega predmeta radi razvitka znanosti i radi primjene njenih postignuća u ekonomici životne prakse. Didaktičko mišljenje naprotiv, služeći se već gotovim spoznajama znanosti, svodi svoje predmetne interese samo na potrebe obrazovnih ciljeva i zadataka, odabirajući iz kategorija otkrivenih istina samo one, koje — prilagođene spoznajnim mogućnostima — mogu poslužiti određenoj općeobrazovnoj svrsi — čuvajući se, dakako, da kod te »transformacije« ne povrijedi čistoću naučne spoznaje. Prema tome ona građa, koja služi samo nauci radi njenog daljeg razvoja, ne će biti obuhvaćena didaktičkim interesima sve dotle, dok se ne pokaže, da je potrebno neke specifične rezultate znanstvenog mišljenja ipak uvrstiti u program obrazovanja za postizavanje novog izrazito obrazovnog cilja.

Postaje razumljivo, a to i otežava pravilno odvijanje nastave na fakultetima, da stručnjak, kada ima pred očima sva područja svojega stručnoga predmeta kao nedjeljivu cjelinu i kada se rukovodi metodama znanstvenoga rada, nema dovoljno shvaćanja za didaktičke probleme. A ovi se ipak nužno nameću, jer se obrazovni proces, vođen ciljevima socijalističkog humanizma, ne da odvojiti od znanosti i njenoga progressa, a niti od širokih prosvjetnih i naprednih tendencija zajednice. Na drugoj strani još je mnogo opasnije,

ako se radi pedagoško-didaktičkih obzira zanemaruje čistoća nauke i stručna sprema. To opravdanije postaje pitanje, kako da se stručni studij jače prožme didaktičkim tendencijama na fakultetima, gdje se obrazuju stručni nastavnici za općeobrazovne škole. Nije li jedino rješenje u neke vrste odvajanju didaktičke pripreme od stručnoga studija s time, da se nastavničko-didaktička sprema izvrši na praktičkom odjelu Pedagogijskoga instituta?

I didaktika hrvatskosrpskoga jezika ovdje je suočena s jednim veoma osjetljivim pitanjem: kako dovesti u sklad opravdane tendencije naučnog karaktera studija materinskog jezika na fakultetu s opravdanim potrebama budućih nastavnika na općeobrazovnim i stručnim školama, da bi bili sposobni izvršiti izbor, pedagoško produbljenje i preradbu baš onih dijelova znanosti o jeziku i govoru, koji su odlučni za postizavanje nastavnog zadatka. Konkretno radi se ovdje kod nauke o jeziku: a) o historiji jezika, b) o formalnom sistemu jezika (gramatici), koji opet ima svoje dijelove: fonetiku, morfologiju i semantiku, te c) o idiomatici ili nauci o duhu jezika, a kod nauke o govoru: a) o psihofiziologiji fenomena govora, b) o retorici i c) o stilistici. Očito je, da se odvajanje didaktičke od nedidaktičke građe iz cjelokupnog sustava jedne znanosti ne može ni tražiti od fakultetske nastave, a niti taj izbor prepustiti samo stručnim fakultetskim nastavnicima, jer je za njih pitanje nastavnih mogućnosti i didaktičkog zadatka u općeobrazovnim školama od drugorazrednog značenja. Međutim, potrebno je napomenuti, kako se u našoj sredini svaka pojava, koja dokazuje, da nastavnici na fakultetu pored naučnih zadataka svoje struke shvaćaju važnost ovih pitanja i da uvažavaju u svom radu didaktičke potrebe budućih nastavnika na općeobrazovnim školama, opravdano smatra osobitom odlikom.

Izbor nastavne građe već je doduše izvršen i propisan u nastavnim programima i on sadržava sve one elemente, koji — ako se u nastavi savjesno uvažavaju — pružaju dovoljno jamstva, da će u dobro provedenoj praksi i uz povoljne uvjete, pod kojima se nastava vrši, donijeti dobre plodove.

