

**I. dio**





---

## Parafraza ili diskurz koji nije nevin

Pojam parafraze u 20. je stoljeću gotovo posve progнан iz govora o jeziku i književnosti. Estetičari, književni teoretičari, interpretatori, čak i lingvisti uz parafrazu uglavnom vežu negativne konotacije, tretiraju je oblikom banalizacije, sumnjivog pojednostavljanja, kadšto krivotvorenja ozbiljnoga diskurza. Pejorativno se značenje tog pojma toliko uvriježilo da ga se i u svakodnevnoj komunikaciji doživljava kao zbrkan, neprecizan i opširan komentar.<sup>1</sup> Kazati nekome da samo parafrazira zapravo je uglađenija inačica prigovora da brblja i papagajski ponavlja tuđe misli i ideje. Međutim, kao što je u zadnjih stotinjak godina u nemilosti, parafraza je stoljećima bila preporučivan postupak, obvezna vježba u obrazovanju budućega govornika, pisca, aristokrata i intelektualca. Ona je neizbježan pratitelj visoke kulture, sastavni dio diskurza koji nije nevin, koji se stvara s predumišljajem. Tamo gdje dominira znanje i pozivanje na nj, obično vas, uz ostalo, čeka i parafraza. Unatoč spomenutoj nesklonosti, ona diskretno obrasta različite tipove suvremenih diskurza.

Načelno, možemo razlikovati dva tipa parafraze (grč. παραφρασις; lat. *paraphrasis* – opisivanje, slobodan prijevod). Ona se, naime, javlja ili kao uporišni postupak razvijanja iskaza ili kao makrostrukturalna retorička figura<sup>2</sup>. U oba slučaja, riječ je o preispisivanju, prepričavanju, obradi kakve sentence, iskaza ili

---

1 Catherine Fuchs (1982:12) napominje da se parafraza kao oblik reformulacije podcjenjuje u ime tzv. dobrog ukusa i jasnoće, u ime estetike prave riječi (*le mot juste*) te da joj se nadređuje formulacija koja u konkretnom kontekstu najpreciznije izražava određenu ideju.

2 Podjelu retoričkih figura na mikrostrukturalne (čije je djelovanje lokalno, ograničeno na diskurzivne segmente) i makrostrukturalne (koje imaju globalan doseg, tj. obilježavaju čitav diskurz) predložio je francuski stilističar Georges Molinié (1992).

njegove kompozicije.<sup>3</sup> U pitanju je operacija preinačavanja koja mijenja i razvija formu iskaza. Kada je riječ o postupku, smisao izvornika se čuva ili ostaje prepoznatljiv, a kada je riječ o figuri, frazeologizirana se matrica obično koristi kao pogodan okvir u kojemu se događa prigodna promjena ustaljene semantičke izotopije. Parafrastričar se usredotočuje na razvijanje središnje informacije, osnovne teme pomoću serije posrednih naznaka koje tu informaciju ili temu prikazuju iz drukčijih perspektiva, opskrbivajući je novim detaljima i ilustracijama.

U antičkoj Grčkoj i Rimu parafraza je bila jedna od ključnih vježbi u obrazovanju budućih retora. Učenici su bili pozvani preformulirati, prepričati neki tekst ili sentencu. Kao prikladan način da se isti sadržaj kaže drugim riječima parafrazu, među inim, preporučuju Quintilian i Hermogen. Quintilian je proglašava najboljom metodom “za temeljno razumijevanje pisaca, jer ne prelazimo nemarno i letimično preko njihovih spisa, nego se nužno udubljujemo u svaku pojedinost” te napominje da parafraza ne bi trebala biti doslovan prijevod, nego se natjecati s “originalom u izražavanju istih misli”<sup>4</sup>. Stari su Rimljani preporučivali tri tipa parafrastričke reformulacije: latinske prijevode tekstova grčkih oratora, prozne parafraze latinske poezije te preispisivanje vlastitih tekstova.<sup>5</sup>

Temeljni impulsi retoričke tradicije parafraze institucionalno su prisutni u religioznoj egzegezi, književnosti, nastavi, kritici i znanosti sve do 19. stoljeća. Ako ostavimo po strani priču o povijesnoj ulozi parafraze i usredotočimo se na njezina diskurzivna uporišta (vidljiva i u današnjim diskurzivnim praksama), možemo govoriti o lingvističkoj, komentatorskoj, literarnoj i ludičkoj parafrazi. U prva tri slučaja imamo posla sa sveprotežnim postupkom, dok je u četvrtom slučaju riječ o stilskoj figuri.

## Lingvistička parafraza

U samom jeziku postoje razvijeni mehanizmi variranja iskaza te govornik u konkretnom komunikacijskom kontekstu može birati između postojećih inačica.<sup>6</sup>

---

3 Rikard Simeon pojam parafraze predočava nizom sinonimnih izraza: “razgovijest, opis, opisni ili opisani izraz, slobodan prijevod, opisivanje jasnijim riječima (jednostavnijim, prostijim, razumljivijim); prepričavanje, prenošenje svojim riječima tuđih tekstova, misli itd.” (1969:14)

4 Quintilian (Kvintilijan) 1967:412.

5 Preporučujući prozne parafraze pjesničkih tekstova, Quintilian je uvjeren da “velika snaga pjesničke riječi može podići prozni stil, a, s druge strane, smjelosti pjesničkog jezika ne ometaju nas da te izraze izrazimo običnim jezikom. Dozvoljeno je pjesničkim mislima pridodavati govorničku snagu, izostavljeno nadopunjavati, opširno stezati.” (Isto, 1967:412)

6 O parafrazi kao lingvističkoj kategoriji te kao potencijalnom predmetu pojedinih jezikoslovnih disciplina (poput transformacijske gramatike) piše Catherine Fuchs u članku za *Dictionnaire des Genres et notions littéraires* (1997:522).

Na razini sintakse, parafrastičnim se može smatrati odnos između aktivne i pasivne rečenice te bi se, primjerice, pasivnu konstrukciju *Ceste su prekrivene snijegom* moglo interpretirati parafrastičnom varijantom njezina aktivnog parnjaka *Snijeg je prekrrio ceste*. Lingvistička parafraza nastaje i kao posljedica gramatičke konverzije kojom se naglašava jedna perspektiva, a s njome i jedna od dvije istodobne i povezane radnje. Iskaz *Ivan je prodao kuću Marku* sasvim drukčije konceptualizira događaj od iskaza *Marko je kupio kuću od Ivana*. Oblikom lingvističke parafraze moguće je tretirati i leksikografsku definiciju riječi, jer ona funkcionira kao ekvivalent definirane pojmu. U tom bi se slučaju Anićeve leksička definicija pojma *snijeg* (*oborina u krutom stanju u obliku bijelih pahuljica smrznute vodene pare; vlažan ~, mokr ~, suh ~, zrnat ~...<sup>7</sup>*) mogla promatrati kao leksikografska parafraza te riječi. No, kada smo suočeni s ovakvim izričajnim varijacijama, teško je govoriti o klasičnim parafrazama. Te varijacije su više posljedica brojnih mogućnosti koje predviđa jezični sustav, konkretnih poraba toga sustava i ustaljenih tipova lingvističkoga opisa, a manje pretpostavljaju osviještene akcije reformuliranja i razvijanja drugog iskaza na temelju postojećeg. Klasična parafraza lingvističkoga tipa javlja se kada parafrastičar prepoznatljivo intervenira u ishodišni iskaz, primjerice u slučajevima kada denotaciju ishodišnoga iskaza zamjenjuje konotacijom u parafrazi. To se, recimo, događa ako rečenicu *Marku su ukrali automobil* parafraziramo rečenicom *Marku su maznuli tutač*. Neki su jezikoslovci zagovornici teze da su parafaza i ishodišni iskaz u odnosu sinonimije. No, prikladnije je i točnije govoriti o odnosu ekvivalencije među iskazima nego o sinonimiji. Aktiv i pasiv, gramatička konverzija ili par denotacija/konotacija nisu u odnosu sinonimije nego ekvivalencije. Ekvivalencija ne pretpostavlja istost nego bliskost: dva iskaza povezuju zajednička semantička obilježja, ali i varijacije različitoga stupnja.<sup>8</sup> Te varijacije mogu biti posljedica različitih stvari, primjerice tematskih izbora ili pozicioniranja govornika.

7 Anić 1998:1082.

8 Catherine Fuchs u knjizi *Paraphrase et Énonciation* (1994: 130-131) govori o dvije koncepcije ekvivalencije među iskazima – statičkoj i dinamičkoj. Statička koncepcija pretpostavlja da potencijalne parafraze dijele jezgri (invarijantni) smisao s originalnim iskazom, a dinamička da parafraze posjeduju lokalne semantičke relacije koje mogu biti asocijativne i konstruirane interpretacijom. Usp: “la conception traditionnelle de la paraphrase comme relation d’équivalence revient à traiter les familles de paraphrases comme des ensembles de phrases partageant un même ‘noyau de sens’ commun (appelé invariant) sur lequel viennent se greffer des variations mineures. (...) Au contraire, la conception dynamique et ouverte de la signification (...) revient à traiter les paraphrases comme ne partageant qu’un ‘air de famille’, c’est-à-dire comme étant reliés par des relations sémantiques locales, de type associatif, construites par le jeu de l’interprétation”.

## Komentatorska parafraza

Komentatorska se parafraza javlja u svim oblicima kritike, analize, interpretacije kakva iskaza ili teksta. Ona je *diskurzivni supstrat svakog komentara*<sup>9</sup>, jer drugotni diskurz o tekstu neizostavno posuđuje materijal od svoga predmeta, djelomice ga udvaja i ponavlja, a djelomice mijenja. Tradicija komentatorske parafraze proteže se od antike, pri čemu su njezine najpoznatije inačice egzegeza svetoga teksta i specijalistička eksplikacija namijenjena nespecijalistima.<sup>10</sup> U oba slučaja parafrastičar je nalik vlasniku ključeva smisla izvornoga teksta; on reformulira i interpretira sveti tekst odnosno stručne, poetske, znanstvene ili tehničke tekstove. Njegovo pojašnjavanje obično ide od manje poznatog i manje jasnog prema poznatijem i jasnijem. Parafrastičar je taj koji pojašnjava stručne pojmove, koji razrješuje dvosmislenosti, skrivena i alegorijska značenja ishodišnoga teksta. Metajezični signali parafrastičke eksplikacije su reformulacijski konektori poput *danas bi se reklo, drukčije rečeno, ponavljam rečenicu, tojest, kada npr. kažemo...* Catherine Fuchs primjećuje da eksplikativna reformulacija (što je samo drugo ime za komentatorsku parafrazu) oblikuje 'miješani tekst' koji se ponekad može motriti kao amplifikacija (proširivanje), a ponekad kao kondenzacija (sažimanje) izvornoga teksta. U oba slučaja u pitanju je prilagođavanje jednoga iskaza drugom.<sup>11</sup>

Iako je suvremeno doba analizu pretpostavilo parafrazi, ona nerijetko prešutno dopunjuje i argumentira komentar.<sup>12</sup> Nazočnost parafraze lako je, primjericu, utvrdiva u književnokritičkom, književnopovijesnom i književnoteorijskom diskurzu. Za ilustraciju navodim nasumce odabrane ulomke iz književnokritičke prakse Jagne Pogačnik, *Povijesti hrvatske književnosti* Slobodana Prosperova Novaka i *Pojmovnika književne i kulturne teorije* Vladimira Bitija:

1. Jagna Pogačnik o romanu *Osmi povjerenik* R. Baretića:

“Osmi povjerenik” može se čitati na više razina i u ključu više žanrova, no na onoj prvoj, fabularnoj razini riječ je o priči koja je nerijetko uspjeli spoj smijeha i tuge. TREĆIĆ JE svijet za sebe, OTOK NA KOJEM NEMA

---

9 Usp.: Daunay 2002.

10 O oblicima, tradiciji, tipovima i osobitostima parafrastičke eksplikacije vidi Fuchs 1994:4-19.

11 Usp.: Fuchs 1994:10.

12 Minimalnu usporedbu i pojašnjenje razlike između analize i parafraze moguće je naći i na webu: stranici “L'analyse décompose en parties pour permettre une observation fine de l'organisation, du temps, de la voix, du mode, du sens. La paraphrase (phrase placée à côté d'une autre) exprime en d'autres mots le même contenu.” Usp.: <http://users.skynet.be> (pregled: 9. 9. 2010)

NE SAMO LOKALNE UPRAVE, NEGO NI TELEFONA, SIGNALA ZA MOBITELE, NA NJEMU ŽIVE UGLAVNOM STARCI, A ŽIVOT NEKAKO FUNKCIONIRA JEDINOM VEZOM SA SVIJETOM - TALIJANSKIM ŠVERCERIMA KOJI BRODOVIMA DONOSE NARUČENE PROIZVODE. Na tome ‘malom otoku za duge priče’, što je osobina s kojom će se osmi povjerenik vrlo brzo sprijateljiti i sa sve više znatizelje otkrivati njihov jedan po jedan sloj, govori se posebnim jezikom, neobičnim dijalektom koji je spoj bodulske čakavice i iskrivljenog engleskog, jer je većina njegovih stanovnika radila ili radi u Australiji.<sup>13</sup>

2. Slobodan Prosperov Novak o romanu *Osmi povjerenik* R. Baretića:

OSMI JE POVJERENIK STANOVITI SINIŠA MESNJAK, inače antijunak KOJI PO POLITIČKOJ KAZNI ODLAZI NA OTOK TREĆIĆ, imaginarni ali u romanu NAJUDALJENIJI HRVATSKI NASELJENI OTOK. MESNJAK JE VLADIN POVJERENIK I ON BI NA TOM LINGVISTIČKI POTPUNO OTKAČENOM OTOKU, GDJE DOMINIRA POVRATNIČKA POPULACIJA HRVATSKIH AUSTRALACA KOJI GOVORE NEKI HRVATSKOENGLLESKI *PIGEON*, TREBALO ORGANIZIRATI IZBORE I ZASNOVATI LOKALNU SAMOUPRAVU. Malo je hrvatskih pisaca s većom pripovjedačkom vještinom te razložnom motivacijom, upotrijebilo u jednoj knjizi više lingvističkih razina od Baretića u *Osmom povjereniku*. U tom romanu pored majstorske uporabe australskih anglizama i mletačke čakavštine dalmatinskih otoka, odjekuje i zrela štokavska fraza otočkih Bosanaca, a čuje se i tvrdi novogovor nekog lokalnog instant patriote, dok glavni junak govori kao da je izišao iz nekog liberalnog udžbenika za hrvatski jezik.<sup>14</sup>

3. Vladimir Biti o postupku ‘očuđivanja’:

Pojam uvodi i razrađuje Šklovskij (1914, 1917). Njime podrazumijeva UMJETNIČKI POSTUPAK NARUŠAVANJA I AUTOMATIZMA PERCEPCIJE, A POSLIJE (1925) I USPOSTAVLJENIH KNJIŽEVNIH KANONA U PROCESU KNJIŽEVNE EVOLUCIJE. TUMAČEĆI DA NAS UMJETNOST NAVODI NA VIĐENJE STVARI UMJESTO NA NJIHOVO PREPOZNAVANJE, KAO ŠTO SMO NAVIKLI U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU, Š. SE ZAPRAVO SUPROTSTAVLJA U TO VRIJEME UTJECAJNOJ POTEBNJINOJ KONCEPCIJI KNJIŽEVNOSTI

13 Pogačnik 2006:31-32.

14 Novak 2004:280.

## KAO 'MIŠLJENJA U SLIKAMA' KOJE SU NAVODNO JASNIJE I BOGATIJE OD ONOGA ŠTO PRIKAZUJU. (...) <sup>15</sup>

U sva tri ulomka vidljivi se parafrastički pasaži<sup>16</sup> – u dnevnikritičkom prikazu i historiografskoj konceptualizaciji Baretićeva romana prepleću se elementi prepričavanja s analitičkim dekomponiranjem teksta, identificiranjem i imenovanjem literarnih postupaka te eksplicitnim ili implicitnim vrednovanjem. U Biti-jevoj rječničkoj natuknici na parafrazi se temelji eksplikacija opisivanoga pojma; dapače, rječničku bi natuknicu toga tipa teško bilo i zamisliti bez parafraze kao postupka razvijanja teksta.

### Literarna parafraza

Kada je književnost u pitanju, neki su skloni tvrditi<sup>17</sup> da se parafraza kao oblikovno načelo pojavljuje na samom njezinu početku, tj. da su prvi oblici lirike u kršćanskome svijetu zapravo svojevrzne parafraze koje reproduciraju pojedine biblijske fragmente. U stoljećima u kojima je preporučivano oponašanje prethodnika ili svetih tekstova, parafraza je postupak proznog prevođenja stihovanoga teksta (recimo soneta) ili, pak, prevođenja heksametara iz jednog u drugi metrički registar. Od srednjeg vijeka u većini europskih književnosti razvija se praksa preispisivanja psalama. C. Fuchs proglašava 17. stoljeće stoljećem parafraze u francuskoj književnosti, jer njezini najistaknutiji protagonisti poput Malherbea, Corneillea i Racinea osvijesteno preispisuju Davidove stihove.<sup>18</sup> U istom 17. stoljeću Erazmo Roterdamski (1627) izdaje *Parafraze iz Novog zavjeta*, a na marginama tiska prepričane fragmente. I u hrvatskoj književnosti postoji bogata tradicija parafraziranja psalama od Marulića do Kanižlića, slobodnog prevođenja soneta i heksametara.<sup>19</sup> No, ovdje ću kao primjer životnosti parafraze u hrvatskoj književnosti i njezina suvremenog literarnog potencijala spomenuti sonet *Oproštaj* Tina Ujevića, i to zbog toga što ga čitatelju nudi u tri inačice tako da se druge dvije prema prvoj odnose kao artistske parafraze.<sup>20</sup> Riječ je o tekstu kojim se

---

<sup>15</sup> Biti 2000:341.

<sup>16</sup> Verzalom sam u sva tri primjera istaknuo parafrastičke dijelove.

<sup>17</sup> Usp.: Fuchs, u: *Dictionnaire des Genres et notions littéraires* 1997:522.

<sup>18</sup> Usp.: Isto.

<sup>19</sup> O parafrastičkom preispisivanju psalama vidi studiju Divne Mrdeže Antonine (2004).

<sup>20</sup> Ovu pjesmu i njezine parafrastičke inačice Dubravka Oraić Tolić (1990) nazivlje Ujevićevom citatnom mistifikacijom Marulića, komentirajući pritom intertekstualnu aluzivnost pjesme na semantičkoj i strukturnoj razini. Pritom se usredotočuje na komparaciju Marulićeve i Ujevićeve lirske stilistike. Mene ovdje presudno ne zanima tematizacija relacije Ujević-Marulić, nego odnosi između različitih konkretizacija istoga teksta, odnosi kojima je u temelju parafrastička imaginacija.



mladi pjesnik gestualno obraća ocu hrvatske književnosti Marku Maruliću odnosno kojim se pozicionira spram domaće književne tradicije i nagovještava vlastite poetičke principe. U prvoj verziji soneta, uvjetno u izvorniku, Ujević jezično i grafijski stilizira čakavštinu Marulićeva doba i Marulićevih stihova, naglašavajući tako afektivnost pozicije iz koje progovara.

### OPROŠTAJ

Oudi usrid luce nasa mlada plafca  
 Usduigla ie iidra voglna, smina i noua  
 I hotechia poiti putom sfoieg ploua  
 Gre prez chog uoiuode al sachonodafca.

Budi da smo uirni chriuouirna prafca,  
 Nistar magnie chtîmo (chocho i semglia oua)  
 - Chi ua uersih libar mnos haruacchi schoua –  
 Marulichia Marca, splitschog sachigniafca.

V lipom iasichu, gdi 'chia' slaie sfoni,  
 Mi dobrochiasimo garb slouuicheg greba  
 I tocoi ti napis diacchi i stari.

Sbogom, o Marule! Poiti chemo, poni  
 Saiu imimo uelu sunchenega neba:  
 Chorugfa nam chiuhta; gremo, mi puntari!

Ujević nastupa s ambivalentne pozicije. S jedne strane, iskazuje zahvalnost dalekom prethodniku, a, s druge, preuzima ulogu glasnogovornika generacije i simbolički povjerava Maruliću a stvarno tadašnjoj književnoj javnosti da će mladi pjesnici krenuti dotad neutrtim stazama. Dvije inačice koje slijede naglašavaju programatski karakter Ujevićeva teksta i njegovu okrenutost prema trenutku u kojemu piše. On, naime, kompliciranu grafiju Marulićeva doba, koja suvremenom recipijentu nedvojbeno bitno otežava čitanje, najprije spravnjuje s recentnom pravopisnom normom.

### OPROŠTAJ (u današnjoj transkripciji)

Ovdi usrid luke naša mlada plavca  
 Uzdvigla je jidra voljna, smina i nova.  
 I hoteća pojti putom svojeg plova  
 Gre prez kog vojvode al zakonodavca.

Budi da smo virni krivovirna pravca,  
Ništar manje čtîmo (koko i zemlja ova)  
- Ki va versih libar množ garvacki skova –  
Marulića Marka, splitskog začinjavca.

U lipom jaziku, gdi “ča” slaje zvoni,  
Mi dobročasimo garb slovućeg greba  
I tokoj ti napis dijački i stari.

Zbogom, o Marule! Pojti ćemo, poni  
Žaju imimo velu sunčenoga neba:  
Korugva nam ćuhta; gremo mi puntari!

Riječ je o intencionalnoj transkripciji koju bismo – na tragu prije spomenute starorimske retoričke prakse prepričavanja vlastitih tekstova – mogli tretirati artistskim primjerom lirske autoparafraze, koja se iscrpljuje u poigravanju različitim pravopisnim sustavima i normama. Njome pjesnik dodatno mistificira poziciju s koje govori, implicitno tematizira jaz između udaljenih stoljeća i njima pripadajućih lirskih idioma. Druga inačica *Oproštaja* klasična je literarna parafraza. Sonet je preispisan proznim slogom, nestalo je tipičnog metra, pjesničkog ritma, rime, umjesto stilistički obilježenog poretka riječi u rečenici uglavnom se javlja stilistički neutralan poredak. Iluzija sonetne strukture sugerirana je jedino činjenicom da je tekst raspoređen u 14 redaka koji simuliraju broj stihova toga kanoniziranog poetskog obrasca.

## OPROŠTAJ

Ovdje je usred luke naša mlada ladja uzdignula  
Jedra slobodna, smjela i nova, i htijući otploviti  
Svojim putem odlazi bez ikakva vodje  
Ili zapovjednika.

Ali premda smo vjernici heretičke struje, ipak štujemo  
Kao i ova zemlja splitskoga pjesnika  
Marka Marulića, koji je napisao hrvatskih mnogo  
Knjiga u stihovima.

U lijepom jeziku, gdje sladje zvuči «ča»,  
Pozdravljamo grb slavnoga groba i, takodjer,  
Taj natpis latinski i stari.

Zbogom, o Marule! Poći ćemo, jer silno žedjamo  
Za sunčanim nebom; naš stijeg leprša;  
Odlazimo, o mi, buntovnici!

Prozna inačica soneta istodobno evocira Marulića, njegov jezik i njegovo doba, obnavlja srednjovjekovnu i renesansnu tradiciju parafraziranja teksta i omogućuje Ujeviću da do kraja podcrta ambivalentan stav spram hrvatske pjesničke tradicije odnosno da naznači svoje poetičke preferencije.

Oblicima literarne parafraze možemo tretirati i različite oblike parafrastičke imitacije od nedoslovnoga preispisivanja teksta do pastiša. Pastiš se temelji na krajnjem ludičkom distanciranju teksta u odnosu na evocirani izvornik te obično iznevjeravanjem značenja izvornika. Od slučaja do slučaja, autor pastiša učinak svoje kreacije gradi na parafrastičkoj imitaciji stila, teme ili formalnih obilježja (metra, ritma, sintaktičkih struktura) evociranoga teksta. Najčešće mete literarnih pastiša su dobro poznati i kanonizirani tekstovi. Jedan od takvih tekstova u hrvatskoj književnosti je pjesma *Voćka poslije kiše* Dobriše Cesarića. Uz Cesarićevu pjesmu, ovdje ću navesti dva njezina pastiša – prvome je autor Pero Kvesić, a drugoga sam pronašao na više internetskih stranica i blogova, i to uvijek bez naznake autorstva:

#### 1. Dobriša Cesarić, *Voćka poslije kiše*

Gle malu voćku poslije kiše:  
Puna je kapi pa ih njiše.  
I bliješti suncem obasjana,  
Čudesna raskoš njenih grana.

Al nek se sunce malko skrije  
Nestane sve te čarolije.  
Ona je opet, kao prvo,  
Obično, malo, jedno drvo.

#### 2. Pero Kvesić, *Gle ovcu u stadu*

Gle ovcu u stadu  
koja kreće livadom  
i bleji u skladu  
sa svojom ovčjom prirodom,  
  
i daleki ritmovi  
što prenose bunu  
utapaju se meko  
u njenu toplom runu,

o pasi, ovco, pasi!  
Ti nam daješ vunu!<sup>21</sup>

### 3. Gle duplu votku

Gle duplu votku poslije kiše  
puna je kapi pa se njišem.  
Votka po votka k tom još dupla  
i ja sam drven poput trupla.  
Kad se probudim ispod stola  
pitam se da l' krv još mnome kola.  
Kroz glavu tad prođe mi prvo  
da li sam čovjek ili drvo?<sup>22</sup>

Oba parafrastrična pastiša humorni učinak grade na ponavljanju formalnih i stilskih obilježja Cesarićeva teksta. I Kvesić i nepoznati internetski skriptor svoje parafraze *Vočke poslije kiše* počinju rječcom 'gle' koja izravno uspostavlja kontakt s čitateljem. Isto tako, u oba slučaja dobivamo rimovani tekst. Kvesić pritom odstupa od Cesarićeve metričke sheme, a internetski je skriptor gotovo doslovice slijedi. Vjerojatan razlog tomu je taj što je Kvesić osviješten autor i što se humorom polemičkom parafrazom kanonizirane pjesme nastoji distancirati od nje i poetskih strategija koje ona simbolizira te, usput, stvoriti pamtljiv tekst. Internetski skriptor, s druge strane, puno je ovisniji o Cesarićevu tekstu – on, naime, očito više želi zapisati stihovanu dosjetku nego tekst koji će netko čitati kao ozbiljno pjesničko postignuće. Logika dosjetke dopušta mu da ponovi prvi Cesarićev stih (uz korekciju 'vočke' u 'votku'), da mu se kao i Cesariću u poenti pojavi leksem 'drvo', da gotovo savršeno ponovi Cesarićev metrički obrazac, čak i neke rime. Parafraza pretpostavlja tri diskurzivne operacije: interpretaciju izvornoga teksta, transformaciju njegova sadržaja i proizvodnju teksta parafraze. U slučaju parafrastričnoga pastiša sve te tri operacije su maksimalizirane do krajnjih granica.

## Ludička parafraza

Četvrti izdvojeni pojavni lik parafraze ludička je parafraza. Taj sam pojam ovdje rezervirao za parafrazu kao stilsku figuru. Ona se po tipu imaginacije koji

---

21 Preuzeto iz Štambuk-Jurica 1982:47.

22 Tekst se najprije pojavio u internetskom Mjesečniku zajednice klubova liječenih alkoholičara Zagreba, a potom se proširio mrežom. Ovdje je citiran prema: <http://www.tulumarka.com> (pregled: 9. 9. 2010)

stoji iza nje i semantičkim učincima može usporediti s parafrastičnim pastišima. No, budući da je figura, od pastiša se razlikuje po tome što se događa u manjim tekstualnim cjelinama i što ponekad može biti lokalni postupak koji obilježava fragmente nekoga iskaza ili teksta. Ludička se parafraza obično realizira kao intervencija u strukturno i semantički kanonizirane iskaze poput sentenci, poslovice, frazeologizama i sl. Intervencijom se bitno mijenja ustaljeno značenje iskaza. Ta promjena može biti motivirana željom da se u kakav jezični klišej smjesti i efektно izrazi nova realnost ili govornikov odnos spram nje. Kada je 1972. premijerno prikazan film *Diskretni šarm buržoazije*, njegov redatelj Luis Buñuel nije mogao ni slutiti da će se taj naslov frazeologizirati do te mjere da će na raznim stranama i u različitim jezicima postati izvor parafrastičkih igara. Tako je, među inim, u hrvatskome jeziku moguće u publicističkom, kritičkom, promidžbenom, tehničkom, književnom, aktivističkom... diskurzu naći sljedeće parafraze Buñuelova naslova:

- Diskretni šarm igre
- Diskretni šarm neoliberalizma
- Diskretni šarm diskriminacije
- Diskretni šarm hladnog svjetla
- Diskretni šarm dobre arhitekture
- Diskretni šarm hrvatske buržoazije
- Diskretni šarm elektronike
- Diskretni šarm amnezije
- Diskretni šarm armaturne ploče zaobljenih uglova
- Diskretni šarm tranzicije
- Diskretni šarm propadanja
- Diskretni šarm tuđmanizma
- Diskretni šarm brzine
- Diskretni šarm improvizacije
- Diskretni šarm prosječnosti
- Diskretni šarm malvazije.<sup>23</sup>

Iz primjera je očito da se frazeologizirani sintaktem koristi kao stroj za proizvodnju izraza koji aktualizira situaciju koju govornik kani tematizirati. Riječ je o svojevrsnoj frazeološkoj igri u kojoj se konstrukcija uvijek ponavlja, a semantički najopterećeniji dio zamjenjuje novim elementom. Takav figurativni postupak omogućuje istodobno i evociranje izvornika i njegovo preosmišljanje. Kada sam

<sup>23</sup> Navedene parafraze samo su manji dio ponuđenih primjera do kojih se može doći jednostavnim internetskim pretraživanjem pojma 'diskretni šarm'.

već kod naslova filmova, spomenut ću i možda najpopularniji dječji film “Lassie se vraća kući”. On je također postao plodan okvir parafrastičkim igrama. Hrvatski je redatelj Branko Schmidt svoj film naslovio sa “Vukovar se vraća kući”, španjolski proizvođač automobila Seat reklamom upozorava da “Ibiza se vraća kući”, policija Hrvatima preko novina poručuje “JMBG se vraća kući”, a ako se Hrvati uplaše spomena policije i okrenu stranicu, tamo će biti suočeni s naslovima poput “Trojanski konj se vraća kući”, “Žuta majica se vraća kući”, “Olimpijada se vraća kući”, “Haag se vraća kući”, “Ivo se vraća kući”, “Ante se vraća kući”, “Potrošač se vraća kući”, “Apoksiomen se vraća kući”, “Mozak se vraća kući”, “Cicibela se vraća kući” i sl.

Razvijeniji oblici ludičke parafraze radikalno mijenjaju značenje sentencama, izrekama ili frazemima u kojima su formalno ukotvljeni. Riječ je obično o humorom, ironičnom ili polemičnom osporavanju. Primjerice, hrvatski je distributer automobila marke Škoda ujesen 2004. reklamnu kampanju utemeljio u dvama sloganima koji su zapravo ludičke parafraze dviju poslovice: *Tko čeka, ne dočeka!* (← Tko čeka, dočeka) i *Tko se prvi smije, najduže se smije!* (← Tko se zadnji smije, najslabije se smije). Škodine reklamne parafraze potpuno mijenjaju značenje poslovice; umjesto strpljivosti, ustrajnosti i čekanja kao poslovičom preporučenih strategija ponašanja, Škoda potencijalnoga kupca potiče na trenutačnu reakciju. Atraktivnost i humoran učinak slogana proistječe iz svjesnog povezivanja gnomskog koda (koji se implicitno poziva na iskustvo i koji je neutilitaran) i promidžbenoga koda (kojemu je u temelju tržišna logika – proizvod treba preporučiti tako da ga kupac poželi kupiti odmah). Odeti li na internet i iz puke radoznalosti utipkate ‘tko rano rani’, umjesto drugog dijela poslovice ‘dviije sreće grabi’ pojavit će vam se svašta, npr.:

- uvijek urani
- navečer rano zaspe
- može dobiti srčani udar
- on se ne naspava
- ima podočnjake
- pregleda ga doktor
- ima slabiji imunitet
- ima mutirani gen
- probudi pijetla
- zajebo je pijetla
- cijeli dan je pospan
- neće mu pobjeći autobus
- po ranama čeprka
- il’ je pekar il’ je budala...

Poetika grafita također se dijelom temelji upravo u parafrastičkom ludizmu koji kakvu gnomsku strukturu banalizira, primjenjuje na posve neočekivano iskustvo, izaziva kratki spoj, time i humorni učinak. Evo nekoliko grafičkih dosjetki:

- Um caruje, snaga klade valja, sve dok klada ne udari um po glavi!
- Oko za oko, jezik za zube!
- Tko tebe kamenom, ti njega tvrdim kruhom!
- Tko pod drugim jamu kopa, fizički je radnik.
- Bolje jedan orgazam u grmlju nego dva u ruci.

## Žanrovska parafraza

Priču o parafrazi okončat ću posve neočekivanim, ekskluzivnim primjerom parafraze iz opusa njemačkoga pisca židovskoga podrijetla Wolfganga Hildesheimera (1916-1991). Taj je akademski slikar i teatrolog po obrazovanju, poznat i kao prevoditelj na Nirnberškom procesu, ostvario opus koji čine brojni dramski tekstovi, radio-drame, dva romana i, što me ovdje posebno zanima, dvije biografije. Hildesheimer je, naime, 1977. godine objavio biografiju *Mozart* utemeljenu na činjenicama i dokumentima koji svjedoče o životu i radu velikoga skladatelja, opremljenu Mozartovim portretom na koricama i kazalom imena kao signalima akademske akribije. Knjiga je ubrzo postala referentno mjesto za sve koji su se bavili Amadeusovom umjetnošću i životom. Četiri godine kasnije, dakle 1981., Hildesheimer tiska knjigu *Marbot. Eine Biographie*, predstavljajući je kao intelektualnu biografiju engleskoga estetičara i likovnog kritičara sir Andrew Marbota, koji je živio od 1801. do 1830. godine.

Po uzoru na biografski portret Mozarta, Hildesheimer je Marbota prikazao obilno se koristeći citatima, pozivajući se na spise i pisma njegovih suvremenika poput Goethea, Byrona, Shellya, Leopardia, Schopenhauera. Knjiga okončava kazalom imena, a na koricama je, baš kao i u Mozartovu slučaju, otisnut Marbotov portret koji potpisuje Éugene Delacroix. Knjiga Marbota prikazuje kao iznimno inteligentnog, ali prilično ravnodušnog, čovjeka, čovjeka koji je u 29. godini zagonetno nestao. Biografija nas upućuje na pretpostavku da se ubio, a mogući razlog za to nude Marbotova pisma koja otkrivaju da je bio u incestuoznoj vezi s majkom i da ga je to izjedalo. Knjiga *Marbot. Eine Biographie* doživjela je pohvale njemačke kritike, dapače čestitke autoru što je iz prašine zaborava izvukao tako zanimljivu a nepoznatu ličnost.

