



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Štefka Batinić

**POVIJESNI RAZVOJ I RECEPCIJA
REFORMNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2014.



University of Zagreb

FACULTY OF PHILOSOPHY

Štefka Batinić

**HISTORICAL DEVELOPMENT AND
RECEPTION OF THE REFORM PEDAGOGY
IN CROATIA**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2014



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

ŠTEFKA BATINIĆ

**POVIJESNI RAZVOJ I RECEPCIJA
REFORMNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ**

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Vlatko Previšić

Zagreb, 2014.



University of Zagreb

FACULTY OF PHILOSOPHY

Štefka Batinić

**HISTORICAL DEVELOPMENT AND
RECEPTION OF THE REFORM PEDAGOGY
IN CROATIA**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Prof. Vlatko Previšić, PhD

Zagreb, 2014

MENTOR:

Dr. sc. Vlatko Previšić, redoviti profesor u trajnom zvanju na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Diplomirao je pedagogiju i sociologiju te doktorirao na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od 1973. djelatnik Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Bio je predstojnik Katedre za sistematsku pedagogiju, a sada je predstojnik Katedre za didaktiku. Voditelj je poslijediplomskog magistarskog i doktorskog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu; bio suvoditelj poslijediplomskoga magistarskog znanstvenog studija glazbene pedagogije na Muzičkoj akademiji u Zagrebu. Sada voditelj doktorskog studija pedagogije na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. Bio je gostujući nastavnik na više studijskih programa i fakulteta u zemlji i inozemstvu. Stipendist preddoktorske akademske razmjene (DAAD-a) u SR Njemačkoj. Dobitnik postdoktorske znanstveno-istraživačke stipendije Alexander von Humboldt Stiftunga u SR Njemačkoj. Urednik, član Uredništava i Savjeta nekoliko stručnih i znanstvenih časopisa. Suradnik je i urednik struke u Hrvatskom leksikonu. Urednik je struke i autor više desetaka pojmova Hrvatske enciklopedije Leksikografskog zavoda Miroslav Krleža. Voditelj i suradnik u petnaestak znanstveno-istraživačkih projekata, od kojih su neki sufinancirani iz fondova inozemnih zaklada. Autor je, priređivač i suautor nekoliko knjiga; autor preko stotinu pedeset znanstvenih i stručnih radova te više manjih članaka. Bio je predsjednik Upravnog vijeća Visoke učiteljske škole u Čakovcu i predsjednik Upravnog vijeća Instituta društvenih istraživanja iz Zagreba. Bio član i potpredsjednik Matičnog odbora za izbore i napredovanja u polju pedagogije. Član i suutemeljitelj nekoliko profesionalnih udruga. Bio prvi predsjednik Hrvatskog pedagogijskog društva. Bio je član Odbora za obrazovanje, znanost i kulturu Hrvatskoga sabora; član odbora za dodjelu Državne nagrade za odgoj i obrazovanje Ivan Filipović; član Prosvjetnog vijeća, Vijeća za nacionalni kurikulum te Nacionalnog vijeća za odgoj i obrazovanje. Mentor kod pisanja preko dvije stotine diplomskih radova te mentor kod izrade tridesetak magistarskih i jednako tako tridesetak doktorskih disertacija. Bio član Upravnog i Izvršnog odbora te predsjednik višestrukog košarkaškog prvaka Europe KK Cibona. Dobitnik je godišnje nagrade Ivan Filipović za unapređivanje pedagoške teorije i prakse (1989.), Godišnje nagrade Filozofskog fakulteta u Zagrebu (2007.), Nagrade Grada Zagreba (2013.) te Povelje Filozofskog fakulteta (2013.).

SAŽETAK

U radu se istražuje povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj u sklopu reformnog pedagoškog procesa koji se u europskim zemljama i SAD-u identificira kao sastavni dio širih reformskih nastojanja u društvu na prijelomu iz 19. u 20. stoljeće. Vremenski je istraživanje usmjereno na razdoblje od kraja 19. stoljeća do početka Drugoga svjetskog rata. Podatci za istraživanje crpili su se iz širokog korpusa sekundarne i primarne literature, memoarskih djela i arhivskog gradiva o učiteljima i školama navedenog razdoblja.

Modernizacijski procesi na svim razinama koji su se odražavali na svakodnevni život i bili glavnim uzrocima reforme života, društvenih, kulturnih i pedagoških pokreta europskog *fin de sièclea*, reflektirali su se i na Hrvatsku, osobito na njezina urbana područja. Europska je reformna pedagogija sa svojim glavnim predstavnicima, barem na informativnoj razini, dopirala do hrvatskih učitelja. U prvom desetljeću 20. stoljeća promiču se ideje umjetničkog odgoja s relativno slabom recepcijom u praksi. U razdoblju između dva rata provodi se pedagoška reforma škole uz široku potporu učiteljske zajednice. Radna škola, kao glavni cilj *didaktičko-metodičke obnove* koju su inicirali učitelji, postala je tridesetih godina 20. stoljeća službeno pedagoško usmjerenje, pod snažnim uplivom prosvjetne politike i ideologije ondašnje jugoslavenske države. Tijekom dva međuratna desetljeća u Hrvatskoj se profiliraju akademski obrazovani pedagozi, teoretičari koji su se bavili ključnim pitanjima pedagogije kao znanstvene ili filozofijske discipline i istodobno održavali vezu s aktualnom pedagoškom zbiljom i kritički upozoravali na neke negativne pojave u praksi *nove škole*. Refleksije reformne pedagogije zamjetne su i na područjima izvan školskog odgojno-obrazovnog rada kao što su: obrazovanje odraslih, zdravstveno prosvjećivanje, socijalna skrb i zaštita djece, organizacije djece i mladih, suradnja roditeljskog doma i škole te različiti oblici kulturnog i umjetničkog rada s djecom i za djecu. Reformna je pedagogija promijenila sliku djeteta, dala važne impulse pedagogiji 20. stoljeća i uvelike utjecala na suvremene pedagoške paradigme.

Implicitna teza u naslovu rada o recepciji reformne pedagogije potvrdila se u obliku prihvaćanja ideja europskih reformnih pedagoga na informativnoj, teorijskoj razini te u reduciranom opsegu u pedagoškoj praksi.

Ključne riječi:

reformna pedagogija, Hrvatska, Europa, 19. i 20. stoljeće, povijest pedagogije, povijest školstva, pedagozi, radna škola

SUMMARY

The work is based on the research of the historical development and reception of the reform pedagogy in Croatia within the reforming pedagogical process identified in European countries and in the USA as a part of broader reforming endeavors in the society during transition from the 19th to the 20th century. The research covers the time period stretching from the end of the 19th century till the beginning of the Second World War. Research data were collected from the wide spectrum of secondary and primary literature, memoirs and archival materials about teachers and schools belonging to the above mentioned time period.

Research of development and reception of the reform pedagogy in Croatia was preceded by different views of the historical establishment of the reform pedagogy – since its perception as a unique and original pedagogic period till its demystification and associations related to the phenomenon of *déjà vu*. The work introduces the reform pedagogy covering different educational conceptions developed at the end of the 19th century and during the first decades of the 20th century as a response to the process of modernization and as a consequence of the cultural and school crisis occurred in the 19th century, ultimately as a result of gaining new knowledge about a child. It's a basic overview of the main reforming pedagogical movements emerged within the European *fin de siècle* atmosphere and upon occurrence of the „century of the child“.

Processes of modernization at all levels, mirroring everyday life causing thus life's reform and encouraging social, cultural and pedagogic movements of European *fin de siècle*, influenced Croatia as well, in particular its urban areas. European reform pedagogy, including its main representatives and conceptions, regardless of the geographic origins, reached Croatian teachers, although only at an informational level. The founders of the reform pedagogy in Croatia are Zagreb's teachers Vjekoslav Košćević and Ivan Tomašić. Their attitudes in respect of reform were revealed in raising their voice against Herbart's pedagogy, in acquiring experience and knowledge about reforming pedagogical movements in mid European countries they implemented consequently into the own educational practice, including the attempts to promote the idea of reform pedagogy using Croatian Society for the Advancement of Education and the newspaper „Preporod“. Numerous male and female teachers listened to the pulse of the „century of the child“ adjusting discreetly its educational work to the new age.

After the First World War – in the new state of the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes (since 1929 the Kingdom of Yugoslavia) – Croatian teachers were involved in practical school reform, i.e. didactic and methodological renewal, which induced the continuation of the process introduced before the First World War.

The Work School, as the main aim of didactic and methodological renewal, became in 1930s of the 20th century an official pedagogical direction, strongly influenced by the educational policy and ideology imposed by Yugoslavia at that period.

The function of teachers' "youth" courses for the Work School, as a model of further professional development of teachers for the new school, was overtaken by the state representative schools in mid 1930s.

The representatives of the theoretical pedagogy in Croatia between the two World Wars being close to German cultural circle in respect of their educational, cultural and spiritual formation, were accordingly under the influence of the pedagogical developments in Germany and Austria. This model has existed since the very beginning of pedagogical development in Croatia considering historical background. However, we observed attempts of original theoretical thinking and equal "dialog" with the leading protagonists of the German pedagogy during 1920s and 1930s of the 20th century, while reception and assumption of completed pedagogical findings and knowledge had prevailed at times when pedagogy was considered to be mostly teacher's discipline and its creative side manifested itself in adjustments to the local environment.

Thoughts on the reform pedagogy were perceived also in other areas of educational work, like: education of adults, health education, social care and child protection, organization of children and youth, cooperation among families and schools and different forms of cultural and artistic work with and for the children.

Popularity of the reform pedagogy at the beginning of the 21st century has reflected in existence and revitalization of autonomous conceptions of „classic" reform pedagogy, in establishment of new alternative schools and didactic conceptions inspired by the ideas of reform educators, including the influence of the reform pedagogy on modern pedagogic theory and teaching practice in regular state schools.