Ipak, uza sve to, što je nastavna građa već utvrđena u propisanim nastavnim programima, ostaje, da se na praktičnom odjelu Instituta, uz pomoć iskusnih starijih nastavnika, svježja i opsežna znanja iz teorije o jeziku i govoru, s kojom su — tako se bar pretpostavlja — kandidati za nastavnike u općeobrazovnim školama došli sa svojega fakulteta, u tačine pretese sa didaktičkog gledišta, koje se rukovodi psihološkim uviđanjem i specijalnim obrazovnim ciljevima. Tu će se na pr. pokazati, da jedan od uzroka za slabo izgrađene sposobnosti u pravilnom, jasnom i samostalnom usmenom i pismenom izražavanju leži u tome, što stručnjaci za jezik na našim općeobrazovnim školama ne posvećuju dovoljno pažnje odvajanju činjenica iz znanosti o jeziku od onih iz znanosti o govoru te njihovih sastavnih dije-

lova. Otuda dolazi, da se na tim ustanovama prevelik dio nastavnog vremena ulaže u formalno-gramatičke vrijednosti, a zanemaruju obrazovne snage sadržane u njegovanju govornih (stilističkih) izražajnih sposobnosti.

Školske knjige (gramatike i čitanke) daju dovoljno valjane građe za uspješan rad u pravcu onoga cilja, kako ga postavlja nastavni program. Što gramatike tu i tamo sadrže još i po koji suvišni detalj, koji za obrazovni zadatak nije važan, to nastavniku ne bi smjelo smetati, jer je konačno on u pravu, da i ovdje izvrši još uži didaktički izbor imajući pred očima jedino konačni cilj, koji je za nj u njegovu radu uvijek putokaz.

Što se školske gramatike uglavnom pridržavaju logičko-sistematske razdiobe, to — iako se tome protive neki metodičari — ne bi moglo nimalo ometati valjani nastavni rad, pogotovu, ako se uoči, koliko su se one sada već približile didaktičkim zahtjevima pedagogije, a u poredbi, recimo, sa starom gramatikom T. Maretića, koja je bila izrazito sistematska i nije vodila računa o didaktičkim potrebama škole. Uostalom, nema nikakve potrebe, da se udžbenicima sasvim oduzme sistematski karakter, jer je za nastavnike (pa i za učenike) udžbenik samo pomoćna knjiga, koja opravdano može stajati na višem stupnju sustavnog mišljenja, pa prema tome može sadržavati mnogo više i detaljnije od onoga, što nastavnik smije tražiti od učenika, upravo tako, kao što i njegova stručna sprema ima znatno nadvisiti sve ono, što je opravdano zahtijevati od najboljih učenika u najvišim razredima.³

Time međutim ulazimo u treće i najvažnije područje didaktike, u pitanje metode rada, gdje, čini se, baš leže i glavni uzroci neuspjeha u opće-obrazovnim školama.

3. Za popravljavanje i usavršavanje nastavnih metoda, dakle u pitanju nastavnog primjenjivanja odabrane didaktičke građe, u posljednje je vrijeme učinjeno dosta pokušaja. Što su ipak rezultati nedostatni, očito dokazuje, da nije učinjeno dovoljno. U čemu je stvar? Izgleda, da na ovom području didaktičko-metodičke djelatnosti, gdje se najevidentnije očituje isprepletenost teorije i prakse ili njihovo međusobno prožimanje, postoje dva nedostatka. *Prvi* je u tome, što se velik dio nastavnika nedovoljno rukovodi i onim korisno provjerenim iskustvima i smjernicama, što ih daju metodike hrvatskosrpskog jezika ili rasprave o pojedinim metodičkim pitanjima. *Drugi*, što znanstvena pedagogija uz pomoć psihologije nije putem egzaktno-istraživalačkih postupaka osigurala načelima i smjernicama, što ih u osamljenom — često nesustavnom — pronalaženju donose praktičari, autoritativnu vrijednost i time ujedno korigirala ili potvrdila spontanost prakse.