Međutim, kasnije se otkrilo da sir Andrew Marbot nikad nije postojao, da je on proizvod autorove imaginacije te da, dakle, nije u pitanju faktografski nego fikcionalni tekst. Činjenica da je Hildesheimer uspio obmanuti javnost, čak i stručnu, iz

sasvim je osobite perspektive potaknula rasprave o prirodi fikcije, o ponekad teško utvrdivoj granici između fikcije i faksije te o jeziku i jezičnoj upotrebi kao eventualnim kriterijima za određivanje prirode diskurza. Među inima, ‘slučajem Marbot’ izravno se pozabavilo dvoje teoretičara – Jean-Marie Schaeffer i Dorrit Cohn. Jasno je da je Hildesheimer lukavo usmjerio recepciju svoje knjige do te mjere da čak i čitatelji s potpuno razvijenom fikcionalnom kompetencijom, osjetljivi na najdiskretnije naznake fikcionalnosti, nisu posumnjali u činjeničnost njegova portreta. Analizirajući usmjeravanje recepcije, Jean-Marie Schaeffer upozorava na četiri bitna sredstva kojima se autor poslužio: kontekst autoriteta, paratekst, formalni mimezis i prodiranje fikcionalnoga svijeta u povijesni.<sup>24</sup> Mozartova biografija Hildesheimeru je priskrbila autoritet pouzdanoga biografa, na koji se on u *Marbotu* obilato oslanjao do kraja slijedeći logiku oblikovanja prvoga teksta. Paratekstualni su signali također nedvosmisleno upućivali na eksplikacijski diskurz: naslovna oznaka žanra *Eine Biographie*, navodni Delacroixov portret Marbota na koricama te kazalo imena u koje su uvrštena gotovo isključivo imena povijesnih личности sugeriraju klasični eksplikacijski postupak. Kada je riječ o formalnome mimezisu, autor si prisvaja poziciju biografa, dominira vanjsko prikazivanje, svi citati koji se izravno ne odnose na Marbota su vjerodostojni. Napokon, Hildesheimer izmišljeni lik sir Andrewa Marbota uvodi u povijesni svijet, nastanjen ličnostima u čije postojanje čitatelj nema razloga sumnjati, svijet koji konkretiziraju pouzdane informacije o vremenu, događajima, povijesti, zemljopisu i sl.

Dva Hildesheimerova teksta zorno nas upozoravaju na uvjetnost granice između fikcijskoga i povijesnoga svijeta. Služeći se istim diskurzivnim tehnikama i iskazivačkim postupcima, taj je autor oblikovao tekstove posve različitoga pragmatičkog statusa. *Marbot* je inicijalno prihvaćen kao činjenična biografija zato što je autor hotimice izbjegao čitatelju poslati jasne signale da je u pitanju fikcija. Hildesheimer je zapravo obmanuo čitatelja. Doduše, fikcija i varka, kako lucidno primjećuje Schaeffer, pribjegavaju istim sredstvima. U oba slučaja riječ je o imitaciji. Međutim, postoji bitna razlika između njih: fikcija je ludička varka koja je uspješna samo ako je obostrana, dok je stvarna varka uspješna samo ako je onaj na kojega se odnosi doživljava ozbiljno; fikcija mora biti “najavljena kao fikcija. Funkcija te najave je da se stvori pragmatički okvir koji razdvaja prostor igre”<sup>25</sup> u kojemu funkcionira privid od prostora stvarnoga iskaza. Fikcijski je iskaz nedoslovan iskaz, primjećuje već spomenuti Genette; “on, suprotno od stvarnoga, koji

---

24 Usp.: Schaeffer 2001:141-150.

25 Usp.: Schaeffer 2001:165.



opisuje objektivno stanje stvari, opisuje tek mentalno stanje”<sup>26</sup>. U skladu s tim, jezik u fikcionalnim tekstovima ima svjetotvornu ulogu, a ne ulogu posrednika.

Dorrit Cohn je konstatala da je Hildesheimer s *Marbotom* stvorio novi žanr – historiziranu fikcionalnu biografiju. I dodala da je taj tekst zasad jedini primjer toga žanra. Ja bih, u kontekstu svoga izlaganja, Hildesheimerov tekst okarakterizirao kao žanrovsku parafrazu, i to parafrazu koja nije utemeljena u nedoslovnom ponavljanju sadržaja nego u parafraziranju diskurzivnih tehnika i iskazivačkih postupaka, što je naposljetku rezultiralo fikcionalizacijom žanra biografije.

## Tko šuti, ne prešuti

Parafraza se u oba svoja oblika, kao postupak razvijanja teksta, podvrsta amplifikacije odnosno komentara te kao makrostrukturalna figura pojavljuje u gotovo svim diskurzivnim sferama suvremene komunikacije – u literaturi, znanosti, medijskom i promidžbenom diskurzu, različitim oblicima afektivnoga govora, govora koji potiče, poučava... Za razliku od prošlosti u kojoj je bila preporučivana i institucionalizirana kao neophodna vježba i obvezan postupak, njezin je šarm danas diskretan. Budući da ju se podcjenjuje i doživljava kao manu, ona se šutke uvlači u naše rečenice i iskaze i u njima ostavlja tragove koje ili ne želimo osvijestiti ili im s naporom izmišljamo sofisticirana imena. No, nemoguće je sakriti ono što je očito. A očito je da se parafraza pojavljuje u najkurentnijim oblicima suvremene komunikacije poput one internetske ili promidžbene. To iznova potvrđuje njezinu nevjerojatnu prijemljivost različitim iskazivačkim tehnikama i strategijama te njezinu bitnu ulogu u različitim sferama komunikacije.

## Sažetak

Povijest parafraze traje od antike do danas. Pojam je to koji se pojavljuje kao uporišni postupak razvijanja iskaza i kao makrostrukturalna retorička figura. U antičkoj Grčkoj i Rimu parafraza je bila jedna od ključnih vježbi u obrazovanju budućih retora. Učenici su bili pozvani preformulirati, prepričati neki tekst ili sentencu. Temeljni impulsi te retoričke tradicije institucionalno su prisutni u religioznoj egzegezi, književnosti, nastavi, kritici i znanosti sve do 19. stoljeća. Iako se od početka 20. stoljeća pojam obično rabi u pejorativnom značenju, praksa reformulacije pojavljuje se u gotovo svim sferama suvremene komunikacije – u literaturi, znanosti, medijskom i promidžbenom diskurzu, različitim oblicima afektivnoga govora, govora koji potiče, poučava. U recentnim diskurzivnim praksama moguće je lučiti lingvističku, komentatorsku, literarnu i ludičku parafrazu.

---

26 Genette 2002:38.

**Ključne riječi:** figura, fikcija, diskurz, parafraza (lingvistička, komentatorska, literarna, ludička), pastiš, žanr

## Literatura

- Amon, E., Bomati, Y. (1990). *Vocabulaire du Commentaire de texte (400 mots-clés pour l'étude du style)*. Paris: Larousse.
- Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskoga jezika*, 3. izdanje. Zagreb: Novi Liber.
- Bagić, K. (2007). *Postoji li jezik fikcije*, u: *Jezik književnosti i književni ideologemi*. Zbornik radova 35. seminara Zagrebačke slavističke škole. Uredio K. Bagić. Zagreb: str. 37-49.
- Biti, V. (2000). *Pojmovnik suvremene književne i kulturne teorije*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Daunay, B. (2002). *Éloge de la paraphrase*. Presses Universitaires de Vincennes. Saint Denis.
- Fontanier, P. (1977). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.
- Fuchs, C. (1982). *La Paraphrase*. Paris: PUF.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et Énonciation*. Paris: Ophrys.
- Gardes-Tamine, J., Hubert, M. (2002). *Dictionnaire de critique littéraire*, 2ème édition. Paris: Armand Colin.
- Genette, G. (2002). *Fikcija i dikcija*. preveo Goran Rukavina. Zagreb: Ceres.
- Genres et notions littéraires* (1997). Encyclopædia Universalis/Albin Michel, Paris.
- Gle duplu votku poslije kiše*, <http://www.tulumarka.com> (pregled: 9. 9. 2010)
- Gorp, H. van i sur. (2005). *Dictionnaire des termes littéraires*, Paris: Honoré Champion.
- Joyeux, Micheline (1997). *Les figures de style*. Paris: Hatier.
- Kokelberg, J. (2003). *Les techniques du style (vocabulaire, figures de rhétorique, syntaxe, rythme)*. 2ème édition, Paris: Nathan.
- Kvintilijan /Quintilian/, Marko Fabije (1967). *Obrazovanje govornika*, preveo Petar Pejčinović. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Maingueneau, D. (2002). *Analiser les textes de communication*. Paris: Nathan.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Mazaleyrat, J., Molinié, G. (1989). *Vocabulaire de la stylistique*. Paris: PUF.
- Molinié, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris: Le Livre de Poche.
- Morier, H. (1998). *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*. 5ème édition. Paris: PUF.
- Mrdeža, A. (2004). *Davidova lira u versih harvackih. Stih u psalmima hrvatskog ranonovovjekovlja*. Split: Književni krug.
- Novak, S. P. (2004). *Povijest hrvatske književnosti IV (Suvremena književna republika)*. Split: Slobodna Dalmacija/Marjan tisak.
- Oraić Tolić, D. (1990). *Teorija citatnosti*. Zagreb: GZH.
- Paraphrase*, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. <http://www.cnrtl.fr> (pregled: 9. 9. 2010)
- Pogačnik, J. (2006). *Proza poslije FAK-a*. Zagreb: Profil.
- Pougeoise, M. (2001). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris: Armand Colin.
- Ricalens-Pourchot, N. (2003). *Dictionnaire des figures de style*. Paris: Armand Colin.
- Quelques difficultés de lecture*, <http://users.skynet.be> (pregled: 9. 9. 2010)
- Schaeffer, J. (2001). *Zašto fikcija?* preveli Vladimir Kapor i Branko Radić. Novi Sad: Svetovi.

- Sesar, D., Muhvić-Dimanovski, V. (2003). *Frazem, fraza i parafraza u suvremenom medijskom diskursu*. U: Zbornik Zagrebačke slavističke škole 2002, uredio S. Botica, Zagreb: str. 279-289.
- Simeon, R. (1969). *Enciklopedijski rječnik lingvističkih naziva I/II*, Zagreb: Matica hrvatska.
- Smadja, S. *Paraphrase et métatextualité*, <http://www.fabula.org> (pregled: 9. 9. 2010)
- Suhamy, H. (2000) *Les figures de style*. Paris: PUF.
- Štambuk, D., Jurica, N. (1982). *Quadriscopium hrvatskog mladeg pjesništva* (antologija). Dubrovnik: br. 5/6, Dubrovnik.
- Živković, D., ur. (1986). *Rečnik književnih termina*. Beograd: Nolit.

Mirela Barbaroša-Šikić, Marijana Češi



## **Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje pisanih radova učenika**

### **Uvod**

U ovome radu pokušat će se opisati stanje praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja pisanih radova učenika u nastavi hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. Pismenost se poučava u predmetu hrvatski jezik, izravno i neizravno, u sva četiri predmetna područja: jeziku, jezičnom izražavanju, književnosti i medijskoj kulturi s obzirom na temeljni cilj predmeta - osposobljavanje učenika za jezičnu komunikaciju koja omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjelovito učenje. (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006)

Bez obzira na to što se učenici poučavaju pismenosti u svim područjima predmeta, ipak je naglasak stjecanja pisanih kompetencija učenika unutar predmetnoga područja jezično izražavanje kojemu su ciljevi: razvoj sposobnosti izražavanja doživljaja, osjećaja, misli i stavova; stvaranje navika uporabe pravogovornih (ortopskih) i pravopisnih (ortografskih) normi; ostvarivanje uspješne usmene i pisane komunikacije – poticanje i razvijanje primalačkih (slušanje i čitanje) i proizvodnih (govorenje i pisanje) jezičnih djelatnosti. U Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu (prema kojemu je dijelom nastao Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006) istaknute su jezične sposobnosti i vještine koje učenik treba steći u osnovnoškolskom obrazovanju.

Ovdje ćemo se osvrnuti samo na elemente pismene osposobljenosti. Dakle, od učenika se očekuje da u pisanome obliku zna:

- jasno i sustavno pripovijedati: prepričavati, pričati i izvješćivati,
- opisivati i stvarati manje zahtjevne raspravljačke tekstove,
- pisati po planu,
- dobro kompozicijski organizirati tekst (poštovati osnovnu kompozicijsku strukturu: uvodni, središnji i zaključni dio teksta).

Nadalje, navodi se da pisani radovi učenika moraju pokazati ovladanost gramatičkom i pravopisnom normom, leksikom u skladu s dobi te primjerenom uporabom funkcionalnih stilova. Dakle, učenik treba ovladati određenim znanjima, vještinama i sposobnostima pismenoga izražavanja, koji su u isto vrijeme temelj za nastavak obrazovanja.

### **Oblici pisanog izražavanja u nastavnim programima i metodičkoj literaturi**

U Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (1999) i u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006) navedeni su oblici pisanih radova kojima učenik treba ovladati. Osvrnut ćemo se samo na oblike koji su navedeni kao obrazovna postignuća učenika tijekom osmoga razreda.

<b>Program (1999)</b>	<b>Program (2006)</b>
molba	rasprava
zahtjev	problemski članak
prijava	životopis
zapisnik	osvrt ili prikaz
diktat (stvaralački)	pismo
zadaci objektivnoga tipa	školska zadaća
školska zadaća	

Valja naglasiti da struktura obaju nastavnih programa podrazumijeva znanje i primjenu svih oblika kojima su učenici trebali ovladati do osmoga razreda: opis, pripovijedanje, izvješćivanje.

Usporedimo li zahtjeve programa, vidljivo je da je Nastavni plan i program (2006) pokušao dati prednost oblicima koji su učenicima potrebni za stjecanje funkcionalne pismenosti i kojima se moraju koristiti i na drugim nastavnim predmetima, u nastavku školovanja i u svakodnevnom životu.

Školska zadaća, čiji se broj mijenjao s promjenama nastavnih planova i programa od obveznih šest do nijedne, uvrštena je u oba programa kao najuobičajeniji oblik vrednovanja učeničke pismenosti s ciljem cjelokupnog sumativnog vrednovanja u određenom trenutku obrazovanja (Težak, 2003).

Milivoj Čop ističe teškoće u kategorizaciji pisanih radova zato što postoje mnoge vrste, oblici i varijante s nizom sličnih i različitih elementa kojima je teško odrediti mjerila i oznake. On kategorizaciju pisanih radova temelji na načelu postupnosti i sistematičnosti, odnosno s obzirom na njihovu namjenu i način organizacije rada. Njegova podjela svodi se na tri osnovne kategorije: vezane pisane vježbe, poluvezane pisane vježbe i sastavci.

Dragutin Rosandić ističe da se oblikovanje metodičkog sustava nastave pismenosti temelji na različitim metodičkim načelima koja proizlaze iz sadržaja, psiholoških odrednica, jezičnih i jezikoslovnih te širih socijalnih i kulturnih konteksta. Uz vježbe izdvaja samostalne pisane sastavke učenika: opisivanje (opis), pripovijedanje, izvješćivanje, prepričavanje i raspravljavanje (Rosandić, 2002).

U metodičkoj literaturi detaljno su navedeni oblici, primjeri i vrste pisanih vježbi. Autori, koji su pisali o pisanim radovima učenika, Milivoj Čop, Stjepko Težak, Dragutin Rosandić, Zdenka Gudelj-Velaga i Dunja Pavličević-Franić, smatraju da je za uspješnost stjecanja pisanih sposobnosti važna motivacija učenika za pisanje, pripremna faza pisanja – postupno uvježbavanje te stjecanje pojedinih jezičnih kompetencija koje će učenika dovesti do samostalnog ostvaraja teksta sa svim njegovim elementima. Od pisanih oblika provjera znanja navode se diktati i školske zadaće.

Možemo zaključiti da je kategorizacija pisanih radova učenika u metodičkoj literaturi učinjena prema načelu postupnosti (izbor sadržaja, oblika i postupaka) i primjerenosti (kognitivne razine znanja s obzirom na psihofizičke mogućnosti).

Pisane radove učenika mogli bismo s obzirom na učenički odgovor podijeliti i na radove zatvorenog, poluotvorenog i otvorenog tipa. Unutar te podjele kontrolni bi se diktat mogao svrstati u pisani rad zatvorenoga tipa, odgovori na pitanja u npr. zadacima objektivnoga tipa mogli bi se svrstati u radove poluotvorenoga tipa, a sve vrste učeničkih sastavaka, pa tako i školska zadaća, u radove otvorenoga tipa.

Problem objektivnoga vrednovanja postaje veći što je veća otvorenost pojedinog pisanoga rada s obzirom na ono što učenik u njemu samostalno oblikuje.

Velik broj radova koji se bavi problemima pisanog izražavanja utvrđuje jezične pogreške u pisanim učeničkim radovima otvorenoga tipa te upozorava na nedostatke i propuste u nastavi materinskoga jezika unutar obrazovnoga sustava. No, u vrednovanju radova otvorenoga tipa najveći je problem oblikovanje čvrstih indikatora i kriterija vrednovanja koji bi omogućili što objektivnije vrednovanje s višestrukim ciljem: kvalitetnije formativno praćenje učenikove pismenosti s jasno iskazanim poteškoćama koje učenik mora osvijestiti i poraditi na njihovu rješa-

vanju te objektivnije sumativno vrednovanje koje se u svakom trenutku može potkrijepiti argumentima.

Budući da su sve jezične djelatnosti podjednako važne i da ih je potrebno sustavno poticati i razvijati, bilo bi pogubno odreći se u vrednovanju jezičnih kompetencija učenika zadataka otvorenoga tipa samo zato što smo unaprijed svjesni da ocjenjivači nisu dovoljno objektivni mjerni instrument te da može doći do velikih razlika u ocjenjivanju istih učeničkih pisanih radova. U literaturi, dokimološkoj i metodičkoj, pronalazimo izdvojene indikatore kao moguće modele objektivnijega vrednovanje radova otvorenoga tipa u nastavi materinskoga jezika, no nijedan ponuđeni model nije dokraja razrađen. Važno je istaknuti i u pokušaju modeliranja indikatora imati na umu važnost određivanja što kvalitetnijega omjera svih relevantnih elemenata koje treba vrednovati u konkretnome radu otvorenoga tipa i pri tome ne zaboraviti dob učenika. Na važnost određivanja pravilnoga omjera pozitivnih i negativnih elemenata u sastavku/školskoj zadaći, kojima treba dati proporcionalnu vrijednost upozorio je već šezdesetih godina Stjepko Težak.

## **O istraživanju**

Vanjska vrednovanja obrazovnih postignuća – vrednovanje dijela jezičnih kompetencija materinskoga jezika na temelju pisanih radova otvorenoga tipa – potaknula su razmišljanja, izradu mogućih modela i osmišljavanje kvalitetne i pouzdane (koliko to može biti s obzirom na sadržaj) znanstvenoistraživačke metodologije koja bi složenu pojavnost pismenosti opisala njenim temeljnim i bitnim odrednicama s obzirom na mogućnosti poticanja i razvijanja pismenosti u nastavnome procesu primarnoga institucionalnoga obrazovanja.

Primjena takvih modela tijekom potrebnih istraživanja o ovoj temi zasigurno će dovesti do mnogih spoznaja iznimno važnih za kvalitetnije poučavanje materinskoga jezika, stjecanje jezičnih i komunikacijskih kompetencija s obzirom na pismeno izražavanje te osmišljavanje ciljeva i sadržaja stručnoga usavršavanja učitelja i nastavnika.

Rezultati dobiveni eksperimentalnim vrednovanjem, kao i cijeli protokol vanjskoga vrednovanja, upućuje na potrebu da se učitelji kontinuirano obrazuju o metodologiji izrade različitih tipova zadataka te načinima vrednovanja s ciljem osnaživanja neposrednoga poučavanja.

Vanjska vrednovanja imaju za posljedicu i činjenicu da se osvijesti potreba unutarnjeg vrednovanja škola te da se sumativno vrednovanje obrazovnih postignuća u osnovnim i srednjim školama dijelom standardizira. Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006) to i omogućuje zato što su definirani ključ-

ni pojmovi i obrazovna postignuća za svaki razred. U predmetu hrvatski jezik propisana su obrazovna postignuća u skladu s razvojnom dobi i psihofizičkim sposobnostima prosječnoga učenika, a izborni sadržaji namijenjeni su dodatnim interesima učenika.

Istraživanje su autorice provodile tijekom stručnoga usavršavanja 2006. godine u sklopu teme vrednovanja pisanih radova učenika u osmom razredu osnovne škole. Određivanje cilja istraživanja utemeljeno je na uočenim problemima tijekom uvida u neposredan odgojno-obrazovni rad učitelja hrvatskoga jezika. Budući da su pisani učenički radovi u školskoj godini sastavni dio učeničkih portfolija koji se nalaze u školi, predmet su i sastavni dio uvida, razgovora i opisa kvalitete učiteljeva rada.

Posebno zanimanje za pisane radove učenika potaknuto je i uvođenjem vanjskih vrednovanja u hrvatski obrazovni sustav – ovdje se prije svega misli na vanjsko vrednovanje odgojno-obrazovnih postignuća u osnovnim školama koje provodi Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Izrada instrumenata za eksperimentalno vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika osmih razreda izazvala je čitav niz pitanja o metodologiji i pristupu vrednovanju učeničkoga pisanog rada, prije svega onog otvorenog tipa.

Time je i vrednovanje učeničkih pisanih radova otvorenoga tipa u redovnoj nastavi dobilo veliki prostor u promišljanju i pronalaženju odgovora na pitanje: *Kako to činimo?*

Pretpostavka o rezultatima istraživanja bila je da učitelji poučavanjem i poticanjem pismenoga izražavanja učenika ne posvećuju podjednaku pozornost svim oblicima pisanoga izražavanja koji se navode u programu te da su indikatori i kriteriji vrednovanja vrlo različiti, od pokušaja objektivnog pristupa s vrlo visokim očekivanjima do potpuno subjektivnog pristupa u vrednovanju radova otvorenoga tipa (sastavci i školske zadaće).

### **Ciljevi istraživanja**

Ciljevi istraživanja bili su:

- steći detaljniji uvid u trenutno stanje o načinima, oblicima i kriterijima praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja pisanih radova učenika u osmome razredu;
- oblikovati u interakciji s učiteljima radioničke liste u kojima će biti kategorizirani oblici, sadržaji, elementi i kriteriji vrednovanja pisanih radova učenika;
- oblikovati teme i sadržaje budućih stručnih usavršavanja na temelju rezultata istraživanja s ciljem osvješćivanja potrebe usustavljivanja oblika, sadržaja,



elemenata i kriterija vrednovanja pisanih radova učenika i oblikovanja kvalitetnijeg sustava formativnog i sumativnog vrednovanja.

### Opis provedbe istraživanja

Ispitanici istraživanja: 336 učitelja hrvatskoga jezika svih dobnih skupina sjeverozapadnoga dijela Hrvatske.

Vrijeme istraživanja: od 10. siječnja do 27. lipnja 2006.

nadnevak skupa	županije	broj sudionika	oznaka skupa i broj županija
10. siječnja 2006.	Zagrebačka Krapinsko-zagorska Karlovačka	60	A3
12. siječnja 2006.	Grad Zagreb	79	B1
18. travnja 2006.	Varaždinska Međimurska	84	C2
20. travnja 2006.	Bjelovarsko-bilogorska Koprivničko-križevačka	72	D2
27. lipnja 2006.	Sisačko-moslavačka	41	E1
UKUPNI BROJ SUDIONIKA		336	

Uvjeti istraživanja bili su isti za sve ispitanike. Autorice rada odlučile su da će empirijski materijal ispitanici izraditi radionički u sljedećim koracima:

1. korak – rad u skupinama (pet do šest članova);
2. korak – sjedinjavanje rezultata rada dviju skupina;
3. korak – sjedinjavanje rezultata rada pet skupina.

Konačni oblik pojedine radioničke liste bio je rezultat rada 28 učitelja. Dakle, tijekom pet ciklusa stručnih usavršavanja oblikovano je 12 radioničkih lista (12 skupina), koje je izradilo ukupno 336 učitelja.

Prikazanu metodologiju rada za prikupljanje empirijskoga materijala autorice su izabrale zbog omogućavanja:

1. podjednagog aktivnog sudjelovanja što većeg broja učitelja;
2. razmjene mišljenja i diskutiranja o zadatku i sadržaju rada u radionici;
3. samoprocjene i procjene stavova i mišljenja;
4. suradničkog odlučivanja i zaključivanja;
5. veće vjerodostojnosti podatka;
6. kvalitetnijeg i bržeg prihvaćanja i primjene standardiziranih modela u redovnome nastavnom procesu.

### **Obrada rezultata istraživanja**

Pri obradi rezultata istraživanja korištena je metoda kvalitativne analize sadržaja (Halmi, 2005, str. 379-388). Prikupljene empirijske materijale bilo je moguće samo dijelom klasificirati, obraditi i komparirati u 5 kategorija:

1. objašnjavanje načina i količine pisanih provjera
2. sadržaji pisanog vrednovanja – obuhvaćenost predmetnih područja
3. vrste pisanih oblika koji se sumativno vrednuju
4. sadržaji i elementi vrednovanja školske zadaće
5. kriteriji vrednovanja zadataka objektivnoga tipa.

#### Objašnjavanje načina i količine pisanih provjera

Budući da su se autorica rada odlučile za prethodno opisanu metodologiju prikupljanja empirijskih podataka (poglavlje 3.2), sve podatke nije bilo moguće potkategorizirati, a elemente definirati. U radu će biti prikazani kvalitativni podaci koji su se mogli kvantificirati i kvalitativno obraditi i komparirati.

Objašnjavanje načina, vremena i količine pisanih provjera znanja važno je zbog planiranja i programiranja nastavnoga procesa, zbog učinkovitog odabira metoda, oblika i strategija poučavanja i učenja te, pri tom, izravnog utjecaja na postizanja temeljnog cilja nastave, a on je što učinkovitiji učenički obrazovni ishod.

Interpretacijom kvalitativnog empirijskoga materijala koji se odnosi na objašnjavanje načina, vremena i količine pisanih provjera navodi nas na sljedeće zaključke:

- učitelji tijekom cijele nastavne godine provode pisane provjere, koje se tiču jezikoslovnih sadržaja, nakon obrađenih i uvježbanih većih jezičnih cjelina prema godišnjem planu i programu i u skladu s Pravilnikom o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnim i srednjim školama (NN, 92/95);
- pisanim putem sadržaje nastavnoga područja književnosti vrednuju učitelji četiriju županija, dakle 41,37% učitelja od ukupnoga broja, i to jednom do dva puta godišnje ili prema potrebi;
- školske zadaće, diktate i zadatke objektivnoga tipa pišu gotovo svi učenici;
- objašnjavanje načina provođenja pisanih provjera znanja posebno ističu na početku školske godine i neposredno prije pisanja provjere, oslanjajući se pri tom na Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 92/95);

**Tablica 1.** Broj pisanih provjera godišnje

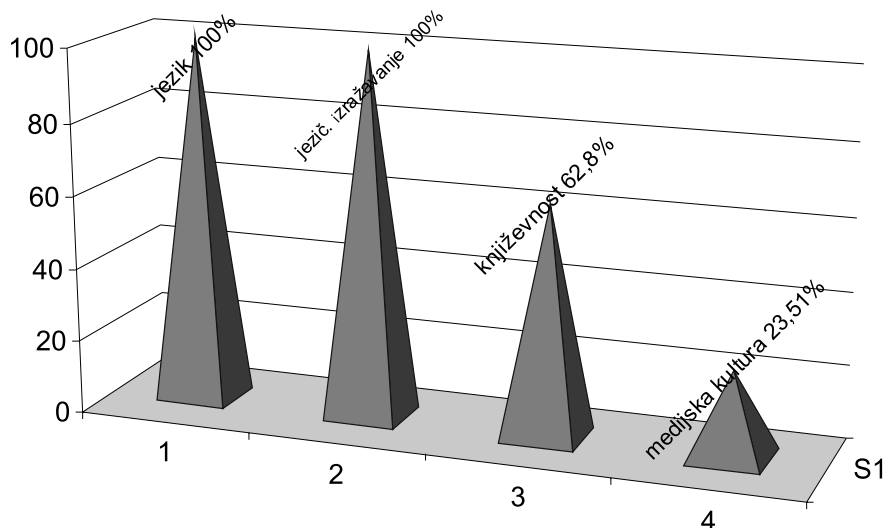
Oznaka skupa i broj županija	pisani oblici provjere		
	školske zadaće	diktati	zadaci objektivnoga tipa
A3	3	/	5
B1	3	2 – 3	4
C2	/	/	/
D2	2	3	2
E1	2 – 3	/	4

U tablici 1 prikazan je broj pisanih oblika provjera: školskih zadaća, diktata i zadatka objektivnoga tipa tijekom nastavne godine.<sup>1\*</sup> Broj školskih zadaća nije ujednačen stoga što su u istraživanju sudjelovali učitelji čije su škole bile uključene u eksperimentalno provođenje HNOS-a u čijemu je programu broj obveznih školskih zadaća bio dvije godišnje, dok je, u tada još važećem programu, broj obveznih školskih zadaća tijekom godine bio tri. Zanimljivo je da 50,06% učitelja drži da diktate treba pisati prema potrebi, točnije ovisno o usvojenosti određenih sadržaja. Pri tome nije konkretiziran način dobivanja povratne informacije o usvojenosti određenih sadržaja kao ni sami sadržaji. Pretpostavka je da takav pristup diktatu proizlazi iz njegove formativne i sumativne naravi unutar provjere i vrednovanja učenikova znanja. Sudionici županija koji nisu naveli brojevi podatak o školskim zadaćama, diktatima i zadacima objektivnoga tipa drže da je dovoljno navesti da se pisane provjere provode nakon obrade i uvježbavanja određenih nastavnih cjelina radi provjere učeničkih ishoda. Učitelji su istakli važnost pisanih provjera znanja kao povratne informacije učeniku i učitelju, učeniku zato što dobiva informaciju o tome koliko je napredovao, u čemu je uspješan, a na čemu još mora raditi, a učitelju radi dobivanja uvida u individualna i razredna postignuća učenika, ali i o uspješnom ili manje uspješnom odabiru metoda, oblika i strategija poučavanja tijekom neposrednog odgojno-obrazovnog rada.

Sadržaji pisanog vrednovanja – nastavna područja

Grafičkim prikazom 1 pokazana je zastupljenost nastavnih sadržaja u pisanim provjerama znanja koja potvrđuju da se vrednuju sva područja predmeta hrvatski

\*1 Oznaka velikog tiskanog slova znači stručni skup A = 10. siječnja 2006., B = 12. siječnja 2006., C = 18. travnja 2006., D = 20. travnja 2006., E = 27. lipnja 2006., a broj pokraj slova broj županija koje su sudjelovale na skupu (A3 = stručni skup koji je održan 10. siječnja 2007.; tri županije).



**Grafički prikaz 1** Predmetna područja

jezik, ali u najmanjem postotku (23,51%) područje medijske kulture (koje je i opsegom sadržaja i brojem nastavnih sati najmanje zastupljeno u Nastavnom planu i programu, 2006). Književnoteorijske sadržaje i interpretaciju književnoumjetničkoga teksta provjerava 62,8% učitelja. Homogenost je prisutna u nastavnim područjima jezika i jezičnoga izražavanja (100%). Rezultati istraživanja usklađeni su sa specifičnim ciljevima nastavnih područja propisanih u HNOS-u.

Vrste pisanih oblika koji se vrednuju

Tablica 2 pokazuje neočekivanu homogenost u odabiru i primjeni pisanih oblika provjere znanja. Izenađuje jedino što zadaci objektivnoga tipa kojima se provjerava uglavnom kognitivna usvojenost znanja nisu zastupljeni u svim županijama. Popis pisanih oblika u tablici upozorava na potrebu standardizacije terminologije pisanih oblika, na to upućuje termin *kontrolna zadaća* koja zasigurno podrazumijeva zadatke objektivnoga tipa. Vrlo je upitno možemo li sumativno vrednovati petominutne provjere znanja zato što ocjena upisana u imenik, u brojčanu rubriku vrednovanja, administrativno vrijedi isto kao i ocjena kojom je učenik ocijenjen nakon višeminutne provjere znanja.

Postavlja se pitanje kojim se indikatorima vrednuju plakati i stripovi koji uključuju vidno-prostorne i likovne vještine i sposobnosti učenika. U razgovoru o praćenju, vrednovanju i ocjenjivanju uvijek iznova potrebno je istaknuti da je sastavni

**Tablica 2.** Pisani oblici provjere

<b>Pisani oblici</b>	<b>Broj županija</b>	<b>%</b>
školske zadaće	9	100
zadaci objektivnoga tipa	8	87,797
diktati	8	87,797
domaće zadaće	6	82,142
sastavci	5	42,857
pisane interpretacije	4	39,285
kontrolne zadaće	3	37,202
petominutne provjere znanja	3	17,857
kritički osvrti	1	23,511
plakati, stripovi	1	23,511

dio vrednovanja i upoznavanje učenika ne samo sa sadržajima o kojima će biti pitani, već i najava oblika ispitivanja. Unaprijed poznat sadržaj i oblik vrednovanja uvjetovat će učenički odabir strategija učenja, a zasigurno će smanjiti stresnost ispitne situacije i omogućiti postizanje i pokazivanje boljih obrazovnih postignuća.

Sadržaji i elementi vrednovanja školske zadaće

U nastavnim planovima i programima za osnovnu školu (1999, 2006) ne navode se odrednice za vrednovanje školske zadaće, već samo broj školskih zadaća, i to tri (1999), odnosno dvije (2006), uz napomenu koja je dana u HNOS-u da je učitelju dopušteno pisanje više od dviju školskih zadaća.

Teorija vrednovanja pismenoga izražavanja bori se uvijek iznova s dva temeljna problema: objektivnošću i egzaktnošću. Budući da pismenost u svome značenju obuhvaća kognitivne i metakognitivne vještine, izuzetno je teško i zahtjevno osmisliti pouzdanu znanstvenu metodologiju kojom bi se izdvojile sastavnice pismenosti na temelju kojih bi bilo moguće objektivno vrednovanje u visokom stupnju. O vrednovanju učeničkih pisanih radova nezaobilazni su radovi S. Težaka i D. Rosandića. Upravo u Težakovu radu o pisanju, ocjeni i ispravljanju školske zadaće (1998) valja tražiti razloge zašto su ispitanici ovoga istraživanja najpreciznije opisali što vrednuju u školskim zadaćama. Težak upozorava na subjektivnost u ocjenjivanju školskih zadaća, ali i upozorava o čemu treba voditi računa da bi se postigla što veća objektivnost: sadržaj, tekstovna vrsta, kompozicija, stil, gramatika i pravopis i vanjšina teksta. Valja istaknuti i jasno iskazan broj čitanja – tri puta.

**Tablica 3.** Sadržaji i elementi vrednovanja školske zadaće

<b>A3</b>	<b>B1</b>	<b>C2</b>	<b>D2</b>	<b>E1</b>
- pravopis - stil - kompozicija - sadržaj	- pravopis i gramatička norma - originalnost teme - kreativnost	- sposobnost kreativnog izražavanja - originalnost - bogatstvo stila - jezična kompetencija (primjena gramatičkih i pravopisnih pravila) - izvornost - stilsko izražajna sredstva	- sadržaj (usklađenost teme i sadržaja) - gramatika (sročnost, skladanje rečenica) - kompozicija (logički slijed) - rječnik (efektan izbor riječi) - pravopis - organizacija ulomaka	- urednost - preglednost, točnost - bogatstvo i samostalnost u izričaju - karakterističnost u stilu izražavanja - praćenje kompozicije

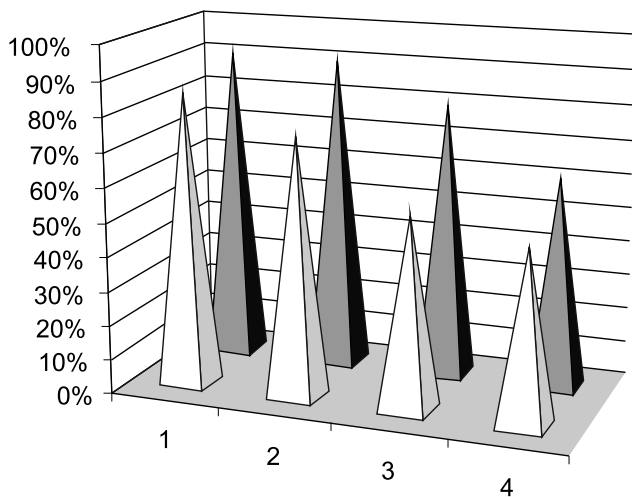
Usporedimo li sadržaje koje smo dobili u istraživanju s Težakovim sadržajima vrednovanja, uočavamo da nema velikih odstupanja, ali još uvijek nije postignuta standardiziranost vrednovanja ovoga oblika pisane provjere.