Key words:

Reform pedagogy, Croatia, Europe, 19th and 20th century, the history of pedagogy, history of education, (pedagogues) educators, the Work School

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Metodologijski pristup	2
1.2. Struktura rada	3
1.3. O literaturi i izvorima	4
2. REFORMNA PEDAGOGIJA – UVOD U PROBLEMATIKU	
I OSNOVNI PRAVCI	8
2.1. Reformna pedagogija: fenomen, mit ili dogma	8
2.2. Preteče reformne pedagogije	14
2.2.1. Jan Amos Komenský (1592.–1670.)	16
2.2.2. Jean Jacques Rousseau (1712.–1778.)	18
2.2.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746.–1827.)	20
2.2.4. Friedrich Fröbel (1782.–1852.)	22
2.2.5. Lav Nikolajevič Tolstoj (1828.–1910.)	23
2.3. Europski <i>fin de siècle</i> i pedagogija	24
2.4. Reformnopedagoški pokreti i koncepcije od 1890. do 1940.	32
2.4.1. Pokret za umjetnički odgoj	32
2.4.2. Pokret radne škole	34
2.4.3. Odgoj u prirodi	40
2.4.4. Pedagogija Marije Montessori	42
2.4.5. Waldorfske škole	43
2.4.6. Daltonski plan i Plan Winetka	45
2.4.7. Jenski plan	47
2.4.8. Pedagoška koncepcija Célestina Freineta	48
2.4.9. Slobodne škole	49
2.4.10. Impulsi reformne pedagogije na socijalnom polju	52
3. DETERMINANTE RAZVOJA REFORMNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ – POVIJESNI KONTEKST OD KRAJA 19. STOLJEĆA DO POČETKA DRUGOGA SVJETSKOG RATA	56
3.1. Hrvatski <i>fin de siècle</i>	56

3.2. Između dva rata	71
4. POČETCI REFORMNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ	81
4.1. Vjekoslav Košćević – pokušaj organiziranog djelovanja na širenju ideja reformne pedagogije	82
4.1.1. Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja	83
4.1.2. <i>Preporodom</i> do napretka i(li) protiv <i>Napretka</i> ?	87
4.1.3. Od „slobodnog risanja“ do „škole s pomoću rada“	90
4.2. Ivan Tomašić – europska iskustva u pučkoj školi zagrebačkog predgrađa	94
4.2.1. Europske turneje hrvatskog učitelja	95
4.2.2. Dva desetljeća u Trnju	99
4.3. Davorin Trstenjak – san o <i>prirodnom uzgajatelju i slobodnoj školi</i>	104
4.3.1. Od mladog do zrelog učitelja	105
4.3.2. Trstenjakova slobodna škola	106
4.3.3. Trstenjak i Basariček	109
4.4. Eksperimentalna pedagogija Paje Radosavljevića	111
4.5. „Žensko pismo“ u pedagogiji	114
4.6. Braća Radić: narodna pedagogija i ideje o reformi školstva	119
4.7. Škola – <i>mala država</i>	121
4.8. Uloga pedagoških časopisa u recepciji reformne pedagogije na početku 20. stoljeća	123
4.9. Zaključna razmatranja o počecima reformne pedagogije u Hrvatskoj	127
5. PEDAGOŠKA RENESANSA	130
5.1. Novo, novo, novo ...	131
5.2. <i>Za novu školu</i> – radnu školu!	133
5.2.1. Ante Cividini (1881.–1968.)	134
5.2.2. Ante Defrančeski (1894.–1949.)	135
5.2.3. Josip Demarin (1895.–1981.)	137
5.2.4. Mate Demarin (1899.–1992.)	138
5.2.5. Salih Ljubunčić (1890.–1964.)	140
5.2.6. Marijan Markovac (1887.–1956.)	144
5.2.7. Martin Robotić (1904.–1968.)	145

5.2.8. Zlatko Špoljar (1892.–1981.)	146
5.2.9. Jure Turić (1861.–1944.)	149
5.2.10. Stjepan Zaninović (1880.–1979.)	152
5.2.11. Ostali predstavnici i promicatelji pedagoške reforme	153
5.3. Učiteljski ferijalni tečajevi radne škole	157
5.4. Ogledne škole	160
5.4.1. Državna ogledna škola u Zagrebu	161
5.4.2. Državna ogledna narodna škola Kralja Petra II u Borovu	165
5.4.3. „Šumska škola“ Franje Higy-Mandića	168
5.5. Montessori pedagogija u Hrvatskoj do Drugoga svjetskog rata	171
5.6. Didaktičko-metodička načela i organizacijski oblici rada u <i>novoj školi</i>	173
5.7. Psihološke osnove reformne pedagogije	181
5.8. Refleksije reformne pedagogije na srednjoškolsku nastavu	187
5.9. Obrazovanje učitelja za <i>novu školu</i>	194
5.10. Kritika novog odgoja i <i>nove škole</i>	199
5.11. Zaključna razmatranja o <i>pedagoškoj renesansi</i>	201
5.12. Epilog: stručna preorijentacija	203
6. NOVA PEDAGOGIJA: PEDAGOGIJSKA TEORIJA U HRVATSKOJ IZMEĐU DVA SVJETSKA RATA	205
6.1. Funkcionalna i personalistička pedagogija Stjepana Matičevića	207
6.2. Kulturna pedagogija Stjepana Patakija	212
6.3. Filozofija odgoja Pavla Vuk-Pavlovića	216
6.4. Teorija obrazovanja Vlade Petza	219
7. REFLEKSIJE REFORMNE PEDAGOGIJE IZVAN ŠKOLE	226
7.1. Obrazovanje odraslih u kontekstu novih pedagoških gibanja	226
7.2. Zdravstveno prosvjeđivanje	229
7.3. Socijalna skrb i zaštita djece	231
7.4. Organizacije djece i mladih	235
7.5. Suradnja doma i škole i savjeti o odgoju djece	240
7.6. Paradigme reformne pedagogije u dječjoj književnosti	243
7.7. Slobodno vrijeme djece i mladih u kontekstu novog shvaćanja odgoja	247

8. AKTUALNOST REFORMNE PEDAGOGIJE	252
9. ZAKLJUČAK	258
10. IZVORI I LITERATURA	263
11. ŽIVOTOPIS AUTORICE	292

1. UVOD

Većina istraživanja povijesti pedagogije i školstva u Hrvatskoj tijekom posljednja četiri desetljeća 20. stoljeća pretežito su usmjerena na uske tematske segmente koji obrađuju povijest pojedinih institucija i događaja, lokalnu školsku povijest ili „likove istaknutih pedagoga“. U posljednjih petnaestak godina primijećeno je pojačano zanimanje povjesničara za teme iz povijesti školstva, što je rezultiralo s nekoliko doktorskih i magistarskih radova odnosno monografskih publikacija. Ova su istraživanja bez sumnje vrijedan prinos i preduvjet za cjelovite povijesne prikaze pojedinih razdoblja razvoja školstva kojima oskudijeva novija hrvatska pedagoška historiografija. Monografija o povijesti pedagogije u Hrvatskoj još uvijek čeka svog autora.¹ Svrha je ovog rada da se istraživanjem, sistematiziranjem i sintezom pedagoških nastojanja jednog razdoblja pruži zaokružena slika jedne pedagoške epohe kao priloga za cjeloviti prikaz razvoja pedagogije i školstva u Hrvatskoj.

Reformna pedagogija kao *terminus technicus* u Hrvatsku dolazi preko njemačke pedagoške literature (*Reformpädagogik*) i rabi se tridesetih godina 20. stoljeća u hrvatskoj pedagoškoj literaturi kao skupni naziv za različite reformnopedagoške koncepcije i pokrete koji su nastajali i razvijali se u Europi od kraja 19. i u prvim desetljećima 20. stoljeća. U malobrojnim se djelima hrvatske pedagoške historiografije druge polovine 20. stoljeća pojam *reformna pedagogija* rijetko rabi odnosno sveden je na *pokret radne škole*² kao dominantni reformni pedagoški pokret u Hrvatskoj između dva svjetska rata.

Uže područje rada je razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj u prva četiri desetljeća 20. stoljeća. Istražit će se, opisati i analizirati početci reformne pedagogije, njezini glavni predstavnici, dosezi i ograničenja pedagoške reforme škole te refleksije reformne pedagogije na izvanškolsko odgojno-obrazovno djelovanje. Navedeno pretpostavlja uvid u osnovne pravce i povijesni razvoj reformne pedagogije u širem europskom kontekstu kao i uvid u šire društveno i pedagoško ozračje u Hrvatskoj od kraja 19. stoljeća do početka Drugoga svjetskog rata. Pokušaj holističkog i interdisciplinarnog zahvaćanja problema nameće se gotovo kao imperativ u istraživanjima povijesti reformne pedagogije.

¹Knjiga *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije* Emerika Munjize (2009) zamišljena je kao sveučilišni udžbenik koji bi trebao pružiti osnovne informacije. Usmjerena je na taksativno navođenje činjenica i nažalost ne nadoknađuje nedostatak sustavnog djela iz povijesti hrvatskoga školstva i pedagogije, što je, kako se može zaključiti iz predgovora knjizi, bila autorova namjera.

²Knjiga Stjepana Jakopovića (1984) *Pokret radne škole u Hrvatskoj* jedina je monografska publikacija o reformnoj pedagogiji u hrvatskoj pedagoškoj historiografiji.

1.1. Metodologijski pristup

Cilj rada je istražiti i rekonstruirati proces razvoja i recepcije reformne pedagogije u Hrvatskoj te dati njegovu kritičku sintezu. Pritom će se pokušati utvrditi čimbenici koji su utjecali na karakter i dinamiku tog procesa. Istražit će se i njegove refleksije na širi pedagoški kontekst. Konačno, definirat će se uloga reformne pedagogije u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj.

Zadatci istraživanja:

- prikazati rasprave i kritičke osvrte o fenomenu reformne pedagogije
- utvrditi kontekst i osnovne pravce razvoja reformne pedagogije u Europi
- prikazati i analizirati društvene i prosvjetne prilike u Hrvatskoj potkraj 19. i u prvim desetljećima 20. stoljeća
- istražiti genezu i identificirati začetnike reformne pedagogije u Hrvatskoj
- utvrditi glavne predstavnike reformne pedagogije
- utvrditi model provođenja pedagoške reforme škole u Hrvatskoj između dva svjetska rata
- utvrditi glavne predstavnike teorijske pedagogije u Hrvatskoj između dva svjetska rata
- istražiti i analizirati utjecaj reformne pedagogije na izvanškolsko odgojno-obrazovno djelovanje
- identificirati aktualnost reformne pedagogije

Istraživanje je neempirijsko. Metodološki, ono će se temeljiti na kvalitativnoj analizi sadržaja s hermeneutičkim postupkom (Mužić, 2004, 112). Rad na dokumentaciji pretpostavlja deskriptivnu i komparativnu analizu te uočavanje bitnih kauzalnih veza među činjenicama. Analizirat će se tiskani primarni izvori, arhivsko gradivo i sekundarna literatura. *Interpretacija* činjenica utvrđenih radom na izvorima, kao *temeljna spoznajna operacija* (Gross, 1996, 399), zasnivat će se na hermeneutičkoj (interpretacija ljudskih namjera) i analitičkoj (uvjeti i prilike ljudske djelatnosti) istraživačkoj strategiji (Gross, 1996, 403). Za bolje razumijevanje i za dobivanje potpunije slike istraživačkog problema koristit će se i povijesna studija slučaja.

S obzirom na karakter rada istraživačka se hipoteza neće postavljati.

1.2. Struktura rada

Rad je strukturiran u deset poglavlja koja prate postavljene istraživačke zadatke. Nakon uvodnog dijela slijedi prikaz nekih pokušaja sistematizacije i vrednovanja reformne pedagogije te suvremenih kontroverzi u istraživanju njezina povijesnog razvoja. Polazeći od važnosti povijesnih korijena reformne pedagogije predstavljeni su njezini preteče čija su djela i djelovanje trajno obilježila razvoj suvremene pedagogije. Zatim su u osnovnim crtama prikazani glavni reformni pedagoški pokreti nastali u ozračju europskog *fin de siècle* i najave „stoljeća djeteta“.

U trećem se poglavlju analiziraju povijesni kontekst i prilike u Hrvatskoj u razdoblju od kraja 19. stoljeća do početka Drugoga svjetskog rata. Pritom je naglasak na mogućim čimbenicima koji su utjecali na recepciju reformne pedagogije i njezin razvoj u Hrvatskoj.