³ Ovu potrebu visoke stručne sprema sažeto je izrazio A. Belić ovim riječima: »Naš je zahtjev prost: da se nijedan nastavnik ne smije zbuniti ni pred jednim dačkim pitanjem.« (*Književni jezik u školi*, I., 4, str. 253.)

a) Poznato je, da naša didaktička literatura obiluje čitavim nizom preporuka, prikaza i rasprava baš o metodičkim pitanjima nastave hrvatskosrpskog jezika za naše općeobrazovne škole.⁴ Ovi radovi iznose dobra individualna iskustva i daju praktičke savjete novim i još neiskusnim nastavnicima. Kada bi se ta iskustva uspješne prakse uistinu savjesno proučavala i obilnije primjenjivala, bili bi zacijelo neuspjesi svedeni na manju mjeru. Jer, ako učenici, kad napuste srednju školu, još uvijek griješe u osnovnim stvarima gramatike i pravopisa, ako — kako se to nažalost pokazalo — čine iste pogreške, koje su se našle u njihovim pismenim zadaćama još na prijamnim ispitima, onda je tome kriva zaista samo nastava, zapravo nastavnik, koji nije bio u stanju naći pravi put, da u tom pravcu dovede do takvog poznavanja jezika, pravopisa i stila, da učenici svojim znanjem ne sramote školu i nastavu, koja im omogućuje obrazovanje. Ovo je to žalosnije, što u našem pravopisu i nema mnogo takvih slučajeva, gdje postoji opasnost da se pogriješi. Svega 25 mogućnosti nabrojio je nastavnik F. Adelsberger, a M. Juhas iznio je dobra zapažanja i dao preporuke, kako da se uklone primitivni nedostaci (obojica u »Pedagoškom radu« još 1951.). Možda mnogi naši nastavnici nemaju dovoljno interesa za takve metodičke »sitnice«? Čitaju li oni takve članke i koriste li se njima u dnevnoj svojoj praksi? Kada bi nastavnik trajno, rekao bih kod svakog ulaska u razred, imao pred očima svih 25 mogućnosti i kada bi — *naročito kod ispravaka zadaća* — neprestano ponavljao primjere, gdje se mogu počinuti tipične pogreške, naglašavajući usto, kako je nedostojno obrazovana čovjeka ući u život, a ne poznavati gramatička načela i pravopis svojega narodnog jezika, zacijelo bi se postizavao veći uspjeh.⁵

Osjećaju li naši nastavnici s tim u svezi, koliko je kod nastavnog rada važno, da se — pogotovu kod učenja apstrakcija — ima voditi računa o emocionalnoj strani duševnog života omladine, jer apeliranje na čuvstvene elemente u velikoj mjeri ublažuje »suhoparnost« apstrakcije? U emocionalnoj strani duševnog života krije se iskonski elementarna prirodna snaga odgojne metode. Jesu li nastavnicima poznate rasprave, koje obrađuju tu temu?⁶

Sve se ovo odnosi u jednakoj mjeri na sustavne metodike hrvatskosrpskoga jezika. Ako se pretpostavi, da su te metodike plod ozbiljnog i plodonosnog praktičnog iskustva i da za poboljšanje nastave mogu dobro

⁴ I. Mamuzić, P. Šimleša, Fr. Poljanec, I. Brabec, N. Novaković, P. Glebov, J. Demarin, S. Ljubunčić i dr.

⁵ Međutim, opravdano je podsjetiti na riječi prof. A. Barca, da se »pri tom poslu može pun uspjeh očekivati samo onda, ako mu se čovjek preda sav, neopterećen drugim zadacima, jer stvarati može samo onaj, tko radi s punom svojom snagom...« (»Jezik«, I., 5, str. 132.)

⁶ Kod nas je na pr. o tom pitanju dobro pisao St. Džamonja, »Pedagoški rad«, 1952.

poslužiti, onda nije dovoljno, da nastavnici, koji žele usavršiti svoje metodičke postupke, takve metodike naprosto samo pročitaju i — zadovoljni time — tu i tamo nešto iz njih poberu, a uglavnom opet rade formalistički. Svaka specijalna metodika sadržava velik broj pitanja i problema, od kojih se pojedini slučajevi ne mogu potanko prikazati u knjizi, jer se praksa odvija stalno pod novim i raznolikim uvjetima i situacijama. Zato je potrebno načelno postavljene preporuke razrađivati na ponovljenim metodičkim jedinicama, na svestranoj analizi i uronjavanju u svaki pojedini slučaj, da bi se učvrstila ispravnost i postigla sigurnost.