Kriteriji vrednovanja zadataka objektivnoga tipa

Analiziramo li i usporedimo li bodovanje zadataka objektivnoga tipa i postotke koje učitelji iskazuju potrebnima za ocjenu odličan, uočava se homogenost podataka s neznatnim razlikama samo kod 12,2% ispitanika koji imaju blaži kriterij od ostalih. Najmanja odstupanja primjećuju se u procjeni za pozitivnu ocjenu, 82,13% učitelja smatra da ispit sa zadacima objektivnoga tipa mora biti 50% rije-

**Tablica 4.** Postotak riješenosti za pojedinu ocjenu u zadacima objektivnoga tipa

<b>Ocjena</b>	<b>Postotak ispitanika po skupini</b>				
	<b>A3</b> (17,85%)	<b>B1</b> (23,51%)	<b>C2</b> (25%)	<b>D2</b> (21,42%)	<b>E1</b> (12,20%)
odličan	91 - 100%	90 - 100%	90 - 100%	91 - 100%	85% i više
vrlo dobar	90 - 81%	85 - 75%	90 - 81%	90 - 81%	85 - 75%
dobar	80 - 62%	70 - 60%	80 - 61%	80 - 56%	75 - 60%
dovoljan	61 - 52%	55 - 50%	60 - 50%	55 - 50%	60 - 50%
nedovoljan	51 - 0%	45 - 0%	50 - 0%	49 - 0%	50 - 0%



	1	2	3	4
□ najniža vrijednost	85%	75%	56%	50%
■ najviša vrijednost	91%	90%	80%	61%

□ najniža vrijednost ■ najviša vrijednost

### Grafički prikaz 2 Intervali potrebne riješenosti za određenu ocjenu

šen da bi učenik bio pozitivno ocijenjen. Zamjetljiv je i interval postotka za ocjenu dobar od 56 do 62%, sa čak 6% odstupanja.

Neujednačenost kriterija vrednovanja vidljiva je izdvojimo li koliki su najmanji postotak riješenosti učitelji izdvojili za pojedinu ocjenu. (Grafički prikaz 2)

### Umjesto zaključka

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da učitelji ne posvećuju podjednaku pozornost svim oblicima pisanoga izražavanja, što nužno dovodi u pitanje postignuta obrazovna postignuća učenika koje metodologija vanjskoga vrednovanja prikazuje kvantitativnim podacima. Naime, takvi podaci više će opisivati (ne)kvalitetu poučavanja negoli kvalitetu obrazovnih postignuća.

Iznimna heterogenost (zbog koje je i opis ostao djelomičan) empirijskog materijala prikupljenog tijekom istraživanja upućuje na potrebu standardizacije nekih oblika pisanih provjera i standardizaciju njihova vrednovanja.

Dio rezultata istraživanja opisanoga u ovome radu autorice ocjenjuju osobito korisnim stoga što omogućavaju kvalitetnije osmišljavanje i organiziranje stručnoga usavršavanja učitelja hrvatskoga jezika, preciznije definiranje temeljnoga cilja i specifičnih ciljeva. Tu se krije razlog modularnom stručnom usavršavanju čija je tema *Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje u predmetu hrvatski jezik*. Opći cilj jest da se učitelji osnaže u oblikovanju vlastitih modela formativnih i sumativnih oblika vrednovanja s obzirom na specifičnosti okruženja u kojemu rade i s obzirom na uvedena vanjska vrednovanja obrazovnih postignuća.

## Sažetak

U ovom radu dijelom su prikazani oblici, načini i kriteriji vrednovanja učeničkih pisanih radova u predmetu hrvatski jezik u osmom razredu osnovne škole. Budući da dosad nisu cjelovito opisani svi elementi oblika i kriteriji vrednovanja te nisu sustavno provedena istraživanja, pokazala se potreba za opisom oblika i kriterija vrednovanja i načina njihove primjene.

Potreba za navedenim potaknuta je i nizom novina uvedenih u obrazovni sustav osnovne i srednjih škola – novi program za osnovnu školu i vanjsko vrednovanje u osnovnoj i srednjim školama.

U istraživanju je sudjelovalo 336 učitelja hrvatskoga jezika.

Dobiveni rezultati pokazali su visok stupanj homogenosti u odabiru pisanih oblika i visoke kriterije vrednovanja. Pritom se pokazala neusklađenost u sadržaju i metodologiji izrade zadataka te neuvažavanje kognitivnih mogućnosti učenika s obzirom na njihovu dob u oblikovanju kriterija vrednovanja.

Cilj ovoga istraživanja bio je da se na temelju opisa postojećih oblika i načina praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja opiše stanje koje će biti polazište budućih istraživanja i iznalaženja konkretnih rješenja u procesu poučavanja materinskoga jezika.

**Ključne riječi:** pisani oblici provjere, sadržaji pisanih provjera znanja

## Literatura

- Anić, V. (1991). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Baranović, B. (2005). *Što nastavnici misle o nastavnim programima za osnovno obrazovanje – rezultati istraživanja*. U: MZOŠ i Svjetska banka, *Preoblikovanje osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj*. Zagreb: MZOŠ, str. 14-19.
- Baranović, B. (ur.) (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.



- Bezinović, P. (2003). *Samovrjednovanje u funkciji unaprjeđivanja kvalitete škola: europska iskustva i hrvatske mogućnosti*. U: Vrgoč, H. (ur.), Promjenama do uspješnog učenja i kvalitetne škole. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 87-95.
- Bezinović, P., Ristić Dedić, Z. (2005). Vanjsko vrednovanje u hrvatskim srednjim školama. u: MZOŠ i Svjetska banka, *Preoblikovanje osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj*. Zagreb: MZOŠ, str. 40-44.
- Čeliković, V. (ur.) (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čop, M. (1972). *Pismene vježbe i sastavci*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gudelj-Velaga, Z. (1990). *Nastava stvaralačke pismenosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Halmi, A. (2005). *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Hrvatski enciklopedijski rječnik*. (2002). Zagreb: Novi Liber.
- Nastavni plan i program. (2006). Zagreb: MZOŠ.
- NN, 92/95, *Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*.
- Okvirni nastavni plan i program za osnovnu školu u RH /izmjene i dopune/. (1995). Zagreb: Školske novine.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Zagreb: Alfa. I. izdanje.
- Pranjić, M. (1999). *Nastavna metodika – teorija, oblici, metode, sredstva, pomagala*. Zagreb: Editio.
- Rosandić, D. (1990). *Pismene vježbe u nastavi hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2002). *Od slova do teksta i metateksta (teorija i praksa pismenoga izražavanja u osnovnoj školi)*. Zagreb: Profil.
- Težak, S. (2000). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- [www.ccsso.org/intasest.html](http://www.ccsso.org/intasest.html)
- [www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr7html?section=08](http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr7html?section=08)
- [www.idi.hr/vrednovanje/index](http://www.idi.hr/vrednovanje/index)
- [www.nszssh.hr/linkovi/glasnik.html](http://www.nszssh.hr/linkovi/glasnik.html)

Lana Hudeček



## **Pregled suvremenih hrvatskih pravopisa (različita rješenja i terminološka neusklađenost)**

U ovome radu dat ću kratak pregled suvremenih hrvatskih pravopisa s osobitim obzirom na različita rješenja koja donose. Pritom se neću zadržavati na već iscrpljenim temama o pisanju oblika imenica na *-tac*, *-tak*, *-dac* i *-dak* kojima prethodi otvornik, pisanju niječnice pred oblicima glagola *htjeti*, pisanju tzv. pokrivenoga *r*. Pokušat ću se zadržati na nekim razlikama koje ne zauzimaju toliko prostora u stručnim raspravama ni toliko medijskoga prostora, a koje unose zabunu pri pisanju tekstova na hrvatskome jeziku te koje u konkretnim situacijama (npr. na natjecanjima iz hrvatskog jezika) mogu dovoditi, a često i dovode, do nesporazuma. Bit će riječi i o neusklađenosti pravopisnoga nazivlja.

U javnosti se rasprava o hrvatskome pravopisu uglavnom vrti oko triju problema: kako pisati niječnicu uz oblike glagola *htjeti*, kako pisati oblike imenica na *-tac*, *-tak*, *-dac* i *-dak* kojima prethodi vokal te pisati ili ne pisati tzv. pokriveno *r*.

U tablici se daje pregled različitih rješenja u hrvatskim pravopisima koja se najčešće spominju:

	<b>BFM, BHM, BM<sup>1</sup></b>	<b>BFM IV.</b>	<b>AS, MH, BMM</b>
<b>čuvanje skupina tc/dc u sklonidbi imenica na otvornik + -tac/ tak/-dac/-dak</b>	skupina se čuva: <i>metci, predci, zadatci, napredci</i>	skupina se čuva u dvosložnim imenicama: <i>metci, predci,</i> a u trosložnim i višesložnim imenicama dopuštene su inačice: <i>zadatci i zadaci, napredci i napreci</i>	skupina se ne čuva: <i>meci, preci, zadaci, napreci</i>
<b>pisanje pokrivenoga r</b>	uz brojne iznimke (npr. <i>privredni, vremena</i> ): <i>strjelica, preprjeka</i>	uz brojne iznimke (npr. <i>privredni, vremena</i> ) dopuštene su inačice: <i>strelica i strjelica, prepreka i preprjeka</i>	<i>strelica, prepreka</i>
<b>pisanje zanijekanoga glagola htjeti: neću i neću</b>	<i>neću</i>	dopuštene su inačice: <i>neću i neću</i>	<i>neću</i>

O ostalim se razlikama u suvremenim pravopisima rjeđe u javnosti govori, ali su ih svjesni svi koji žele pisati u skladu s pravopisom (vođeni idejom da postoji jedinstven pravopis hrvatskoga jezika koji se najčešće pretače u pitanje koje svakodnevno slušam dajući jezične savjete: Kako se piše...?). Na to pitanje često nije moguće dati jednoznačan odgovor, tj. odgovor koji bi bio u skladu sa svim pravopisima. Koliko to problema stvara u školstvu najbolje znaju profesori, osobito oni koji sudjeluju u natjecanjima iz hrvatskoga jezika u kojima učenici nastoje svoje odgovore argumentirati otvarajući različite pravopise te se taj problem nastoji

1 Objašnjena kratica upotrijebljenih u radu nalaze se u popisu literature na kraju rada.

izbjeci tako da se postavljaju pitanja koja se odnose na pravopisno čista i usklađena rješenja. U ovome radu dat ću pregled samo nekih od rjeđe spominjanih pravopisnih rješenja (različito određivanje uporabe tzv. crte i crtice/spojnice, razlike u pisanju oblika nekih stranih imena, različita pravila kad je riječ o dvama interpunkcijskim znacima koji stoje jedan uz drugoga) te upozoriti na, po mojemu mišljenju, još veći problem: nepostojanje ujednačenoga pravopisnoga nazivlja.

## **Spojnica ili crtica, crtica ili crta?**

Upravo jezikoslovci (jer terminologija je jezikoslovna grana) znaju koliko su sinonimija i višeznačnost pogubni za nazivlje određene struke, a upravo ih u jezikoslovlju razmjerno često nalazimo. Navest ću jedan primjer iz pravopisnoga nazivlja.

U BFM, BHM i BM pravopisima nazivima *spojnica* i *crtica* označuju se i pravopisni znakovi i razgodci. U svim se tim pravopisima *crtica* određuje kao dulja crtica s bjelinama s objiju strana, a *spojnica* kao kraća crtica bez bjelina s lijeve i desne strane.

Naziv *spojnica* u svim BFM pravopisima označuje:

“... pravopisni znak koji se piše pri članjenju riječi, na kraju retka kad se dio riječi prenosi u novi redak, između dvaju dijelova riječi izvedenih s kojim brojem kad se prvi dio piše brojkom, a drugi dio slovima, pri deklinaciji pokrata.” (BFM IV, 126 – 127) i

“... razgodak koji se upotrebljava u pisanju polusloženica i u pisanju riječi koje se u rečenici ne izgovaraju kao cjelina, nego u svojim dijelovima: radi jačega naglašavanja tih dijelova, rečeničnoga naglaska ili kojega drugoga stilskog učinka.” (BFM IV, 113)

Naziv *crtica* također označuje i pravopisni znak i razgodak, i to:

“... pravopisni znak koji zamjenjuje prijedlog do, odnosno prijedložni par od do, piše se kako bi se označila udaljenost između dvaju ili više mjesta te se njome vežu dva uzastopna naziva ili imena privremeno ili trajno združena u međusobni odnos (Dinamo – Hajduk).” (BFM IV, 126) i

“... razgodak koji se upotrebljava za označivanje stanke, i to jače stanke nego što je izražena zarezom te za oznaku upravnoga govora (umjesto navodnika) te kad se više naslova ili podnaslova navode jedan za drugim.” (BFM IV, 109 – 113)

U BHM pravopisu (2008: 65 – 66) ne razlikuju se razgodci i pravopisni znakovi, u poglavlju o pravopisnim znakovima objašnjavaju se *crtica* i *spojnica* kao u BFM pravopisima, a dodaje se i odredba da se crtica upotrebljava pri okomitome nabranjanju.

U BM pravopisu (2010: 98 – 100) crtica i spojnica kao razgodci određuju se isto kao u BFM pravopisima, ali se u poglavlju o crtici kao pravopisnome znaku (u tome pravopisu spojnica se ne spominje kao pravopisni znak) dodaje da se upotrebljava i kao oznaka za minus u matematici te da se upotrebljava pri pisanju negativnih brojeva; iz navedenoga se primjera ( $-5^{\circ}\text{C}$ ) može zaključiti da se u tome slučaju piše bez bjeline. U tome poglavlju nalazi se i rečenica kojom se objašnjava zašto se u tom pravopisu, za razliku od prijašnjih pravopisa istih autora, ne spominje spojnica kao pravopisni znak: “Budući da mnogi pisci strojevi i računala imaju samo jedan znak za crticu i spojnicu tada se upotreba tih znakova razlikuje tako da se s obje strane crtice ostavlja razmak, a spojnica se piše bez razmaka.” (str. 110). Ta je napomena posve neaktualna i zanimljivo je da se u mnogo lošijim tehničkim okolnostima vodilo računa o tome da se crtica i spojnica pažljivo razlikuju. Danas zaista nema nikakvih prepreka da se one uvijek realiziraju kao posebni znakovi (izvesti to računalno trivijalno je, a na pisaćemu stroju više nitko ne piše).

U AS pravopisu ono što se u spomenutim pravopisima naziva *spojnicom*, naziva se *crticom* (dakle kratka crtica bez bjelina s obje strane), a ono što se u njima naziva *crticom* naziva se *crtom* (dakle dulja crtica s bjelinama s obje strane).

Crta se upotrebljava u svim situacijama predviđenim u BFM pravopisima, a dodaje se i: nabravanje pri okomitoj organizaciji teksta, crta s lijeve strane rečenice, desno od točke prethodne rečenice koja znači smisaoni prekid s prethodnim tekstom, u novinskome tekstu između oznake izvora vijesti i vijesti. U tom pravopisu piše da crta može stajati u značenju ‘prema’ pri označavanju sportskih ili kakvih drugih rezultata, ali da u tom značenju može stajati i crtica (dakle kraća crtica bez bjelina) i dvotočka.

Uz pravopisni znak *crta* u tom se pravopisu uvodi i pravopisni znak *crte* koji zamjenjuje dvostruki zarez ili zagrade. Čini mi se da bi tom logikom kao pravopisni znak trebalo uvesti i dvostruki zarez. Takva znaka nema u tom pravopisu. O umetnutim nezavisnim dijelovima kaže se: “Umetnuti nezavisni dijelovi odvajaju se zarezom. To su oni dijelovi koji nisu u izravnoj značenjskoj vezi s rečenicom u koju su umetnuti.” (str. 23). Tu je barem trebalo pisati: odjeljuju se zarezima.

Crtica (dakle kraća crtica bez bjelina) određuje se u AS pravopisu kao znak koji se upotrebljava kad elementi rastavljeni njime tvore usku cjelinu i zajedno predstavljaju jedinicu na razini riječi (str. 80) te kad se dio riječi prenosi u novi redak. Uz takvu odredbu toga znaka dodatno zbunjuje da se ona može upotrebljavati u pisanju rezultata.

Zanimljivo je da se u tome pravopisu u poglavlju *Točka u kombinaciji s drugim pravopisnim znakovima* donose primjeri: *Str. 57–119, 1992–93*, tj. uvodi znak koji nema u poglavlju *crta*, *dulja crtica bez bjelina*.

U BMM pravopisu preuzimaju se ta dva naziva u tim značenjima, ali se nazivu *crta* pridaje i posebno, novo značenje.

U tom su pravopisu naime interpunkcijski znakovi *crta* i *crte* te ti znakovi imaju funkciju kao u AS pravopisu. Pravopisni su znakovi *crta* i *crtica* (u poglavlju o crtici u naslovu uz *crtica* u zagradi stoji i *spojnica*). U tome pravopisu *crta* kao pravopisni znak u nekim slučajevima ne odjeljuje bjelinama, a u drugima odjeljuje. Bez bjelina piše se u označivanju odnosa *od do* i odnosa privremene ili trajne združenosti (*Newton–Leibnizova formula*) s objašnjenjem da se tako omogućuje razlikovanje trajno i prigodno združenih prezimena. Crta s bjelinama s objiju strana upotrebljava se u iskazivanju odnosa “prema” i u okomitome organiziranju teksta.

Drugim riječima, u tom se pravopisu uvodi novi pravopisni znak, koji od *crtice* (u BFM smislu) uzima duljinu, a od *spojnice* svojstvo da nema razmaka s njegove lijeve i desne strane.

Nije dobro to što se istim nazivom u tom pravopisu označuju dva znaka: dulja crta s bjelinama i dulja crta bez bjelina.

Tako se priča o *spojnici/crtici* i *crtici/crti* u našim pravopisima još više zapliće, a pritom izaziva pravu konsternaciju kod stručnjaka različitih struka koji svakodnevno barataju nazivima sastavljenim od dvaju ili više prezimena i koji se nikad u hrvatskoj tradiciji nisu pisali drukčije nego sa spojnicom, tj. s kraćom crticom bez bjelina.

Obično se kaže da je pravopis onoliko dobar koliko je stabilan. Treba li takvo rješenje uzdrnavati krhkost našega ionako krhkoga pravopisa?

U tablici koja slijedi daje se pregled funkcija koje trima znakovima (kraća crtica bez bjelina s lijeve i desne strane, dulja crtica s bjelinama s lijeve i desne strane i dulja crtica bez bjelina s lijeve i desne strane) pridružuju suvremeni hrvatski pravopisi i naziva koje im pridružuju.

opis znaka	uporaba znaka	naziv koji se znaku pridružuje u pojedinome pravopisu
	pri članjenju riječi	spojnica (BFM, BHM, BM crtica (AS, BMM))
kraća crtica bez bjelina s lijeve i desne strane	na kraju retka	spojnica (BFM, BHM, BM crtica (AS – uz dvostruku crticu, BMM))
	u polusloženicama	spojnica (BFM, BHM, BM crtica (AS, BMM))

	pri deklinaciji pokrata	spojnica (BFM, BHM, BM crtica (AS, BMM)
	u brojnim izvedenicama tipa: 50-ih	spojnica (BFM, BHM, BM crtica (AS, BMM)
	u značenju 'prema': Zadar – Cibona 96-92	crtica (AS – dopušta pisanje i kraće crte bez bjelina i dulje s bjelinama i dvotočke)
	između različitih brojeva u nizu koji čine cjelinu (tekući račun, telefonski broj, u registarskim oznakama)	crtica (AS, BMM)
	u internetskim adresama	crtica (BMM)
dulja crtica s bjelinama s obiju strana	u značenju 'od do'	crtica (BFM, BHM, BM crtica (AS)
	u značenju 'prema'	crtica (BFM; BHM, BM crtica (AS, BMM)
	povezuje dva uzastopna naziva ili imena privremeno ili trajno združena (Dinamo – Hajduk)	crtica (BFM, BHM, BM crtica (AS, BMM)
	označuje stanku	crtica (BFM, BHM, BM crtica (AS)
	u navođenju više podnaslova jednog za drugim	crtica (BFM, BM)
	kao oznaka za minus u matematici	crtica (BM)
	u nabranju pri okomitoj organizaciji teksta	crtica (BHM, AS, BMM)

	kao crta s lijeve strane rečenice, desno od točke prethodne rečenice koja znači smisaoni prekid s prethodnim tekstom,	crta (AS)
	u novinskome tekstu između oznake izvora vijesti i vijesti.	crta (AS)
dulja crtica bez bjelina s lijeve i desne strane	pri pisanju negativnih brojeva	crtica (BM)
	u označivanju odnosa privremene ili trajne združenosti: Newton–Leibnizova formula	crta (BMM)
	u značenju ‘od do’	crta (BMM)
	str. 57–119	u poglavlju <i>Točka u kombinaciji s drugim pravopisnim znakovima</i> donose primjeri: <i>Str. 57–119, 1992–93</i> , tj. uvodi znak koji nema u poglavlju crta, dulja crtica bez bjelina. Taj se znak nikako ne naziva i nikako ne objašnjava. (AS)
znak koji nema dvostrukost razlikovnosti duljina/bjeline, nego samo bjeline	u svim slučajevima u kojima nije moguće tehnički izvesti razliku u duljini	crtica (BM)
dvije dulje crtice s bjelinama s obje strane, udvojeni znak	za rečenično umetanje	crte (AS, BMM)



dvostruka crtica koja se od znaka jednakosti razlikuje po tome što joj slijeva nema bjeline	pri prenošenju dijela riječi u novi redak, znak istovrijedan jednostrukoj crtici bez bjelina	dvostruka crtica (AS)
---	--	-----------------------

Bilo bi nužno prihvatiti rješenja za koja se zalaže većina pravopisa i uvesti jedinstvene nazive za opisane znakove. Pritom treba nedvosmisleno odrediti sadržaj svakoga naziva. Trebalo bi temeljito razmisliti o tome je li treći znak (dulja crtica bez bjelina) uopće potreban. On s jedne strane (prema BMM pravopisu) unosi zbrku u ustaljena rješenja (*Newton–Leibnizova formula, cesta Zagreb–Karlovac, 16–20 sati*), a s druge (prema BM pravopisu) miješa se sa sasvim drugim, matematičkim znakom minus. U BMM pravopisu postoji posebno poglavlje *Znak jednakosti i računski znakovi* (str. 108 – 109). Znak *minus/manje* smatra se posebnim znakom i ne izjednačuje s *crticom/crtom* kako se to čini u BM pravopisu. Pozitivne i negativne vrijednosti brojeva zapisuju se tako da se znakovi *plus* i *minus* ne odjeljuju od broja, a u računskim se operacijama znakovi *plus* i *minus* odjeljuju bjelinama s objiju strana. Taj je znak u suodnosu sa znakom *plus* i sve što se odnosi na njega treba se odnositi i na znak *plus*. On se treba zvati *minus* ili *manje*, kao što se *plus* ili *više* zove *plus* ili *više*, a ne *crtica*. Mislim da ustaljena rješenja u hrvatskim pravopisima (rješenja *Newton–Leibnizova formula, cesta Zagreb – Karlovac, 16 – 20 sati*) ne bi trebalo mijenjati. Jedino mjesto na kojemu se može razmisliti o uvođenju dulje crtice bez bjelina kao novoga pravopisnoga znaka, tj. jedino uporište za uvođenje takva znaka, moglo bi biti u razlikovanju privremene združenosti dvaju prezimena (najčešće prezimena autora čega) i stalne združenosti u višerječnim prezimenima. Ako bi npr. autorice kakva rada bile Vesna Kovačević-Petrović i Ana Kovač, povezivanje prezimena spojnicom ne bi jasno govorilo što je prezime jedne, a što druge osobe te se ne bi ni znalo je li riječ o dvjema ili trima osobama. Takvi su slučajevi razmjerno rijetki, najčešće se razrješuju izvanjezičnim znanjima, ali takvo bi se rješenje moglo dopustiti kad je riječ o takvoj privremenoj združenosti u citiranju literature, bibliografskim jedinicama itd.

Poseban je problem koji nadilazi pravopisnu problematiku i zadire u područje tvorbe riječi u kojim riječima treba pisati spojnicu. Npr. BMM ima TV-pretplata, BFM TV pretplata, AS uopće ne daje pravilo o tome kako se pišu izrazi toga tipa. Prema BFM spojnica je u imeničkim polusloženicama blokator sklonidbe te se temeljem toga načela barem može veoma jasno zaključiti kad je riječ o polusloženici, a kad o dvjema riječima. AS i BMM imaju mnogo šire poimanje spojnice u imeničkim složenicama i prema pravilima koja ti pravopisi donose ona nije nužno blokator sklonidbe prvoga dijela imeničke polusloženice. U BMM pravopisu na-

lazi se rečenica: “U nizanju se ili nabranjanju točkom-zarezom odvajaju skupine koje se po nečemu razlikuju.” (str. 72). Sklanjaju se dakle oba dijela toga naziva. Uz takvo tumačenje i razumijevanje spojnice moguće je, kako ti pravopisi i čine, imati naziv *točka-zarez* (pisan sa spojnicom) koji u skladu s BFM, MBM i BHM pravopisima ne bi bio točno napisan nego bi ga (s obzirom na to da se i točka i zarez, tj. oba imenička dijela toga naziva sklanjaju) trebalo pisati kao dvorječni naziv.

BMM pravopis tim rješenjem uvodi novu funkciju kraće crtice bez razmaka koja se ne opisuje u poglavljima o tome znaku; ona naime ne povezuje dva dijela imeničke polusloženice jer se u imeničkoj polusloženici (koja je riječ) prvi dio ne deklinira, nego povezuje kako piše u BMM (u poglavlju o sastavljenome i nesastavljenome pisanju riječi) “dvopojmovne imeničke složenice”, pri čemu se redefinira klasični pojam složenice u hrvatskoj tvorbi, a osim toga i ta je formulacija posve neprecizna jer kraća crtica bez razmaka u tom slučaju ne povezuje složenice, nego imenice u složenicu (iako takva uporaba tog naziva prekoračuje značenjski opseg koji on ima u tvorbi te tako naziv postaje višeznačnim, što je u sukobu s terminološkim načelima).

U BFM, BHM i BM pravopisima nema uporišta za takvo pisanje, prema njima spojnica u imeničkim polusloženicama jednostavno označuje nesklonjivost prvoga dijela. “Ne smatraju se polusloženicama: 1. tvorenice kojima se sklanjaju oba dijela.” (BM 58) Ovdje neću dublje ulaziti u taj problem jer je problem sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja problem drugoga rada u ovome zborniku, ali ne mogu ne ponoviti da dok svakodnevno svjedočim, kao suradnik na projektu STRUNA – koordinacija izgradnje hrvatskoga strukovnoga nazivlja grčevitim naporima stručnjaka različitih struka (kemija, geoinformatika, stomatologija itd.) da nazivlje svojih struka uredi i ujednače, u jezikoslovnome nazivlju vlada posve mašnja zbrka i nevjerojatna “tvrdoća” kad je riječ o pokušaju da se uskladi. A to je nužno, ponajprije zbog svih koji se koriste hrvatskim pravopisima i gramatikama, a to su u prvome redu učenici i studenti. Neusklađenost pravopisnoga nazivlja pokazuje se i u postojanju sinonimnih naziva: *točka-zarez* i *točka sa zarezom*, *dvotočka* i *dvotočje*, *trotočka* i *trotočje*, *razgodci* i *interpunkcijski znakovi*, *apostrof* i *izostavnik* itd.

Ako se spomenutoj zbrci povezanoj s različitim sadržajima koji se pridaju nazivima *spojnica*, *crtica* i *crtica* doda činjenica da se u različitim pravopisima nalaze i različita pravila o tome treba li pisati točku uz koji drugi interpunkcijski znak, dolazimo do činjenice da na trivijalno pitanje o tome kako bismo napisali podatak u zagradama o godini čijega rođenja i smrti možemo dati tri odgovara, sva tri branjiva pravilima aktualnih hrvatskih pravopisa:

(1930. – 2000.) prema BFM, BHM i BM

(1930–2000) prema BMM

(1930–2000) ili (1930 – 2000) prema AS.

Riječ je o zapisu koji se nalazi u enciklopedijama, leksikonima, udžbenicima, bazama podataka i koji bi morao biti normiran, tj. jednoznačno pravopisno uređen.

## Pisanje oblika stranih imena i od njih izvedenih posvojnih pridjeva

I kad je riječ o sklanjanju stranih imena, u mnogim točkama nema suglasja među različitim pravopisima. Različiti će pravopisi davati različite odgovore na pitanje kako se sklanjaju imena romanskoga podrijetla na *-ca*, tipa *Petrarca*.

U BFM IV i starijim izdanjima BFM pravopisa nalazi se rješenje: *Petrarca*, *Petrarke*, *Petrarkin* te pravilo: “U romanskih vlastitih imena na *-ca* (izgovorno *-ka*) valja u deklinaciji u posvojnome pridjevu pisati *k*, tj. zadržava se izvorni izgovor: Bianca, G Bianke, D Bianki, posvojni pridjev Biankin; *Petrarca*, G *Petrarke*, D *Petrarki*, posvojni pridjev *Petrarkin* (*Petrarkini soneti*); *Salamanca*, G *Salamanke*, D *Salamanki* ...” (str. 60). To je rješenje kojemu je podloga u rješenju koje donosi Hrvatski pravopis iz 1944. godine.

BHM pravopis ima rješenje *Petrarca*, *Petrarce*, *Petrarkin*, dakle čuva *c* u oblicima, ali fonetizira izvedenicu – posvojni pridjev: “Talijanska imena s pravopisnim likom na *-ca* i *-co* (izgovorno *-ka*, *-ko*) tvore padežne oblike prema općem pravilu, ali u pridjevnim oblicima umjesto *c* piše se (i izgovara) *k*:

*Petrarca*, *Petrarce*... ali: *Petrarkin*

*Tosca*, *Tosce*... ali: *Toskin* ...”

Takvo rješenje imaju i noviji BFM pravopisi.

Kako ima BHM i noviji BFM pravopisi, tako ima i BM: “Romanska imena na *-ca*, *-co* (*-ka*, *-ko*) u našoj sklonidbi zadržavaju izvorno *c*:

*Petrarca*, *Petrarce*, *Petrarci*, *Petrarcom*

*Tosca*, *Tosce*, *Tosci*, *Toscom*

*Salamanca*, *Salamance*, *Salamanci*, *Salamancom*

Pridjevi od romanskih imenica na *-ca*, *-co* tvore se od osnove na *-k*: *Petrarca*, *Petrarkin*, *Tosca*, *Toskin*, *Fra Angelico*, *Fra Angelikov*.”

Zanimljivo je da ti pravopisi ne daju nikakva objašnjenja zašto se fonetizira posvojni pridjev izveden od upravo i samo takvih imena.

Prema pravilu koje nalazimo u BMM pravopisu, *c* se čuva i u oblicima i u tvorbi: “... pri sklonidbi stranih vlastitih imena i izvođenju posvojnih pridjeva od njih (pridjevi na *-ov/-ev*, *-ljev*, *-in*) hrvatski se gramatički nastavci i sufiksi na osnovu dodaju ... bez promjena na morfemskim granicama:

Francesco *Petrarca* – Francesca *Petrarce* – *Petrarcin*

Jessica – Jessice – Jessici – Jessicin.”

AS pravopis nema ništa o tome, pa se može samo pretpostaviti da se *c* čuva i u oblicima i u tvorbi, kao i u BMM pravopisu.

Pravopisi dakle imaju ova rješenja:

BFM IV	Petrarca, Petrarke, Petrarki ... Petrarkin
BHM BM	Petrarca, Petrarce, Petrarci ... Patrarkin
BMM	Petrarca, Patrarce, Patrarci ... Patrarcin
AS	nema pravila, ali iz općih se pravila može zaključiti da je kao u BMM

Oko pisanja oblika i izvedenica od stranih imena postoji još nedoumica, npr. kako odgovoriti na pitanje o tome kako se deklinira ime *Eddie*?

Na to je pitanje nemoguće jednoznačno odgovoriti zbog različitih pravila o tome kad se u sklonidbi stranih imena umeće *j* između osnove i nastavka. Neki pravopisi (AS, BMM) smatraju da *j* između osnove i nastavka ne treba umetnuti. Tu je situacija jasna. Ostali, dakle oni koji donose pravila temeljem kojega se između osnove i nastavka umeće *j*, različito opisuju uvjete koje osnova mora ispunjavati da bi se *j* umetnulo u sklonidbi:

Prema BFM (2003: 62) i BHM pravopisima *j* se umeće u sklonidbi prema ovojme pravilu: “U vlastitih imena koja se svršavaju na -i, -y ili (u engleskome) na -ee umeće se između osnove i nastavka.”

U BM pravopisu odredba je nešto drukčija: “Imena na i i y (koje se čita kao i) sklanjaju se kao opće imenice na -i...: Leopardi, Leopardija...” (2010: 51).

Pri analizi tih pravila nameće se pitanje jesu li imena poput *Eddie*, tj. imena koja u pismu završavaju na *ie* koje se čita kao *i* namjerno ili slučajno izostavljena iz skupine imena kojima se između osnove i nastavka piše *j*, tj. je li ideja autora pravopisa bila “kad strano ime u izgovoru završava na *i*, piši *j* između osnove i nastavka” ili je ideja bila zaista onakva kako je zapisana, tj. da to treba činiti samo kod imena koja u pismu završavaju na točno navedene znakove koji se čitaju kao *i*. Mogli bismo sa sigurnošću reći da je riječ o prvomu, tj. da bi *j* trebalo (u skladu s tim pravopisima) dodavati u sklonidbi svih imena koja u izgovoru završavaju na *i*, ali tako formulirana pravila (koja su usto različita, tj. navode različite okolnosti u kojima se *j* u sklonidbi ubacuje) izazivaju zabunu.

U AS pravopisu (2001: 211) dopuštena je mogućnost da se kod imena koja završavaju glasom *i* ubacuje *j*: “Kod imena koja izgovorno završavaju na i (i, y, ie) dopušteni su oblici s umetnutim j.” To se ne spominje u odjeljku o posvojnim pridjevima izvedenim od stranih imena ljudi (str. 210) pa se navodi samo pridjev *Appendiniev*.