Četvrto se poglavlje bavi počecima razvoja reformne pedagogije u Hrvatskoj – od prvih kritičkih istupa protiv stare škole i Herbartove pedagogije preko inicijativa pojedinih učitelja do pokušaja organiziranog djelovanja na promicanju ideja reformne pedagogije kroz Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja i časopis *Preporod*. Istraženi su i odnosi u učiteljskoj zajednici i djelovanje učiteljica, identificirani su neki pojedinačni pokušaji reformiranja školskog rada te analizirana uloga hrvatskih pedagoških časopisa s početka 20. stoljeća u recepciji reformne pedagogije.

U petom su poglavlju kratkim biografijama i najvažnijim djelima predstavljeni glavni predstavnici *radne škole* kao dominantnog reformnog pedagoškog pokreta u Hrvatskoj između dva svjetska rata. Rekonstruiraju se modeli provedbe pedagoške reforme škole, analiziraju didaktičko-metodička načela i organizacijski oblici rada u *novoj školi*, ukazuje se na psihološke osnove reformne pedagogije, analizira se njezin utjecaj na srednjoškolsku nastavu te istražuje uloga pedagoških časopisa međuraća u razvoju reformne pedagogije. Poglavlje završava razmatranjima o (ne)uspjehu *pedagoške renesanse* i njezinim ishodom u novim društvenim i političkim okolnostima nakon Drugoga svjetskog rata.

U šestom se poglavlju analizira pedagojska teorija u Hrvatskoj između dva svjetska rata na temelju djela njezinih glavnih predstavnika: Stjepana Matičevića, Stjepana Patakija, Pavla Vuk-Pavlovića i Vlade Petza – profesora na Višoj pedagoškoj školi i na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Profiliranjem pedagoških teoretičara iz akademske zajednice počinje novo, nažalost kratko, razdoblje u razvoju pedagogije u Hrvatskoj.

Sedmo poglavlje istražuje refleksije reformne pedagogije izvan škole – na područjima: obrazovanja odraslih, zdravstvenog prosvjećivanja, socijalne skrbi i zaštite djece, organiziranja djece i mladih, suradnje roditeljskog doma i škole te na području dječje književnosti i slobodnog vremena djece i mladih.

O aktualnosti reformne pedagogije u suvremenom odgoju i obrazovanju govori se u osmom poglavlju. Deveto je posvećeno zaključcima istraživanja, a deseto donosi popis literature i izvora koji se citiraju ili na koje se u radu poziva i upućuje.

1.3. O literaturi i izvorima

Cjeloviti popis korištene literature na kraju rada ne pruža jasan uvid u vrste literature (primarna ili sekundarna) kao ni u karakter radova (monografije, članci, izvještaji, kraći prilozi i slično). Svrha je ovog pregleda da samo djelomično pruži uvid u sadržajnu i formalnu strukturu korištene literature. Ponajprije bi trebao ukazati na neka ključna ili češće citirana djela istraživačkog korpusa.³ Prvobitna zamisao o podjeli na primarne i sekundare izvore pokazala se neprikladnom zbog nemogućnosti jasne klasifikacije. Pregled koji slijedi pratit će, koliko je to moguće, strukturu rada.

Prilično iscrpan pregled reformne pedagogije u prošlosti i sadašnjosti pruža knjiga Ehrenharda Skiere (2003) *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart* s vrlo zanimljivim uvodnim dijelom u kojemu su prikazane proturječnosti u definiranju pojma te analizirani različiti pristupi u istraživanju i interpretaciji reformne pedagogije. Drugi svezak (od ukupno tri) djela *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik* Dietricha Bennera i Herwarta Kempera (2003) bavi se pedagoškim pokretima u Njemačkoj od kraja 19. stoljeća do kraja Weimarske Republike – razdobljem koje autori nazivaju drugom fazom reformne pedagogije, jer u razdoblju od posljednje trećine 18. do kraja 20. stoljeća identificiraju tri faze razvoja „normalne“ i reformne pedagogije. U svojoj knjizi *Reformpädagogik : eine kritische Dogmengeschichte* Jürgen Oelkers (2005) postavlja radikalnu tezu o „reformnoj pedagogiji prije reformne pedagogije“ odnosno o nepostojanju reformne pedagogije kao jedinstvene pedagoške epohe koja bi pružila novu teoriju i praksu odgoja kako se to prikazuje u nekim kanoniziranim prikazima povijesti reformne pedagogije. Jedan od takvih prikaza pruža knjiga Wolfganga Scheibea (1999, 1. izd. 1969) *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Jedno od najutjecajnijih djela u razvoju

³ Godine u zagradama odnose se na korištena izdanja koja nisu nužno i prva izdanja navedenih djela.

historiografije reformne pedagogije u Njemačkoj je knjiga Hermana Nohla (1935) *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Od starijih naslova ovoga tipa spominjemo još knjige Petera Petersena (1926) *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung* i Stjepana Patakija (1938) *Problemi i pravci reformne pedagogije*.

Nekoliko je djela iz opće povijesti pedagogije na koja se višekratno poziva u ovome radu. To su ponajprije *Geschichte der Pädagogik* Alberta Reblea (1995), *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart* Herwiga Blankertza (1992), a zatim i *Geschichte der Pädagogik* Fritza Blättnera (1968) te knjiga *Grosse Pädagogen* Josefa Rattnera (1956).

Kako se u radu polazi od reformne pedagogije kao sastavnog dijela širih društvenih i kulturnih pokreta konzultirana je opća povijesna literatura i osobito naslovi koji se bave kulturnom poviješću Europe, kao što su na primjer: *Od osvita do dekadencije – 500 godina zapadne kulture : od 1500. godine do danas* J. Barzuna (2003), *Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts* Hermanna W. Dunka (2004), *Austrijski duh : intelektualna i društvena povijest 1848-1938*. Williama M. Johnston (1993), *Povijest Europe* J. M. Robertsa (2002) i *Od Bacha do Bauhauusa : povijest njemačke kulture* Viktora Žmegača (2006). Kulturno ozračje europskog *fin de siècle* dočaravaju i autobiografska djela poput *Jučerašnjeg svijeta* Stefana Zweiga ili *Prekretnice* Klausua Manna.

Hrvatski kulturno-povijesni kontekst na prijelazu stoljeća prikazan je između ostalih i na temelju knjiga i radova Iskre Iveljić (*Očevi i sinovi: privredna elita Zagreba u drugoj polovici 19. stoljeća*, 2007. i *Prevlast Unionista. Hrvatske zemlje od 1883. do 1903.*, 2009.), Božene Vranješ Šoljan (*Modernizacijski uspon krajem XIX. i početkom XX. stoljeća*, 2009.) i osobito Josipa Horvata čija su djela *Zapisci iz nepovrata : kronika okradene mladosti* (1983), *Politička povijest Hrvatske* (1990), *Pobuna omladine 1911-1914.* (2006) i *Hrvatski panoptikum* (2007) ne samo povijesne, nego i memoarsko-literarne kronike pisane iz perspektive promatrača ili aktivnog sudionika događaja i vremena. Iz diskursa aktivnog sudionika je i memoarska proza *Iz dnevnika jedne djevojčice* Zore Ruklić (1983) koja se 1912. našla u društvu *revolucionarne omladine* čije je djelovanje u ovome radu osvjetljeno i na temelju brošura o đlačkom štrajku, objavljenih 1912. (*Đlački štrajk : važnost, uzroci i povod, činjenice, posljedice, krivnja. Što sada?*, *Gjački pokret : preporodom škole – k preporodu naroda!*, *Naš štrajk, njegov značaj i posljedice*) te na temelju njegova odjeka u pedagoškoj periodici. U skiciranju raslojavanja na

područjima likovne umjetnosti i književnosti (*Stari i Mladi*), s kojima se mogu usporediti slične tendencije u pedagoškoj zajednici, uz knjige Milana Marjanovića (1951) *Hrvatska moderna : izbor iz književne kritike* i Ive Hergešića (2005) *Hrvatska moderna*, korišten je i zanimljiv članak, također autobiografskog karaktera, Andrije Milčinovića (1918) „Nova nada : povijest jednog djačkog pokreta“, objavljen u *Omladini*.

Povijesne prilike u Hrvatskoj u razdoblju između dva svjetska rata, među ostalima, pružaju knjige Ive Goldsteina (2008) *Hrvatska 1918-2008*. i Dušana Bilandžića (1999) *Hrvatska moderna povijest*. O položaju djece i mladih nakon Prvog svjetskog rata i o životu u skladu s novim *principom realiteta* piše Vera Stein-Ehrlich (1936) u knjizi *Današnje dijete : problemi savremenog odgoja*. Od memoarske proze koja tematizira međuratno razdoblje izdvajamo knjige Ljubice Ivezić (2012) *Odbljesci pamćenja* i Branimira Polića (2004) *Vjetrenjasta klepsidra*.

Prosvjetne prilike u razdoblju od kraja 19. stoljeća do početka Drugoga svjetskog rata prikazane su ponajprije na temelju onodobnih školskih zakona i propisa, priloga iz pedagoške periodike navedenoga razdoblja, statističkih izvještaja i sintetičkih prikaza školstva, objavljenih u navedenom razdoblju kao što su: *Statistički atlas kraljevina Hrvatske i Slavonije 1875.-1915.* (1915), *Pedagoška Jugoslavija 1918-1938.* (ur. Majstorović, 1939), *Godišnjak banske vlasti Banovine Hrvatske* (1940). Od monografskih sekundarnih monografskih publikacija svakako treba spomenuti Frankovićevu (ur., 1958) *Povijest pedagogije i školstva u Hrvatskoj*.

Središnja poglavlja ovoga rada dominantno su usmjerena na primarnu literaturu – knjige i priloge autora čiji se rad prikazuje u kontekstu recepcije i razvoja reformne pedagogije. Zbog količine ovdje se neće posebno izdvajati pojedini naslovi, nego tek navesti imena autora koji se ističu kao važniji predstavnici reformne pedagogije u Hrvatskoj, a koji se javljaju barem s jednom monografskom publikacijom. To su: Ante Cividini, Ante Defrančeski, Josip Demarin, Mate Demarin, Vjekoslav Košćević, Franjo Higy-Mandić, Salih Ljubunčić, Marijan Markovac, Pajo Radosavljević, Martin Robotić, Vera Stein-Ehrlich, Zlatko Špoljar, Ivan Tomašić, Davorin Trstenjak, Jure Turić i Stjepan Zaninović. Na području teorijske pedagogije međuratnog razdoblja to su: Stjepan Matičević, Stjepan Pataki, Vlado Petz i Pavao Vuk-Pavlović te Marijan Tkalčić.

Nezaobilazan i vrijedan izvor za rekonstrukciju razvoja i recepcije reformne pedagogije je pedagoška periodika. Uz članke iz područja reformne pedagogije, ona pruža uvid u složene odnose u učiteljskoj te široj pedagoškoj i društvenoj zajednici koji su utjecali na razvoj reformne

pedagogije – bilo da su ga podupirali ili kočili. Važnu su ulogu u tom procesu imali časopisi koji su pokrenuti s misijom promicanja *nove škole* i *nove pedagogije*, a to su: *Preporod* (1905.–1914), *Nova škola* (1924.–1929.), *Savremena škola* (1927.–1940.) te popularno-pedagoški časopis *Dom i škola* (1933.–1941.). Iako pretežito staleško glasilo *Hrvatski učitelj* (1921.– 925, 1927.–1929.) donosi brojne priloge iz teorijske i praktične pedagogije u reformnom pedagoškom duhu. Konačno, tu je i najpoznatiji pedagoški časopis – *Napredak* – koji, nakon početne suzdržanosti, postaje nakon Prvog svjetskog rata otvoreniji za reformnopedagoške teme zadržavši ulogu vodećeg pedagoškog časopisa kada je riječ o teorijskoj pedagogiji. Hrvatski učitelji i pedagozi međuraća objavljuju vrijedne priloge u beogradskom *Učitelju*.