Mjesto za ovakav rad i za preciznu obradbu takvih pitanja može — mislim — biti samo *praktički odio Pedagoškog instituta*. Tu se detaljno izučavaju metodike, drže se referati i diskusije o značajnim člancima iz područja hrvatskosrpskog jezika, koji mogu biti važni za didaktičku problematiku. Tu se na nastavnoj građi materinskoga jezika proučavaju didaktička načela koncentracije, aktualiteta, totaliteta i t. d. Skuplja se građa, koja će služiti znanstveno-istraživačkom radu teorijskog odjela Instituta i obratno, iskušavaju se načela i preporuke, koji dolaze od toga odjela, kao rezultat provedenih znanstvenih istraživanja.

b) Time smo se našli u području čistog znanstvenog rada, koji je za didaktiku materinskog jezika upravo tako važan kao i za druge kategorije ljudskog rada i mišljenja.

Koliko god je naime dopušteno pretpostaviti, da dobre metodike mogu unaprijediti nastavu, postoji ipak pitanje, da li sve smjernice, što ih daje opća metodika, mogu imati i opću vrijednost, budući da se osnivaju manje ili više samo na pojedinačnim iskustvima i pretpostavkama, te im nedostaje viši kriterij, koji se dobiva samo sustavno nadziranom istraživačkim postupcima, koji su snabdjeveni striktnom objektivnošću, a provjereni statističkim metodama suvremenog znanstvenog istraživanja. Osim toga nema sumnje, da je kod dobivanja rezultata individualnih iskustava teško otkloniti opasnost, da »nove« metode budu zapravo »otkrivanje otkrivene Amerike« i da se time samo nepotrebno ponavljaju isti naponi. Opravdano je doduše pretpostaviti, da će rezultati znanstvenoga rada u mnogim slučajevima samo potvrditi pretpostavke i preporuke iskusnih metodičara, stečene na temelju njihova čistog iskustva. To bolje!

Za definitivno određivanje pravca nastavnih metoda, pa i za izbor građe, za njen poredak i dubinu prodiranja u nju potrebno je, da se korisnim individualnim iskustvima pribavi naučna vrijednost općenitosti. Opće vrijedni kriterij, snabdjeven naučnim dignitetom, može dati znanstveno-istraživački rad na institutima. U našem slučaju to je tijesna suradnja između Pedagogijskog i Psihologijskog instituta. Kada je na pr. riječ o pravilnom misaono-logičnom i stilski dotjeranom izražavanju naših učenika

i s tim u svezi o temama za pismene radnje iz hrvatskosrpskog jezika, treba priznati, da nam još nedostaje egzaktno sustavno istraživanje ove problematike, koja bi imala provjeriti iskustva impresionističke prakse. Pitanja tema za pismene sastave duboko zadiru u psihologiju omladinskog života.⁷ Možemo li mi na primjer Binetova istraživanja, prema kojima »opisni« tipovi vole iskustvene teme, tipovi, koji rado promatraju (»opazāči«), da vole objektivne, misaone, a »čuvstveni« tipovi subjektivne teme — u cijelosti prihvatiti? Nije li potrebno izvršiti nova, suvremenija istraživanja, prilagođena našim specifičkim uvjetima?⁸ Kako se naši učenici odnose prema slobodnim (impresionističkim), a kako prema vezanim ili imitativnim temama? Kada su zreli za teme sa širokim općeljudskim tendencijama? Opravdano se pitamo, što može na pr. 16-godišnji mladić napisati o temi »Svatko je kovač svoje sreće«? Kako se promatra i promatrano opisuje? Kada se prelazi od opisivanja jednostavnih svojstava tjelesa i pojava na sastavljenija svojstva, kada na putopise, karakteristike ljudi i događaja, poredbe i kritike? Da li su za mlađu dob uopće uputne široke teme (»Moji školski praznici«) ili su bolje zaokružene (»okvirne«) teme (»Jedno prazničko jutro«) ili još uže (»Babo kosi livadu«)? Koja je od ovih tema »teža«? Kako reagiraju izvjesni tipovi?

Na sva ova pitanja, uz uvažavanje dosta obilne strane literature, možemo ipak za naše specifične potrebe odgovoriti samo na osnovu koordiniranih napora između nastavne prakse i znanstveno-istraživačkog rada kod nas.

I problemi provjeravanja sadržaja pismenih zadaća te jezičnih i pravopisnih nepravilnosti u njima, kao i njihovo ocjenjivanje, zatim diskusije o svemu tome u razredu i t. d., sve bi to valjalo egzaktnije pretesti metodom znanstvenog eksperimenta.