U BMM pravopisu nalazi se pravilo: “Pri sklonidbi stranih vlastitih imena i izvođenju posvojnih pridjeva od njih ... hrvatski se gramatički nastavci i sufiksi na osnovu dodaju ... bez bilježenja međusamoglasničkoga j: Enzo Ferrari – Enza Ferrari ...” (str. 207). Međutim, nakon toga pravila sitnim slovima stoji ova napomena: “Imena i prezimena stranoga podrijetla koja su dio hrvatskoga sustava imena i prezimena ne podliježu pravilima o nebilježenju međusamoglasničkoga (j) – bez obzira na to jesu li grafički pridružena hrvatskomu jeziku ili nisu – odnosno vladaju se kao Toni – Tonija – Tonijev, Rudi – Rudija – Rudijev: Franjo Marija Appendini – Appendinija – Appendinijev, Milovan Gavazzi – Gavazzija – Gavazzijev ...” (str. 208).

Takvo pravilo unosi zbrku. Oblike imena trebali bismo uvijek znati napisati bez obzira na to znamo li išta o nositelju. Takva su pravila nevjerojatan kamen smutnje za zanimanja u kojima je iznimno važno znati kako se ime sklanja, npr. za novinare. Znači li to pravilo da ćemo oblike stranoga prezimena uz hrvatsko ime pisati na jedan način, a oblike stranoga prezimena uz strano ime na drugi? Znači li to da ako se stranac oženi Hrvaticom i da djetetu svoje prezime i hrvatsko ime da će se oblici djetetova prezimena pisati drukčije od njegovoga? I odnosi li se to pravilo samo na općepoznate osobe (iako je općepoznatost veoma skliska kategorija) ili na osobe koje uz strano prezime imaju domaće ime ili...? To pravilo otvara cijeli niz pitanja s kojima će se nužno susresti onaj tko ga želi primijeniti.

BFM; BHM; BM	?
	doslovnom primjenom pravila: <i>Eddiea</i> ako se razumije da je zaboravljeno spomenuti ie: <i>Eddieja</i>
AS	<i>Eddiea</i> ali može i <i>Eddieja</i>
BMM	<i>Eddiea</i>

Napomenimo još samo da zbrka vlada i kad je riječ o sklanjaju imena na *-io*, *-ia*, *-ea*. O tome pravopisi koji se inače zauzimaju za pisanje *j* u sklonidbi imena koja u izgovoru završavaju na *i* nemaju jasan stav. Npr. u BFM IV donosi se pravilo: “Kao i u našim riječima, između samoglasničkog skupa *ie* i *ia* umeće se u promjeni *j*, pa od izvornog Columbia imamo u G jd. Columbije ...” (str. 59), ali nejasno je što je dativom, akuzativom, lokativom, instrumentalom. Kad je riječ o imenima poput *Tea*, *Matea*, BFM IV nema eksplicitnih pravila, ali se iz pravila o umetanju *j* može iščitati da se ono u tom slučaju u sklonidbi ne umeće. BHM pravopis nema o tome ništa u pravilima, a u rječniku ima: *Matea*, *Mateje*, *Matejin*, *Tea*, *Teje*, *Tejin*, a BM pravopis: *Andrea*, *Andreje* (str. 51).

BMM pravopis također ne donosi nikakvo pravilo, ali se može zaključiti da se *j* ne umeće, a isto je tako i u AS pravopisu.

## **Zaključak**

Na našu pravopisnu situaciju možemo gledati blagonaklono, pozivajući se na to da postoje i druge kulture u kojima nema jedinstvena pravopisa. Činjenica jest da unatoč svemu navedenome čovjek pismen po bilo kojemu od naših pravopisa jest pismen čovjek, ali je i činjenica da treba težiti dokidanju pravopisnih dvostrukosti i višestrukosti, osobito u temeljnim pravopisnim područjima. Dobar je primjer za to u radu spomenut problem pisanja podatka o godini čijega rođenja i godini čije smrti u zgradama.

Riječ je o problemu koji ne ide u red složenijih pravopisnih problema, tj. onih problema rješenja kojih ne postoje u pravopisima jer je riječ o novim problemima, ni u red onih problema koja zadiru u jezična područja i koja u tim područjima treba riješiti da bi se dobilo valjano pravopisno pravilo (tipičan je primjer toga problem sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja u temelju kojega stoji pitanje: Što je riječ?), riječ je o temeljnome pravopisnome, interpunkcijskome problemu. Problem o kojemu se rjeđe govori i koji nije toliko zanimljiv javnosti koja se svaki dan susreće s različitim rješenjima u postojećim pravopisima, a koji smatram iznimno važnim, a njegovo rješavanje nužnim, jest problem neuređenosti pravopisnoga nazivlja.

## **Sažetak**

U radu se upozorava na neka neusklađena pravopisna rješenja, tj. na pravopisna rješenja koja se razlikuju u različitim hrvatskim pravopisima koji su trenutavno u uporabi. Nije riječ o onim razlikama koje se najčešće spominju (tj. različitim pravilima koja se odnose na pisanje oblika imenica na -tac, -tak, -dac i -dak kojima prethodi otvornik, pisanje niječnice pred oblicima glagola htjeti, pisanje tzv. pokrivenoga r), nego o rjeđe spominjanim razlikama, npr. o različitim pravilima koja se odnose na uporabu spojnice i crtice, pisanje “dvostrukih” interpunkcijskih znakova i pisanje oblika stranih imena. Takvih neusklađenosti ima, naravno, mnogo više. Osobita se pozornost obraća terminološkoj neusklađenosti u pravopisnomu nazivlju za koju je dobar primjer različita uporaba naziva crta, crtica i spojnica. Terminološka je neusklađenost izrazito nepoželjna u svakome terminološkom sustavu, a u kontekstu činjenice da pravopisi donose različita pravila o uporabi znakova koje različito nazivaju, stvara se potpuna zbrka. Ta zbrka, kao i svaka pravopisna neusklađenost, ima naravno i konkretnih posljedica. Stoga se u radu posebno osvrće na probleme koje neusklađena pravopisna i terminološka rješenja

svakodnevno izazivaju u nastavi, a osobito u onim prigodama kad se znanje učenika vrednuje, kao što su npr. natjecanja iz hrvatskog jezika, državna matura itd.

**Ključne riječi:** pravopis, terminologija, naziv

## **Literatura**

- Anić, V., Silić, J. (2001). *Pravopis hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber – Školska knjiga.
- Babić, S., Finka, B., Moguš, M. (2000). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Školska knjiga. (Izdanja od 5. nadalje.)
- Babić, S., Finka, B., Moguš, M. (1996). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Školska knjiga.
- Babić, S., Ham, S., Moguš, M. (2008.). *Hrvatski školski pravopis – usklađen sa zaključcima Vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika*.
- Babić, S., Moguš, M. (2010). *Hrvatski pravopis – usklađen sa zaključcima Vijeća za normu hrvatskoga standardnog jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Badurina, L., Marković, I., Mićanović, K. (2007.) *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Matica hrvatska.

Zdenka Janeković Römer

## Suđenje ljubavi – bračno-ljubavna priča iz srednjovjekovnog Dubrovnika<sup>1</sup>

Prije nekoliko godina, tijekom istraživanja u Državnom arhivu u Dubrovniku, u katalogu arhivske građe ugledala sam zabilješku koja me privukla: *Processum matrimoniale Marusse, relicte olim Antonii Bratossaglich*, 1480., ca. 103.<sup>2</sup> Sto tri lista, 206 stranica; kakva je to parnica koja se vodi na više od dvjesto stranica? Pitanja su se nizala dalje: proces se vodio pred nadbiskupskim sudom, pa se postavilo pitanje kako je i zašto je zapisnik iz nadbiskupskog arhiva dospio u arhiv Republike. O tome možemo samo nagađati, jer uz rukopis nije ostavljena nikakva bilješka, nikakav komentar o ruci koja je pohranila zapisnik među sudskim knjigama dubrovačkog kaznenog suda. Za priču o Maruši Bratosaljić taj je potez bio sudbonosan, zbog toga što je dubrovački nadbiskupski arhiv izgorio u požarima koji su bjesnili gradom nakon potresa 1667. godine. No, vrlo vjerojatno, uvijek budna vlada Dubrovačke Republike odlučila je preuzeti slučaj u svoje ruke i zaustaviti skandal koji je od proljeća do jeseni te godine potresao grad.

Na 206 stranica ovog kodeksa razvija se priča o ljubavi i braku, o odnosu oca i kćeri, o načinima sklapanja braka u srednjem vijeku, o svećenstvu, o životu višeg sloja građana kojem su svi protagonisti pripadali i o Dubrovniku toga vremena. Valja reći da tih 206 stranica ne znači i kraj priče, jer parnica nije okončana ili, ako

1 Zdenka Janeković Römer, *Maruša ili suđenje ljubavi. Bračno-ljubavna priča iz srednjovjekovnog Dubrovnika*. Algoritam, Zagreb, 2007. (2. izdanje, Zagreb: Algoritam, 2008.)

2 Državni arhiv u Dubrovniku (DAD), *Giustizieria*, ser. XIII, sv. 2, *Processum matrimoniale Marusse, relicte olim Antonii Bratossaglich*, 1480.



jest, to nije zapisano u ovom kodeksu. Iz rukopisa se nije dalo saznati kakav je bio ishod parnice no to sam uspjela saznati iz drugih dokumenata. Rukopis je pisan latinskim jezikom, ne osobito lijepom ranom kurzivnom humanistikom.

Sačuvani zapisi o parnici teku od 8. svibnja 1480. do 10. studenog iste godine, kada se priča prekida. U moru ljubavno-bračnih priča ljudi koji su rješenje svoje sudbine pokušavali naći pred sudom, ona Maruše Bratosaljić i njezinih muževa posebna je upravo po tome što su se dvojica muškaraca borila za jednu ženu, dok se u većini drugih europskih parnica radi o ženama koje tuže muškarce zbog neizvršenih ili lažnih bračnih obećanja.<sup>3</sup> Od proljeća do jeseni 1480. godine pred nadbiskupskim sudom izredao se niz likova, jer su obje strane pozivale velik broj svjedoka koji su nešto znali o slučaju. Spis spominje ukupno 75 ljudi, što svjedoka (51), što službenika suda, stranaka i drugih. Moglo bi se reći da je to bila prilično brojna skupina ljudi za mali grad, koji je tada, prema nekim procjenama, imao oko 6000 stanovnika. I parničari i svjedoci bili su redom ugledni građani, članovi bratovštine Antunina, bogatih trgovaca, druge elite grada.<sup>4</sup> Osim Antunina, tu su se našla i vlastela, svećenici, redovnici i redovnice, a potom i ljudi iz puka: sluškinje, obrtnici, mladići s Place (Straduna), Bosanci. Bilo ih je mladih i starih, doktora prava i nepismenih žena, učenih redovnika i jedva pismenih kapelana, vlasnika dućana, veletrgovaca, državnih službenika, udanih gospođa i djevojaka, očeva obitelji i raspuštenih neženja. Na stranicama kodeksa izredala se čitava galerija likova tadašnjeg dubrovačkog društva. U Državnom arhivu u Dubrovniku pronašla sam njihove oporuke, bračne i mirazne ugovore te uz pomoć genealogije Antunina<sup>5</sup> ustanovila njihove rodbinske, poslovne ili prijateljske veze s jednom ili drugom stranom u sporu, kao i odnose između društvenih slojeva – vlastele, Antunina i nižih slojeva puka. Ti podaci, kao i iskazi svjedoka, otkrivaju odnose u susjedstvu, prijateljstva i neprijateljstva, težnje pojedinaca i skupina, običaje i

3 Rudolph Weigand, *Liebe und Ehe im Mittelalter*, Keip Verlag, Goldbach, 1993; Richard H. Helmholz, *Marriage Litigation in Medieval England*. Cambridge University Press, Cambridge, 1974; Joseph Löhr, *Die sachliche Zuständigkeit des Archidiakonatsgerichts insbesondere die Ehegerichtsbarkeit*, u: *Die Verwaltung des Kölnisches Grossarchidiakonates Xanten am Ausgang des Mittelalters. Kirchen rechtliche Abhandlungen 59/60*, ur. Ulrich Stutz, Verlag von Ferdinand Enke, Stuttgart, 1909, 199-222; Gene Brucker, *Giovanni and Lusanna. Love and Marriage in Renaissance Florence*, University of California Press, Berkeley, 2005, 15-25; Gigi Corazzol, *Esperimenti d'amore. Fatti di giovani nel Veneto del Cinquecento*, Odeonlibri Editrice, Vicenza, 1981.

4 Zdenka Janeković Römer, *Okvir slobode. Dubrovačka vlastela između srednjovjekovlja i humanizma*, Zavod za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku, Zagreb-Dubrovnik, 1999, 264-269. Zrinka Pešorda Vardić, *Dubrovački Antunini u kasnom srednjem vijeku*, doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Zagreb, 2006, passim.

5 DAD, *Vlajkijeva genealogija Antunina*, DAD, RO 161, Ostavština Čingrija.

prostore u kojima se odvijaju pojedine sekvence tih zapletenih zbivanja. Sve to pruža izvanredno dobar materijal za povijesno-antropološku analizu života Dubrovnik, sredozemnog grada potkraj srednjeg vijeka, u jednom velikom i sretnom razdoblju njegove povijesti.

Priča počinje 8. svibnja 1480. godine, kada se pred nadbiskupskim sudom pojavio dubrovački građanin, neženja od kojih 45 godina, Nikola de Bizia i pozvao Marušu Bratosaljić, udovicu zlatara Antuna Bratosaljića i kćer Jakova Butka da se pojavi pred sudom i prizna svima da je njegova zakonita žena.<sup>6</sup> No, problem je bio u tome, što je postojao i drugi muž, Frano de Menze, pučanski potomak jedne od najznačajnijih vlastelinskih dubrovačkih obitelji. Kratko rečeno, mlada udovica je svoje ljubavno-imovinske dvojbe između dvojice muškaraca koji su je htjeli za ženu riješila na takav način da se udala za obojicu. Osim njih dvojice, bilo je još prosaca u igri, kako kažu svjedoci. Na Nikolinu tužbu Frano je odgovorio protutužbom – obojica su ne samo tvrdili nego i dokazali da se Maruša za obojicu zakonito udala u razmaku od nekoliko mjeseci. Prvi je bio Nikola, no to mu nije samo po sebi donosilo prednost pred sudom, jer je trebalo valjanim svjedocima dokazati da je brak sklopljen kako treba. Već prvoga dana u parnicu se umiješao i Marušin otac, Jakov de Butko, koji je silio kćer da za muža prihvati njegova poslovnog suradnika Menčetića i prijetio joj oduzimanjem miraza i samostanom. Svjedoci su izjavili da je Marušino srce jače kucalo za Nikolu, no, prihvatila je očev izbor, kao što je bio običaj. Kada ju je prijateljica Maruša Miošić upozorila da je Nikola na glasu po lošem ponašanju, odgovorila je vječnom ženskom zabludom: “Ja ću ga popraviti”.<sup>7</sup>

Maruša se mogla opirati očevoj želji zato što je bila udovica i zrela žena (oko 25 godina). Samostalan život i prihodi bogatog miraza i imovine prvoga muža naveli su je da se pokuša suprotstaviti uobičajenim obiteljskim ženidbenim strategijama.

Osim glavne priče, tekst parnice donosi i druge, vezane uz svjedoke. To je posljedica pravosudnog sustava u kojem je svjedočanstvo svjedoka moglo biti pobijeno difamiranjem toga svjedoka. Najbolji primjer takvog postupka je Nikolin prijatelj, svećenik Pavao Radosaljić, kojega je Marušin otac pred sudom optužio kao osobu sumnjiva života, krivokletnika, siromaha “koji više jede u Nikolinoj negoli u svojoj kući”, prostaka koji je volio gozbe i pijanke sa svjetovnjacima. Spominje i slučaj kada je na pijanki “krizmao” prisutne polijevajući ih vinom po glavi. Zato Butko tvrdi da je Radosaljić podmićen i nagovoren i da je njegovo svje-

---

6 *Processum matrimoniale Marusse*: 10.

7 Isto: 19.

dočanstvo o Nikolinu i Marušinu braku lažno. Pavao na to daje pismeni odgovor, tvrdeći da je Jakov ispunjen i potaknut đavoljim duhom, “tvrđ i svetogrdan čovjek koji je izmislio laži o njemu, Kristovom vojniku i time doveo u opasnost čitav kler i vjeru”. Tražio je odštetu od 1000 dukata za duševne boli. Pisao je i papi o tome, tražeći zaštitu koju je i dobio.<sup>8</sup> U tom pitanju došlo je do dodatnog spora unutar glavne parnice, tako da se dalje paralelno odvijaju dvije parnice i istrage.

Kako su oba braka bila sklopljena? Priča o tome otkriva složenu problematiku srednjovjekovnog braka. Prije Tridentinskog koncila (1545-1563), koji je uveo red i stroga pravila u obred sklapanja braka, na tom je području vladalo šarenilo. U svemu tom šarenilu čvrsto je bilo samo načelo “sporazum čini brak”. Upravo ta, čvrsto provedena konsenzualna doktrina Crkve, davala je pojedincima mogućnost slobodnog odabira bračnog druga i time dovodila u pitanje laičke ženidbene strategije. Stvar je komplicirala i činjenica da se srednjovjekovni brak sklapao u nekoliko faza. Prvo je slijedila razmjena obećanja da će se brak sklopiti, potom sklapanje braka pred svjedocima i, konačno, svadba, svečani događaj kada je mladenka odlazila u kuću, koji je označavao konzumaciju braka, odnosno početak zajedničkog života para.<sup>9</sup>

No, krivo bi bilo suditi o srednjovjekovnom braku samo na temelju norme crkvenih kanona i svjetovnih zakona. Tim izvorima treba pridodati i mnoge druge, kojima dubrovački arhiv obiluje: bračne i mirazne ugovore sklopljene u notarskoj kancelariji, opise bračnih običaja i svečanosti, književna djela i crkvene izvore različitog sadržaja. Zapisnik parnice protiv Maruše Bratosaljić posreduje nešto čime ovi drugi izvori oskudijevaju – žive ljude, njihove odnose, postupke, stavove i osjećaje. On donosi pojedinačnu i po mnogočemu iznimnu priču, u čijoj se posebnosti kriju i svjedočanstva o tipičnome.

Problem Nikole de Bizia bio je upravo u tome što je brak bio sklopljen, ali se nije realizirala svadba, odnosno početak zajedničkog života. Drugi njegov problem je bio to što nije sklopio pismeni ugovor s Marušom pred notarom, što je bio jedini način službene registracije braka krajem 15. stoljeća. Ni bračni ni mirazni ugovor Nikola nije mogao sklopiti, jer bi u tome morao sudjelovati mladenkin

8 Isto: 38-39’.

9 Daniela Lombardi, *Matrimoni di antico regime*, Il Mulino, Bologna, 2001, 47-59; Jean Gaudemet, *Le mariage en Occident. Les mœurs et le droit*, Editions du Cerf, Paris, 1987, 225-237; Beatrice Gottlieb, *The Meaning of Clandestine Marriage*, u: *Family and Sexuality in French History*, ur. R. Wheaton, Tamara K. Hareven, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1980, 49-83; Michael M. Sheehan, *Choice of Marriage Partner in the Middle Ages: Development and Mode of Application of a Theory of Marriage*, u: *Marriage, Family and Law in Medieval Europe: Collected Studies*, ur. James K. Farge, University of Toronto Press, Toronto – Buffalo, 1996, 87-117

otac. Dakle, Nikola je imao ono što je po važećim kanonskim zakonima bilo jedino važno: izmijenjen je sporazum i time je sklopljen valjani brak, ali pokazalo se da su zakoni laičkoga društva također imali svoju težinu i da je Crkva ulazila u kompromis s potrebama tog društva.

Nikola je pred sudom ustvrdio da je sklopio s Marušom brak “riječima u prezentu”, kako propisuje obred Rimske crkve, izrekavši: “Uzimam te za moju pravu i zakonitu suprugu, kako želi sveta majka Rimska crkva”. To se dogodilo u prosincu 1479. godine, u crkvi Svih Svetih u nazočnosti svećenika Pavla Radosaljića. Za Nikolin i Marušin brak znali su mnogi – velik je broj svjedoka koji su na sudu izjavili da znaju za taj brak, da se o tome u gradu puno priča i da se mnogi čude i zgražaju što se netko drugi mota oko udane žene. Maruša je sama pred nekim svjedocima priznala da je sklopila brak s Nikolom, nazvavši ga čak “svojim gospodarom kojega svom dušom ljubi”.<sup>10</sup> Brak s Franom bio je sklopljen nekoliko mjeseci kasnije, u jednu svibanjsku nedjelju, u dućanu ljekarnika Monalda Vigantija, porijeklom iz Pesara. U Marušino ime pristanak je izgovorio otac, pred Franom i dvojicom svjedoka. Kanonsko pravo nije bilo na Franovoj strani jer je prednost imao brak koji je bio sklopljen prvi, no njega su podržavali laički običaji, prije svega autoritet Marušina oca.

Uz problematiku braka koja je u ovom tekstu ključna, iz njega izvire i niz drugih tema: npr. društveni život žena i njihovo razmišljanje, pučka religioznost, odnos klera i laika, odnos pučke i učene kulture, pravna kultura, odnos javnosti prema skandalu. Tekst parnice omogućuje osobiti pogled na pravnu problematiku, ne samo s gledišta suda i propisanog postupka nego i s gledišta sudionika. Upadljivo su različiti iskazi svjedoka, ovisno o njihovu statusu i obrazovanju. Primjerice, Marušine sluškinje i prijateljice bile su usredotočene na ljubavnu priču. Osim iznimaka, jedva su čekale da budu pozvane pred sud i da se njih pita o tom skandaloznom slučaju o kojem je brujao čitav grad. Bilo je i suzdržanijih žena, kao što je Marušina rođakinja Nikoleta, koja je lukavo nastojala prikazati Marušin odnos s Nikolom kao emotivnu dvojbu koja je prošla bez posljedica, dakle bez braka. Njezin brat, Dobruško de Bonis, doktor obaju prava, o samom je slučaju govorio kao vješti pravnik, a svoj je iskaz pismeno uručio. Priznao je da je Maruša bila sklona Nikoli i da se željela udati za njega, čak je rekla i da se ne bi mogla bolje udati nego za njega, ali je naglasio da to nikako nije htjela učiniti bez pristanka oca. Tu su potom klerici koji se međusobno vrlo razlikuju po obrazovanju, od neobrazovanih službenika u pojedinim crkvama i skromnih redovnica, do vrhunski obrazovanih franjevaca i crkvenih velikodostojnika.

---

<sup>10</sup> *Processum matrimoniale Marusse*, 79', 82'.

Dubrovačke crkve nisu bile samo mjesto molitve nego i mjesto susreta, osobito za žene. Zapisnici sudskog spora o braku Maruše Bratosaljić pokazuju da su se žene onamo dolazile družiti i razgovarati o vrlo svjetovnim stvarima. Crkva Svih Svetih i mala crkvice svetog Nikole u Zlatarskoj ulici bile su poprište ljubavnih pregovora i ogovaranja.

Vjerska osjećajnost i uloga vjere u životu srednjovjekovnih Dubrovčana također je našla mjesta među redovima sudskih zapisa. Svi se sudionici procesa na razne načine pozivaju na Boga i njegovu pravdu i na Evandjelja. Tijekom parnice dogodio se čak i slučaj ekskomunikacije Frana i Maruše, jer je ustanovljeno da se vidaju unatoč zabrani suda. Njihova ustrašena i ponizna molba za milost i oprost pokazuje koliko ih je taj čin pogodio. Maruša je “klečeći i moleći pokoru i odrješenje” rekla da je Frano ušao u njezinu kuću, jer je bio neobuzdan zbog mladosti. Namjeravao je odmah otići tako da ga nitko ne vidi, no, na kraju nije niti razgovarao s njom, nego je došao samo do pola skala jer ga je neka moćna sila zaustavila i spriječila da ide dalje. Na kraju, Maruša moli poštedu za sebe, ako bi nadbiskup odlučio ekskomunicirati Frana. Frano se također bacio na koljena i molio pomilovanje i obećavao da nikada više neće prekršiti naredbu suda i motati se oko Marušine kuće. Kad su se zakleli na Evandjelje da će poštovati odredbe suda, ekskomunikacija im je ukinuta.

Priča o ovim ljudima se prekida kada je okrivljena strana došla s novom listom svjedoka, pa nam daljnji tijek i kraj parnice ostaje nepoznat. Srećom, rekonstrukcija ishoda bila je moguća preko drugih izvora. Oni su otkrili očekivano – spominju Marušu kao ženu Frana de Menze.<sup>11</sup> Nikola je ostao bez žene, iako je bilo jasno da je njegov brak sklopljen prvi. Sud i javnost priklonili su se lakšem rješenju i odobrili *status quo* koji je bio društveno prihvatljiviji zbog pristanka Marušina oca. Presudu nemamo, no pretpostavljam da je Nikolin brak bio okarakteriziran kao uvjetovani brak, koji je nevaljan, jer uvjet, pristanak ženina oca, nije bio zadovoljen.

Što je dalje bilo s Nikolom? Kao i u slučaju strastvenih literarnih junaka, njegov je kraj bio tragičan. Brak s Marušom mu je propao i on se više nije ženio – kuga ga je odnijela u epidemiji 1482. godine. U oporuci iz 1482. godine nema ni riječi o Maruši, ali nalazimo nekoliko drugih poznatih likova, kojima daruje na samrtnoj postelji, prije svega prijatelja, svećenika Pavla Radosaljića.<sup>12</sup> Pronašla sam i oporuku njegove majke Orsule, koja je također preminula u epidemiji. Opo-

11 DAD, *Sententiae de cancellaria*, ser. XXIV, sv. 42, 163'-164

12 DAD, *Testamenta notariae*, ser. IX.1, sv. 24, 37'.

rukom je sve ostavila sinu Nikoli s obrazloženjem da je sve sinove jednako voljela, ali nitko joj ne pokazivao toliko poštovanja, časti i ljubavi kao on, koji joj je uvijek bio poslušan i gledao kako će joj ugoditi.<sup>13</sup>

A Maruša, što je bilo s njom? Pitanje ostaje otvoreno. Posljednji spomen o njoj nalazimo u presudi parnice koju je protiv nje i njezina muža Frana de Menze pokrenuo Ivan Bratosaljić, brat njezina prvog muža, pred Božić 1481. godine. Nakon toga, o njoj više nema ni glasa. Nije sačuvana njezina oporuka, kao ni Franova. Otac je ne spominje u oporuci, ni kao živu ni kao mrtvu, kao ni njezinu djecu. Ne spominje je nitko od rođaka ni prijatelja, sudionika parnice. Moguće je da je i ona podlegla pomoru kuge 1482. godine, ali o tome nema nikakve potvrde. Nakon ove skandalozne parnice, ako nije bila mrtva, bila je društveno mrtva. A zašto? Zato što je u jednom trenutku svog života neuspješno pokušala ići za svojim željama, protiv uobičajenih uzusa. U društvu u kojem je okvir ženskog identiteta bio isključivo obiteljski ili redovnički, njezin je potez naišao na osudu.

Jedna od zadanosti povijesne znanosti jest da ona može pisati samo o onome što je sačuvano i zabilježeno u dokumentima. Uza svu želju da saznaju više detalja, da zaokruže priču ili je učine sočnijom, povjesničari se ipak moraju držati podataka koje donose izvori. Naravno, pri tome ne moraju niti bi smjeli biti puki pozitivistički prepričavatelji povijesnih svjedočanstava, naprotiv, mogu graditi priču i tumačiti je. Historiografsko djelo je (u idealnim uvjetima) spoj brojnih tekstova i glasova iz prošlosti, stečenog znanja stručnjaka o tome te interpretacije i kreacije autora.

Rad na ovom izuzetnom izvoru zahtijevao je posebnu metodološku koncepciju. Ovu bogatu priču nisam htjela tek prepričati, nego se poslužiti njome da bih saznala više o vremenu u kojem se ona događa i o ljudima toga vremena. Zanimala me je širina raznolikih zbivanja i fenomena života u srednjovjekovnom Dubrovniku, kao i interakcija zajednice i pojedinca. Zbog toga sam priču zaokružila brojnim drugim izvorima: zapisnicima triju dubrovačkih vijeća, bračnim i miraznim ugovorima, kronikama, sudskim spisima, zakonima protiv raskoši, oporukama, poslovnim ugovorima, zapisima o dugovima, biografijama znamenitih osoba, rodoslovljima, obiteljskim memorijama i književnim izvorima. Sama priča, smještena unutar šireg društvenog i kulturnog konteksta, postala je zanimljivija, bogatija i razumljivija.

Osim toga, ovu priču i grad Dubrovnik s kraja 15. stoljeća htjela sam smjestiti i u širi mediteranski i europski kontekst, pa sam proučila i kanonske i svjetovne

---

13 Isto, 121.

norme o braku, mnogobrojne zapisnike bračnih parnica s europskih sudova i opsežnu literaturu. Tek to sve zajedno upotpunjava mozaik, povratno osvjetljava i tumači početnu priču te daje potpuniju i vredniju spoznaju o životu Dubrovčana na izmaku srednjovjekovlja. U izlaganju svega toga svjesno sam se poigrala s konvencijama priče i nastojala tu igru uskladiti sa strogom i neupitnom metodologijom znanstvenog povijesnog istraživanja. Željela sam iznijeti na vidjelo izvorne podatke, priču i likove, uključiti u interpretaciju dosege socijalne povijesti, antropologije, povijesti mentaliteta, kulturne povijesti i psihologije i, konačno, pokazati da je moguće stvaranje historiografskog značenja, odnosno spoznaje, pripovijedanjem.

Gledajući u prošlost, volimo ondje naći naći ljude izraženih osobnosti, koji su razbijali konvencije svoga vremena. Ljudi koji su prelazili zadane granice čine nam se životnijima od ostalih. To su pojedinci koji su iskakali iz okvira, iz tipičnog srednjovjekovnog *ordo* ili *vocatio*, koji definira osobe pripadnošću skupinama. Maruša, Nikola, Frano, svećenik Pavao i drugi katkada se doimaju kao književni likovi, oni koji stvaraju svoje svjetove i stradavaju zbog toga, no još su intrigantniji jer su stvarni.

Ovim ljudima iz davne prošlosti pristupala sam s poštovanjem povjesničara i ostavila ih onakvima kakve sam ih zatekla u izvorima. Nisam koristila svoju imaginativnost da bih popunila lakune, jer sam željela sačuvati njihovu osobnost, koja snažno probija i kroz nepotpuni mozaik podataka. Ova priča o ljubavi i braku, ženama i muškarcima, očevima i kćerima, svećenicima i svjetovnjacima, pučanima i plemićima i o mnogočemu drugome što je činilo život Dubrovnika i Dubrovčana s kraja 15. stoljeća otvara nam prozor u taj davno prošli svijet koji još živi u nama, u našim genima i u našoj baštini. Njihova priča je i naša: sva je povijest priča o našem životu. “Srednji” vijek, u kojem se događa ova priča, doba je mladosti, obnove, velikim dijelom i kreacije današnje Europe, svijeta u kojem živimo. On je blizak i dalek, nešto duboko, čak i egzotično u nama samima, nešto kao naša kolektivna podsvijest. Zato, tragati za srednjim vijekom, znači tragati za dubokim korijenima sebe i sviju nas, za obuhvatnim razumijevanjem svijeta iz kojega smo ponikli i onoga u kojem živimo.

## Sažetak

Knjiga Zdenke Janeković Römer *Maruša ili suđenje ljubavi. Bračno-ljubavna priča iz srednjovjekovnog Dubrovnika*. Zagreb: Algoritam, 2007. (2. izdanje, Zagreb: Algoritam, 2008.), kao i ovaj rad o toj knjizi, počiva na iznimnom i vrlo bogatom izvoru – zapisniku bračne parnice koja se 1480. godine vodila protiv Ma-

ruše Bratosaljić pred nadbiskupskim sudom u Dubrovniku. Riječ je o 206 stranica zapisa koji daju građu za istraživanje ne samo načina sklapanja srednjovjekovnog braka nego i mnogih drugih tema, kao npr. vjerske osjećajnosti, društvenih odnosa, pravne kulture, odnosa klera i laika, duhovnih predodžbi i vjerovanja, društvenog života žena itd. Tom je izvoru autorica dodala i čitav niz drugih vrela iz Državnog arhiva u Dubrovniku, niz objavljenih domaćih i stranih izvora, te vrlo opsežnu komparativnu literaturu, što je rezultiralo bogatom povijesno-anthropološkom analizom dubrovačkog društva na kraju srednjovjekovlja. Uz već spomenuto, autorica je ponudila i niz vrijednih demografskih podataka, rasvijetlila mrežu poslovnih i ženidbenih veza unutar višeg građanskog sloja Antunina, te njihove odnose s vlastelom i pripadnicima nižih slojeva. Proučila je europske kanonske i svjetovne norme o braku i mnogobrojne zapisnike bračnih parnica s europskih sudova te tako Dubrovnik s kraja 15. stoljeća i sudionike procesa o kojem je riječ smjestila u širi mediteranski i europski kontekst. U svoje izrazito interdisciplinarno pozicionirano djelo uključila je mnoge dosege socijalne povijesti, antropologije, historije mentaliteta, kulturne povijesti i psihologije.

**Ključne riječi:** srednji vijek, Dubrovnik, crkveno pravo, brak, obitelj

## Literatura

- Brucker, G. (2005). *Giovanni and Lusanna. Love and Marriage in Renaissance Florence*, 15-25. Berkeley: University of California Press.
- Corazzol, G. (1981). *Esperimenti d'amore. Fatti di giovani nel Veneto del Cinquecento*, Vicenza: Odeonlibri Editrice.
- Državni arhiv u Dubrovniku (DAD) *Testamenta notariae*, ser. IX.1, sv. 24, 37'.
- Državni arhiv u Dubrovniku (DAD), *Giustizieria*, ser. XIII, sv. 2, *Processum matrimoniale Marusse, relicte olim Antonii Bratossaglich*, 1480.
- Državni arhiv u Dubrovniku (DAD). *Sententiae de cancellaria*, ser. XXIV, sv. 42, 163'-164
- Državni arhiv u Dubrovniku (DAD). *Vlajkijeva genealogija Antunina*, DAD, RO 161, Ostavština Čingrija.
- Gaudemet, J. (1987). *Le mariage en Occident. Les moeurs et le droit*, 225-237. Paris: Editions du Cerf.
- Gottlieb, B. (1980). *The Meaning of Clandestine Marriage*. U: R. Wheaton, T.K., Hareven (ur.), *Family and Sexuality in French History*, 49-83. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Helmholz, R.H. (1974). *Marriage Litigation in Medieval England*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janeković Römer, Z. (1999). *Okvir slobode. Dubrovačka vlastela između srednjovjekovlja i humanizma*, 264-269. Zagreb-Dubrovnik: Zavod za povijesne znanosti HAZU u Dubrovniku.
- Janeković Römer, Z. (2007). *Maruša ili suđenje ljubavi. Bračno-ljubavna priča iz srednjovjekovnog Dubrovnika*. Zagreb: Algoritam. (2. izdanje, Zagreb: Algoritam, 2008.)



- Löhr, J. (1909). *Die sachliche Zuständigkeit des Archidiakonatsgerichts insbesondere die Ehegerichtsbarkeit*. U: U. Stutz (ur.), *Die Verwaltung des Kölnisches Grossarchidiakonates Xanten am Ausgang des Mittelalters. Kirchen rechtliche Abhandlungen 59/60*, 199-222. Stuttgart: Verlag von Ferdinand Enke.
- Lombardi, D. (2001). *Matrimoni di antico regime*, 47-59. Bologna: Il Mulino.
- Michael M. Sheehan, M.M. (1996). *Choice of Marriage Partner in the Middle Ages: Development and Mode of Application of a Theory of Marriage*. U: J.K. Farge (ur.), *Marriage, Family and Law in Medieval Europe: Collected Studies*, 87-117. Toronto – Buffalo: University of Toronto Press.
- Pešorda Vardić, Z. (2006). *Dubrovački Antunini u kasnom srednjem vijeku*, doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Weigand, R. (1993). *Liebe und Ehe im Mittelalter*, Goldbach: Keip Verlag.