Usmjerenost na primarnu literaturu, osim što je metodološki opravdana i poželjna, bila je nužna i zbog malog broja radova koji se bave hrvatskom reformnom pedagogijom. Od monografskih publikacija to su *Pokret radne škole u Hrvatskoj* Stjepana Jakopovića i jednim dijelom doktorska disertacija Igora Radeke (2000) *Pedagogija Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj*. U Frankovićevoj (ur.) *Povijesti pedagogije i školstva u Hrvatskoj* (1958) vrlo informativna poglavlja o pedagogiji i školstvu u prva četiri desetljeća 20. stoljeća napisali su Ljubica Godler (od 1903. do 1918.) i Dragutin Pazman (od 1918. do 1941.).

Korišteno arhivsko gradivo odnosi se najvećim dijelom na osobne fondove hrvatskih učitelja i pedagoga koji se čuvaju u Arhivskoj zbirci Hrvatskoga školskog muzeja u Zagrebu. Pregledani su fondovi Josipa Demarina, Vjekoslava Košćevića, Saliha Ljubunčića, Stjepana Matičevića, Stjepana Patakija, Vladimira Petza, Milke Pogačić, Paje Radosavljevića, Ivana Tomašića, Davorina Trstenjaka, Jure Turića i Stjepana Zaninovića. Važne informacije o stručnom usavršavanju učitelja za radnu školu pružio je fond *Učiteljski ferijalni tečajevi*.

U Državnom arhivu u Zagrebu pregledani su fondovi: *Državna mješovita pučka škola Trnje*, *Državna mješovita pučka škola Savska cesta*, *Privatna realna gimnazija dr. Ade Broch*. Oni su pružili podatke za svojevrstne povijesne studije slučaja odnosno rekonstrukciju rada škola koje se mogu smatrati paradigmatiskim primjerima praktične primjene reformne pedagogije. Rad Državne mješovite pučke škole Savska cesta (od 1937. ogledne škole) upotpunjen je podacima iz školske spomenice koja se čuva u školi (danas Osnovna škola Tina Ujevića u Zagrebu).

2. REFORMNA PEDAGOGIJA – UVOD U PROBLEMATIKU I OSNOVNI PRAVCI

U ovom će poglavlju biti riječi o nekim ranim pokušajima sistematizacije i vrednovanja reformne pedagogije i njihovim utjecajima na reformnopedagošku historiografiju. Naznačit će se neke suvremene kontroverze i tendencije kritičkog pristupa u istraživanju povijesti reformne pedagogije koje se suprotstavljaju kanoniziranom (duhovnoznanstvenom) pristupu pisanja povijesti reformne pedagogije. U osnovnim će se crtama predstaviti pedagozi koji se smatraju idejnim pretečama reformne pedagogije. Prije prikaza glavnih pokreta i koncepcija reformne pedagogije u razdoblju od 1890. do 1940. skicirat će se ozračje europskog *fin de sièclea*.

2.1. Reformna pedagogija: fenomen, mit ili dogma

Količina literature o reformnoj pedagogiji obrnuto je proporcionalna mogućnosti njezina jednoznačnog definiranja. Ovu tvrdnju, dakako, ne treba shvatiti kao znanstvenu hipotezu nego kao indikativan problem s kojim se susreće onaj tko se na početku 21. stoljeća bavi reformnom pedagogijom. Posebno je bogata reformnopedagoška historiografija na njemačkom jeziku i može se reći da je razmjerna participaciji njemačke reformne pedagogije na međunarodnoj razini te njezinu utjecaju na odgojnu teoriju i praksu 20. stoljeća. Disonantne interpretacije reformne pedagogije koje su se javile posljednjih desetljeća poljuljale su polustoljetno dominantno shvaćanje reformne pedagogije kao harmonične i jedinstvene pedagoške epohe. Stoga ćemo prije definiranja pojma reformne pedagogije za potrebe ovog rada prikazati neka od ključnih djela njezine historiografije, nastala pretežito u okvirima duhovnoznanstvene pedagoške teorije, kao i neke, da parafraziramo Tenortha (1994), ponovne pokušaje razumijevanja tog „začuđujućeg fenomena“.

Jedan od prvih opsežnijih prikaza reformnopedagoških gibanja s prijelaza iz 19. u 20. stoljeće dao je Anton Herget u djelu *Die wichtigsten Strömungen in pädagogischen Leben der Gegenwart* (1922; Najvažnija strujanja u pedagoškom životu sadašnjice). U prvom se dijelu obrađuju umjetnički odgoj, radna škola, državno-građanski odgoj i moralna pedagogija, a u drugom eksperimentalna, socijalna, individualna i personalistička pedagogija te jedinstvena škola i prirodni odgoj. Iako je do 1925. godine doživjela pet izdanja, ova se knjiga, kao i njezin autor, gotovo i ne spominju u reformnopedagoškoj historiografiji. Razlog tomu vjerojatno je u činjenici

što je nastala na temelju predavanja koja je Herget držao polaznicima tečajeva za stručno usavršavanje učitelja u Pragu, pa je kao takva više usmjerena na informativni nego problemski pristup temama koje obrađuje.

Zanimljivom, štoviše privlačnom, retorikom Peter Petersen (1926) u Uvodu svojoj knjizi *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung* (Novoeuropski odgojni pokret) obrazlaže potrebu i obvezu suočavanja s pedagoškom stvarnošću i stvaranja jasne slike o novim pedagoškim strujanjima. Povijest nas, kaže Petersen (1926, 2), pogrešno uči da je značajno samo ono što se dogodilo u prošlosti, a da smo mi uvijek beznačajni, jer “što je vodeći čovjek naših dana u usporedbi s veličinama iz prošlosti”. Stoga on govori o novom europskom odgojnom pokretu kao prijelomnoj pojavi koja je istodobno zahvatila gotovo sve europske zemlje, prije svih Englesku, Francusku, Belgiju i Njemačku. Taj je pokret dio šireg kulturnog pokreta i, unatoč srodnim pojavama u drugim dijelovima svijeta, on je, smatra Petersen, svojstven europskom duhu i posljedica je europskog duhovnog života od srednjeg vijeka i prosvjetiteljstva do početka 20. stoljeća, s kojim počinje treća velika epoha europske duhovne povijesti. Već sama činjenica da govori o pokretu, a ne o pokretima, ukazuje na Petersenovu percepciju reformne pedagogije kao jedinstvenog odgovora na zahtjeve novog doba. On smatra kako su, unatoč nekim razlikama, očite zajedničke osnovne ideje koje povezuju sva nastojanja oko novog odgoja, a temelje se na novoj psihologijskoj znanosti o djetetu, humanoj etici i novim pogledima na čovjeka i svijet (Petersen, 1926, 5).

U pedagoškoj praksi njemačkog govornog područja dvadesetih je godina bila vrlo popularna knjiga *Die methodische Strömungen der Gegenwart* (Metodička strujanja sadašnjosti) koja je od 1920. do 1931. godine doživjela čak 19 izdanja. Urednik i jedan od brojnih koautora bio je Otto Karstädt. U njoj se s pozicija reformne pedagogije obrađuju kako opća metodička pitanja tako i metodike pojedinih predmeta.

Dvadesetih se godina javljaju i prva kritička vrednovanja *revolucionarne pedagogije*, kako Georg Grunwald (1927) u svom djelu *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts* (Pedagogija dvadesetog stoljeća) naziva neke pravce reformne pedagogije. Njezino je glavno obilježje strastveni zahtjev za prevrednovanjem pedagoških vrijednosti i ukidanjem dotadašnjeg odgoja, što, prema Grunwaldu, znači da ona ne može ići ukorak s mirnom i u pravilu sporo djelujućom znanošću pa prema tome ona ne želi i ne može postati znanošću jer za znanstvena ispitivanja i istraživanja nema vremena. „Iako ponekad traži dodirne točke sa znanošću, u njoj

je srži ipak da, generirano strašću i divljom požudom, radi agitatorski i demagoški, da se obraća nezadovoljstvu širokih masa i raspiruje njene instinkte, jedno duhovno stanje, koje se u svakom pogledu kosi sa svakim znanstvenom stavom.“ (Grunwald, 1927, 26) Karakterističnim predstavnicima revolucionarne pedagogije Grunwald smatra Ellen Key, Ludwiga Gurlitta i Gustava Wynekenu te „odlučne školske reformatore“ i „socijaldemokratske pedagoge“. Neki elementi Grunwaldove kritike reformne pedagogije naći će se pola stoljeća kasnije kod Jürgena Oelkera, o čemu će još biti riječi u ovom poglavlju.

August Messer (1925, 1931) je u knjizi *Pädagogik der Gegenwart* (Pedagogija sadašnjice) pokušao dati prikaz suvremene njemačke pedagogije i time, kako kaže u predgovoru, omogućiti i stručnjacima i laicima lakše snalaženje u kaosu koji vlada na suvremenoj pedagoškoj sceni. Opsegom nepretenciozno djelo sadrži pregled pravaca teorijske i praktične pedagogije, kritiku postojećeg odgoja i obrazovanja, reformske prijedloge i pokušaje te u posljednjem poglavlju genezu i djelovanje Saveza odlučnih školskih reformatora.

Za razliku od Messera Hermann Nohl (1935), jedan od glavnih predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije, u svom poznatom i često citiranom djelu *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* (Pedagoški pokret u Njemačkoj i njegova teorija)⁴ jedva da i spominje „odlučne školske reformatore“ kao i druge reformne pedagoge socijalističke orijentacije i socijalno-kritičkih stavova. Nohl je pedagoške pokrete klasificirao u tri osnovne skupine: pedagoški narodni pokreti, pedagoški reformni pokreti i pedagoški pokret u školi. Zahvaljujući Nohlu pojmovi „pedagoški pokret“ ili „reformnopedagoški pokret“ postaju sve zastupljeniji u pedagoškoj zajednici. Gotovo istodobno javlja se i pojam *reformna pedagogija*, kao skupni naziv za neslaganje s postojećim stanjem i kao težnja za individualizacijom (*vom Kinde aus*), objektivizacijom (*usmjerenost vrijednostima* – kulturna, umjetnička, moralna, religijska... pedagogija) i socijalizacijom (*za i putem zajednice*) odnosno demokratizacijom odgoja i obrazovanja (*Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, 1932, 682).

Ovi su rani pokušaji sistematizacije i vrednovanja reformne pedagogije znatno utjecali na poslijeratnu reformnopedagošku historiografiju. Ona je, pod Nohlovim utjecajem, reformnu pedagogiju shvaćala kao jedinstvenu pedagošku epohu, kao jedinstvo pedagoških pokreta koji su u razdoblju od 1890. do 1930. godine snažno utjecali na odgojnu praksu (Oelkers, 2005, 19).