Sve u svemu, praktičkim iskustvima potrebno je pribaviti znanstvene potvrde, da bi teorija, koja niti prethodi praksi, niti je njen »prosti privjesak«, ispunila svoj stvaralački smisao. To ona postizava, ako dokumentirano pročišćuje, sređuje, modificira i učvršćuje praksu. Ona joj oduzima individualističke elemente i prigodnu labilnost. Hraneći je sokovima racionalnih snaga ljudskoga uma, ona je opskrbljuje naučnim dignitetom.

⁷ Ovaj je psihološki momenat istaknuo prof. Sl. Popović, »Pedagoški rad«, 1952.

⁸ Valjalo bi za ove svrhe iskoristiti rad Z. Bujasa i N. Rota: Vrste misli i tipovi mišljenja, Zagreb, 1939.

NEKA PITANJA NAŠE RIBARSKJE TERMINOLOGIJE

Božidar Finka

Ribarstvo i pomorstvo na našem Jadranu idu među najstarije grane narodnog gospodarstva. Već stare isprave iz IX. i X. stoljeća, koje donose podatke o našim precima, često reguliraju upravo ribarska prava i odnose.¹ Da je i pomorstvo kod nas već u X. stoljeću bilo vrlo razvijeno, dokaz je velika Tomislavova mornarica. Sasvim je razumljivo, da se već u to vrijeme morala stvoriti i naša osnovna narodna ribarsko-pomorska terminologija. Isto je tako jasno, da je ta terminologija morala biti dobrim dijelom preuzeta od romanskog življa, od kojega je preuzeta i pomorsko-ribarska tehnika, koju naši preci kao kontinentalci nisu mogli poznavati. No iako su naši preci primili stranu ribarsko-pomorsku terminologiju, oni su je prilagodili svom izgovoru i jeziku, te se o njoj već od najranijeg doba može govoriti kao o našem jezičnom blagu.² Otada je do danas prošlo čitavo jedno tisućljeće, i kroz čitavo to vrijeme, kao što se je uopće razvijao društveno-politički život, razvijala se i naša ribarsko-pomorska tehnika, a s njom u svezi i ribarsko-pomorska terminologija. Ali ona se obično stvarala stihijski, prema potrebama jednoga ili drugoga kraja uz obalu, često su je stvarali i pojedini praktičari, pa zato nije jedinstvena, nego u sebi nosi sva obilježja jezika kraja, u kome je nastala i gdje se je proširila. Prema tome naša je ribarsko-pomorska terminologija u najvećoj mjeri — dijalektalna terminologija. Što se tiče specijalno pomorsko-brodarske terminologije, ona je već na dobrom putu, da se i kod nas prihvate standardni termini za opću upotrebu, jer i naše pomorstvo i brodarstvo (trgovačka i ratna mornarica, luke i skladišta) imaju širi, općenacionalni karakter, a već odavno postoje kod nas i nautičke škole i već dosta bogata stručna literatura, što je sve pridonosilo i pridonosi ujednačivanju pomorske terminologije. Nadamo se, da će završni čin u utvrđivanju te terminologije izvršiti Leksikografski zavod u Pomorskoj enciklopediji.

S ribarskom terminologijom stoji stvar drugačije. Ribarstvo je i po svojoj strukturi i po ljudima, koji u njemu učestvuju, više konzervativno i više je regionalno. Tek u novije vrijeme prilazi se organizaciji ribarstva na industrijski način. S obzirom na to moramo konstatirati i dvije pojave u našoj ribarskoj terminologiji. Jedna je ona stara, u kojoj imamo dijalektalnu terminologiju, a druga je nova, u kojoj terminologija tek nastaje, kao što je tek u nastajanju i njena materijalna podloga. Otuda nam se nameću dva zaključka. Prvo, što se tiče stare terminologije, koja je s obzirom

¹ Isporedi na pr. u ispravi izdanoj oko 995. god., Dr. F. Rački, *Documenta historiae chroaticae periodum antiquam*, str. 25., Zagreb 1877.

² Isporedi Dr. P. Skok, *Naša pomorska i ribarska terminologija na Jadranu*, Split 1933.