Pádraig Ó Duibhir



## **Students' oral and literacy skills in Irish: The challenge of minority language education**

### **Introduction and background**

This paper commences with a brief sketch of the role of the Irish language in education since independence was achieved. This is followed by an account of the current position of Irish in society and education. I then outline the principles and theories that underpin the approach adopted to oral language and literacy development. The remainder of the paper describes the development of reading and writing in particular. In doing so it is recognised that oral language skills are also being developed simultaneously. The paper concludes with a brief summary and some comment on the major challenges facing schools in developing their students' oral language and literacy skills.

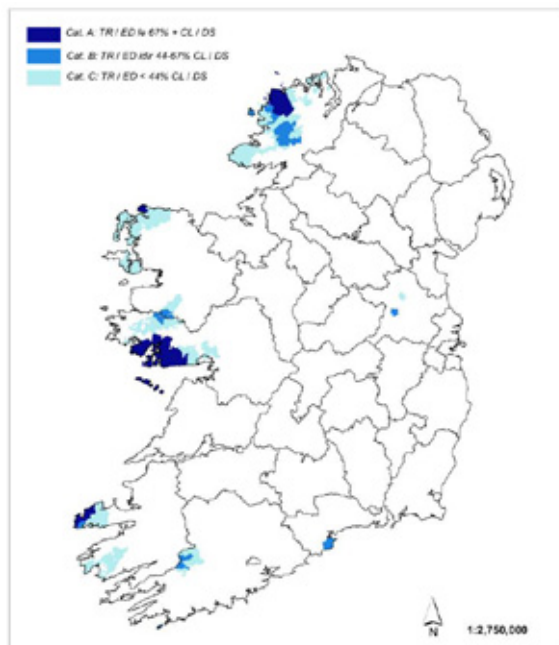
Irish is the first official language of the Republic of Ireland with English being the second. Despite its official status it could be classified as a minority or lesser used language (Ó Catháin, 2001) dominated by English (Ó Baoill, 2003). The teaching of Irish and through the medium of Irish has been a feature of the Irish education system since the foundation of the Irish Free State in 1922. The new independent Irish government wished to establish Irish as the main vernacular of the people (Ó Tuathaigh, 1991) and it identified the schools as central to its policy of reversing the language shift from English back to Irish (Ó Riagáin, 1997, 2007). Education policy relating to Irish prior to independence was consistent with the more fundamental British policy of using the schools to spread the use of the Eng-

lish language by prohibiting the use of Irish in schools (Coolahan, 1981). The Irish language then was seen as an integral part of establishing a separate Irish identity.

The Irish government announced in 1922 that Irish would be taught and used as the medium of instruction for at least one hour per day in all National (primary) schools (National Programme Conference, 1922) and that Irish should be the sole medium of instruction in infant (kindergarten) classes (Coolahan, 1981). This policy was initially quite successful but by 1960 that policy had been abandoned. The situation today is that all students in Ireland are required to study Irish commencing with their entry to school at age four/five and continuing until they leave high school (age 16-18). The result of this policy is that 1.66 million people, representing 41.9% of the population, responded in the most recent census that they are able to speak Irish (Central Statistics Office, 2007). This is an increase from the 18.3% in the 1926 Census. The vast majority of these (68.5%), however, reported that they never speak Irish or speak it less than once per week. The vast majority of the remainder are those who speak it within the education system. When the census responses are further analysed it emerges that there are only 72,148 daily speakers of Irish outside the education system (Punch, 2008). Thus, there is a relatively small number of daily speakers of Irish in Ireland that are thinly dispersed and there is a substantial number of passive bilinguals.

Irish is taught in three different contexts. The majority of students (92.5%) learn Irish as a second language for about 40 minutes per day. A second group, approximately 5%, who are in the main non-Irish speakers, attend Irish-medium schools where all subjects, except for English language arts, are taught through Irish. The growth of these schools was the result of a parent-led movement seeking Irish-medium education for their children during the 1970s and there has been a sustained increase in the number of these schools since then. A third group, approximately 2.5%, attend *Gaeltacht* schools in Irish-speaking communities. Only about a quarter (25.7%) of this third group, however, comprises students who enter school with fluent or good Irish (Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéagh-dha, & Ní Mhainín, 2005). Based on these figures, I estimate that approximately 3,000 students in the Irish school system could be classed as native Irish speakers. This figure accentuates the minority status of the language. It is latter two groups, the Irish-medium and *Gaeltacht* students, which will be the focus of this paper.

In order to clarify the context in which these students acquire and learn Irish, I will elaborate some more on the sociolinguistic situation in Ireland. As can be seen from the map in Figure 1, Irish is still the community language in a number of areas located predominantly on the west coast of Ireland.



**Figure 1:** Irish-speaking areas by % of daily speakers

Source Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghda & O'Brien (2007)

A comprehensive linguistic survey of these areas categorised them according to the percentage of daily speakers of Irish. In a Category A area, more than 67% of the population are daily speakers of Irish, 44-67% in a Category B area and less than 44% of the population speak Irish daily in a Category C area (Ó Giollagáin et al., 2007). It can be seen then that these areas are in effect bilingual areas where there has been a continual shift in language use due to a number of factors such as in-migration and mixed language households. The result of this is that the opportunities for acquisition of Irish outside of the school and home domains have been greatly reduced. English has continued to achieve a greater dominance to the extent that most of the socialisation of teenagers in the Gaeltacht takes place through English, leading to incomplete acquisition of Irish (Ó Giollagáin et al., 2007). Thus, when we are discussing Irish mother tongue speakers here it would be more accurate to say that Irish is the first language (L1) of the school as only a minority are native speakers. The context is more akin to a bilingual one, where skills developed in one language are transferred to the other. In such a situation

the role of literacy in supporting and developing vocabulary and speaking skills becomes even more important (Ó hIfearnáin, 2003). Traditionally, however, there has been a strong oral Irish tradition in Gaeltacht areas but not a great tradition of reading in Irish due to a number of factors including poor school completion figures in previous generations (Denvir, 2003).

Despite the fact that Irish is taught in three different contexts as outlined above, there is no differentiation in teacher education for the differing contexts. All primary schools teachers must be able to teach Irish as a second language, but there is inadequate preparation of for teaching in Irish-medium and Gaeltacht schools (Ó Duibhir, 2006). At post-primary level, content teachers are in the main educated through English and there is a shortage of teachers with the requisite ability in Irish to teach subjects such as Science and Mathematics through the medium of Irish.

### **Principles underlying oral and literacy development in Irish**

In order to address student's language development needs, Irish-medium and Gaeltacht schools adopt an immersion approach where all subjects apart from English are taught through Irish. This maximises the exposure of the students to Irish and compensates to some degree for the dominance of English in their lives outside of the school. It is worth noting in this context that there are no longer any monolingual speakers of Irish in Ireland. This has given rise to a situation where it is essential for people to be able to speak and read English but it is optional in the case of Irish.

The Irish language curriculum adopts an approach to language acquisition similar to that for English as an L1 in schools in Ireland. Children in Ireland typically commence school at age four or five and have considerable language skills in their L1, particularly oral skills. The task of the Irish-medium and Gaeltacht school is to develop existing skills in Irish or to enable the transfer of prior knowledge acquired in another language to Irish. The model used is an additive bilingual one where language skills developed in one language complement those developed in another language (Baker, 2006). Language development is approached in an integrated way where it is difficult to separate the functions of oral language, reading and writing (Department of Education and Science, 1999b). Oral language development is seen as a central element to all aspects of learning and particularly so in relation to literacy (Murphy, 2006). As children learn nursery rhymes and action songs for example, they are not only developing their listening and speaking skills but also they are building phonemic and phonological awareness. The development of these skills has been shown to be good

predictors of success in literacy development (Snow, Burns, & Griffin, 1998). This is not to suggest that there is a linear acquisition of skills from oral to reading to writing. The process is more bidirectional where development in one area leads to development in the other. Indeed, children in an Irish-medium school may learn to 'read' as in decode words in Irish before they have mastered the written system of the language (Edwards, 2009). Another factor to be borne in mind is that although we are equipped biologically to acquire oral language skills through interaction in natural settings, literacy skills must be taught (Donaldson, 1993). In the case of a minority language, as we have seen above, the opportunities for naturalistic interaction may be reduced and place an extra burden on the school. In the absence of adequate social interaction outside the school the role of interaction with the teacher is crucial in enabling students to construct their understanding of literacy and to function in their zone of proximal development (Murphy, 2006) ensuring cognitively challenging teaching and learning.

Much of the debate surrounding approaches to teaching literacy has been a 'part-to-whole' versus a 'whole-to-part' one where in the former the teacher focuses on discrete parts of skills and the student gradually synthesises these skills to form the whole. So a word is broken down into individual phonemes that are blended to form a word. The emphasis in this approach is on the direct teaching of these skills. In the whole language (whole-to-part) approach sound-letter correspondences are taught in context (Edwards, 2009). The evidence for the superiority of one of these approaches over the other is inconclusive (Torgerson, Brooks, & Hall, 2006) and the likelihood is that a combination of both is required in a balanced approach where both constructivist and direct instruction strategies are incorporated (Edwards, 2009). When one is considering reading strategies there seems to be a general consensus that the derivation of meaning is crucial and that an undue emphasis should not be placed on decoding skills at the expense of comprehension (Stuart, 2004). This may be even more important in a minority language context where exposure to text in the minority language is reduced. The teacher in an Irish-medium or Gaeltacht school must not only develop the student's literacy skills but also promote *fonn léitheoireacht* 'a desire to read' (Department of Education and Science, 1999a). This can also make the learning process more enjoyable 'so that the children we teach may come to read less reluctantly and with more pleasure' (Ní Nuadháin, 2006, p. 3). It has also been shown that students that read most often are better readers, understand better what they read, derive more pleasure from it and consequently read more (Hickey & Ó Cainín, 2003). In order to achieve this it is recommended that these longer term goals are kept in mind and that an early emphasis on the mechanical reading skills is not desirable.

Great improvements have been made in the provision of suitable books in Irish for emergent literacy in particular. While one cannot expect it ever to reach the levels of reading material available in English it still has a long way to go. I think that it is fair to say that we may have an adequate supply of books for children to gain the skills to become independent readers in Irish, but we probably lack a sufficient range that would help them to become avid readers of Irish books. We also need to develop ancillary materials such as board games, computer games, audio CDs to reinforce the literacy skills that the students develop through books.

## **Emergent reading**

The changes in the Primary School Curriculum in Ireland in 1999 heralded a new era which embraced the principles discussed above. The aim of literacy in Irish is to create readers and authors of Irish. In order to cater for the Irish L1 needs of students in Irish-medium and Gaeltacht schools for the first time ever, a team of teachers was seconded from their schools to work full-time developing an instructional programme. The group designed an integrated language programme, *Séideán Sí* 'fairy wind', that was very well received by teachers (Ó Duibhir & Ó Cainín, 2009). As the designers developed teaching materials, sample lessons were piloted in schools giving teachers an input into the programme. The first materials for Junior Infant classes appeared in 2003 and were followed by another class level each year for the following seven years. The designers followed the recommendations of the curriculum which adopts a shared approach to reading where students initially learn to read by reading where the teacher models the process. This represents a move away from graded reading schemes with a carefully controlled list of new words where a student in the past might have read only one or two books in a school year. The students are now exposed to 20 or 30 books in a year with themes and topics chosen that are of interest to the students. To facilitate shared reading the teachers also use large format or 'big books'. The teacher reads the book aloud to the students and they are able to share the reading with the teacher. Reading aloud by the teacher in this way has been shown to improve students' comprehension and communication skills (Romney, Romney, & Braun, 1989). It also facilitates talk and discussion about the book and integrates speaking and listening skills in the process. Students can be encouraged to improve their prediction skills by offering their opinions as to what might happen next in the story. The ability of students to think critically and engage in argument can also be fostered. The same book can be read by the students in a small format and they may also bring it home and read with their parents. Another support for the student is the availability of an audio version of all the books from Grades 1-3

on CDs. Hickey (1991) found that the provision of an audio version of books in Irish helped L2 readers of Irish to significantly improve their reading fluency and accuracy over a relatively short period of time. At this stage the emphasis is deriving meaning from the text in a relaxed informal way. Through repeated reading students develop a sight vocabulary of common words and can be encouraged to identify these but are not pressurised to do so. This corresponds to the ‘whole-to-part’ approach referred to above. As the students progress and develop the role of comprehension takes on greater importance. The teacher initially models comprehension strategies demonstrating to the children how to monitor their understanding of the text and engaging them in text-based activities such as summarisation, prediction, visualising, asking questions, cloze-type exercises, story maps and graphic organisers (Kennedy & Shiel, 2010).

The work in literacy development is underpinned by a comprehensive oral language development programme. This programme is based on the ten themes in the Irish language curriculum: Myself, School, Home, Food, Television, Shopping, Pastimes, The weather, Clothes, Special occasions (Department of Education and Science, 1999a). There is a handbook for the teacher with lesson plans which can be adapted to the individual needs of different students and schools. The pack also contains posters to develop vocabulary and conversation; CDs with songs, poems and dramas; picture cards with characters and situations from the lessons; flash cards with words to develop sight vocabulary; a phonics programme and alphabet cards. By adopting this integrated thematic approach, new vocabulary can be learned and reinforced across the four language skills.

As children move from the emergent stage of reading there is a specific phonics programme *Ag obair liom* ‘working with me’ that they follow. This introduces the students to phonological awareness. The initial focus is on oral language enabling students to recognise words and breaking them into syllables. This analytic work should involve discussion and direct input where the teacher models how to tackle word analysis and not be merely a workbook type exercise (Hickey, 2007). Once this is mastered they can develop phonemic awareness where individual words are broken into their constituent sounds. Work on onset and rime also form part of this progression developing students’ ability to both analyse and synthesise the sounds that form words (Vukelich & Christie, 2009).

## **Using the class novel**

Once students have achieved the stage of independent reading they are encouraged to read for pleasure. It is through this independent reading that they continue to develop their reading skills. The *Séideán Sí programme* recommends



that teachers should choose 'class novels', in consultation with the students, in order to model this process for the children. The aims of this approach are:

- to promote reading as a habit for life and not just an activity associated with school
- to develop students' cognitive and imaginative development
- to enable students to be critical about the material they read and to form and express their own opinions about it
- to develop their language skills
- to experience reading for pleasure
- to expand their knowledge about the world; and to see reading as a communicative activity between the writer and the reader  
(Department of Education and Science, 2007)

The study of the novel usually takes place over a number of weeks. The teacher might start with an examination of the book focussing on aspects such as genre, author, illustrator, publisher, and blurb. The teacher could read a section aloud to the class followed by a discussion of events and characters. Over the coming sessions students will, where appropriate, read sections of the story aloud and silently, summarise the story, predict what might happen next, draw up a character map, compare a character in the current novel with the character in another story read by the students, compose questions to ask characters in the story, retell the story from the point of view of one of the characters, relate the story to their own lives, write an alternative ending to the novel. Mini-lessons could be taught on the use of adjectives for example, the tenses of verbs or other grammatical features, words that describe feelings etc. with a view to enriching the students' language skills and enabling them to become better writers themselves.

## **The writing workshop**

The approach adopted for the writing workshop is one of creating authors and writers. Much of the thinking behind this approach has been informed by Graves (1994) who identifies two critical factors. The first is the allocation sufficient time for writing, and second, granting students some choice in the selection of the topics for writing. Graves (1994) has shown that when these conditions are present, that students begin to invest thinking time into their writing outside of school resulting in more engagement with writing within school time. Kennedy (2007) adds a third condition, which is responding to the writer on a daily basis through conferencing and 'providing an audience for the writing in daily share

sessions, and also through commenting on children's work when reading it' (Kennedy, 2007, p. 73). Just as with reading above, mini-lessons are an integral part of the writing workshop where the skills that writers need are demonstrated and taught. This aspect of the process is also integrated with reading where examples of expert writers are chosen and analysed in a context that is relevant to the needs of the students. Mini-lessons are used to develop grammar, punctuation and spelling where students come to see these as necessary elements in their writing to guide the reader rather than difficult abstract concepts that they need to master outside of any context. Teaching these skills in this way has been shown to be more effective than drill and practice exercises encountered in workbooks (Kennedy, 2007). The content of mini-lessons should be based on the results of formative assessment where the teacher can match the content of the lessons to the needs of individual and small groups of students.

A positive classroom climate is also essential if students are to take responsibility for and ownership of their writing. Students need to feel safe that their efforts will not be belittled or criticised, that they are encouraged to take risks and be challenged, but not to worry that they may fail. Effective teachers are very aware of the messages that they are communicating sometimes in an unconscious way. The teacher also has a role in demonstrating the craft and skill of writing by engaging in writing herself/himself and talking about the process as she/he writes. This helps the students to develop the meta-language to talk about the writing process. Writing workshops organised in this way have been shown to develop students' writing craft where the voice of the writer comes through due to the quality, clarity and originality of the piece.

The implementation of this approach has not been universal among Irish primary school teachers and it was one of the most disappointing aspects of a national curriculum implementation review (NCCA, 2005). Teachers have found it difficult to motivate students to adopt this approach and this may reflect inadequate professional development for teachers in this aspect of the curriculum. A positive initiative in this area has been the *Scríobh Leabhar* 'Write-a-book Project'. This programme commenced in 2007 where Irish-medium and Gaeltacht school students are encouraged to write books in Irish that would be read by students in another school in their area and they in turn would read the books of those pupils. Having read the books, each class is asked to select the best book they had read. An awards' evening is held where award winners and their parents were invited to attend a prize-giving ceremony. A key element of this project is that it creates an audience for the students' writing. They know from the outset that their work will be read by others and this is a powerful motivating factor. The main elements

of this writing process are drafting, editing and rewriting. The project also integrates very well with different strands of the visual arts curriculum where students illustrate their books and bind them in many creative ways. More often than not parents are drawn into the process as well.

## Conclusion

While the Irish language has official status in Ireland and is studied by all at school, it is not widely spoken outside of the education system. Nonetheless, it is seen by Irish people as being an important part of national identity. A relatively small number of Irish-medium (5%) and Gaeltacht schools (2.5%) teach Irish as an L1. These schools produce students with a very good level of fluency in Irish. The students do not tend to read widely for pleasure in Irish, however, and this has been a long-standing tradition in Gaeltacht communities where an oral tradition dominated. One of the challenges facing these schools is to inculcate in their students a love of Irish reading that will in turn help to develop their language skills in general. The language programme *Séideán Sí* has been a great support to teachers in this regard but it is likely that factors outside the control of teachers and schools will be equally important in raising the status of literacy in Irish. The overwhelming dominance of English in media and communications in Ireland provides incidental support and motivation for the work that schools do in relation to the development of literacy in English. This type of support for Irish is minimal for L1 Irish students and it highlights the limitations of what schools can teach.

**Key words:** Irish, literacy, reading, minority language


## References

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Denvir, M. (2003). Cúrsaí léitheoireachta agus déagóirí na Gaeltachta [Reading issues and Gaeltacht teenagers]. In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 97-109). Dublin: Cois Life.
- Department of Education and Science. (1999a). *Curaclam na Gaeilge* [Irish language curriculum]. Dublin: Oifig an tSoláthair.
- Department of Education and Science. (1999b). *Primary school curriculum*. Dublin: Stationery Office.
- Department of Education and Science. (2007). *Séideán Sí* [Fairy wind]. Dublin: An Gúm.

- Donaldson, M. (1993). Sense and sensibility: Some thoughts on the teaching of literacy. In R. Beard (Ed.), *Teaching literacy, balancing perspectives* (pp. 35-60). London: Hodder and Stoughton.
- Edwards, V. (2009). *Learinig to be literate: Multilingual perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Hickey, T. (1991). Leisure reading in a second language: An experiment with audiotapes in Irish. *Language Culture and Curriculum*, 4(2), 119-131.
- Hickey, T. (2007). Fluency in reading Irish as L1 or L2: Promoting high-frequency word recognition in emergent readers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 471 - 493.
- Hickey, T., & Ó Cainín, P. (2003). Léitheoirí óga na Gaeilge: Cothú agus cabhair.[Young Irish readers. Promotion and support] In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Líubíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 23-44). Dublin: Cois Life.
- Kennedy, E. (2007). Building schools where literacy thrives. In B. Dwyer & G. Shiel (Eds.), *Literacy at the crossroads: Moving forward, looking back* (pp. 65-82). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Kennedy, E., & Shiel, G. (2010). Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher*, 63(5), 372-383.
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & Ní Mhainín, T. (2005). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta: A study of Gaeltacht schools 2004* [Current state of Gaeltacht schools]. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Murphy, B. (2006). Supporting first language development: Key elements of the requisite intergrated approach to literacy. In T. Hickey (Ed.), *Literacy and language learning: Reading is a first or second language* (pp. 127-140). Dublin: Reading Association of Ireland.
- NCCA. (2005). *Primary Curriculum Review: Phase 1*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Ní Nuadháin, N. (2006). Putting a bit of spice into reading in Irish in the primary school. In T. Hickey (Ed.), *Literacy and language learning: Reading in a first or second language*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Ó Baoill, D. (2003). An léitheoireacht agus an Ghaeltacht. In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Líubíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 57-69). Dublin: Cois Life.
- Ó Catháin, B. (2001). Dearcadh an teangeolaí ar chomharthaí sóirt Ghaeilge an lae inniu [The linguists view of the symptoms of contemporary Irish]. In R. Ó hUiginn (Ed.), *Léachtaí Cholm Cille XXXI* (pp. 128-149). Maigh Nuad: An Sagart.
- Ó Duibhir, P. (2006). *Oideachas agus forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge* [The education and continuous professional development for teachers in Irish-medium and Gaeltacht schools]. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ó Duibhir, P., & Ó Cainín, P. (2009). An Evaluation of the Séideán Sí programme for first and second classes. *In Touch*, June.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & O'Brien, M. (2007). *Staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Príomhthátal agus moltaí* [Comprehensive linguistic study of the use of Irish in the Gaeltacht: Summary and recommendations]. Dublin: Department of Community, Rural and Gaeltacht Affairs.

- Ó hIfearnáin, T. (2003). Cumas agus cleachtas na litearthachta i measc daoine fásta sa Ghaeltacht [Literacy ability and practice among adults in the Gaeltacht]. In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 155-172). Dublin: Cois Life.
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language policy and social reproduction: Ireland, 1893-1993*. Oxford: Clarendon.
- Ó Riagáin, P. (2007). Relationships between attitudes to Irish, social class, religion and national identity in the Republic of Ireland and Northern Ireland. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 369-393.
- Ó Tuathaigh, G. (1991). The Irish-Ireland idea: Rationale and relevance. In E. Longley (Ed.), *Culture in Ireland: Division or Diversity?* Belfast: Institute of Irish Studies.
- Romney, J., Romney, D., & Braun, C. (1989). The effects of reading aloud to immersion children on second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 45(3), 530-538.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stuart, M. (2004). Getting ready for reading: A follow-up study of inner city second language learners at the end of Key Stage 1. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 15-36.
- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. London: DfES Research Report 711.
- Vukelich, C., & Christie, J. (2009). *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development* (2nd ed.): International Reading Association.

Pádraig Ó Duibhir



## **Usmeno izražavanje i pismenost učenika na irskome jeziku: izazovi u poučavanju manjinskoga jezika**

### **Uvod i opći podaci**

Rad započinje kratkim prikazom uloge irskoga jezika u odgoju i obrazovanju od početka neovisnosti, a zatim slijedi opis položaja irskoga jezika u društvu i području odgoja i obrazovanja. U prvom dijelu rada bit će riječi o načelima i teoriji na kojima se temelji pristup razvoja usmenog izražavanja i pismenosti. Drugi dio rada posebno opisuje razvoj čitanja i pisanja. Prepoznato je da se istovremeno razvijaju i vještine usmenog izražavanja. Rad završava kratkim sažetkom i komentarom najvećih izazova s kojima se suočavaju škole u području razvoja vještina usmenog izražavanja i pismenosti svojih učenika.

Irski je prvi službeni jezik Republike Irske, a engleski je drugi službeni jezik. Unatoč svome službenom statusu, može ga se svrstati u kategoriju manjinskoga jezika ili jezika koji se manje koristi (Ó Catháin, 2001) i nad kojim prevladava engleski (Ó Baoill, 2003). Poučavanje irskoga na irskome jeziku obilježje je irskoga obrazovnog sustava od osnutka Irske kao slobodne države 1922. godine. Nova neovisna irska vlada htjela je postaviti irski kao glavni jezik sporazumijevanja građana (Ó Tuathaigh, 1991) te je prepoznala škole kao glavnu potporu politici ponovnog uvođenja irskoga, umjesto engleskoga, kao jezika sporazumijevanja (Ó Riagáin, 1997, 2007). Obrazovna politika prije neovisnosti bila je u skladu s temeljnom britanskom politikom oslanjanja na škole u širenju upotrebe engleskoga

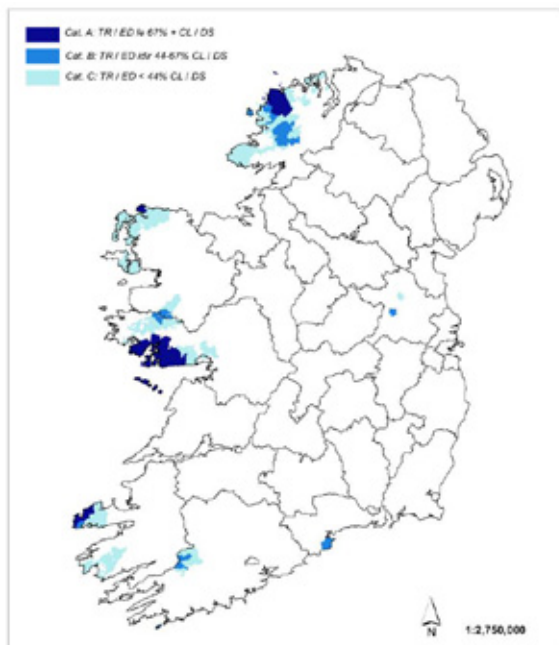
jezika i zabranom govorenja irskoga u školama (Coolahan, 1981). Upravo je stoga irski jezik bio integralni dio uspostave novoga irskoga identiteta.

Irska je vlada 1922. godine objavila da će se irski poučavati i upotrebljavati kao jezik na kojem se poučava barem jedan sat dnevno u svim nacionalnim osnovnim školama (Konferencija o Nacionalnom programu, 1922) te da će irski biti jedini jezik na kojem se poučava u vrtićima (Coolahan, 1981). Ova je politika u početku bila prilično uspješna, ali je do 1960. godine napuštena. Danas svi učenici u Irskoj obavezno uče irski jezik od dana kada se upišu u školu u dobi od četiri ili pet godina do završetka srednje škole (dob 16-18 godina). Rezultat ove politike jest to da je 1,66 milijuna ljudi, koji predstavljaju 41,9% stanovništva, u posljednjem popisu stanovništva odgovorilo da znaju govoriti irski jezik (Glavni ured za statistiku, 2007), što je povećanje od 18,3% u odnosu na popis stanovništva iz 1926. godine. Međutim, većina tih građana (68,5%) tvrdi da nikada ne govore irski, ili to čine rjeđe no jednom tjedno. Većina ostalih ispitanika navela je da govore irski u okviru odgojno-obrazovnog sustava. Iz daljnje analize popisa stanovništva proizlazi da je samo 72,148 govornika irskoga jezika koji ga svakodnevno koriste izvan sustava odgoja i obrazovanja (Punch, 2008), što pokazuje da je relativno mali broj svakodnevnih govornika irskoga jezika u Irskoj te popriličan broj pasivnih dvojezičnih govornika.

Irski se poučava u tri različita konteksta. Većina učenika (92,5%) uči irski kao drugi jezik 40 minuta dnevno. Druga skupina, njih otprilike 5%, koji uglavnom nisu govornici irskoga, pohađaju škole u kojima je irski jezik poučavanja svih predmeta osim engleskoga jezika. Porast broja škola ove vrste posljedica je pokreta koji su inicirali roditelji 70-ih godina 20. stoljeća želeći da učitelji njihovu djecu poučavaju na irskome jeziku te se od tada broj škola sustavno povećava. Treća skupina, otprilike 2,5%, pohađa *Gaeltacht* škole u zajednicama u kojima se govori irski. Međutim, samo četvrtinu (25,7%) pripadnika treće skupine čine učenici koji se upisuju u školu s izvrsnim ili dobrim znanjem irskoga jezika (Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha i Ní Mhainín, 2005).

Na temelju ovih brojki, procjenjujem da se otprilike 3.000 učenika u irskome sustavu odgoja i obrazovanja može svrstati u skupinu izvornih govornika irskoga jezika, a ta brojka naglašava status irskoga kao manjinskoga jezika. Ovaj rad bavit će se učenicima koji pohađaju škole u kojima je irski jezik poučavanja te *Gaeltacht* škole.

Da bih pojasnio kontekst u kojem ovi učenici usvajaju i uče irski, detaljnije ću prikazati sociolingvističku situaciju u Irskoj. Kao što je vidljivo iz karte na Slici 1, irski je još uvijek govorni jezik zajednica u nekim područjima na zapadnoj obali Irske.



**Slika 1:** Područja u kojima % govornika svakodnevno govori irski

Izvor: Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghda i O'Brien (2007)

Sveobuhvatno lingvističko istraživanje ovih područja svrstalo ih je prema postotku stanovnika koji svakodnevno govore irski. U području A kategorije, više od 67% stanovnika svakodnevno govori irski, u području B kategorije 44-67%, a u području C kategorije manje od 44% stanovnika svakodnevno govori irski (Ó Giollagáin i sur., 2007). Možemo primijetiti da su ta područja ustvari dvojezična područja u kojima se upotreba jezika stalno mijenja uslijed unutarnje migracije i broja kućanstava s *miješanom* upotrebom jezika. Posljedica je to da su se mogućnosti usvajanja irskoga jezika izvan škole i doma uvelike smanjile. Engleski sustavno sve više prevladava, do te mjere da je upravo engleski jezik sredstvo socijalizacije adolescenata u *Gaeltacht* sredinama, što uzrokuje nepotpuno usvajanje irskoga jezika (Ó Giollagáin i sur., 2007).

Stoga, govorimo li o irskome kao materinskome jeziku, bilo bi točnije govoriti o irskome kao prvome jeziku (L1), jeziku školovanja, budući da su izvorni govornici irskoga manjina. Kontekst je mnogo sličniji dvojezičnome, gdje se vještine stečene u jednome jeziku prenose u drugi. U toj situaciji uloga pismenosti



u podupiranju i razvijanju vokabulara i vještina govorenja postaje tim važnija (Ó hIfearnáin, 2003).

Tradicionalno, postoji vrlo snažna usmena predaja na irskome u *Gaeltacht* sredinama, ali ne i snažna tradicija čitanja na irskome, što je posljedica čimbenika poput niske razine školovanja prethodnih generacija (Denvir, 2003).

Unatoč tome što se irski poučava u tri različita ranije spomenuta konteksta, ne postoji razlikovanje u području inicijalnog obrazovanja učitelja u smislu pripreme za poučavanje u različitim kontekstima. Svi osnovnoškolski učitelji moraju znati poučavati irski kao drugi jezik, no njihova priprema za poučavanje na irskome i u *Gaeltacht* školama nije dostatna (Ó Duibhir, 2006). Predmetni učitelji srednjih škola uglavnom su se obrazovali na engleskome i postoji nedostatak učitelja s dovoljno visokom razinom znanja irskoga jezika, koji bi mogli poučavati prirodoslovje i matematiku na tome jeziku.

## **Načela na kojima se temelji razvoj usmenog izražavanja i pismenosti na irskome jeziku**

Škole u kojima je irski jezik poučavanja i *Gaeltacht* škole primjenjuju pristup uranjanja u kojem se svi predmeti osim engleskoga poučavaju na irskome da bi se zadovoljile potrebe za jezičnim razvojem učenika. Tako se povećava izloženost učenika irskome jeziku i u nekoj mjeri nadomješta njegov nedostatak u životu učenika izvan škole uslijed dominacije engleskoga. Važno je istaknuti da danas nema jednojezičnih govornika irskoga jezika u Irskoj, što je dovelo do toga da je ljudima znanje govorenja i čitanja engleskoga ključno, dok je irski stvar izbora.

U kurikulumu irskoga jezika pristup usvajanju jezika sličan je kurikulumu engleskoga kao prvog jezika (L1) u irskim školama. Djeca u Irskoj obično polaze u školu u dobi od četiri ili pet godina i njihove jezične vještine na L1, a posebno vještina govorenja, vrlo su razvijene.

Zadaća je škola u kojima je irski jezik poučavanja i *Gaeltacht* škola da razvijaju već postojeće vještine na irskome ili da omoguće prijenos znanja stečenog u drugome jeziku u irski jezik. Model koji se koristi jest dopunski dvojezičan, budući da omogućuje da jezične vještine razvijene u jednom jeziku nadopunjuju one koje su razvijene u drugome jeziku (Baker, 2006). Jezičnom razvoju pristupa se integrirano, pa je teško odvojiti funkcije usmenog izražavanja, čitanja i pisanja (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 1999b). Usmeno izražavanje smatra se središnjim u odnosu na ostale aspekte učenja, a posebno u odnosu na pismenost (Murphy, 2006). Kad djeca uče pjesmice i brojalice, ona ne razvijaju samo svoje vještine slušanja i govorenja, nego pritom grade i svoju fonemsku i fonološku

osviještenost. Razvoj ovih vještina dobar je pokazatelj kasnijeg uspjeha u razvoju pismenosti (Snow, Burns, i Griffin, 1998). Ovime ne tvrdimo da postoji linearno usvajanje vještina, od govorenja preko čitanja do pisanja. Proces je dvosmjernan, a razvoj jednog područja vodi razvoju drugoga. Doista, djeca koja pohađaju školu u kojoj je irski jezik poučavanja mogu naučiti “čitati”, što znači dekodirati irske riječi prije no što su svladali pisani sustav jezika (Edwards, 2009). Sljedeće što treba uzeti u obzir jest to da iako smo biološki opremljeni za stjecanje usmenih jezičnih vještina interakcijom u prirodnom okružju, vještine pismenosti treba poučavati (Donaldson, 1993). Kada se radi o manjinskom jeziku, kao što smo prije naveli, mogućnosti prirodne interakcije mogu biti smanjene, što je dodatan teret školama. U nedostatku odgovarajuće socijalne interakcije izvan škole, interakcija s učiteljem u školi ključna je u poticanju učenika da izgrađuju svoje razumijevanje pismenosti i djeluju u svojoj zoni proksimalnog razvoja (Murphy, 2006) tijekom kognitivno stimulirajućeg poučavanja i učenja.

Rasprave oko pristupa poučavanju pismenosti svode se na suprotstavljanje pristupa “od pojedinačnog prema cjelini” i “od cjeline prema pojedinačnom”. U prvom slučaju učitelj se usredotočuje na pojedine dijelove vještine, a učenik postupno sintetizira te vještine u cjelinu. Riječ se razlaže na foneme koji se povezuju da bi tvorili riječ. U ovom pristupu naglasak je na direktnom poučavanju tih vještina. U pristupu cjelovitog jezika (od cjeline prema pojedinačnom) korespondencija glas-slovo poučava se u kontekstu (Edwards, 2009). Ne postoje dokazi koji bi davali prednost jednom pristupu u odnosu na drugi (Torgerson, Brooks i Hall, 2006) te je potrebna kombinacija obaju pristupa, odnosno primjenjivanje strategija konstruktivizma i direktnog poučavanja (Edwards, 2009).