⁴ Sadržaj knjige odgovara Nohlovu prilogu u prvom svesku djela *Handbuch der Pädagogik*, što su ga u pet svezaka zajedno izdali Nohl i Pallat. Prvi je svezak posvećen teoriji i razvoju obrazovanja (*Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens*, 1933)

Možemo pretpostaviti da je Oelkers mislio i na neka standardna djela reformnopedagoške (Scheibe, 1999) i opće pedagoške historiografije (Blättner, 1968; Reble, 1995) u kojima se reformnu pedagogiju, doduše, shvaća kao jednu pedagošku epohu, ali se naglašavaju i međusobne razlike njezinih pravaca.

Svojim povijesno-kritičkim pristupom u knjizi *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte* (Reformna pedagogija: kritička povijest dogme) uvodi novi diskurs proučavanja reformne pedagogije. Za razliku od sljedbenika *Nohlove škole*, Oelkers (2005, 25) negira pojam epohe kao vremenskog fiksiranja, i traži „reformnu pedagogiju prije 'reformne pedagogije'“, a raspravu o pedagoškim reformama rekonstruira kritičkom usporedbom heterogenih strujanja, neovisno o nacionalnim granicama. Da bi se moglo govoriti o povijesnoj epohi, trebala bi, smatra Oelkers, biti ispunjena barem tri uvjeta: ograničenost trajanja, razlikovnost naspram prethodnicima i nasljednicima i jedinstvo njezinih pripadnika. Reformna pedagogija po Oelkersovu mišljenju ne ispunjava nijedan od tih uvjeta i prema tome ne može biti jedinstvena i zaključena epoha, ne može se razlikovati od neke druge pedagogije, jer „pedagogija u modernom smislu je *uvijek* reformna pedagogija“ (Oelkers, 2005, 22).

Demistificiranje reformne pedagogije kao dogme, nastale iz prigodne retorike koju su prihvatili i povjesničari pedagogije stvarajući tako mit o nečemu što se u stvarnosti nije dogodilo ili barem ne na način kako se predstavlja, radikalan je iskorak u reformnopedagoškoj historiografiji. Kategorizirajući pristupe prikaza i prosudbi reformne pedagogije Heiner Ulrich (prema Skiera, 2003, 2-6) Oelkersa svrstava u kategoriju autora koji trivijaliziraju reformnu pedagogiju u *déjà vu*. Uz to, razlikuje još pristupe „monumentaliziranja reformne pedagogije kao epohalnog svjetskog odgojnog pokreta“, „rastakanja reformne pedagogije na fikciju i regresiju“ i „rehabilitacije reformne pedagogije kao 'kriznog modela' u procesu modernizacije“.

U pogovoru spomenutoj Scheibeovoj knjizi Heinz-Elmar Tenorth, koji je i sam pokušao objasniti „začudjući fenomen“ reformne pedagogije (Tenorth, 1994), novije rasprave o reformnoj pedagogiji klasificira u četiri tematske skupine: 1. pitanja epohalizacije i povijesnog situiranja reformne pedagogije, 2. praksa reformne pedagogije, 3. reformna pedagogija i njezini akteri i 4. „politička reformna pedagogija“ (Tenorth, 1999, 438).

O reformnoj pedagogiji prije reformne pedagogije, na svojevrsan način, govore i Dieter Benner i Herwart Kemper, kada govore o tri faze reformne pedagogije, prvoj od prosvjetiteljstva

do kraja pruskih reformi, drugoj od prijelaza iz 19. u 20. stoljeće do kraja Weimarske Republike te trećoj od 1945. godine (Benner i Kemper, 2003ab).

Povijesni korijeni teorije i prakse reformne pedagogije još uvijek ne znače da ne možemo govoriti o reformnoj pedagogiji kao specifičnom i karakterističnom povijesno-pedagoškom fenomenu s početka 20. stoljeća. Njih je potrebno istraživati i isticati kako bi se demistificirala i uravnotežila percepcija reformne pedagogije. Pedagogija usmjerena na dijete nije u potpunosti čedo reformne pedagogije, ali je pedagogija „vom Kinde aus“ njezin ideal i cilj. Reformne koncepcije škola razvijale su se i širile kao nikada do tada. Pokušaji promjene stila i načina poučavanja i učenja te cjelokupnog školskog života reflektirali su se postupno, u većoj ili manjoj mjeri, na cjelokupan obrazovni sustav. Jedni će to nazvati prirodnim kontinuitetom razvoja novovjeke pedagogije, drugi napretkom pedagoške teorije i prakse, treći jedinstvenom pedagoškom epohom.

U tom velikom, spontanom, pa čak i stihijskom pedagoškom eksperimentu mogu se prepoznati neka osnovna zajednička načela kao što su: sloboda, prirodni razvoj i aktivnost djeteta. „Sloboda je jedini kriterij pedagogije“ kategorički izjavljuje Tolstoj pola stoljeća prije i pokušava to oživotvoriti u praksi. Gotovo čitavo stoljeće prije njega Rousseau uzvikuje: „Motrite narav, te slijedite put što vam ga ona pokazuje“. O načelu rada u pedagogiji može se govoriti od samih početaka odgoja. Teza o precijenjenoj originalnosti reformne pedagogije nije produkt našeg doba, već je nalazimo i kod njezinih aktera s početka 20. stoljeća. Eduard Burger (1923) upravo stoga posvećuje znatan dio svoje knjige *Arbeitspädagogik* (Radna pedagogija) osnovnim pedagogima prošlosti i njihovu shvaćanju načela rada. Nadalje podsjeća na Goetheove riječi: „O svemu pametnome čovjek je već razmišljao, treba samo pokušati to isto misliti još jednom“, te dodaje: „Već stoga što je bit života promjena, svaka stara misao koja se ponovno javlja, pojavljuje se u novom obliku, pa prema tome ono čemu reformni pokret sadašnjosti teži nije isto, što se izrodilo na istom području prije sto, dvjesto ili tristo godina“ (Burger, 1923, 42).

Ideje iz prošlosti kao inspiracija za reakciju na probleme sadašnjosti iskušana je formula u kulturnoj povijesti čovječanstva još od renesanse. Reformna pedagogija tipičan je primjer primjene takva obrasca u području odgoja i obrazovanja. Utoliko je možemo promatrati i kao prirodan slijed stvari i kao specifično razdoblje sa svojim obilježjima. „Zašto se neprestano javljaju nove tendencije, koje rastaču postignuto jedinstvo i izazivaju snage vremena za

mukotrpan rad usmjeren k novom skladu svih snaga?“, pita se Petersen i odgovara „To je nerješiva misterija života“ (Petersen, 1926, 27).

Nova škola i novi odgoj nisu uvijek potencirani s namjerom isticanja njihove originalnosti, već kao opozicija staroj školi i starom odgoju. Zasićenost školom i pedagogijom 19. stoljeća, društvene i gospodarske mijene te razvoj dječje psihologije i američke filozofije pragmatizma čimbenici su koji su uvjetovali reformna nastojanja internacionalnog karaktera. Neupitna heterogenost tih nastojanja interpretira se na različite načine: kao skup individualnih napora za postizanje istog cilja, kao početak pluralizma i demokratizacije odgoja i obrazovanja, kao organizirani napor s ciljem promjene postojećeg stanja, kao oživljavanje nekih utopističkih ideja iz povijesti pedagogije, kao originalan odgovor na duh novog doba ili samo kao niz pokušaja kakvih je već bilo u povijesti pedagogije.

Svejedno je li riječ o dugo vremena važećem duhovnoznanstvenom (kritičari bi rekli kanoniziranom) pristupu pisanju povijesti reformne pedagogije ili o njezinoj kritičkoj raščlambi, kao i današnjoj aktualnosti, neizostavna je, iako možda ne uvijek dovoljno naglašena, činjenica o njezinoj pretpovijesti. Shvatimo li i sam pojam reforme u njegovu izvornom značenju, kako ga tumači Liessmann, možemo se složiti s njegovim zapažanjem kada kaže da je reformna pedagogija s kraja 19. stoljeća imala „obilježja povratnog pokreta“, što je značilo „natrag k prvotnosti i spontanosti dječjeg življenja i doživljavanja, natrag ka životu bliskom učenju, natrag k jedinstvu duha, tijela, rada i učenja“ (Liessmann, 2008, 138-139). Obilježja „povratnog pokreta“ nalazimo i u alternativnoj pedagogiji druge polovine 20. stoljeća.

Retorika i semantika reformne pedagogije u velikoj su mjeri pridonijele stvaranju kontroverzi u reformnopedagoškoj historiografiji, jer pružaju argumente kako za njezinu mitologizaciju i mistifikaciju tako i za njezinu trivijalizaciju. To je osobito vidljivo u radovima usmjerenima na povijest pedagoških ideja (*Ideengeschichte*) i njihovih aktera, a znatno manje u radovima koji se bave praksom reformne pedagogije. Je li sugestivna, zavodljiva, privlačna, manipulativna, znanstveno neutemeljena i dogmatska (kakvom je smatraju neki kritičari) retorika reformne pedagogije zaista njezin neoprostiv grijeh? Kako se dogodilo da se njezino moćno oružje okrenulo protiv nje same? Bismo li i u kojoj mjeri, da je ta retorika bila blaža, umjerenija i manje nametljiva, danas u većoj mjeri baštinili neosporne tekovine reformne pedagogije? Pitanja su to koja nadilaze zadaću ovoga rada. Zadovoljit ćemo se Liessmannovom (2008, 142) opaskom

kako svaka reforma, svaki pokret ili svaka epoha u povijesti i u sadašnjosti imaju svoju specifičnu retoriku, imaju „verbalne ljuštore“ koje su često u raskoraku s praksom.

Uzimajući u obzir sve navedeno te napose ono što će slijediti u ostalim poglavljima, reformna se pedagogija može definirati kao skupni naziv za različite odgojno-obrazovne koncepcije nastale krajem 19. i u prvim desetljećima 20. stoljeća kao odgovor na procese modernizacije i posljedicu krize kulture i škole 19. stoljeća te kao rezultat novih spoznaja o djetetu. Dogodila se smjena paradigme, kopernikanski obrat u pedagogiji s perspektivom da ne ostane izoliranom pojavom, zahvaljujući prije svega brojnim pokušajima praktičnog oživotvorenja *pedagogije usmjerene na dijete* koji su afirmirali aktivno učenje, povezanost škole sa životom, samostalnost djeteta, školsku demokraciju i niz drugih pedagoških tekovina na kojima počiva ili želi počivati moderna škola.

Suvremene kontroverze o reformnoj pedagogiji zacijelo su pridonijele njezinu objektivnijem vrednovanju i bilo bi pogrešno, tu se nije teško složiti sa Skierom (2003, 101), tražiti razloge za jednoznačan opći sud o njoj, ma bio on tendenciozno afirmativan ili kritičan.