Vežano uz strategije čitanja, čini se da postoji uvriježeni stav da je ključna derivacija značenja i da ne treba davati suviše pažnje vještinama dekodiranja nauštrb razumijevanja (Stuart, 2004). To je možda još i važnije u kontekstu manjinskoga jezika, gdje je izloženost tekstu na manjinskome jeziku smanjena. Učitelj koji poučava na irskome jeziku ili u *Gaeltacht* školi, osim razvijanja vještina pismenosti, kod svojih učenika treba poticati i *fonn léitheoireacht*, “želju za čitanjem” (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 1999a). To može učiniti ugodnijim i sam proces učenja “pa će djeci koju poučavamo čitanje biti manje neugoda, a više uгода” (Ní Nuadháin, 2006, str. 3). Pokazalo se da su učenici koji češće čitaju bolji čitači, bolje razumiju ono što čitaju, više uživaju u tome i uslijed toga više čitaju (Hickey i Ó Cainín, 2003). Da bismo to postigli, preporučuje se da uvijek imamo na umu te dugoročne ciljeve, a nije poželjno da rano stavimo naglasak na mehaničke vještine čitanja.

Postignuta su velika poboljšanja u dostupnosti prikladnih knjiga na irskome jeziku, posebno za ranu pismenost. Iako ne možemo očekivati da će to ikada doseći razinu materijala za čitanje dostupnoga na engleskome jeziku, još uvijek ima prostora za poboljšanja. Vjerujem da imamo dostatnu količinu knjiga za djecu, koje im omogućuju razvoj vještina i pomoću kojih mogu postati neovisni čitatelji irskoga jezika, ali nam vjerojatno nedostaje dovoljan raspon materijala koji bi im omogućio da postanu gorljivi čitatelji knjiga na irskome. Trebali bismo napraviti i dodatke, kao što su društvene igre, računalne igre i audio-CD-i, za osnaživanje vještina čitanja koje učenici razvijaju čitajući knjige.

## Rano čitanje

Promjene osnovnoškolskog kurikula u Irskoj 1999. godine najavile su novu eru koja zagovara gore navedena načela. Cilj pismenosti na irskome jeziku jest stvaranje čitatelja i pisaca irskoga jezika. Da bi se zadovoljile potrebe učenika irskoga kao L1, u školama u kojima je irski jezik poučavanja i *Gaeltacht* školama, prvi je put u povijesti formiran tim učitelja sa zadatkom da puno radno vrijeme radi na osmišljavanju programa poučavanja. Radna skupina izradila je integrirani jezični program *Séideán Sí*, “vilinski vjetar”, koji su učitelji dobro prihvatili (Ó Duibhir i Ó Cainín, 2009). Dok su učitelji radili na nastavnim materijalima, ogledne nastavne jedinice pilotirane su u školama, a učitelji su mogli dati svoj doprinos programu. Prvi materijali za niže vrtičke skupine pojavile su se 2003. godine, a zatim su sljedećih sedam godina objavljeni materijali za starije dobne skupine odnosno razrede. Autori su poštovali preporuke navedene u kurikulu koji zagovara pristup zajedničkog čitanja kod kojeg učenici uče čitati čitanjem, a učitelj je model procesa. To je odmak od čitanja po stupnjevima uz koje se nudi pažljivo kontrolirani popis riječi, a kod kojeg bi učenik pročitao svega jednu do dvije knjige u školskoj godini. Sada je učenicima dostupno 20 do 30 knjiga godišnje, s temama koje ih zanimaju. Da bi olakšali zajedničko čitanje, učitelji se koriste velikim formatom knjiga ili “velikim knjigama”. Učitelj učenicima čita naglas, a oni mogu sudjelovati u čitanju zajedno s učiteljem. Pokazalo se da takvo čitanje naglas poboljšava kod učenika vještine razumijevanja i komunikacije (Romney, Romney i Braun, 1989). Zajedničko čitanje potiče razgovor i raspravu o knjizi te u tome procesu integrira vještine govorenja i slušanja. Učitelj može učenike poticati i na unapređivanje vještina predviđanja, tražeći od njih da kažu što misle što će se dalje dogoditi u priči. Time se potiče učenika i na kritičko mišljenje te argumentiranje. Istu knjigu učenici mogu čitati u malom formatu, odnijeti je kući i čitati s roditeljima, a postoje i audioverzije knjiga razine 1-3 na CD-ovima, kao još jedan oblik potpore

učenicima. Hickey (1991) navodi da je postojanje audioverzija knjiga na irskome pomoglo čitateljima irskoga kao drugoga jezika (L2) da bitno poboljšaju glatkoću i točnost čitanja u kratkome vremenu. Naglasak je na derivaciji značenja iz teksta na opušten i neformalan način. Ponovljenim čitanjem učenici razvijaju vizualni vokabular učestalih riječi i može ih se poticati da ih prepoznaju, ali bez pritiska, što je u skladu s pristupom “od cjeline prema pojedinačnom” koji smo ranije spomenuli. Kako učenici napreduju i razvijaju se, razumijevanje postaje sve važnije. Učitelj u početku svojim primjerom pokazuje učenicima kako pratiti vlastito razumijevanje teksta i uključuje ih u aktivnosti rada na tekstu, kao što su sažimanje, predviđanje, vizualizacija, postavljanje pitanja, umetanje riječi u rečenicu, karte priče i grafički prikazi (Kennedy i Shiel, 2010).

Rad na razvoju pismenosti podupire i sveobuhvatni program usmenog jezičnog razvoja koji se temelji na deset tema u kurikulumu irskoga jezika: ja, škola, dom, hrana, televizija, kupovanje, slobodno vrijeme, vremenska prognoza, odjeća, posebne prigode (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 1999a). Postoji priručnik za učitelja s nastavnim planovima koji se mogu prilagoditi potrebama učenika i škole. Komplet sadrži i plakate za usvajanje vokabulara i konverzaciju; CD-e s pjesmama, poezijom i dramama; sličice s likovima i situacijama iz lekcija; sličice s riječima za usvajanje vizualnog vokabulara; fonički program i kartice s abecedom. Ovim integriranim tematskim pristupom nove riječi se uče i usvajaju kroz četiri jezične vještine.

Nakon razdoblja ranog čitanja djeca se uključuju u poseban fonički program *Ag obair liom* “radeći sa mnom”. Svrha je programa fonološko osvješćivanje učenika. U početku se učenici usredotočuju na usmeni jezik, prepoznavanje riječi i njihovo rastavljanje na slogove. Ta bi analiza trebala uključivati raspravu i direktno poučavanje, kada učitelj svojim primjerom pokazuje kako analizirati riječi, i to se nipošto ne bi trebalo svesti na rješavanje zadataka u radnoj bilježnici (Hickey, 2007). Kada su to savladali, učenici mogu dalje razvijati svoju fonemsku osviještenost rastavljajući riječi na glasove. Rad na početku sloga i rimi također je dio razvoja sposobnosti učenika da analiziraju i sintetiziraju glasove koji čine riječi (Vukelich i Christie, 2009).

## **Upotreba razrednog romana**

Kad učenici dosegnu razinu neovisnog čitanja, potiče ih se da čitaju iz zadovoljstva, jer putem neovisnog čitanja nastavljaju razvijati svoje čitalačke vještine. Preporuka je programa *Séideán Sí* da učitelj zajedno s učenicima odabere “razredni roman” kao model učenicima. Ciljevi su ovoga pristupa:

- promicanje čitanja kao životne navike, a ne samo aktivnosti vezane uz školu
  - kognitivni i imaginativni razvoj učenika
  - pružanje mogućnosti učenicima za kritički stav o onome što čitaju te oblikovanje i izražavanje vlastitog mišljenja o tome
  - razvoj jezičnih vještina
  - pružanje iskustva čitanja iz zadovoljstva
  - širenje znanja učenika o svijetu; razvoj pogleda na čitanje kao komunikacijskog iskustva između pisca i čitatelja
- (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 2007).

Proučavanje romana obično traje nekoliko tjedana. Učitelj može započeti analizu djela fokusom na žanr, pisca, ilustratora, izdavača i kratki opis romana. Zatim, može pročitati naglas neki odlomak te potaknuti raspravu o događajima i likovima. Tijekom sljedećih nastavnih sati učenici će, u za to predviđeno vrijeme, čitati odlomke priče naglas ili u sebi, napisati sažetak priče, predviđati što bi se dalje moglo dogoditi, nacrtati kartu likova, usporediti lik iz romana koji čitaju s likom iz nekog drugog romana koji su čitali, postavljati pitanja likovima u priči, prepričati priču iz perspektive nekoga od likova, usporediti priču sa svojim stvarnim životom, napisati drugačiji kraj priče. Učitelj može pripremiti mini-predavanja o, primjerice, upotrebi pridjeva, glagolskim vremenima ili drugim gramatičkim obilježjima, riječima koje opisuju osjećaje i slično, imajući u vidu obogaćivanje jezičnih vještina učenika i potičući ih da oni sami postanu bolji pisci.

## **Radionica pisanja**

Svrha radionica pisanja jest stvaranje autora i pisaca. Promišljanja na kojima se temelji ovaj pristup potječu od Gravesa (1994), koji navodi dva ključna čimbenika: prvi je dati učenicima dovoljno vremena za pisanje, a drugi, dati im mogućnost izbora tema o kojima će pisati. Graves (1994) je pokazao da, kada se zadovolje ova dva čimbenika, učenici počinju izvan škole više razmišljati o tome što pišu, a na nastavi se više angažiraju oko pisanja. Kennedy (2007) dodaje treći uvjet, a to je odgovor piscu putem zajedničkog svakodnevnog okupljanja “publike za čitanje onoga što je napisano i komentiranje učeničkih radova tijekom čitanja” (Kennedy, 2007, str. 73). Mini-predavanja, kao i kod prije navedenih aktivnosti čitanja, sastavni su dio radionice pisanja, a svrha im je pokazivanje i poučavanje vještina potrebnih piscu. Ovaj dio procesa integriran je i u čitanje, kada se odabrani primjeri stručnih pisaca analiziraju u kontekstu koji odgovara potrebama učenika. Kroz mini-predavanja učenici uče gramatiku i pravopis te spoznaju da

su to važni dijelovi njihova pisanja koji vode čitatelja, a ne teško razumljivi i apstraktni pojmovi koje treba savladati izvan bilo kakvog konteksta. Pokazalo se da je poučavanje ovih vještina na ovaj način mnogo učinkovitije od uvježbavanja i rješavanja zadataka iz udžbenika (Kennedy, 2007). Sadržaj mini-predavanja treba se temeljiti na rezultatima formativnog ocjenjivanja, kod kojeg učitelj može usporediti sadržaj nastave i potrebe pojedinih učenika ili skupina učenika.

Da bi učenici preuzeli odgovornost i vlasništvo (autorstvo) nad svojim pisanjem, ključno je pozitivno ozračje u razredu. Učenici trebaju osjećati povjerenje da se njihov rad neće omalovažavati ili kritizirati, da ih se potiče na izazov bez straha od neuspjeha. Uspješni učitelji vrlo su svjesni poruka koje ponekad nesvjesno šalju svojim učenicima. Učitelj također treba pokazivati svojim primjerom umijeće pisanja, sam/-a se angažirati i govoriti o procesu dok piše. To pomaže učenicima da razviju meta-jezik za razgovor o procesu pisanja. Pokazalo se da radionice pisanja koje se organiziraju na ovaj način, razvijaju kod učenika umijeće pisanja, a glas pisca iznikne iz kvalitete, jasnosti i originalnosti pisanoga rada.

Ovaj pristup ne primjenjuju svi irski osnovnoškolski učitelji, i to je bio jedan od razočaravajućih nalaza revizije provedbe nacionalnog kurikula (NCCA, 2005). Učiteljima je bilo teško motivirati učenike da usvoje ovaj pristup, što može biti pokazatelj nedovoljnog stručnog usavršavanja učitelja za provedbu ovog dijela kurikula. Pozitivna inicijativa u ovome smjeru bio je projekt *Scríobh Leabhar*, “Napiši knjigu”. Program je započeo 2007. godine, a učenike škola, u kojima je irski jezik poučavanja i *Gaeltacht* škola, poticalo se da pišu knjige koje će čitati učenici druge škole u njihovu kraju, a oni su zauzvrat čitali knjige tih učenika. Nakon čitanja, svaki je razred odabrao najbolju knjigu koju su pročitali. Organizirana je svečana dodjela nagrada pobjednicima, na koju su pozvani i roditelji. Ključni dio projekta bilo je formiranje publike koja će čitati učeničke radove. Od samoga početka učenici su znali da će drugi čitati njihov rad i to je bio snažan čimbenik motivacije. Glavni dijelovi procesa pisanja bili su sastavljanje, uređivanje i pisanje završne verzije. Projekt je uspješno integriran i s različitim dijelovima kurikula vizualne umjetnosti, pa su učenici ilustrirali svoje knjige i uvezivali ih na kreativan način. Često su i roditelji bili uključeni u proces.

## Zaključak

Iako irski jezik ima status službenog jezika u Irskoj i uče ga svi u školi, izvan odgojno-obrazovnog sustava nije u širokoj upotrebi. Unatoč tome, Irci ga smatraju važnim dijelom nacionalnog identiteta. U relativno malom broju škola u kojima je irski jezik poučavanja (5%) i *Gaeltacht* školama (2,5%) irski se poučava

kao prvi jezik (L1). Učenici koji završavaju te škole fluentno govore irski. Učenici, međutim, nemaju naviku čitati na irskome iz zadovoljstva, što je posebno karakteristično za *Gaeltacht* sredine u kojima je uvijek dominirala usmena predaja. Školama je jedan od izazova pobuditi kod učenika ljubav prema čitanju na irskome, što će im zauzvrat pomoći u razvoju jezičnih vještina. Jezični program *Séideán Sí* je u tom smislu velika potpora učiteljima, no izgledno je da će utjecaji izvan kontrole učitelja i škola biti jednako važni u podizanju razine pismenosti na irskome jeziku. Golema prevlast engleskoga jezika u medijima i komunikaciji u Irskoj je neplanirano velika potpora i motivacija za rad školama u području razvijanja pismenosti na engleskome. Takva vrsta potpore učenicima za učenje irskoga jezika je minimalna i naglašava ograničenja s kojima se suočavaju škole u području onoga što poučavaju.

**Ključne riječi:** irski, pismenost, čitanje, manjinski jezik

## Literatura

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Denvir, M. (2003). Cúrsaí léitheoireachta agus déagóirí na Gaeltachta [Reading issues and Gaeltacht teenagers]. In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 97-109). Dublin: Cois Life.
- Department of Education and Science. (1999a). *Curaclam na Gaeilge* [Irish language curriculum]. Dublin: Oifig an tSoláthair.
- Department of Education and Science. (1999b). *Primary school curriculum*. Dublin: Stationery Office.
- Department of Education and Science. (2007). *Séideán Sí* [Fairy wind]. Dublin: An Gúm.
- Donaldson, M. (1993). Sense and sensibility: Some thoughts on the teaching of literacy. In R. Beard (Ed.), *Teaching literacy, balancing perspectives* (pp. 35-60). London: Hodder and Stoughton.
- Edwards, V. (2009). *Learnig to be literate: Multilingual perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Graves, D. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Hickey, T. (1991). Leisure reading in a second language: An experiment with audiotapes in Irish. *Language Culture and Curriculum*, 4(2), 119-131.
- Hickey, T. (2007). Fluency in reading Irish as L1 or L2: Promoting high-frequency word recognition in emergent readers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 471-493.
- Hickey, T., & Ó Cainín, P. (2003). Léitheoirí óga na Gaeilge: Cothú agus cabhair.[Young Irish readers. Promotion and support] In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 23-44). Dublin: Cois Life.
- Kennedy, E. (2007). Building schools where literacy thrives. In B. Dwyer & G. Shiel (Eds.), *Literacy at the crossroads: Moving forward, looking back* (pp. 65-82). Dublin: Reading Association of Ireland.

- Kennedy, E., & Shiel, G. (2010). Raising literacy levels with collaborative on-site professional development in an urban disadvantaged school. *The Reading Teacher*, 63(5), 372-383.
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & Ní Mhainín, T. (2005). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta: A study of Gaeltacht schools 2004* [Current state of Gaeltacht schools]. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Murphy, B. (2006). Supporting first language development: Key elements of the requisite integrated approach to literacy. In T. Hickey (Ed.), *Literacy and language learning: Reading is a first or second language* (pp. 127-140). Dublin: Reading Association of Ireland.
- NCCA. (2005). *Primary Curriculum Review: Phase 1*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Ní Nuadháin, N. (2006). Putting a bit of spice into reading in Irish in the primary school. In T. Hickey (Ed.), *Literacy and language learning: Reading in a first or second language*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Ó Baoill, D. (2003). An léitheoireacht agus an Ghaeltacht. In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 57-69). Dublin: Cois Life.
- Ó Catháin, B. (2001). Dearnadh an teangeolaí ar chomharthaí sóirt Ghaeilge an lae inniu [The linguists view of the symptoms of contemporary Irish]. In R. Ó hUiginn (Ed.), *Léachtaí Cholm Cille XXXI* (pp. 128-149). Maigh Nuad: An Sagart.
- Ó Duibhir, P. (2006). *Oideachas agus forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge* [The education and continuous professional development for teachers in Irish-medium and Gaeltacht schools]. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ó Duibhir, P., & Ó Cainín, P. (2009). An Evaluation of the Séideán Sí programme for first and second classes. *InTouch*, June.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & O'Brien, M. (2007). *Staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Príomhtháil agus moltaí* [Comprehensive linguistic study of the use of Irish in the Gaeltacht: Summary and recommendations]. Dublin: Department of Community, Rural and Gaeltacht Affairs.
- Ó hIfeárnáin, T. (2003). Cumas agus cleachtas na litearthachta i measc daoine fásta sa Ghaeltacht [Literacy ability and practice among adults in the Gaeltacht]. In R. Ní Mhianáin (Ed.), *Idir Lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*. (pp. 155-172). Dublin: Cois Life.
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language policy and social reproduction: Ireland, 1893-1993*. Oxford: Clarendon.
- Ó Riagáin, P. (2007). Relationships between attitudes to Irish, social class, religion and national identity in the Republic of Ireland and Northern Ireland. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 369-393.
- Ó Tuathaigh, G. (1991). The Irish-Ireland idea: Rationale and relevance. In E. Longley (Ed.), *Culture in Ireland: Division or Diversity?* Belfast: Institute of Irish Studies.
- Romney, J., Romney, D., & Braun, C. (1989). The effects of reading aloud to immersion children on second language acquisition. *The Canadian Modern Language Review*, 45(3), 530-538.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stuart, M. (2004). Getting ready for reading: A follow-up study of inner city second language learners at the end of Key Stage 1. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 15-36.



- Torgerson, C. J., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling*. London: DfES Research Report 711.
- Vukelich, C., & Christie, J. (2009). *Building a foundation for preschool literacy: Effective instruction for children's reading and writing development* (2nd ed.): International Reading Association.



## Sastavljeno i nesastavljeno pisanje u pravopisima hrvatskoga jezika

Među pravopisnim pitanjima jedno je od najsloženijih svakako pitanje sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja i s obzirom na dvojbe koje se u vezi s njim javljaju i s obzirom na rješenja na koja možemo naići u dosadašnjim hrvatskim pravopisima.

U osnovi većine dosadašnjih pravopisnih odredaba o sastavljenom i nesastavljenom pisanju nalazi se jedno opće pravilo koje, bar na prvi pogled, izgleda jasno i jednostavno: sastavljeno se naime pišu dijelovi iste riječi, a nesastavljeno skupovi riječi. Drugim riječima uopće nema “rastavljenog pisanja riječi” niti ima “sastavljenog pisanja skupova riječi”.<sup>1</sup> Unatoč tomu to je pravopisno poglavlje izrazito teško i kompleksno prije svega zato što ima dosta slučajeva u kojima nije lako ustanoviti radi li se o jednoj riječi ili o skupu riječi. Osim toga ima razmjerno dosta slučajeva u kojima formalno ista jedinica u jednom kontekstu funkcionira kao skup riječi (npr. *pogledati u oči*), a u drugom kao jedna riječ (npr. *uoči Božića*).

Sljedeći je razlog brojnim lutanjima u tom području vezan za činjenicu da su se naši pravopisi s obzirom na sastavljeno i nesastavljeno pisanje često i relativno

---

1 Nije s tim u vezi bolje govoriti ni o pisanju sastavljenih riječi, kao što čini Ivan Broz (v. već naslov poglavlja u njegovu pravopisu: *Kako se pišu sastavljene riječi*, Broz 1892: 38) ili npr. Milovan Gavazzi (usp. Gavazzi 1921: 18-21), jer to može asociirati na postojanje nekakvih “rastavljenih riječi”, a toga dakako nema i nije logično da bude. Još manje s tim u vezi ima pravo Ljudevit Jonke, koji piše o “rastavljanju riječi” (usp. Jonke 1953), a nije bolje ni s naslovom *Kada se složene riječi pišu zajedno a kada odvojeno?* u Kušarovu pravopisu (usp. Kušar 1889: 74-8)<sup>1</sup>, jer se riječi nikada ne pišu odvojeno. Drugim riječima sastavljeno se (ili s crticom) pišu sve riječi, kakve god bile, tj. bile sastavljene ili nesastavljene (tj. složene ili nesložene).

radikalno mijenjali, a svakako i u tome što su se pojedini pravopisci, uključujući i neke od aktualnih, u tom zahtjevnom i zamršenom području prilično slabo snalazili.

U hrvatskoj pravopisnoj tradiciji ovo je pitanje bilo, kao što je već spomenuto, različito tretirano. Podsjetimo na to da je npr. Mirko Divković osamdesetih godina prošloga stoljeća zastupao mišljenje da sastavljeno treba pisati “sve što se ikako može” (usp. Pranjkić 1989: 84-85), dok je Maretić smatrao da to pitanje treba prepustiti vremenu i običaju, a sam je bio nedosljedan pa je s jedne strane pisao *isprva, iznova, naprazno, zarana*, ali *do duše, u velike, za cijelo* i sl. (usp. Pranjkić 2003: 55).

Prvi koji se tim pitanjem sustavnije pozabavio bio je Marcel (Marćel) Kušar, i to u svojoj *Nauci o pravopisu jezika hrvackoga ili srpskoga*, u posebnom poglavlju pod naslovom *Kada se složene riječi pišu zajedno a kada odvojeno?* (Kušar 1889: 74-81). Kušar polazi od konstatacije da se u svim jezicima svijeta “složene riječi pišu zajedno, ali kako je u nekim slučajevima mučno razabrati da li su se dvije riječi, koje se u govoru kažu neposredno jedna za drugom, što se značenja tiče ujedno složile ili je svaka sačuvala više ili manje svoj individualni smisao, to biva da u tim slučajevima vlada u pisanju nesloga, što jedan piše odjelito riječ koju drugi piše zajedno i obratno, dapače u istoga pisca naći ćeš istu riječ pisanu sad ovako a sad onako” (Kušar 1889: 74-75). Spomenuto poglavlje Kušar je podijelio u dva dijela. U prvome raspravlja o pisanju složenih riječi s negacijama *ne* i *ni*, a u drugom o pisanju ostalih riječi. *Za ne* kaže da se piše zajedno s riječima ispred kojih stoji ili iz formalnih ili iz stvarnih razloga. Iz formalnih razloga *ne* se piše s riječima ispred kojih stoji ako je s njima “zajedno sraslo da se je ili negova ili glasovna narav te riječi donekle promijenila” (Kušar 1889: 75), a to se dogodilo kod glagola *nije-sam*, *nemam*, kod zakržljalih imperativa *neka* (ne haj) i *nemoj* (ne mozi) te kod zamjenica i priloga *neko*, *nekakav*, *nekamo*, *nekuda* itd. Iz stvarnih razloga *ne* se piše zajedno sa složenom riječju ako “ne samo poriče ono što sama znači već nešto pritivno tvrdi, a to se kod imenica, pridjeva i adverbata u najširem smislu događa malo ne uvijek” (Kušar 1889: 76), npr. *nebrat*, *nemio*, *nedavno*,<sup>2</sup> dok se kod glagola događa samo u oblicima (i to svim) glagola *nestati*, *nedostati*, *nedostajati*, *nećati*,<sup>3</sup> *nemoći* (prez. *ne mogu* u značenju “bolujem”?), *iznemoći*, *prenemoći*, *zanemoći*,

2 U zagradama Kušar daje ova objašnjenja: “ne samo: ‘koji nije brat’ nego upravo ‘koji je neprijatelj’, ne samo: ‘koji nije mio’ nego upravo: ‘koji je okrutan’, ne samo: ‘što nije davno’ nego upravo: ‘što je po vremenu blizu’” (Kušar 1889: 76).

3 Taj glagol *ne* znači “ne htjeti”, “nego upravo ‘odbiti’, pa je k tomu i oblik glagola preinačen” (Kušar 1889: 76).

*iznemagati, prenemagati, zanemagati* itd. Odvojeno se od riječi čestica *ne* piše kod svih ostalih glagola u svim oblicima, npr. *ne ću, ne bih, ne znam, ne smijem* itd. te kod imenica, pridjeva i priloga “samo kad stoji slučajno ispred nîh, n. p. Je li ti ono brat? – Ne brat nego rođak. Je li ona gospođa mila. – Ne mila ali veoma lijepa. Čini mi se da je to davno bilo. – Ne davno, ali biće već dosta vremena” (Kušar 1889: 77). Kad je riječ o čestici *ni* Kušar smatra da bi se ona uvijek trebala pisati odvojeno, npr. *ni ko, ni koji, ni jedan, ni čiji, ni kamo, ni gdje* i sl. “jer se je slijevañe čestice *ni* s dotičnim zamjenicama ili adverbima dogodilo samo u naglasku [...] ali nije u značenju riječi, kako se vidi jasno po tom što se ono *ni* može odvojiti kad prijedlog prione, biva prijedlog se namjesti baš posrijedi, n. p. *ni po koga, ni pod kojim uvjetom, ni za čiju glavu, ni za što*” i sl., ali se “u knîzi već uobičajilo da se piše zajedno, dakle: *niko, nikoji, ničiji (ničigov), ništa, nikaki, nijedan, nikuda, nikamo, nigdje, nikada, nikako i nimalo*” (Kušar 1889: 77-78).

U ostalim slučajevima složena se riječ piše zajedno “ako joj jedan dio nije više živa riječ, n. p. *otsvakle, napokon, unatoč, iznenada, uzastopce, ponehari, mimogred* itd., jer riječi *svakle, pokon, natoč, nenad, stopce, nehar, gred* nema”, zatim ako je dio riječi okrnjen ili bilo kako drukčije promijenjen, npr. *valjda, rašta, posvema, onomadne* itd. i napokon “ako je složena riječ rekcija ili konstrukcija koja nije po današnjoj gramatici”, npr. *odjednom, dovijek, ondan (?)*, *dvaput, dandanas, nakraj* (ali *pod kraj*), *iskraj, obadva* i sl. jer “po današnjoj gramatici bilo bi: *od jednoga, do vijeka, onaj dan, dva puta, dan današnji, na kraju i iz kraja*” itd. (Kušar 1889: 78). Odvojeno se složena riječ (?) piše “ako se obadva dijela sklañaju n. p. *Crna gora, Novi sad* (ili *Novi Sad*), (bečko) *Novo mjesto*” jer se kaže “u Crnoj gori, u Novom sadu, u Novom mjestu” (Kušar 1889: 79). I napokon neke se složene riječi pišu “prama značenju sad zajedno a sad odvojeno”: *god*, npr. *kogod* u značenju ‘netko’ (npr. “Kogod misli da si dobar”) i *ko god* u značenju ‘svaki koji’ (npr. “Ko god misli da si dobar, vara se”). Svemu tome dodaju se i neke konkretnije odredbe pa se tako kaže da se “po fonetičkom pravopisu” zajednu pišu opbllici futura prvoga (npr. *ćuću*) i futura drugoga kod nekih glagola, npr. *htjetbudem, imadbudem, mogbudem, smjedbudem*, a da se odvojeno pišu *da li, kamo li, nego li, ako li, tako zvani, vele učeni, mnogo poštovani* i sl. (Kušar 1889: 80-81).

Dosta slični, ali znatno osmišljeniji i preciznije predstavljeni kriteriji u područje sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja uvedeni su *Hrvatskim pravopisom* Ivan Broza (1892), koji se uostalom služio Kušarovom *Naukom*. Broz naime razlikuje četiri kriterija za sastavljeno odnosno nesastavljeno pisanje. Naime riječi se pišu sastavljeno:

1. ako se jednom od dijelova ne osjeća značenje jer “nije živa riječ, pa se sama sobom nikako ne govori”, npr. *dokle, njojzi, uzastopce*;

2. “ako se jedan od sastavnih dijelova ne govori u onom gramatičkom obliku, u kojem dolazi u sastavljenici”, npr. *onomadne, preklani, možda*;
3. “ako jedan od sastavnih dijelova nema onoga oblika, što bi ga po gramatičkoj svezi trebalo da ima”, npr. *obadvjema, do vijek, odmah, iskraj* (naime, “po gramatičkoj svezi” trebalo bi biti: *objema dvjema, do vijeka, od maha, iz kraja*);
4. “ako se u sastavljenici više ne osjeća pojedinačno i prvo značenje sastavljenih dijelova”, npr. *pošto = kad* prema *po što* (kupiti), *bogme* (usp. *Bogme, nema šale* prema *Bog me sačuvao*; usp. Broz 1892: 38-39) itd.

Osim tih triju općih pravila Broz uvodi još tri posebna kojima određuje: (1) da se zajedno pišu riječi “kojima je prva pola p r i j e d l o g ili druga riječca njegove vrste”, npr. *beskućnik, bezglasan, doručak, doteći, izvesti, nagluh, prababa, privezati, sunasljednik* i sl.; (2) da se tako pišu i riječi “kojima je prva pola i”, npr. *igda, igdje, ikad, ikakav, ili, iole, ipak, itko* i sl.; (3) riječi “kojima je prva pola ne” ima “od dvije vrste: jedne su imena i prislovi, a druga (sic!) glagoli”. Kod imenica, pridjeva i priloga (prislova) “ne piše se odjelito riječca ne”, npr. *nebrat, nedjelo, neprijatelj, nemio, neveseo, nezazoran, nehotice, nemalo, nenadno*<sup>4</sup> i sl. Kod glagolskih oblika postupa se dvojako: *ne* se piše zajedno u glagolskim oblicima “k o j i s e o s j e ć a j u k a o p r i d j e v i i l i p r i s l o v i”, a to su glagolski pridjevi ili glagolski prilog sadašnji u pridjevskoj službi, npr. *nebrojeno blago, čudo neviđeno, nezvani gosti, nevaljao* (= loš), *nevideći* (= oni koji ne vide), a odvojeno se piše u svim ostalim glagolskim oblicima, npr. *Ne pišem, Ne čitam, Ne čusmo, Ne gledajte, Gore je ne poći, Od ruke ti ništa ne rodilo, Ode ne rekavši ni riječi* i sl. Ima također nekoliko glagola kod kojih se “ne piše riječca ne nigda odjelito: *nedostajati, nestati, nemoći* (kao biti bolestan), *nenavidjeti, nestajati, nestati*. Odijelivši riječcu *ne* glagoli dobijaju drugo značenje”. Osim toga sastavljeno se pišu oblici *nemoj, nemojmo, nijesam, nemaju* te oni glagoli “u kojih riječca *ne* nije prva sastavina; n. p. *iznenaditi, iznevjeriti, obnevidjeti, snebiti se, sneveseliti se, zanemariti...*” (Broz 1892: 41).

Čini se međutim da ni ta pravila, koliko god bila razrađena i logična, nisu u praksi baš najbolje funkcionirala, sudeći barem po tome što je već 1903. August Musić osjetio potrebu da se u posebnom članku relativno opširno pozabavi pitanjem sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja. On se najprije kritički osvrće na spomenute Maretićeve stavove, pa kaže da se pitanje sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja nikako ne može prepustiti običaju, nego se mora urediti ako ni zbog

4 U posebnom odjeljku upozorava Broz na primjere tipa *Ne brat*, nego rođak (njih navodi i Kušar) u kojima se ne piše “odvojeno od riječi, koja je za njom, a i ne može se drukčije pisati” (Broz 1892: 40).

čega drugoga, a onda zbog škole. Zatim proklamira tri opća načela, i to načelo **izolacije**, načelo **diferencijacije** i načelo **derivacije**.

Prema načelu izolacije riječ se piše sastavljeno (s drugom riječju ili kakvim drugim elementom) ako se u tom spoju “izolira”. Izolacija može biti **formalna** ili **materijalna**. Riječ je formalno izolirana ako ne dolazi “izvan neke sveze” (Musić 1903: 127), npr. *iznenada*, *naiskap*, *naizust* (“riječi” tipa *nenad*, *iskap* i *izust* ne dolaze samostalno izvan navedenih spojeva, kako je već, vidjeli smo, uočio i Kušar). Tu bi išli i slučajevi kad se riječ javlja u obliku koji u dotičnoj svezi ne bi trebala imati, npr. *uvijek* (prema *u vijeke*), *odmah* (prema *od maha*) i sl. Materijalna izolacija tiče se značenja. Naime riječ je materijalno izolirana ako joj je u nekoj svezi uobičajeno značenje “potamnijelo ili se posve izgubilo”, npr. *doduše*, *naime*, *spolja*.

Načelo diferencijacije dolazi do izražaja kad u pismu razlikujemo dva značenja formalno istoga spoja odnosno skupine riječi, npr. *napolje* (hunaus) - *na polje* (aufs Feld), *prije podne* (Vormittag) - *prije podne* (vor Mittag) i sl.

Prema načelu derivacije neka bi se riječ odnosno skup riječi pisala sastavljeno ako se od nje mogu izvoditi nove riječi, npr. *nizbrdo* → *nizbrdica*, *dosada* → *dosadašnji*, ali sam Musić odmah upozorava na to da s tim načelom treba biti oprezan jer ima riječi izvedenih od skupina koje nipošto ne valja pisati zajedno, npr. *načelnik* (← *na čelu*), *naprstak* (← *na prstu*), *svakidašnji* (← *svaki dan*). Time je Musić opravdano, ali ne i posve precizno, korigirao načelo derivacije. Ono naime vrijedi ako je riječ o sifiksionalnoj tvorbi (kakvu imamo npr. u riječima tipa *prehrana*, *najavljivač*, *predsjednik*, *beznadnost* i sl.), ali ne vrijedi ako je riječ o prefiksionalno-sufiksionalnoj tvorbi (kakvu imamo npr. u riječima *dokoljenica*, *primorje*, *poimence*, *beznadan*, a ni za tvorence nastale složeno-sufiksionalnom tvorbom, kojom su npr. postale tvorence *zrakoplov*, *životopis*, *zmijoglavac* i sl.

Dragutin Boranić je spomenuta opća pravila (i Kušarova i Brozova i Musićeva) još pojednostavio i sveo na tri:<sup>5</sup>

Dvije riječi čine složenicu i pišu se zajedno:

1. “ako se koja od njih samostalno ne govori”, npr. *danaske*, *možda*, *jugoi-stok*, *uzastopce*;
2. “ako se koja od njih ne govori u onom obliku, koji ima u složenici”, npr. *pokraj*, *odmah*, *dovijek*, *obadvjema* i sl.
3. “ako koja od njih izmijeni svoje pravo značenje” (Boranić 1947: 43), npr. *uoči*, *bogme*, *nase* (= natrag), *Pustopolje*.