2.2. Preteče reformne pedagogije

„Uistinu novo klija samo iz starog.“ Ovim riječima njemačkog romantičara W. A. Schlegela poslužio se početkom 20. stoljeća Wendelin Toischer (1912) objašnjavajući odnos pedagogije i povijesti u svojoj knjizi *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik* (Teorijska pedagogija i opća didaktika). Reformna pedagogija se u površnim prikazima povijesti pedagogije nerijetko prikazuje/percipira kao nešto novo, originalno i revolucionarno. Više je razloga ovoj pojavi. No bez obzira je li riječ o nedovoljnom poznavanju materije, subjektivnosti ili autorovoj sklonosti pojednostavljivanju ili čak preuzimanju postojećih kanona, teško je u ovom slučaju tvrditi da su u potpunosti u krivu. Takvoj percepciji, doduše, u velikoj je mjeri pridonijela i sama semantika reformne pedagogije s radikalnim oponiranjem staroj školi i staroj pedagogiji – *novom školom, novom pedagogijom, novim odgojem i novim čovjekom*.

U novijim povijesno-kritičkim analizama znatan se prostor posvećuje upravo razbijanju takve percepcije i svojevrsnom demistificiranju reformne pedagogije. Kako ne bismo otišli u drugu krajnost i reformnu pedagogiju percipirali kao *deja vu*, potrebno je ponovno zaviriti u neka djela reformnih pedagoga i pokušati naći odgovore na neka pitanja.

„Vrijedne su samo one ideje prošlosti koje ljudi sadašnjosti mogu u sebi iznova doživjeti i u njima vidjeti nadu za budućnost. Sve ostalo treba zaboraviti i ostaviti u rotoparnici prošlosti.“ Ova Scharrelmannova (1912) razmišljanja u Predgovoru svojoj knjizi *Erlebte Pädagogik* (Doživljena pedagogija) najbolje ocrtavaju stvarni odnos reformne pedagogije prema idejama iz prošlosti. S jedne strane oduševljeno prihvaćanje i idealiziranje nekih ideja iz prošlosti te s druge strane kategoričko odbijanje pa čak i prijezir prema tekovinama koje su proglašene zastarjelima i neodgovarajućima duhu vremena. Na temelju rousseauovskog načela prirodnog razvoja djeteta gradi se predodžba o odgoju koji će biti u skladu s potrebama i sposobnostima djeteta i koji će uvažavati njegovu samostalnost, slobodu i individualnost. Ellen Key, jedna od ikona među protagonistima novog odgoja koja je uvelike pridonijela već spomenutoj semantici reformne pedagogije, u svom pledoajeu za novog čovjeka i školu budućnosti itekako se poziva na „stare“ ideje Montaignea, Rousseaua, Spencera, Lockea i drugih. Uostalom, zar bi se i na početku 21. stoljeća pledoaje za školu budućnosti mogao napisati bez tih istih „starih“ ideja među kojima bi se svakako našla i neka razmišljanja Ellen Key. Što se uopće u pedagogiji može danas ili što se moglo na početku 20. stoljeća smatrati potpuno novim, izvornim i originalnim?

Eduard Spranger na jednom mjestu kaže: „Uočio sam da povjesničari pedagogije vrlo brižljivo izvještavaju o tome koje odgojne ideale postavljaju neki veliki pedagog ili čak neka čitava epoha, a da nikada ne istražuju u kojem je stupnju željeno postignuto.“ (Spranger, 1952, 1) Reformna pedagogija kao povijesno-pedagoška tema tipičan je primjer ovog Sprangerova zapažanja. U većini recentne literature ona je prikazana prvenstveno kroz povijest ideja (*ideengeschichtlich*), a veoma rijetko kroz povijest školsko-pedagoške prakse (*schulpädagogisch-praktisch*) (Schonig, 2007). Stoga je i preteče reformne pedagogije lakše pronaći među pedagoškim misliocima/teoretičarima nego među pedagoškim praktičarima. Uz to, praktični su reformski pokušaji sve do početka 20. stoljeća bili izolirane pojave i pojedinačni pothvati bez šire recepcije i razumijevanja u prostoru i vremenu u kojem su nastajali.

Primjere *rane svijesti* o povijesnim korijenima reformne pedagogije možemo naći u djelima brojnih njezinih protagonista i kritičara. Tako primjerice Eduard Burger (1923) u knjizi *Arbeitspädagogik* na više od stotinu stranica obrađuje povijest načela rada u pedagogiji, od humanizma do herbartizma. Petersen (1926, 97) začetke *nove škole* vidi u pokušajima Pestalozzija u Burgdorfu, Tolstoja u Jasnajoj Poljani, zatim u danskom pokretu „slobodne škole“ te u „veseloj školi“ (*fröhliche Schule*) koju je u Beču vodila Eugenie Schwarzwald. U tu biranu

skupinu ubraja još i Fröbela, uz opasku da je nažalost na suviše jednostran način poznat isključivo kao utemeljitelj dječjih vrtića.

Tragom osnovnih djela reformne pedagogije kao i njezine historiografije (starijeg i novijeg datuma) može se zaključiti da su u pedagoškom smislu na nju najviše utjecala četiri pedagoška i jedan književni klasik: Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel i Tolstoj. Koliko god na prvi pogled izgledalo paradoksalno, ovoj bi se maloj skupini moglo dodati i ime „utemeljitelja znanstvene pedagogije“, i to ne samo zbog njegove svojevrsne rehabilitacije i novijih pokušaja istraživanja njegova djela⁵, nego zbog činjenice da se neki elementi Herbartove pedagogije, htjeli to reformni pedagozi priznati ili ne, sasvim dobro uklapaju u njihov pedagoški korpus. Herbart je nedvojbeno unaprijedio pedagošku teoriju i praksu i zaslužuje epitet pedagoškog reformatora. No, kako je njegova pedagogija svoju širu recepciju doživjela u drugoj polovini 19. stoljeća i kako su važnu ulogu u tome imali njegovi sljedbenici koji „nisu posjedovali ni filozofsko značenje ni pedagošku genijalnost svoj učitelja“ (Blättner 1968, 228), to je dovelo do shematiziranja nastave i metodičkog formalizma, do nastave usmjerene na učitelja i nastavne sadržaje, do zatamljivanja kreativnosti te konačno do oštre kritike takve škole i pedagoškog odgovora u vidu reformne pedagogije, koja se svim silama nastojala distancirati od Herbarta.

2.2.1. Jan Amos Komenský (1592.–1670.)

Češki pedagog Jan Amos Komenský (lat. Comenius) neprijeporno je izuzetna i markantna ličnost u povijesti pedagogije zapadnog svijeta. Rođen na izmaku 16. stoljeća, točno stotinu godina nakon Kolumbova otkrića Amerike, još je za života snažno utjecao na ondašnje školstvo, pa nije ni čudo da su ga neki biografi prozvali Kolumbom na tom području (Klika, 1892). Čeh po rođenju, ali obrazovanjem, djelovanjem i duhom Europljanin u pravom smislu riječi, bio je reformator, optimist u teškoj misiji pretvaranja škola u ugodna mjesta za učenje, u „radionice čovječnosti“. U tome ga nije spriječio ni iznimno težak životni put, obilježen ranim gubitkom roditelja, studijem u Njemačkoj, povratkom u Češku i progonima za vrijeme Tridesetogodišnjeg rata zbog pripadnosti vjerskoj zajednici „Češka braća“, čestim seljenjem i skrivanjem. Razdoblje od 1627. godine do smrti proveo je u egzilu, boraveći i radeći u nizu europskih zemalja – Poljskoj, Mađarskoj, Švedskoj, Njemačkoj, Engleskoj i Nizozemskoj, gdje je (u Amsterdamu)

⁵ Primjerice istraživanja u okviru Međunarodnog društva „Herbart“ (Internationale Herbart-Gesellschaft). Više o tome na: <http://www.herbart-gesellschaft.de/>

živio posljednjih 14 godina života. Vjerno je služio svojoj vjerskoj zajednici „Češke braće“, kao učitelj, svećenik i biskup.

U stoljeću baroka karakteristična mješavina naturalno-realnog i teologijskog tipična je i za djelo Komenskog (Reble, 1995). Njegovo poimanje čovjeka prožeto je dubokim kršćanskim svjetonazorom, ali je istodobno primjetan utjecaj humanizma i renesanse. „Čovjek je posljednji najsavršeniji i najodličniji stvor“, kaže Komenský (1900, 37)⁶ u svojoj *Velikoj didaktici* u kojoj, uz didaktiku kao umijeće poučavanja, izlaže i sustav organizacije školstva. Čovjekov ovozemaljski život samo je priprema za vječni život, a ona podrazumijeva obrazovanje, krepost i pobožnost. To trojstvo dolazi od prirode. Ravnanje po zakonima prirode jedno je od temeljnih didaktičkih načela koje Komenský uvodi u nastavu i na kojem gradi zakonitosti poučavanja kao što su: zornost, primjerenost, postupnost, sistematičnost, povezanost sa životom i niz drugih. „Učiti treba ljude, koliko je samo moguće, da ne budu mudri iz knjiga, nego iz neba, zemlje, hrastova i bukava: to jest, da poznaju i ispituju stvari same, a ne samo tuđa opažanja i svjedočanstva o stvarima (Komenský, 1900, 157)“. Proces nastajanja enciklopedijski obrazovanih, čudorednih i pobožnih ljudi traje čitavu mladost i podrazumijeva primjerenu školu za svako od četiri šestogodišnja razdoblja: za *djetinjstvo* – materinsku školu, za *dječastvo* – početnu ili javnu školu materinskog jezika, za *mladost* – latinsku školu ili gimnaziju te za *momačko doba* – akademiju, tj. studij i putovanje.

Svoju je pedagošku koncepciju Komenský temeljio na pansofijskom poimanju svijeta, tj., na *sveopćoj mudrosti*, na *enciklopediji znanja*, koja je trebala pružiti cjelovit pogled na svijet. Svi su ljudi djeca Božja i stoga ih je potrebno poučavati sve u svemu: *Omnes, omnia, omnino* (svi, sve, u svemu). U škole moraju ići sva djeca, „plemeniti i neplemeniti, bogati i siromašni dječaci i djevojčice“, a podupirati bi trebalo i one „osobito tupoglave i zlobne od prirode“. Učiti *sve svemu* za Komenskoga ne znači zahtijevati znanje svih znanosti i umjetnosti „osobito potpuno i sasvim duboko“ jer je ljudski život prekratak za to, nego naučiti „opažati temelje, uzroke i svrhe svih glavnih stvari, što jesu i postaju“ (Komenský, 1900, 80). Pansofijski koncept obrazovanja Komenský je opisao u djelu *Schola pansophica* (Pansofijska škola), objavljenom 1651. godine. Sedam godina kasnije u Nürnbergu je tiskan *Orbis sensualium pictus* (Osjetni svijet u slikama),

⁶ Riječ je o prijevodu Julija Golika s latinskog jezika. To je ujedno i posljednje hrvatsko izdanje nekog djela ovog pedagoškog klasika. Godine 1871. objavljena je *Didaktika*, prevedena s češkog jezika te 1886. *Informatorijum za školu materinsku*. Sve su knjige objavljene u *Knjižnici za učitelje* Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora. *Didaktika* na češkom jeziku objavljena je prvi put 1632. godine, a zatim je prerađena i 1638. godine objavljena na latinskom jeziku pod nazivom *Didactica magna* (*Velika didaktika*).

prvi ilustrirani udžbenik namijenjen poučavanju u školi i kod kuće. Obrađeno je 150 tema iz područja prirodnih znanosti, geografije, politike, religije, prava, obrta, trgovine i svakodnevnog života.

Ono što Komenskog ponajviše kvalificira kao preteču reformne pedagogije je pitanje škole kao institucije odgoja i obrazovanja. Njegova otvorena i radikalna kritika srednjovjekovne škole polazište je za njezinu temeljitu reformu kako u pogledu nastavnih metoda tako i u pogledu školskog prostora. U školama je, kaže Komenský (1900, 87), vladala tako „tvrda metoda, da su škole općenito smatrali za strašila dječacima i mučilišta duhovima, te se bolji dio učenika požurio k daščarama zanatlija ili ka kojem drugom zvanju života, budući da su mu se ogadile znanosti i knjige.“ A da se to ne bi dogodilo, i da bi škola u potpunosti zadovoljila svojoj svrsi, ona treba biti „prava radionica ljudi“, gdje se „svi uče svemu“, na ugodnom, svijetlom, čistom i ukrašenom mjestu, s vrtom i prostorom za šetnje i igru te povrh svega s uljudnim i ljubaznim učiteljima, očinskog srca i držanja. (Komenský, 1900, 85, 138-139).

Pedagoška baština Jana Amosa Komenskoga, školskog reformatora i osnivača suvremene didaktike, već je stoljećima prisutna u pedagoškoj teoriji i praksi. Ona je također bila inspiracijom mnogim reformatorima školstva i pedagoškim misliocima. Pedagoški optimizam kao vjera u mogućnost promjene, realizam kao suprotnost verbalizmu, jedinstven školski sustav i obrazovanje za sve kao preduvjeti demokratizacije obrazovanja i konačno ideja škole kao ugodnog i humanog mjesta za učenje samo su neki elementi tog nasljeđa. Komenský je uživao ugled u učenim krugovima svoga doba. Bio je „vjesnik novog svijeta“ (Blankertz, 1995, 34), a njegovo se ime do današnjih dana veže uz sve važnije reforme u pedagogiji.

2.2.2. Jean Jacques Rousseau (1712.–1778.)

Genijalan, revolucionaran, poticajan, utjecajan, inspirativan, proturječan i kontroverzan – sve su to epiteti koji se, često s prefiksom *naj*, vežu uz francuskog filozofa Jeana Jacquesa Rousseaua, „građanina Ženeve“, kako je sam sebe nazivao i „navjestitelja evanđelja prirode“, kako su ga drugi nazivali. Bio je suradnik francuskih enciklopedista i jedan od najistaknutijih predstavnika prosvjetiteljstva koji je otišao korak dalje i snažno utjecao na kasnija politička i kulturna zbivanja u Europi, kao što su Francuska revolucija, njemački književni pokret *Sturm und Drang* i romantizam. Središnjom figurom „pedagoškog stoljeća“ postao je zahvaljujući djelu *Emil ili o odgoju*, objavljenom 1762. godine. Većina se povjesničara pedagogije slaže u ocjeni da

je riječ o najvažnijem djelu o odgoju koje je snažno utjecalo ne samo na pedagogiju prosvjetiteljstva nego i na reformnu pedagogiju s početka 20. stoljeća te da s Rousseauom počinje moderna pedagogija (Blankertz, 1982; Reble, 1995).

„Sve je dobro, što dolazi iz ruku začetnika svih stvari; sve se izrodi u ruku čovjeka.“ Ovom rečenicom počinje Rousseau (1887, 5) svoju „odgojnu utopiju“ koja je uzburkala duhove i očarala mnoge suvremenike i zbog koje je čak i pedantni Kant jednog dana prekinuo redovnu šetnju rodnim Königsbergom kako bi se posvetio čitanju *Emila* u svojoj asketski namještenoj sobi u kojoj je jedini ukras na zidu bio portret *Emilova* autora (Rattner, 1956, 64). U toj prvoj rečenici nalazimo osnovnu ideju i program odgoja Rousseauovog pedagoškog sustava, ukoliko se njegov literarni pedagoški eksperiment uopće može nazvati sustavom. Svjestan je činjenice da će čitatelj prije pomisliti da čita „sanjarije kakova vidovnjaka“, negoli raspravu o odgoju, ali želi reći što mu je na duši, a ne puniti knjigu stvarima koje svatko zna (Rousseau, 1887, 3). Dakle, čovjek se rađa dobar, a odgojem se kvari, odnosno „prekraja“, no to ne znači da čovjeku nije potreban odgoj. On nam daje sve ono što ne dobijemo rođenjem, a treba nam kad odrastemo. Rousseau razlikuje tri vrste odgoja, tj. tri *učitelja*: prirodu, ljude i stvari. Dobar odgoj znači život u skladu sa samim sobom, što pretpostavlja skladno djelovanje triju navedenih odgojnih čimbenika. Priroda je zaslužna za unutarnji razvoj naših sposobnosti, ljudi nas uče kako se tim razvojem i stečenim sposobnostima (o)koristiti, a predmeti i stvari nam pomažu u stjecanju vlastitog iskustva. *Odgoj prirode* izvan je našeg utjecaja, *odgoj stvari* samo djelomično, a jedino je *odgoj ljudi* pod našom kontrolom. Suglasje ova tri odgoja moguće je postići samo ako se prema prvom, nad kojim nemamo nikakve moći, ravnaju druga dva. Osnovni je problem, smatra Rousseau, što ljudi ne poznaju djetinjstvo i što u djetetu traže odrasla čovjeka te upozorava: „Poštujte djetinjstvo, te se ne žurite o njem suditi bud dobro bud zlo. Pustite, da se iznimke pokažu, dokažu i potvrde prije, nego li za njih uporavite posebne metode. Pustite da dugo vremena djeluje sama narav prije nego li se umiešate, pa mjesto nje djelujete, jer bi se moglo dogoditi, da uzmete raditi proti njezinu djelovanju.“ (Rousseau, 1887, 123). Rousseauov „povratak prirodi“ zapravo je značio povratak prirodi čovjeka, odnosno djeteta, i treba ga razlikovati od prirode kao uzora odgojnog djelovanja i poučavanja, za što se zalagao Komenský.

U *Emilu* je prikazan primjer savršena odgoja, kakav je, doduše, u stvarnosti nemoguć, ali kakvom treba težiti. Prije svega treba odgajati ljude, kaže Rousseau. Njegov odgajnik neće biti ni pravnik, ni vojnik, ni svećenik, nego ponajprije *čovjek*, sposoban i spreman podnositi udarce

života i prkositi obilju i nasilju, čovjek koji zna živjeti. „Više imaš o tom nastojati, da ga naučiš živiti, nego li da ga od smrti očuvaš“, smion je i gotovo fatalistički Rousseauov (1887, 15) zahtjev odgajatelju, kao i njegova tvrdnja da *svi naši običaji nisu ništa drugo do podložnost, ugnjetavanje i nasilje* te da se *građanski čovjek rađa, živi i umire u ropstvu*. Stoga će Emil odrastati u robinzonskom okruženju kako bi ojačao i očvrstnuo te uživao u djetinjstvu i bio sretan ne jednom kad odraste, već kao dijete. Njegov je učitelj plemenit i nije „puki plaćenik“, odgajat će ga bez propisa i raditi suprotno od uobičajenog, vježbat će mu tijelo, a dušu što duže ostaviti *besposlenom – činit će sve ne čineći ništa*.

Rousseauovo „otkriće djeteta“ ili bolje rečeno rousseauovski provokativno, strastveno i oduševljeno zalaganje za odgoj u skladu s prirodom djeteta uzburkalo je duhove i podijelilo suvremenike na ljute protivnike i gorljive pristaše. Za prosvjetiteljstvo netipična srčanost i osjećajnost nije nikoga ostavljala ravnodušnom. Njegovim su idejama bili inspirirani mnogi kasniji pedagozi, posebno u Njemačkoj. Već sedamdesetih godina 18. stoljeća njemački filantropisti (Basedow, Salzmann, Campe, Trapp i Rochov) „prilagođavaju“ neke Rousseauove ideje svom odgojnom konceptu „*razumno-prirodnog*“ (Reble, 1995, 160) odgoja. Rousseau nije ostavio ravnodušnog ni mladog Pestalozzija, a sredinom 19. stoljeća divi mu se i Tolstoj. Konačno, njegove ideje, kao i njegov strastveni i euforični ton, doživjet će pravu renesansu s reformnim pedagoškim pokretom početkom 20. stoljeća. „Dopustiti mirno i polagano da priroda sama sebi pomogne te samo nastojati da okolnosti potpomognu rad prirode – to je odgoj“, kaže Ellen Key (2000, 76). Zvuči prilično poznato.

2.2.3. Johann Heinrich Pestalozzi (1746.–1827.)

Još jedan sanjar u stoljeću u kojem se slavio razum. No, za razliku od Rousseaua Pestalozzi je svoje snove pokušavao živjeti. Vlastitim je primjerom i nesebičnom energijom želio pomoći onima kojima je pomoć bila najpotrebnija – neobrazovanom puku i siromašnoj djeci. Prije nego je postao pedagoški reformator u užem smislu i bavio se pitanjem metode odgoja i obrazovanja, prošao je razdoblje unutarnje reforme života u kojem se neuspješno okušao u ulozi uzorna ratara. Imanje Neuhofovo kod švicarskog mjestašca Birra pretvorio je nakon bankrota u sirotište, misleći kako će se zavod moći održavati radom pitomaca. No, samo nakon par godina to se pokazalo nemogućim i Pestalozzi je konačno morao napustiti imanje i okrenuti se drugim poslovima. Posvetio se pisanju. Poznavao je narod i njegove potrebe i probleme, a u Neuhofovu je

stekao i iskustvo u radu s djecom. Te su dvije činjenice bitno odredile sadržaj i karakter njegovih spisa. Jedna od prvih i najpoznatijih njegovih knjiga je pučka pripovijest *Lienhard und Gertrud* (1781) u kojoj na primjeru jedne seoske obitelji pokazuje moć odgoja i ljubavi utjelovljenu u liku supruge i majke Gertrude⁷.

Nakon gotovo dva desetljeća plodna spisateljskog rada Pestalozzi se ponovno okušao kao praktični odgajatelj. Najprije 1799. kratko vrijeme u Stansu vodi zavod za ratnu siročad, gdje počinje razvijati svoju metodu elementarnog obrazovanja i stječe dragocjena iskustva u odgoju i poučavanju djece u skupini različite dobi. Sve je to opisao u formi pisma prijatelju (usp. Pestalozzi, 1944). Važnost obiteljske atmosfere u zavodu, starija djeca kao učitelji mlađoj, majka kao prva odgajateljica i učiteljica, povezivanje nastave i industrijskog rada samo su neke od ideja koje će Pestalozzi kasnije razvijati i obogatiti u praktičnom i teorijskom/spisateljskom radu – u odgojnim zavodima, odnosno eksperimentalnim školama u Burgdorfu i Yverdonu (Ifertenu) te osobito u djelima *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Kako Gertruda uči svoju djecu) i *Über die Idee der Elementarbildung* (O ideji osnovnog obrazovanja).