---

<sup>5</sup> U petom izdanju iz 1930. navodi samo dva opća pravila (prvo i treće od navedenih iz devetoga izdanja).

U onemogućenom pravopisu Franje Cipre, Petra Guberine i Krune Krstića, koji se trebao pojaviti 1941. godine,<sup>6</sup> uvodi se, koliko je meni poznato, prvi put naglasni kriterij, i to čak kao polazišni, u neku ruku i temeljni. U tom naime pravopisu opća pravila sastavljenog ili rastavljenog pisanja glase ovako:

“1. Jedna riječ ne može imati dva naglaska.

2. U složenici ne mogu biti oba sastavna dijela naglašena. U polusloženici oba su dijela naglašena.

3. U složenici i polusloženici prvi je sastavni dio nepromjenjiv.

4. Ako se u dvočlanom izrazu prva riječ sklanja, ne može se sastaviti ni u pravu složenicu ni u polusloženicu.

5. Skupovi, kojima jedan ili oba sastavna dijela ne postoje sami za se kao riječi, ne mogu se pisati rastavljeno” (Cipra i dr. 1998: 29).

Vrlo je slično i u *Hrvatskom pravopisu* iz 1944 (koji su uz suradnju drugih članova Ureda za hrvatski jezik sastavili F. Cipra i Adolf Bratoljub Klaić), s tim što je izostavljeno četvrto pravilo, a drugo i treće razbijeno na tri pravila, i to:

“2. U polusloženici oba su dijela naglašena.

3. U složenici je prvi sastavni dio nepromjenjiv [...]

4. U polusloženici je prvi sastavni dio nepromjenjiv [...]” (*Hrvatski pravopis* 1992: 48).

Odredbе Novosadskoga pravopisa, kad je riječ o sastavljenom i nesastavljenom pisanju, predstavljaju svojevrsan kompromis između Broz-Boranićeva i Belićeva pristupa (usp. odgovarajuća poglavlja u: Belić 1923. i 1950), u kojem je u prvom planu također bio naglasni kriterij (odnosno između tvorbenoga i naglasnoga kriterija, koji doduše treba na neki način uzimati u obzir, ali za koji mislim da ne može biti iole pouzdan znak da je riječ o izvedenici ili složenici, unatoč tome što je činjenica da se u našim pravopisima, primjerice, puno češće pisalo *ustranu*, *nizbrdo*, *podnoć*, nego npr. *ustvári*, *urédu*, *postráni*). Taj pravopis naime propisuje: “U hrvatskosrpskom jeziku pojedini izrazi, pa i cijele rečenice, razvitkom drukčijeg značenja, promjenom oblika ili bar akcenta, postaju složenicama. I svi se dijelovi takvih izraza onda pišu sastavljeno, kao jedna riječ. Ali isti ti i slični skupovi riječi, ukoliko u njima ne dođe do spomenutih promjena, i dalje ostaju izrazi od po dvije ili više riječi, koje tada treba pisati odvojeno jednu od druge. Katkad cio proces ostaje na pola puta, i tada se između pojedinih riječi piše crtica” (*Pravopis hrvatskosrpskog jezika* 1960: 71).

---

<sup>6</sup> Sačuvano je nekoliko korekturnih otisaka toga pravopisa, pa je on po njima pretisnut tek 1998. godine.

U Anić-Silićevu *Pravopisu hrvatskoga jezika*, koji je otišao najdalje u sastavljenom pisanju, ima zapravo samo jedno opće pravilo (koje je lingvistički vrlo jednostavno i funkcionalno, ali je za laike možda ponešto i prezahtjevno, odnosno nedovoljno razrađeno): naime sastavljeno se pišu prefiksi, sufiksi i nastavci (Anić-Silić 2001: 102). Ostalo su većim dijelom pravila koja se odnose na pojedinačne slučajeve. U njima se maksimalno uvažava kriterij “diferencijacije”, npr. *pokoji* (= poneki) prema *po koji* (*Po koji čamac si došao?*), *tkogod* i *tko god* (u prvom slučaju *-god* je sufiksoid, a u drugom intenzifikator, tj. posebna riječ) i sl. Važna je novost u tom pravopisu razlikovanje subordiniranih (npr. *kaznenopravni* ← *kazneno pravo*) i koordiniranih složenica (npr. *psihološko-fiziološki* ← *psihološki* i *fiziološki*).

U 5. izdanju Babić-Finka-Moguševa *Hrvatskog pravopisa* iz 2000. godine na razmatranu se temu odnose dva opća načelna pravila, koja su formulirana ovako:

“Opće je načelo hrvatskoga pravopisa da se riječi pišu odvojeno, svaka za sebe, razdvojene bjelinama. Polazeći od toga načela, treba se, zbog različite tvorbe riječi, držati odnosnoga pravila: ako se isto značenje može iskazati kombinacijom jedinica koje već postoje u jeziku, nije potrebno uvoditi nove jedinice. Primjerice, moguće je usporediti ove dvije rečenice:

*Uzmimo na primjer ovu rečenicu.*

*Uzmimo naprimjer ovu rečenicu.*

Budući da se navedene rečenice ne razlikuju u svome temeljnome značenju, suvišno je uvoditi u jezični popis novu jedinicu *naprimjer* kad već postoje u popisu jedinice *na* i *primjer* koje, napisane sastavljeno ili rastavljeno, ne mijenjaju osnovno značenje poruke.

Iz tako iskazanoga pravila izvire još jedno: novo se značenje može iskazati novim spojem postojećih jedinica. Tada je dobivena nova složena riječ čiji se dijelovi pišu sastavljeno između bjelina. Zato treba razlikovati:

*uoči* ‘dan prije’ (*uoči* Duhova) od *u oči* (pogledati *u oči*)

*odoka* ‘otprilike’ (odmjeriti *odoka*) i *od oka* (odmaknuti *od oka*)” itd. (usp. Babić i dr. 2000: 67).

Ako se dva načelna pravila sadržana u citatu razmotre malo temeljitije, mora se doći do zbunjujućih rezultata, pogotovo u vezi s prvim pravilom. Upitajmo se npr. za početak što u tom prvom pravilu znači *isto značenje*. Naime pridjev *isti* nužno podrazumijeva dvoje (jer nema ničega što bi bilo isto prema samome sebi), a u ovoj formulaciji nema drugoga ili se bar ne zna što bi bilo drugo. U njoj se zapravo uopće ne radi o dvjema različitim jedinicama koje, eventualno, imaju isto značenje, nego o jednoj (istoj) jedinici (koja se može različito pisati), a posve je nelogično ustvrditi da ista jedinica ima isto značenje.



Pod uvjetom da smo ipak shvatili što su pravopisci htjeli reći, može se postaviti i pitanje je li doista tako.<sup>7</sup> Uzmimo npr. rečenicu *Oni su se na primjer ugledali na primjer svoga učitelja zemljopisa*. Je li doista točno da se ta dva *na primjer* ne razlikuju po značenju? Ako se ne razlikuju (tj. ako je riječ o istom značenju), onda bi se i drugi *na primjer* morao moći napisati kraticom, kao što se piše prvi, i to vrlo često: \* *Oni su se na primjer (naprimjer) ugledali npr. svoga učitelja zemljopisa* ili: \* *Oni su se npr. ugledali npr. svoga učitelja zemljopisa*. Ako u drugom slučaju nikako ne dolazi u obzir kratica, a ne dolazi, onda nikako neće biti riječ o istom značenju, a ako nije riječ o istom značenju, onda nije riječ ni o istoj jedinici (jedinicama). To doduše ne mora biti dovoljan razlog da se prvo *na primjer* nužno piše drukčije od drugoga (*naprimjer*), ali je više nego dovoljan argument u prilog tvrdnji da je komentirana pravopisna odredba besmislena.

Nadalje, u citiranom tekstu stoji i jedinica *otprilike*. Pitanje je po čemu bi se *na primjer (naprimjer)* bitno razlikovalo od *otprilike* (ili *od prilike*). Riječ je o pojavi posve istoga tipa, tj. o (djelomice) frazeologiziranom ili bar ustaljenom prijedložnom izrazu odnosno o prilogu takva postanja (jer nije spoj značenja jedinica *od i prilika* odnosno *na i primjer*). Ako se dakle ne razlikuje po značenju rečenica *Uzmimo na primjer ovu rečenicu* od rečenice *Uzmimo naprimjer ovu rečenicu* (a doista se ne razlikuje) i ako je to iskorišteno kao argument u prilog tvrdnji da treba pisati *na primjer*, a ne *naprimjer*, zašto to isto ne bi vrijedilo i u slučaju jedinice *otprilike / od prilike*:

- a) *To je udaljeno od prilike stotinu metara.*
- b) *To je udaljeno otprilike stotinu metara.*

I napokon nije uopće jasno što bi trebao značiti (kvazi)argument “zbog različite tvorbe riječi” i na što bi se ta formulacija odnosila. Ako se pritom misli na dvojbu *na primjer / naprimjer* (a to je logično zaključiti iz konteksta), onda se mora reći da bi tvorba riječi imala posla samo s inačicom *naprimjer* (samo se ona tvori - *na primjer* se uopće ne tvori, nije tvorenica). Kako međutim autori propisuju samo pisanje *na primjer*, tu onda nema ničega što bi bilo tvorbeno relevantno, a pogotovo nema nikakve “različite tvorbe” jer ona podrazumijeva dvije tvorenice?!

Ni drugo temeljno pravilo nije bespriječno. Što zapravo ima značiti formulacija da se novo značenje može iskazati novim spojem postojećih jedinica? Kad naime usporedimo izraze tipa *odmaknuti od oka* i *odmjeriti odoka*, onda se ne može reći da je *odoka* novi spoj postojećih jedinica. Niti tu ima spoja niti ima

<sup>7</sup> Pitanje bi, ako se želi da bude logički korektno, moralo glasiti: Je li istina da slijed jedinica *na primjer / naprimjer* ima u bilo kojem kontekstu isto značenje? Ako ima, tek onda bi doista bilo svejedno pišemo li *na primjer* ili *naprimjer*.

jedinica (pogotovo nema postojećih jedinica). Ima samo (jedna) jedinica, jedna riječ. U njoj naime nema ni prijedloga (*od*) ni imenice (*oko*), nego je ona prilog *odoka* (najviše što možemo i smijemo reći jest da je taj prilog **po podrijetlu** spoj prijedloga i imenice). Nije dakle riječ o **novom značenju spoja postojećih jedinica**, kao što stoji u komentiranoj formulaciji, nego je baš suprotno: ne postoje (više) ni jedinice ni njihov spoj, postoji samo jedna jedinica. Ne vidi se također po čemu bi značenje te jedinice bilo **ново**. Riječ je jednostavno o tipičnom priložnom značenju. Pojednostavljeno rečeno, moglo bi se reći da se tim prilogom odgovara na pitanje *kako?* te da to značenje uopće nema veze sa značenjem prijedložnoga izraza (prijedložnim izrazom *od oka* odgovara se na pitanje *od čega?*).

U Matičinu *Hrvatskom pravopisu* Lade Badurine, Ivana Markovića i Krešimira Mićanovića, u opširnom poglavlju *Sastavljeno i nesastavljeno pisanje* (Badurina i dr. 2007: 143-176), polazi se od općega pravila (vrlo slična Anić-Silićevu) da se dijelovi riječi – “leksički morfemi, tvorbeni morfemi (prefiksi, prefiksoidi, spojници, sufiksi, sifiksoidi) i gramatički morfemi (gramatički nastavci) – pišu sastavljeno” te da se dijelovi riječi “u posebnim slučajevima mogu razdvajati crticom” (Badurina i dr. 2007: 143), ali se onda ta opća pravila opširno i detaljno razrađuju po vrstama riječi (imenicama, pridjevima, zamjenicama, brojevima, glagolima, priložima, prijedlozima, veznicima, uzvicima i česticama). Na kraju poglavlja dodan je i popis najčešćih prefiksa i prefiksoida. U tom su pravopisu posebno opširno razrađena pravila koja se tiču pisanja složenica kod kojih se među sastavne dijelove piše crtica.<sup>8</sup> Kod imenica se npr. tako pišu jednopojmovne složenice “bez spojnika –o–, odnosno dvije imenice povezane tako da prva (koja se ne sklanja) atributno dopunjava drugu (koja se sklanja), bez obzira na to je li prva imenica domaća riječ, posuđena riječ ili strana i grafijski neprilagođena riječ (pisana kurzivom, odnosno nakošenim pismom)” (Badurina i dr. 2007: 146). Navodi se i velik broj primjera toga tipa među kojima su npr. *alt-saksofon*, *baka-servis*, *čik-pauza*, *džez-glazba*, *gol-razlika*, *internet-kafić*, *kesten-pire*, *pop-ikona*, *rak-rana*, *skok-šut*, *šoping-centar*, *trim-staza*, *vizit-karta*, *žiro-račun* itd. Od takvih se razlikuju “skupovi dviju imenica od kojih jedna dopunjava drugu [...], a koje se obje sklanjaju”, npr. *član suradnik*, *gost kritičar*, *grad domaćin*, *liječnik specijalist*, *tvrtka kći*, *zemlja članica* itd. te skupovi (nesklonjivih) pridjeva i imenica, npr. *fer igrač*, *metalik boja*, *seksi haljina* (usp. Badurina i dr. 2007: 150).

8 U vezi s tvorenicama koje se pišu s crticom autori Matičina pravopisa nigdje ne govore o polusloženicama, što smatram posve opravdanim već i zato što sam naziv polusloženica može više zbunjivati negoli pomoći razumijevanju naravi i ustroju jedinica koje se tako pišu. Taj naziv naime sugerira da su jedinice koje se pišu s crticom na neki način i riječi i spojevi riječi, što je netočno jer su to samo riječi, posebna vrsta složenih riječi.

Na temelju rečenoga može se zaključiti da sastavljeno i nesastavljeno pisanje jedno od najsloženijih, pa zato i trajno aktualnih pravopisnih pitanja, da su sadašnji pravopisci tom pitanju pristupali s različitih temeljnih polazišta (tvorbenoga, sintaktičkoga, semantičkoga, naglasnoga, povijesnoga i sl.), a i s različitim uspjehom (koji je dobrim dijelom ovisio o naravi tih temeljnih polazišta) te da se aktualni pravopisi hrvatskoga standardnog jezika izrazito razlikuju s obzirom na temeljna polazišta sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja.

## Sažetak

U izlaganju je riječ o općim načelima i o primjeni tih načela u pravopisima hrvatskoga jezika. Uzete su obzir pravopisne knjige Marcela Kušara (1889), Ivana Broza (1892), Boranićeve preradbe Brozova pravopisa, Novosadski pravopis (1960), pravopis V. Anića i Josipa Silića (1986. i 2001), više izdanja Babić-Finka-Moguševa pravopisa te *Hrvatski pravopis* Matice hrvatske (2007).

**Ključne riječi:** Hrvatski pravopis, sastavljeno i nesastavljeno pisanje, opća načela, Kušar, Broz, Boranić, Novosadski pravopis, Babić, Finka i Moguš, Anić i Silić, pravopis Matice hrvatske

## Literatura

- Anić, V., Silić, J. (1986). *Pravopisni priručnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Liber: Školska knjiga.
- Anić, V., Silić, J. (2001). *Pravopisni priručnik hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb: Liber: Školska knjiga.
- Babić, S., Finka, B., Moguš, M. (1996, 2000). *Hrvatski pravopis*, Zagreb: Školska knjiga.
- Badurina, L. (1996) *Kratka osnova hrvatskoga pravopisanja. Metodologija rada na pravopisu*. Rijeka: Izdavački centar.
- Badurina, L., Marković, I., Mićanović, K. (2007). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Baotić, J. (1976). "Sastavljeno i rastavljeno pisanje padežnih sintagmi prijedlog + imenica". *Radovi Instituta za jezik i književnost*, III. Sarajevo: str. 235-243.
- Baotić, J. (1977). "Sastavljeno i rastavljeno pisanje prijedloga s ostalim riječima". *Radovi Instituta za jezik i književnost*, IV. *Pravopisne teme I*. Sarajevo: str. 259-390.
- Barić, E., Malić, D. (1977). "O problemu polusloženica". *Jezik*, 24. Zagreb: str. 90-104.
- Belić, A. (1923). *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Belić, A. (1950). *Pravopis srpskohrvatskog književnog jezika*. (Novo dopunjeno i ispravljeno izdanje). Beograd: Prosveta.
- Boranić, D. (1930). *Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika*. Zagreb.
- Boranić, D. (1947). *Pravopis hrvatskoga ili srpskoga jezika*, Zagreb.

- Brabec, Ivan (1982). "Odoka i od oka", u knjizi: *Sto jezičnih savjeta*. Zagreb: Školske novine. str. 32-33.
- Broz, I. (1892). *Hrvatski pravopis*. Zagreb.
- Broz, I. (1911). *Hrvatski pravopis*. (prir. Dragutin Boranić). Zagreb.
- Cipra, F., Guberina, P., Krstić, K. (1998). *Hrvatski pravopis*. Zagreb: ArTresor naklada.
- Divković, M. (1879). *Hrvatske gramatike I. dio. Oblici*. Zagreb.
- Divković, M. (1881). *Hrvatske gramatike II. dio. Sintaksa za školu*. Zagreb.
- Gavazzi, M. (1921). *Pravopisni rječnik s pravopisnim pravilima*. Zagreb.
- Hrvatski pravopis* (1944). obradio Ured za hrvatski jezik, Zagreb. (pretisak: Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 1992).
- Jonke, Lj. (1953). "Pravopisna sekcija o rastavljanju riječi". *Jezik*, 2. Zagreb: str. 57-59.
- Jonke, Lj. (1958). "Neću i ne ću". *Jezik*, 6. Zagreb: str. 125-126.
- Jonke, Lj. (1962). "Kriteriji za sastavljeno i rastavljeno pisanje riječi". *Jezik*, 9, Zagreb: str. 145-150.
- Kušar, M. (1889). *Nauka o pravopisu jezika hrvackoga ili srpskoga (fonetičkom i etimologijskom)*. Naklada piščeva, Dubrovnik (pretisak s pogovorom Lade Badurine: Zagreb: Pergamena. 2009).
- Lončarić, M. (1979). "Prilog diskusiji o pisanju složenica i polusloženica", *Jezik*, 26. Zagreb: str. 138-144.
- Moguš, M. (1973). "Usput ili uz put", *Jezik*, 21. Zagreb: str. 27-28.
- Musić, A. (1903). "Koje se riječi u hrvatskom pišu zajedno". Zagreb: *Nastavni vjesnik*, 11.
- Pranjeković, I. (1989). *August Musić. Z* Zagreb: Zavod za znanost o književnosti Filozofskog fakulteta.
- Pranjeković, I. (1993). *Kronika hrvatskoga jezikoslovlja*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Pranjeković, I. (1997). *Jezikoslovna sporenja*. Zagreb: Konzor.
- Pranjeković, I. (2000). "Sastavljeno i nesastavljeno pisanje". Zagreb: *Vijenac*, VIII, br. 158, 23. ožujka, str. 20.
- Pranjeković, I. (2003). "Opća načela sastavljenoga i nesastavljenoga pisanja". *Dometi*, 1-4, Rijeka: Matica hrvatska – Ogranak u Rijeci. str. 53-62.
- Pranjeković, I. (2010). *Ogledi o jezičnoj pravilnosti*. Zagreb: Disput.
- Pravopis hrvatskosrpskoga književnog jezika s pravopisnim rječnikom*. Zagreb i Novi Sad: Matica hrvatska i Matica srpska. 1960.

Ivan Tanta



## Trivijalizacija hrvatskih medija i novinarska pismenost

### Uvod

Rad se bavi gramatičkom, pravopisnom i stilističkom analizom novinarske pismenosti te (ne)poštovanjem pravila novinarske struke u 14 napisa objavljenih u *Jutarnjem listu*. To je ujedno i dokaz da domaći mediji teže k holivudizaciji odnosno trivijalizaciji svojeg sadržaja. Pojam trivijalizacije odnosno relativizacije medija odnosi se na neprimjenjivanje pravopisne i gramatičke norme i obuhvaća razinu kvalitete sadržaja.

Uzrok tomu je nedostatna jezična i stručna kompetentnost novinara, kojoj cehovske udruge, ali i izdavači ne pridaju potrebnu pozornost.

Analiza napisa obuhvaća, prema kriteriju važnosti, glavnu temu u rubrici *Vijesti* u *Jutarnjem listu* tijekom dvotjednog razdoblja od 6. do 19. travnja 2010. godine. *Jutarnji list* su jedne od najčitanijih hrvatskih dnevnih novina, stoga je i moguća pretpostavka da će u jezičnom i novinarskom smislu imati velik utjecaj. Jedinica analize za potrebe ovoga članka je izraz, koji označava riječ, sintagmu ili rečenicu koja pripada kategoriji gramatičkih, pravopisnih ili stilističkih odstupanja u novinarskim tekstovima te pogrešaka koje se odnose na nepoštovanje pravila novinarske struke.

Također se problematizira sadržaj odabranih napisa. Upravo u tom segmentu vidljiva je tržišna struktura samog medija kojemu je cilj prodati što više primjeraka, ali i svidjeti se javnosti, te joj stoga podilazi teatralizacijom naslova koji postaju sve duži, ali i relativizacijom same informacije.

## **Analiza**

### **Pretpostavke analize**

Analiza je utemeljena na tvrdnji da je novinarska pismenost u domaćem novinarstvu na niskoj razini. Cilj je kvalitativno i kvantitativno prikazati gramatička, pravopisna i stilistička odstupanja od standardnojezične norme hrvatskoga jezika te izdvojiti primjere nepoštovanja pravila novinarske struke.

### **Uzorak**

U radu je analizirano ukupno 14 novinarskih tekstova u *Jutarnjem listu* u razdoblju od 6. do 19. travnja 2010. godine. U prvom dijelu rada iznesene su teorijske spoznaje o novinarskoj pismenosti, novinarskom stilu hrvatskoga standardnog jezika, obilježjima i pravilima novinarskog pisanja. Drugi dio rada nudi pregled analiziranih novinarskih napisa u *Jutarnjem listu*.

### **Metode analize**

Analiza tiskanih medija ima najstariju istraživačku tradiciju. Većina istraživanja usmjerena je na socijalne funkcije tiska u globalnom društvenom sustavu, no potrebno je istražiti i razinu pismenosti novinara koja je važna ne samo za razumijevanje novinarskih tekstova, već i za utjecaj koju ona ima na jezičnu kulturu i izražavanje čitatelja. Važno je imati na umu da i ona stvara ugled novinarske struke u društvu. Gramatička, pravopisna i stilistička odstupanja te primjeri pogrešaka novinarske struke bit će opisani kvalitativnom metodom analize sadržaja deduktivnim pristupom.

## **Novinarska pismenost**

### **Važnost pismenosti u novinarskoj struci**

Pismenost novinara usko je vezana uz etično i odgovorno izvještavanje. Izgovorenom ili pisanom riječju novinar utječe na proces prenošenja informacija te omogućuje, otežava ili onemogućuje razumijevanje medijskog sadržaja koji primaju korisnici. Točnost, istinitost i preciznost izvještavanja ovisi o gramatičkoj, pravopisnoj i stilističkoj pismenosti novinara te njegovu poznavanju posebnih pravila novinarske struke.

### **Obilježja novinarskog pisanja**

Način pisanja kojemu je cilj omogućiti medijskim korisnicima točno razumijevanje primljene informacije obuhvaća: jezgrovitost, jasnoću, odgovarajući ritam,

upotrebu *tranzicija* koji vode čitatelja kroz tekst te zaokupljanje osjetila.<sup>1</sup>

Jezgrovito pisanje podrazumijeva upotrebu prave riječi da bi se izrazilo upravo ono što se namjeravalo reći. Primjerice, ne mogu se riječi *tvrditi* i *naglasiti* koristiti kao istoznačnice jer prva potvrđuje da govornik iznosi svoj stav, dok se druga bavi određenom činjenicom. Jezgrovitost znači i izbacivanje nepotrebnih riječi, onih koje ne pridonose smislenosti rečenice i nisu važne za razumijevanje teksta u cjelini. Na primjer, ne može se nešto *potpuno* ili *djelomično uništiti*.<sup>2</sup> Jasno pisanje istovjetno je jednostavnom pisanju. Rečenice trebaju biti kratke, izrazi razumljivi čitateljima, a složeni nazivi objašnjeni. Jasnoća ovisi i o ispravnoj uporabi gramatike i interpunkcije.<sup>3</sup> Pravilna upotreba ritma značajka je dobrog stila pisanja. Da bi se postigla odgovarajuća ritmičnost, potrebno je izmjenjivati rečenice različite *duljine*, a napetost i dramatičnost radnje naglasiti *kratkim* rečenicama.<sup>4</sup> Djelotvorno pisanje podrazumijeva i korištenje *tranzicija* koje omogućuju čitatelju da slijedi smjer novinarske priče. Najčešće se radi o veznicima ili zamjenicama.<sup>5</sup>

*Kvalitetno pisanje* zaokuplja svih pet osjetila, što stvara kod čitatelja osjećaj prisutnosti na mjestu događaja. Novinar svojim pisanjem nastoji prikazati događaj, opisati ozračje, dočarati posebnost.<sup>6</sup>

### **Novinarski stil hrvatskoga standardnog jezika**

Novinarski stil hrvatskoga standardnog jezika najsloženiji je funkcionalni stil. Novinarska djelatnost zahtijeva i upotrebu neutralnih (stilski neoznačenih) jezičnih sredstava i upotrebu onih ekspresivnih (stilski označenih). Ipak, način upotrebe ekspresivnih jezičnih sredstava u novinarskom tekstu nije istovjetan načinu upotrebe ekspresivnih jezičnih sredstava u književnoumjetničkom tekstu. U novinarskom tekstu smisao jezičnog sredstva je u tekstu samom, a u književnoumjetničkom u podtekstu. Smisao je u novinarskom tekstu kazan neposredno, a u književnoumjetničkom posredno. Neutralna jezična sredstva imat će načelno prevlast u informativnim, popularizatorskim, prosvjetiteljskim i pedagoškim žanrovima, a ekspresivna u propagandnim, agitativnim i zabavnim žanrovima. U prve se ubrajaju: vijest, komentar, kronika, recenzija, intervju, anketa i reportaža, a u druge: kratka priča, koserija, humoreska, esej, feljton, nekrolog, panegirik, persi-

1 Malović, Stjepan; Ricchiardi, Sherry (ur.): *Uvod u novinarstvo*, Izvori, Zagreb, 1996., str. 24. - 27.

2 Ibid, str. 25.

3 Ibid, str. 26.

4 Ibid

5 Ibid

6 Ibid, str. 27.

flaža, pamflet, parodija, groteska i lakrdija.<sup>7</sup> Novinarski stil razlikuje se od ostalih funkcionalnih stilova, između ostaloga, i po naslovima. Njihova uloga je privući čitatelje te se zato *opremaju* na poseban način: posebnim pismom, smješta ih se na uočljivo mjesto na stranici, odabiru se ključne riječi i riječi ekspresivnog značenja te se rabe rečenični i pravopisni znakovi kao nositelji određena značenja. Naslove po sadržaju i načinu na koji je taj sadržaj ostvaren možemo podijeliti na nominativne, informativne i reklamne. Nominativnim se naslovima imenuje sadržaj pa u njima glavnu ulogu imaju imenske riječi, i to imenice i pridjevi. Informativnim se naslovima prenosi sadržaj pa u njima glavnu ulogu imaju glagoli, upitne riječi i načini prijenosa vijesti o sadržaju pomoću rečeničnih znakova. Informativnim naslovima deklarativnog tipa prenosi se bit govora osobe ili više njih. Takve izjave se ne opremaju uobičajenom jezičnom i pravopisnom normativnošću, primjerice: navodnicima.<sup>8</sup>

Reklamnim se naslovima nudi sadržaj pa u njima imaju glavnu ulogu poticajne riječi, poticajna sredstva i načini iskazivanja poticajnosti (imperativi, upitnici, uskličnici itd.).<sup>9</sup>

I u novinarskom stilu, kao i u drugim funkcionalnim stilovima hrvatskog jezika, pojavljuju se ustaljeni izrazi koji će se kao takvi najbolje prepoznati kada ih se uporabi u funkcionalnim stilovima kojima inače ne pripadaju. U administrativnom stilu riječ je o kancelarizmima, u beletrističkom o beletrizmima, u znanstvenom o scijentizmima, u razgovornom o kolokvijalizmima, a u novinarskom o žurnalizmima. Riječi za žurnalizme novinarski stil crpi iz politike, sociologije, ekonomije, prava itd. Primjeri su: *zahlađeni odnosi*, *neriješeno pitanje*, *doseći kritičnu točku*, *nacionalni interesi*, *nepobitne činjenice*, *strateško pitanje*.<sup>10</sup>

Novinar mora stvarati svjestan kritički odnos i prema pojavama o kojima piše i prema jeziku kojim se služi. Ne smije narušavati normativnost jezika niti “predlagati” samo jedan način normiranja jezika djelujući tako kao promicatelj jedne ideje ili političke stranke. Novinar mora djelovati u interesu jezika jer tako djeluje u interesu svih koji se njime služe. Uz poštovanje jezične normativnosti, novinar mora poštovati i jezičnu normativnost žanrova. Novinar ne mora izbjegavati upotrebu klišeja, ali rabeći klišeje mora paziti da svoj jezik ne klišejizira.<sup>11</sup> Novinar mora stvoriti osoban, prepoznatljiv stil. Treba se koristiti odgovarajućim ritmom

---

1 Silić, Josip: *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*, Disput, Zagreb, 2006., str. 497.

2 Ibid, str. 508.

3 Ibid, str. 507.

4 Ibid, str. 509.

5 Ibid, str. 511.



rečenica vodeći računa o izražajnoj snazi pojedinih riječi ili konteksta u kojem se pojedina riječ nalazi. Ritam rečenice usklađuje se sa sadržajem i temom izvještavanja pa se tako često za ozbiljnije teme koriste *dulje* rečenice, a za opisivanje uzbudljivih događaja *kraće*. Izražajna snaga postiže se tehnikama usmjeravanja pažnje čitatelja na pojedine izraze ili ideje te dobrim strukturiranjem teksta, redosljedom rečenica, duljim i kraćim odlomcima, ponavljanjem određenih izraza.<sup>6</sup> Kvalitetno napisan tekst obilježavaju i neki od sljedećih elemenata: blizina događaja o kojem se izvještava, posljedice za život pojedinca, ljudski interes, važnost osoba o kojima se izvještava, neobičnost i sukob.<sup>7</sup>

### Pravila novinarskog pisanja

Početak pisanja novinarskog teksta podrazumijeva razvrstavanje prikupljenih informacija prema redu važnosti, pri čemu treba imati na umu interese publike kojoj je tekst namijenjen. Treba izbjegavati opisivanje nečega što je samo po sebi razumljivo ili nebitno za zanimljivost ili razumljivost teksta. Bitno je razlikovati pisanje za pojedine vrste novina ili rubrika budući da su namijenjeni publici različitih interesa. Tako, primjerice, pisanje za specijalizirane novine zahtijeva šire znanje o određenom području i zahtijeva primjeren način pisanja. Zanimljivo je primijetiti kako se *dulje* rečenice i riječi često koriste u “ozbiljnijim” novinama. Isto tako je važno imati na umu da novinar svoje znanje i stručnost ne treba pokazivati nepotrebnim korištenjem riječi koje nisu razumljive publici kojoj je određeni tekst namijenjen. Kvalitetno napisan novinarski tekst lako je čitljiv i razumljiv, a dodatno ga karakterizira sažetost izraza. Novinar i urednik Harold Evans u knjizi *Essential English for Journalists, Editors and Writers*, ističe kako svaka napisana riječ mora biti razumljiva prosječnom čitatelju, svaka rečenica mora biti jasna na prvi pogled, i svaka priča mora govoriti nešto o ljudima.<sup>8</sup>

Pri pisanju teksta, posebna se pažnja treba posvetiti oblikovanju *glave* ili *leada* koji ima dva osnovna cilja: sažeti glavnu temu iznošenjem najvažnijih činjenica i potaknuti na čitanje. U knjizi *Journalism, Principles and Practice* Toni Harcup naglašava kako je početak ključan jer određuje ton čitavog teksta, a loše napisan može zbuniti čitatelja ili ga navesti na krivi zaključak.<sup>9</sup> Daljnje pisanje slijedi pravila *obrnute piramide* te se tema proširuje objašnjenjima i citatima. Preporučuje se

6 Malović, Stjepan: *Osnove novinarstva*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2005., str. 172.

7 Ibid, str. 173.

8 <http://www.guardian.co.uk/books/2008/sep/25/writing.journalism.news> 18.4.2010. 12:17h

9 Ibid

upotreba aktiva umjesto pasiva budući da je izravnija i zahtijeva korištenje manjeg broja riječi. Isto tako, bolje je pisati o nečemu što se dogodilo, nego o nečemu što se nije dogodilo pa se u tom smislu naglašava važnost pozitivnih rečeničnih konstrukcija. Obraćanje čitateljima u prvom licu, kao izuzetak od pravila, mogu si dopustiti samo iznimno cijenjeni i poznati novinari. Bitno je i pravilno korištenje citata. Citati doprinose preciznosti u iznošenju činjenica i izjava koje su ključne za priču, a kada su kratki i izravni, unose osjećajnost i osobnost u novinarsku priču. Keith Waterhouse u knjizi *Newspaper Style* govori i o upotrebi pridjeva te ističe kako ih se ne bi smjelo koristiti ako se njima nema što reći, ako ne odgovaraju na čitateljska pitanja i ne pomažu u razumijevanju teksta.<sup>10</sup> Pojedina uredništva imaju vlastita pravila o pisanju brojeva, no najčešće se brojevi do deset pišu slovima, od broja deset znamenkama, a veliki brojevi kombinacijom znamenki i slova. Za isticanje vremenskih odrednica najbolje je pisati nadnevke. Sati i minute rijetko se pišu, osim ako nisu ključni za novinarsku priču. Treba biti oprezan i pri korištenju kratica te ih ne upotrebljavati bez objašnjenja.

## **Analiza poštovanja gramatičkih, pravopisnih i stilističkih pravila hrvatskoga standardnog jezika i pravila novinarske struke u *Jutarnjem listu***

### **Kvalitativna analiza poštovanja gramatičkih, pravopisnih i stilističkih pravila hrvatskoga standardnog jezika i pravila novinarske struke u *Jutarnjem listu***

Gramatička i pravopisna odstupanja u analiziranim novinarskim tekstovima obuhvaćaju nepravilnu uporabu interpunkcija (zareza i uskličnika), zatim red riječi u rečenici koji ni gramatički ni stilski nije opravdan, nepoštovanje sročnosti na razini sintagme i rečenice te nepravilnu uporabu prijedloga (obličnu i sintaktičku). Neka od njih bit će oprimjerena. U napisu pod naslovom *Kupio sam 10 posto, a želim preuzeti cijelu tvrtku* u rečenici: *Novi vlasnik Fime Ami, čije je glavna imovina 10, 64 posto dionica Podravke, je FIA Grupa, a novi direktor Fime Ami je Ranko Mimović, direktor FIA Grupe koja navodno zastupa talijanski Finest fond!* mogu se uočiti gramatička i pravopisna odstupanja, i to nepoštovanje gramatičkoga i logičkoga slaganja te pogrešne uporabe interpunkcije s obzirom na podjelu rečenica po priopćajnoj svrsi, uporaba uskličnika umjesto točke. U tekstu *Rončević na ratištu tri tjedna, Friščić se brinuo za izbjeglice*, uočava se jezična interferencija, u ovom slučaju utjecaj engleskoga jezika na hrvatski (*internet stranica* umjesto *internetska*

---

10 Ibid

stranica) i pogrešna uporaba oblika prijedloga s/sa – *sa one strane* umjesto *s one strane*. Primjeri pogrešnog slaganja riječi u rečenici ili neodgovarajućeg odabira riječi pojavljuju se u napisima *Nije nam jasno zbog čega Vlada misli da je objava Registra napad na nju?!*, npr. *...kao što je taj sastanak nastojao sugerirati., Ne vjerujemo da će pregovori biti završeni do kraja 2010.,...Hrvatska je uputila svoju pregovaračku poziciju., Broj skeptičnih oko postizanja ovog roka...*

Odstupanje od pravopisnih pravila hrvatskoga standardnog jezika uključuje pogrešno pisanje riječi stranog podrijetla, pa se tako u napisu *Nije nam jasno zbog čega Vlada misli da je objava Registra napad na nju?!* pojavljuje pogrešno napisana riječ *konsenzus - koncenzus* ili u napisu *U 2010. bez reformi, nemaju ni snage ni hrabrosti za izlaz iz krize* umjesto *automobilska industrija* koristi se riječ *autoindustrija*. U tekstu *Ivo Josipović u Ahmićima će se ispričati za zločine Hrvata u BiH* riječ *muslimani* napisana je velikim početnim slovom.

Primjere stilističkih odstupanja pronalazimo u sljedećim primjerima: u tekstu *Nijemci Heier i Schmidt znaju tko je primio mito za kupnju 210 vatrogasnih kamiona* navodi se *Često je bio sugovornik hrvatskim medijima, označavan je kao otac programa*, a u napisu *Ivo Josipović u Ahmićima će se ispričati za zločine Hrvata u BiH* pojavljuje se primjer stilistički neprihvatljivih *predugačkih* rečenica, primjerice *Napad je izvela 4. bojna Vojne policije HVO-a s Jockerima, a za zločin je, nakon mučnih pritisaka međunarodne zajednice i vrlo ozbiljnih, iako neslužbeno izrečenih, prijatni sankcijama Hrvatskoj, procesuirano nekoliko časnika HVO-a te pripadnik HDZ-a BiH, Dario Kordić*. Stilistička odstupanja odnose se i na nepotrebnu i nepravilnu upotrebu riječi stranog podrijetla. Tako se u tekstu *Obitelj me zabrinuto zove, ali na Islandu nema panike* javljaju riječi *lider* i *kontinuirano*, a u tekstu pod naslovom *U 2010. bez reformi, nemaju ni snage ni hrabrosti za izlaz iz krize* riječi *blic anketa, fiskalna* i *kolaps*. Primjeri takvih stilističkih odstupanja pojavljuju se i u napisu *Nije nam jasno zbog čega Vlada misli da je objava Registra napad na nju?!: konfrontacija, sugerirati, konstatacija, kreirati*. Pogreške koje pripadaju kategoriji nepoštovanja pravila novinarske struke uključuju pisanje u prvom licu jednine ili množine, korištenje navodnika i upitnika u naslovima, nenavodenje nadnevka pojedinog događaja, pogrešno pisanje brojki, pisanje kratica bez objašnjenja, korištenje neodređenih zamjenica i nepotrebno rabljenje epiteta. U tekstu *U 2010. bez reformi, nemaju ni snage ni hrabrosti za izlaz iz krize* pojavljuje se očigledan primjer nepoštovanja profesionalnih standarda novinarskog pisanja: *Prilično je, naime, čvrsto uvjerenje da je sudbina prve vlade koja doista krene u ozbiljno i sustavno reformiranje hrvatske ekonomije unaprijed zapečaćena – ta će vlada izgubiti prve sljedeće izbore, a vjerojatno neće ni preživjeti cijeli prvi mandat*. Primjer neprihvatljivog komentiranja nalazi se i u napisu pod naslovom *Ivo Josipović u Ahmićima*

*će se ispričati za zločine Hrvata u BiH: Nema sumnje da je cilj posjeta predsjednika Josipovića pomoći toj državi da krene putem euroatlanskih integracija te u ispunjavanju uvjeta za prijem u EU i NATO pakt.*

### **Kvantitativna analiza poštovanja gramatičkih, pravopisnih i stilističkih pravila hrvatskoga standardnog jezika i pravila novinarske struke u *Jutarnjem listu***

U 14 analiziranih napisa u *Jutarnjem listu* najviše se pojavljuje izraza koji pripadaju kategoriji nepoštovanja pravila novinarske struke (187). Stilistički pogrešnih izraza je 46, gramatičkih odstupanja je 37, a najmanje je pravopisnih odstupanja od norme (8).

Najveći broj gramatičkih, pravopisnih i stilističkih odstupanja te primjera nepoštovanja pravila novinarske struke (37) je u napisu pod naslovom *Ivo Josipović u Ahmićima će se ispričati za zločine Hrvata u BiH*, koji je objavljen 14. travnja 2010. godine. Najmanje odstupanja (9) nalazimo u tekstu *Obitelj me zabrinuto zove, ali na Islandu nema panike*, objavljenom 18. travnja 2010. godine. Najviše izraza koji pripadaju kategoriji gramatičkih odstupanja (7) uočeno je u napisima *Kupio sam 10 posto, a želim preuzeti cijelu tvrtku*, objavljenom 7. travnja 2010. godine, i *Rončević na ratištu tri tjedna, Friščić se brinuo za izbjeglice*, objavljenom 8. travnja 2010. godine. Pravopisnih je odstupanja najviše (2) u tekstovima: *Rončević na ratištu tri tjedna, Friščić se brinuo za izbjeglice*, objavljenom 8. travnja 2010. godine, *Nije nam jasno zbog čega Vlada misli da je objava Registra napad na nju?!*, objavljenom 11. travnja 2010. godine i *Ivo Josipović u Ahmićima će se ispričati za zločine Hrvata u BiH*, objavljenom 14. travnja 2010. godine. Najviše stilističkih odstupanja nalazi se u napisu *Nijemci Heier i Schmidt znaju tko je primio mito za kupnju 210 vatrogasnih kamiona* objavljenom 6. travnja 2010. godine. Najveći broj primjera koji pripadaju kategoriji nepoštovanja pravila novinarske struke (26) je u tekstu *Ivo Josipović u Ahmićima će se ispričati za zločine Hrvata u BiH*, koji je objavljen 14. travnja 2010. godine.

### **Zaključak**

Kvalitativna i kvantitativna analiza novinarske pismenosti u *Jutarnjem listu* prema kategorijama poštovanju gramatičke, pravopisne i stilističke norme hrvatskoga standardnoga jezika te pravila novinarske struke, pokazala je nisku razinu pismenog izražavanja hrvatskih novinara. Rezultati analize dokazuju da novinarske tekstove ponajprije obilježavaju odstupanja koja pripadaju kategoriji nepoštovanja pravila novinarske struke, što je poražavajuće budući da upravo takve pogreške u izražavanju najviše mogu utjecati na vjerodostojnost pojedine infor-

macije, ali i cjelokupnog lista. Nakon pogreški unutar pravila novinarske struke, najbrojnija su stilistička odstupanja, što je jedna od karakteristika novinarstva zbog nepridavanja važnosti ovladavanju jezičnom kompetencijom tijekom inicijalnoga obrazovanja novinara. Gramatička su odstupanja s obzirom na frekvenciju pojavljivanja na trećem mjestu, dok je najmanje pravopisnih odstupanja. Tomu zasigurno doprinosi uporaba računalnih alata provjere pravopisa. Nadalje, važno je naglasiti da je analiza izdvojenih primjera, koji nisu u cijelosti prikazani u ovoj me radu, pokazala da su najbrojnije pogreške u nepoštovanju pravila novinarske struke, i to korištenja prvog lica jednine i množine.

Od gramatičkih odstupanja najviše je onih koja se odnose na nepravilnu upotrebu interpunkcija, a među stilističkim odstupanjima najbrojniji su primjeri pogrešne upotrebe tuđica i nepotrebno *dugačkih* rečenica. Niska razina pismenosti novinara zabrinjava budući da medijski djelatnici svojim radom izravno utječu na stvaranje javnog mnijenja, kulturu izražavanja koja se poštuje u određenom društvu, ali i na razvoj i budućnost novinarske struke u cjelini. Što je utjecalo na pad kvalitete? Prvi uzrok jest slabo i nerazvijeno tržište: nema više srednjeg sloja, Hrvatska se podijelila na bogatu manjinu i siromašnu većinu. Intelektualci su, većinom, dospjeli u siromašnu većinu. Nestali su potencijalni kupci, nestale su i ozbiljne novine. Drugi razlog jest u činjenici da nam čitanje postaje sve teže. Izgubljena je navika čitanja: dvadeset godina bez ozbiljnih novina stvorilo je generaciju novih čitatelja koji i ne znaju za dobre tekstove, ali je razvilo i one kojima nije važna norma hrvatskoga standardnoga jezika. Gube se novinske forme: reportaža, feljton, polemika, crtica... Suočavamo se s pogubnim utjecajem globalnih masovnih medija poput CNN-a, MTV-a i sličnih satelitskih kanala, gdje smo navikli na kratku, ali površnu informaciju.

Generacije mladih odrasle su uz televizijske reklame i spotove u kojima se sve može kazati u 30 sekundi. Filozofija *KISS* postaje dominantna: *Keep Informative Short and Simply*, tj. *Budi informativan, kratak i zabavan*. U ozbiljne informativne političke programe na mala vrata ušuljao se *newstainment* ili u prijevodu prikazivanje vijesti na zabavan način. Izmišljen je i stil TV-novina: sve je rečeno u opremi. Prevladali su dugi naslovi. Nekadašnji standard bio je naslov u najviše tri riječi - nestali su dobri naslovi iz naših medija. Tako se *na mala vrata* "uselilo" nepoznavanje vlastita jezika. Anglizmi, eufemizmi i novotvorenice stvorili su od medija industriju instant-proizvoda. O teroru tržišne uspješnosti koji je postao apsolutni kriterij kvalitete govori i Stjepan Malović kada piše: *Što je publika manje obrazovana, to su uspješniji primitivniji medijski sadržaji*.

Primitivni medijski sadržaji ne mogu popraviti obrazovnu strukturu medijske publike. Kretanje tom spiralom vodi prema medijskom dnu. Što nas tamo čeka,

nije poznato, ali da će biti dobre muzike, zabave, *selebova*, *red-karpeta*, odnosno bogatih i slavnih te *za svakoga ponešto*, gotovo je sigurno!

## Sažetak

Trivijalizacija medija, koja je uvjetovana društveno-ekonomskom situacijom, tj. pauperizacijom sadržaja, sama generira puno veći problem, a to je trivijaliziranje standarda hrvatskoga književnog jezika. Mediji, a poglavito tiskani, prednjače u sakaćenju jezika. Kvalitativna i kvantitativna analiza novinarske pismenosti u *Jutarnjem listu* prema kategorijama poštovanja gramatičkih, pravopisnih i stilističkih pravila hrvatskoga književnog jezika te pravila novinarske struke, pokazala je nisku razinu pisanog izražavanja hrvatskih novinara. Gramatička su odstupanja po frekvenciji pojavljivanja na trećem mjestu, a najmanje je pravopisnih, čemu zasigurno doprinosi i korištenje kompjutorskih alata provjere pravopisa. Niska razina pismenosti novinara je zabrinjavajuća budući da novinari svojim izvještavanjem utječu na javno mnijenje, kulturu izražavanja koja se poštuje u određenom društvu, ali i na razvoj i budućnost novinarske struke u cjelini.

**Ključne riječi:** mediji, trivijalizacija, pravopis, stil, gramatika, pravila novinarske struke.

## Literatura

- Bazdan, Z. (2008). *Demokracija i ljudska prava – srce međunarodne ekonomije i politike*. Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku.
- Malović, S. (2005). *Osnove novinarstva*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Malović, S., Ricchiardi, S. (ur.) (1996). *Uvod u novinarstvo*. Zagreb: Izvori.
- Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Disput.
- Vilović, G. (2004). *Medijski prijepori u Globusu i Nacionalu, 1999-2000*. Zagreb: Izvori.
- <http://www.guardian.co.uk/books/2008/sep/25/writing.journalism.news> preuzeto 18. travnja 2010., 12 i 17 sati
- <http://www.poslovni.hr/142985.aspx> preuzeto 6. travnja 2010., 23 i 17 sati

Andrea Zlatar Violać

---

## Zašto čitati suvremenu hrvatsku književnost?

### Uvod

U knjizi *The Case for Books. Past, Present, and Future*, američki profesor sa Sveučilišta u Princetonu, Robert Darnton izlaže neskrivenu apologiju “svijetu tiskane riječi”. Zvuči li to nerealno ili utopistički, je li riječ o nekom konzervativnom povjesničaru koji ne zna u kojoj godini i u kakvom vremenu živimo, s obzirom na to da je knjiga objavljena 2009.? Kao znalac europske povijesti i posebno povijesti knjige, Darnton želi argumentirano oblikovati ideju da knjige imaju svoje mjesto i svoju budućnost, upravo povezujući naslijeđe Gutenbergove ere s dobom digitalne kulture. Dvije godine ranije, 2007., dva su ugledna francuska profesora književnosti, svatko za sebe, u izazovnim esejima postavili slična pitanja i dali svoje odgovore. Bili su to Tzvetan Todorov i Antoine Compagnon, Todorov esejem *Littérature en péril*, a Compagnon nastupnim predavanjem na Collège de France, naslovljenim *La littérature, pour quoi faire*. Sažmemo li njihove naslove u jedan, očigledno je da se iz konstatacije kako je “književnost u opasnosti” izvodi pitanje “zašto se baviti književnošću”, odnosno, niz pitanja: zašto je pisati, zašto je čitati, zašto je izučavati.

Tzvetan Todorov, iz perspektive dugogodišnjeg proučavanja književnosti, kao teoretičar koji je prošao razvoj od strukturalizma i naratologije do poststrukturalizma, prvenstveno daje kritiku sadašnjeg načina poučavanja književnosti, okrivljujući sveučilišni pogon koji proizvodi teorije radi njih samih a potiskujući samu literaturu. Književnost je “u opasnosti”, smatra Todorov, zato što se u francuskom obrazovnom sustavu zapravo uči teorija, koja svojim analitičkim aparatom zakri-

va samu književnosti i umjesto da pomaže u pristupu literaturi, zapravo taj put otežava. Nasuprot tome, inzistira autor, treba se vratiti temeljnom pitanju “zašto čitamo”, ili “zašto *volimo* čitati”. Todorov, pozivajući se na djetinja sjećanja prvotnog užitka u tekstu, na otkrivanje *drugih svjetova* u pričama i avanturama, daje za sebe jednostavan odgovor: *Ja volim čitati jer mi književnost pomaže živjeti, uvijek mi je pomagala. I zato što mi pokazuje svjetove koji su usporedni mojem.*

Antoine Compagnon, s druge strane, prati povijesni slijed refleksija o svrsi književnosti, od klasičnih dvojbi između zabave i poučavanja, preko romantičke utjehe koju literatura pruža, do modernističkih naglasaka na estetskoj svrsi književnosti i okretanju mogućnostima poetskoga jezika kao takvog.

Sva trojica autora – Darnton, Todorov, Compagnon – ne zaobilaze ključna pitanja: koje je mjesto književnosti u današnjem svijetu i koji je odnos književnosti i života, te pokušavaju sagledati koje su se predrasude nataložile a koje mogućnosti otvorile u prostoru koji, prema nazivu knjige Pascale Casanova, možemo nazvati suvremenom *Svjetskom republikom riječi*.

## **Suvremena hrvatska književnost: individualno i kolektivno pamćenje**

Ta ista pitanja možemo i moramo postaviti kada je riječ o suvremenoj hrvatskoj književnosti, posebno imajući u vidu činjenicu da se suvremena hrvatska književnost u vrlo malom opsegu može susresti u institucionalnom obrazovnom sustavu, a recentna literatura – ono što je objavljeno posljednjih nekoliko godina – rijetko nalazi mjesta i na sveučilišnim kolegijima. Budući da više od dvadeset godina profesionalno pratim suvremenu hrvatsku prozu, pokušat ću na nekoliko primjera pokazati zašto smatram da treba čitati suvremenu hrvatsku književnost. Zašto? Jedan od mogućih odgovora glasi: zato što govori o svijetu u kojem živimo i zato što (nam) pomaže razumjeti stvarnost koja nas okružuje. Banalno? Možda. Ali svakako govori u prilog tezi o *spoznajnom* karakteru literature i etičkim implikacijama estetskog djela. Primjeri koje izabirem birani su prema tom kriteriju – radi se o romanima koji, na različite pripovjedne načine i u različitim poetičkim kodovima, govore o sadašnjosti ili bližoj prošlosti. Budući da živimo u kulturi u kojoj dominira svojevrsna *kulturna amnezija*, što za posljedicu ima kulturni diskontinuitet, čitanje suvremenih romana može nam pomoći da uspostavimo nakanadni, refleksivni kontinuitet u suvremenoj hrvatskoj kulturi. Umjesto selekcije i potiskivanja prošlosti ili stvaranja imaginarija nacionalne prošlosti, novi hrvatski romani nude nam “pravo na individualno sjećanje”.

Ključnu ulogu u oblikovanju prava na individualno sjećanje devedesetih dali su pisci koji su u svojoj prozi razvijali pitanja o dinamici individualnog i kolektivnog



sjećanja zaborava. U tom je smislu proza Dubravke Ugrešić, Slavenke Drakulić i Daše Drndić bila prvenstveno usmjerena na *demarginalizaciju književnosti putem suočavanja s historijskim*. Spoj sadašnjosti i prošlosti više je od (re)konstrukcije prošlog u tradicionalnom povijesnom romanu: spoj prošlosti i sadašnjosti ima za cilj, da parafraziramo ideje Linde Hutcheon, ispitivanje, analizu i pokušaj razumijevanja kako stvaramo našu kulturu i njezin smisao.

U romanu Dubravke Ugrešić *Ministarstvo boli*, koji se odvija u prostoru jednoga jezičnog seminara, svatko od polaznika (a to su uglavnom izbjeglice i prognanici) na seminar donosi fragmente svoje prošlosti, ispričovijedane osobnim jezikom, da bi se obnovio prostor *kolektivnog sjećanja*. Za metaforu prikupljanja prizora sjećanja uzeta je ona poznata plastična torba s plavim, crvenim i bijelim prugama<sup>1</sup>, zaštitni znak izbjeglica. Tu je torbu, kroz svoj tekst i svoju jezičnu varijantu uvela studentica Meliha: “Plastična torba s crvenim, belim i plavim prugama putuje po Istočnoj i Centralnoj Evropi, a možda i dalje, u Rusiju, a možda i dalje, u Indiju, u Kinu, u Ameriku, po cijelom svijetu. Ta plastična torba je prtljag sirotinje: sitnih lopova i švercera, kupaca i prekupaca, ljudi s buvljaka, hemijskih čistionica, perionica i jeftinih šnajderaja, prtljag emigranata, izbjeglica i beskućnika. U tim torbama putovale su iz Trsta farmerke, majice i kafa u smeru Hrvatske, Bosne, Srbije, Bugarske, Rumunjske...(...) Plastična torba s crvenim, plavim i belim prugama je nomad, izbjeglica, beskućnik, majstor preživljavanja; ona prolazi granice bez pasoša i vozi se najjeftinijim prevoznim sredstvima bez putne karte.” (60)

Glas nove generacije u drugom vremenskom ciklusu, nakon 2000., predstavlja roman *Sloboština Barbie* (2008) Maše Kolanović, autorice koja je odrastala usporo sa “stasanjem” nove tranzicijske države. Maša Kolanović (r. 1979), po profesiji mladi književni znanstvenik, u tom je smislu reprezentivna figura *novoga doba*, generacije koja mora sama za sebe rekonstruirati kulturno pamćenje destruirano devedesetih. Riječ je o svojevrsnom romanu o odrastanju, koje se zbiva početkom devedesetih godina, početkom tih “devedesetih” koje su bile godine rata, godine političkih i kulturalnih promjena. Maša Kolanović ih ispisuje iz perspektive djevojčice koja odrasta u novozagrebačkom neboderu i koja kao najveći problem vidi na koji će način zaštititi svoju kolekciju Barbika i njima pripadne opreme od ratne agresije. Maša Kolanović ironična je, ali i topla pripovjedačica koja daje glas generaciji koja je odrastala u razdoblju rušenja socijalističkih obrazaca identiteta, pa je njezina ironijska pripovjedačica zaokupljena opažanjem mnogih promjena, koje u svojoj dječjoj glavi slaže na kritički, ali i humorističan način. Popularnoj

1 “Samo se pitam gde je nestala zvezda”, ironično i nostalgично piše Meliha na kraju svojega sastavka, domaće zadaće o vlastitu sjećanju na torbu s crvenim, bijelim i plavim prugama.

kulturi skloni književni kritičari u ovom će romanu pronaći mnogo materijala za kulturalne analize, od socijalnog i političkog konteksta do oblikovanja djevojačkog identiteta. Ostavimo li druge kvalitete romana po strani (primjer novoga tipa ženske proze, poigravanje s oblicima popularne književnosti i sl.), u romanu koji koji već u naslov stavlja ime jedne gradske četvrti (Sloboština) daje nam se ključ za analizu *prostora, prostora u fizičkom smislu* kao mjesta putem kojeg se prenosi i individualno i kolektivno pamćenje. Kategorija povijesnog vremena upisana je u kategoriju prostora, posebno urbanog prostora. Mehanizmi pamćenja u prozi Maše Kolanović vezani su uz metonimijske sveze, bilo da je riječ o prostorima obiteljskog i osobnog intimiteta (stan, soba, podrum), bilo da je riječ o kulturalno obilježenim prostorima (grad, Novi Zagreb). Doslovno rečeno, tijela pripovjedačice i tijela likova su ona koja obitavaju u prostoru, i tijela *pamte* prostore u kojima su boravila, to je način na koji doživljajna memorija dobiva svoju prostornu protežnost.

Iako je nova gradska četvrt, poput Sloboštine u Novom Zagrebu, ona koja po sebi nema kulturalnu prošlost, i u ovom se romanu potvrđuje potencijal urbaniteta kao mjesta pamćenja u literaturi. Grad nastaje njegovim iscrtavanjem u tekstu, književnost jednako tako naknadnim kao i unaprijednim ispisivanjem gradova u tekstu. Upravo procesom svoje fikcionalizacije grad, riječima Renate Lachmann, postaje povlaštenim mjestom pamćenja, počinje funkcionirati kao sustav znakova, kao osobiti *tekst kulture*<sup>2</sup>.

## **Postratna i posttraumatska književnost**

Ipak, u općenitu prikazu tendencija u recentnoj hrvatskoj književnosti, jedan od mogućih puteva za identifikaciju zajedničkog nazivnika, koji se oblikuje i u prozi Maše Kolanović, jest tema prijelaza, tranzicije, postratne i posttraumatske književnosti. Naime, korpus “ratne” književnosti obilježio je drugu polovicu devedesetih, da bi u dvijetisućite godine ušli osvještavajući - i u pripovjednim i u dramskim tekstovima - teme nelegalne privatizacije, korupcije, socijalne marginalizacije ratnih veterana.<sup>3</sup>

---

2 “Shvati li se tako, arhitektura je grada, kao kulisa teatra pamćenja, simulacrum. Otuda ona ima isti status kao loci građevina, labirinti, parkovi. Tek kao simulakrum grad, konkretni grad, stječe tu fiktivnu dimenziju koja ga opunomoćuje kao mjeste pamćenja.” (Lachmann: 216)

3 O čemu svjedoče kako romani Alena Bovića (*Metastaze*, 2006) i Roberta Perišića (*Naš čovjek na terenu*, 2007), tako i dramski tekstovi Mate Matišića (postratna trilogija s dramama *Ničiji sin*, *Žena bez tijela*, *Sinovi umiru prvi*), Ivana Vidića (*Bijeli zec*), Ivane Sajko (*Ženabomba*, roman *Rio bar*).

Socijalna crna kronika pretače se 2008. godine *Rod avetnjaka* Slađane Bukovac. Taj drugi roman mlade autorice, rođene 1971., otkriva razvoj njezinih pripovjednih interesa u smjeru ironijske analize hrvatske stvarnosti, gdje Slađana Bukovac kao pripovjedačica odlazi u prostore otvorenog odjela posttraumatske psihijatrije. Taj prostor ujedinjuje činjenica da se u njemu sreću prototipovi marginalaca, osoba koje su smještene na rubne dijelove hrvatske stvarnosti. Najvećim dijelom riječ je o ratnim veteranima kojima je pitanje dijagnoze PTSP-a vezano uz elementarno preživljavanje i rješavanje egzistencijalnih problema. Nekoliko likova (Dugin Ratnik, gospođa Bonnars, kći suicidalnog pacijenta) izdvajaju se svojom osobnošću i indirektno tvore temeljni suodnos supostavljenih likova, čije se sudbine prelamaju kroz prizmu promatrača – psihijatra Pavela. U njegovu poimanju stvarnosti povezuje se pokušaj razumijevanja pojedinca kroz njegovu psihi, ali i suvremena tumačenja psihičkih problema kao odraza politike, naime, shvaćanje po kojemu je osobno u velikoj mjeri oblikovano nadosobnim, a privatnost je podređena zakonima javnog, intimno slijedi društvenu svijest.

Pripovjedačka sposobnost Slađane Bukovac, ovdje se razvija upravo u smjeru dekonstrukcije svakodnevice urbanog života. S jedne strane, Bukovac želi pokazati mogućnost oblikovanja osobnih svijesti i graditi likove složene unutarnjosti; s druge strane, kao ironijski i socijalno osviješten pripovjedač ona istovremeno likove razgrađuje, upozoravajući na nemogućnost konstituiranja osobnog identiteta u socijalnopolitičkim uvjetima suvremene stvarnosti. Središnja tema traumatiziranosti (psihijatrijskog termina za ono što u običnim životima znači nesreća) koja povezuje sve likove i njihova promatrača/psihijatra pokazuje se kao tema koju nije moguće do kraja iskazati (trauma je neiskaziva) i kao problem koji nije moguće riješiti: stoga je nastavljanje života bez kataraktičkog rješenja ono što preostaje likovima. A samoubojstvo glavnoga lika jedina je moguća pripovjedna opcija u romanu u kojem individualno sjećanje na traumatičnu i ratnu prošlost postaje nepodnošljivim teretom – budući da “kolektiv” ne može odteretiti pojedinca.

Naposljetku, na tragu preispitivanja odnosa osobne i kolektivne prošlosti nalazi se i *Polusan* (2009), drugi roman Ratka Cvetnića. Ratko Cvetnić (1957), publicist i pripovjedač, objavio je 1997. godine *Kratki izlet*, u kojemu se pokazao kao ironijski i socijalno osviješten pripovjedač koji je istovremeno i kritički esejist. U njegovu pripovijedanju prelomljene su sudbine izrazito individualiziranih likova koji se opiru mehanizmima – u ratnim situacijama tako često prisutnih – kolektivnih identiteta i manifestacija masovnih psihologija.

Novi roman Ratka Cvetnića, naslovljen *Polusan*, tematizira Zagreb krajem osamdesetih godina, u vrijeme rastakanja socijalističkog sustava i početka oblikovanja novih vrijednosnih, političkih i ideoloških modela. Vezujući svoju priču

uz likove jedne generacije i u relativno kratak period, Cvetnić daje sliku jednoga vremena, točno oblikujući njegove paradokse.<sup>4</sup> S jedne strane, druga polovica osamdesetih je vrijeme u kome se povijest naizgled “zaustavlja bez perspective”, dok se, s druge strane, u tom istom vremenu akumuliraju događaji koji će slijediti od pada Berlinskog zida: nastajanje prvih građanskih političkih stranaka i cjelokupna promjena političkog života. Toga je Cvetnić svjestan kao autor i kao pripovjedač posredovan likom Vjeka Modrića, pa se kao pozadina romana oblikuje povijesna i dokumentarna stvarnost. Niti je roman *Polusan* Ratka Cvetnića “roman s ključem”, niti dokumentaristički utemeljena priča, već je riječ o romanu koji suvremene likove oblikuje u kontekstu određena povijesnog trenutka. Mogli bismo reći da je, na paradoksalan način, riječ o postratnom romanu koji pripovijeda u pret-povijesti rata. Ključna vrijednosti Cvetnićeve rukopisa svakako je njegova pripovjedna kompetencija, kojom isprepliće narativne i refleksivne dijelove, vežući ih uz karakter lika. Stanovita “fikcionalizacija” povijesti ovdje je u funkciji stvaranja uvjerljivog pripovjednog svijeta, bliskog suvremenoj varijanti egzistencijalističkih narativa.

## Prema zaključku: i estetika i etika

Pripovjedna snaga autora i autorica u koju smo se mogli uvjeriti u posljednje dvije godine, u poetičkom je smislu raznorodna, no u svim je romanima prisutna namjera dekonstrukcije stvorenih stereotipa i demontaže ključnih kolektivnih slika koje su dominirale našom književnom, publicističkom i medijskom scenom. Na taj način, različitim pripovjednim metodama oblikuju se individualni svjetovi, viđeni iz perspektive pojedinih likova, a ne pomoću zgotovljenih kulturnopovijesnih predodžbi.

---

4 Glavni junak Cvetnićeve romana je dvadesetsedmogodišnji apsolvent prava Vjekoslav Modrić, kroz čiju prizmu pripovijedanja u prvome licu, pratimo prikazane događaje. Obilježja njegova karaktera ujedno su i obilježja pripovjedača: radi se o ironičnom i samoironičnom pripovjedaču, koji je sklon s distance promatrati stvarnosti i opisivati je. Drugi glavni lik je Hrvoje Modrić, Vjekin bratić i vršnjak, koji svojim načinom života predstavlja antagonističku poziciju u odnosu na “životna opredijeljena” glavnog junaka. Kroz naizmjenično pripovijedanje događaja iz njihovih života tijekom godinu i pol dana oblikuje se slika zagrebačke i hrvatske stvarnosti u vremenu promjena osobnih ali i kolektivnih, kulturalnih identiteta. Kompozicija romana po mjesecima (od travnja jedne do rujna iduće godine) omogućava Cvetniću posebno ritmiziranje pripovijedanja: u protoku vremena koji se čini “prirodnim”, on pripovijedanje u pojedinim trenucima – ključnim za likove - zgušnjava u scene. Vjekoslav Modrić svojevrsni je suvremeni “pikaro”, urbani i intelektualni skitalački lik, koji kroz nekoliko godina mijenja nekoliko radnih mjesta, prikazujući tako kroz vlastiti životopis različite spektre hrvatske stvarnosti prijeloma osamdesetih u devedesete – skladište-hladnjaču, umjetničku galeriju, novinarski milieu “Vjesnika” iz perspektivne podrumске korekture, poduzeće u privatizaciji....

Svjesni napetosti koja postoji između osobnog i kolektivnog identiteta, suvremeni hrvatski pripovjedači za prikazivanje izabiru pripovjedne situacije u kojima se izrazito opaža različitost glavnog junaka u odnosu na standarde uobičajenog ponašanja. Sklonost socijalno marginalnom i marginaliziranom često ih vodi k ispisavanju urbane svakodnevice i “malim pričama” koje su neprimadane dominantnoj većini.

Takvi likovi prostor svoga djelovanja imaju u sadašnjosti, realitetu svojega života, koji – pomoću sjećanja - dijele s prošlošću. U knjizi *La mémoire, l'histoire, l'oubli* francuski filozof Paul Ricoeur završno poglavlje posvećuje hermeneutičkoj meditaciji nad pitanjima zaborava i ljudske egzistencije između sjećanja i zaborava. “Previše sjećanja na jednom, previše zaborava na drugom mjestu” – sažetak je koji daje sam Ricoeur promatrajući mehanizme realiteta, komemorativne zborove (kao groteskne deformacije “mjesta sjećanja” iz analiza Pierrea Nora) i načine javne reprezentacije prošlosti. Pred nama su ispriječene tri velike prepreke koje onemogućuju sjećanje: freudovski protumačeni mehanizmi potisnutih sjećanja, ideološke manipulacije poviješću i prisilno pamćenje kolektiva. Osnovna tema koja zanima Ricoeura u povratnom mehanizmu sjećanja i zaborava, odnos je pojedinca i zajednice. Analizirani književni tekstovi suvremene hrvatske književnosti potertavaju snagu pojedinačnog izbora, razinu pojedinačnog “ja odlučujem” ili “ja se odlučujem”, ili, naposljetku, “ja odlučujem za sebe”. Kako u svijetu pravnih i političkih odluka, tako i u svijetu književnog pamćenja koje oblikuju individualne geste: “ja se sjećam”, “ja pamtim”.

U proteklih godinu dana objavljena su dva nova romana koja se neposredno upisuju u opisani kontekst hrvatske književnosti, roman *Povijest moje obitelji od 1941. do 1991.* Ivane Sajko te *Hotel Zagorje* Ivane Simić Bodrožić. Ispitujući odnos individualnog i kolektivnog pamćenja (Sajko) i estetskim preoblikovanjem autobiografskog iskustva (Simić Bodrožić), obje autorice svojim romanima daju odgovor na pitanje zašto čitati suvremenu hrvatsku književnost. Isti odgovor kakav bi možda dale kad bi morale odgovoriti na pitanje: zašto pišu i zašto su napisale takve romane. Jednostavnim riječima: ti nas se romani *tiču*, pa nas onda i *dotiču*. Mislim da bi ulazak u svijet recentne hrvatske književnosti bilo dobro započeti čitanjem jednoga od njih. Kako je *Hotel Zagorje* napisala najmlađa od spominjanih autora i autorica, možda bi takav “putu unatrag” u suvremenu književnost bio najprimjereniji.

## Sažetak

Ovaj rad bavi se pitanjem “zašto čitati suvremenu hrvatsku književnost” u kontekstu analognih pitanja koja postavljaju suvremeni teoretičari (Todorov, Com-

pagnon). Analiziraju se djela suvremenih hrvatskih autora i autorica (Bukovac, Cvetnić, Kolanović, Ugrešić) s obzirom na specifičnu tematiku odnosa prošlosti i sadašnjosti, kao i mehanizama individualnog i kolektivnog pamćenja koji se upisuju u književni tekst. Analiza prati razlike u tematološkim naglascima i sukladne pripovjedne strategije. Zaključno razmatranje bavi se odnosom estetskog i etičkog, odnosno, etičkim implikacijama književnih tekstova koji se bave traumatskim momentima prošlosti.

**Ključne riječi:** čitanje, čitatelj, suvremena hrvatska književnost, proza, roman, stvarnost, trauma

## Literatura

- Bukovac, S. (2008). *Rod avetnjaka*. Zagreb: Fraktura.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire*. Paris: Fayard.
- Cvetnić, R. (2009). *Polusan*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Darnton, R. (2009). *The Case for Books. Past, Present, and Future*. New York: Public Affairs.
- Kolanović, M. (2009). *Sloboština Barbie*. Zagreb: VBZ.
- Todorov, T. (2007). *Littérature en péril*. Paris: Flammarion.
- Lachmann, R. (2002). *Phantasia. Memoria. Rhetorica*. (Preveo Davor Beganović.) Zagreb: Matica hrvatska.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli, Seuil*. Paris.
- Ugrešić, D. (2004). *Ministarstvo boli*. Zagreb: Faust Vrančić.