Priroda kao jedan od najvažnijih povezujućih elemenata reformnih pedagoga i njihovih preteča jedan je od ključnih pojmova i Pestalozzijeve pedagogije – priroda od koje učimo od trenutka rođenja i priroda djeteta kojoj prilagođavamo naše odgojne postupke. „Čovječe, ugledaj se na rad prirode!“, uzvikuje Pestalozzi (1944, 147) te ističe kako je i mehanizam ćutilne ljudske prirode podčinjen zakonima po kojima se razvija fizička priroda. Slijediti „put prirode“ jedno je od temeljnih načela njegove pedagogije. Natorp (1919) ga naziva načelom spontanosti, a uz njega u Pestalozzijevoj pedagogiji identificira još četiri podjednako važna načela: načelo metode, načelo zornosti, načelo primjerenog i harmoničnog razvoja te načelo zajednice. O njima Pestalozzi piše u svojim brojnim djelima, po njima radi u *zlatno doba* (1807.-1809.) svog zavoda u Yverdonu, kamo su hrlili mnogi poznati i nepoznati pedagozi i učitelji iz čitave Europe kako bi osobno vidjeli ono o čemu se naveliko pričalo u pedagoškim krugovima. „Otac Pestalozzi“, kako je prozvan zbog svog očinskog odnosa prema djeci, osebujna je ličnost europske pedagogije. Prošao je put od sažaljenja i neshvaćenosti do uspjeha i priznanja, život idealan za stvaranje mita.

⁷Njezino je uzgajanje udešeno strogo prema naravi. Djecu uči samo ono, što vrijedi da znadu. Biblija joj je glavna knjiga, a inače uči više iz života, nego iz knjige. Povrh svega pak vježba djecu u primjerenu radu. Njezina je škola više radionica nego učionica. (Iz Predgovora knjizi Miroslav i Bogoljuba, prijevodu/preradbi knjige *Lienhard und Gertrud* u izdanju HPKZ-a, 1891, XI).

Pa i kada ga se demitologizira još uvijek je dovoljno inspirativan, kao što je bio za Mariju Montessori, Janusza Korczaka i Antona Semenovčiča Makarenka.

2.2.4. Friedrich Fröbel (1782.–1852.)

Među posjetiteljima Pestalozzijeve dvorca u Yverdonu/Ifertenu bio je 1805. prvi put i mladi učitelj Friedrich Fröbel kojega, unatoč važnim poticajima koje je tamo dobio, „ne treba smatrati Pestalozzijevim učenikom nego posve samostalnom ličnošću“ (Reble, 1995, 231). Taj je „pedagog romantizma“ (Blättner, 1968, 194), nesuđeni arhitekt, göttingenški i berlinski student prirodoslovlja, u svom pedagoškom učenju, prožetom „religiozno-mističnom notom“ (Reble, 1995, 232), polazio od jedinstva prirode, čovjeka i Boga. Odgoj bi trebao, smatra Fröbel (1883, 5), voditi čovjeka do jasnog poimanja sebe, do mira s prirodom i do jedinstva s Bogom. „Svaki čovjek bi već kao dijete trebao biti prepoznat, priznat i njegovan kao nužno važan član čovječanstva, a roditelji kao njegovatelji trebali bi se osjećati odgovornima Bogu, djetetu i čovječanstvu“, kaže dalje Fröbel (1883, 12) u glavnom pedagoškom djelu *Menschenziehung* (Odgoj čovjeka), objavljenom 1826. U njemu izlaže svoju filozofsku podlogu odgoja i nastave te simulira moguće praktične situacije poučavanja. Čovjek je po prirodi dobar. Njegov se razvoj odvija u stupnjevima i veoma je važno tijekom svake razvojne faze primjereno djelovati izvana, što znači u razdoblju dojenačke dobi usmjeriti se na njegu, u fazi ranog djetinjstva na odgoj osjeća i srca te u fazi dječjaštva na odgoj uma i volje.

Ono po čemu je Fröbel zadužio pedagošku teoriju i praksu i što se neizostavno veže uz njegovo ime su dječji vrtići (Kindergarten) i teorija igre. Inspiriran Pestalozzijevim stavovima o važnosti ranog odgoja, razvija sustav predškolskog odgoja zasnovan na dječjim vrtićima kao institucijama koje nadopunjuju, a ne zamjenjuju, rani obiteljski odgoj. Svoju je praktičnu pedagošku djelatnost započeo još 1817. osnivanjem Općeg njemačkog odgojnog zavoda u mjestu Keilhau kod Rudolstadta. Način života i rada koji je Fröbel njegovao u tom zavodu temeljio se na neposrednom odnosu s prirodom, praktičnom radu i bavljenju glazbom, što će početkom 20. stoljeća promovirati i pokret za odgojne domove u prirodi. Krajem tridesetih godina 19. stoljeća Fröbel se sve više posvećuje pitanjima ranoga odgoja djece. Godine 1837. osniva dječji vrtić, a već 1838. pojavljuju se specifične igračke za vrtićku djecu, tzv. *Fröbelovi darovi* – lopta, kugla, kocka i valjak, kasnije obogaćeni još nekim elementima i oblicima. Igra je, smatrao je Fröbel, najviši stupanj dječjeg razvoja, njegov „slobodnoaktivan“ prikaz *unutarnjeg*, ona je „najčišći

duhovni proizvod čovjeka na ovom stupnju razvoja te istodobno uzor i oponašanje cjelokupnoga čovjekova života“, jer „dijete koje se igra marljivo, samoinicijativno, ustrajno i dok se fizički ne umori, sigurno će biti i marljiv, miran, izdržljiv i požrtvovan čovjek“ (Fröbel, 1883, 33).

Neke elemente Fröbelova koncepta predškolskoga odgoja naći će se početkom 20. stoljeća i u pedagogiji Marie Montessori, a njegovu poznatu rečenicu „Živimo za djecu!“, Ellen Key radikalizira i pretvara u „sadržajnu“ – „Neka djeca žive!“ (Key, 2000, 168). Fröbel je, kao i njegov učitelj Pestalozzi, bio i pedagoški teoretičar i praktičar. Njegova veličina, smatra Rattner (1956, 146), nije u preciznim formulacijama pedagoške teorije i uzornoj didaktici, nego kao i kod Pestalozzija u bezgraničnoj ljubavi prema djeci i u činjenici da svoju pedagošku teoriju, baš kao i Pestalozzi, nije samo mislio nego i živio.

2.2.5. Lav Nikolajevič Tolstoj (1828.–1910.)

Sredinom 19. stoljeća u mjestu Jasnaja Poljana, stotinjak kilometara udaljenom od Moskve, postojala je škola u kojoj obrazovanje nije bilo čin prisile već dobrovoljan i slobodan susret učitelja i učenika s ciljem emancipacije, a ne formiranja čovjeka. Školu je 1849. na obiteljskom imanju osnovao tada dvadesetjednogodišnji Lav Nikolajevič Tolstoj za svoje kmetove. Nakon dvije godine škola je zatvorena te je 1859., nakon Tolstojeva povratka iz vojske, ponovno otvorena. U razdoblju od 1859. do 1863. otvoreno je, po uzoru na Jasnaju Poljanu, 14 škola za seosku djecu. Tih se godina Tolstoj intenzivno bavi pedagoškim pitanjima. Uz vođenje škole, osniva pedagoški časopis u kojem objavljuje svoje najpoznatije pedagoške radove, a godine 1860./61. odlazi na devetomjesečno putovanje po Europi kako bi se upoznao s obrazovnim sustavima zapadnoeuropskih zemalja. Posjetio je Njemačku, Francusku, Italiju, Englesku, Belgiju i Švicarsku. Ono što je spoznao o tadašnjem europskom školstvu Tolstoja je još više učvrstilo u uvjerenju da narodu treba drukčija škola.

U poznatoj pedagoškoj raspravi *Misli o narodnom obrazovanju (1862)*, koja je u izdanju Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja i u prijevodu Vjekoslava Košćevića objavljena 1912. i na hrvatskom jeziku, Tolstoj daje snažnu kritiku postojeće škole te među ostalim kaže: „Škola se ne uređuje tako, da bi djeci bilo ugodno učiti se, nego tako, da bi učitelju bilo lako obučavati. Učitelju nije udobno, da djeca govore, giblju se, da su vesela, a to je za djecu glavna pogodba da mogu učiti, pa je zato u školama, koje se uređuju kao kaznionice, zabranjeno pitati, razgovarati se i

gibati.“ (Tolstoj, 1912, 6). Iskustvo je temelj, a sloboda je jedini kriterij pedagogije, smatra Tolstoj (1912, 15).

Polu stoljeća prije nego će Ellen Key najaviti „stoljeće djeteta“ i sanjati o jednoj novoj „školi budućnosti“, prije nego će zapadnoeuropske zemlje zahvatiti val reformnih pedagoških pokreta, „ruski Rousseau“ prakticira slobodnu školu kao mjesto dobrovoljnog, samostalnog i svakodnevnog životu usmjerenog obrazovanja i kao mjesto dijaloga učitelja i učenika. Razgovori, naoko slučajni i spontani, odvijali su se za vrijeme plivanja, klizanja, šetnji te, naravno, na nastavi. Škola u Jasnajoj Poljani predstavljala je negaciju tadašnje škole u kojoj su vladali „Gehorsam“ (poslušnost) i „Ruhe“ (mir).

U izvještaju o radu škole Tolstoj (1911, 10) je zapisao: „Škola se od početka razvijala potpuno slobodno, na načelima koja su donijeli učitelji i učenici. Unatoč nadmoćnijem utjecaju učitelja, učenik uvijek ima pravo ne ići u školu ili ne pratiti nastavu.“ Djeca u školu nisu trebala nositi knjige i bilježnice, nisu dobivala domaće zadaće, nisu bila kažnjavana. Učitelji se nisu morali držati čvrstog nastavnog programa, već su polazili od potreba i interesa djece.

Tolstoja se može smatrati klasikom slobodne pedagogije, koja se prije svega očituje u radikalnoj kritici škole. Na tom su tragu bili i praktični pedagoški eksperimenti Roberta Owena s početka 19. i Francisca Ferrera s početka 20. stoljeća. Pedagoške utopije ili preuranjeni pokušaji – teško je reći. Ulrich Klemm (1984, 17) smatra da Tolstojevu pedagogiju ne bi trebalo shvatiti kao misli pjesničkog filozofa, nego „kao riječi modernog i kritičkog znanstvenika o odgoju koji ideološko-kritički istražuje pedagoške i društvene odnose“.

2.3. Europski *fin de siècle* i pedagogija

Tijekom 19. stoljeća, koje mnogi nazivaju i „europskim stoljećem“, Europa se „prvi put politizirala, sekularizirala, individualizirala i industrijalizirala“ (Roberts, 2002, 346). Ti su procesi, zajedno s razvojem znanosti i velikim znanstvenim otkrićima, promijenili način života europskih naroda na svim razinama. Razlike su među pojedinim zemljama, doduše, još uvijek velike, ali zahvaljujući razvoju komunikacijskih i prometnih sredstava modernizacijski se procesi brže i lakše šire sa svim pozitivnim i negativnim posljedicama. Većina je Europljana potkraj 19. stoljeća postala bogatija i znatno je bolje živjela od svojih predaka, ali i od većine stanovnika neeuropskih zemalja, čemu je nedvojbeno pridonijelo i iskorištavanje prirodnih resursa koloniziranih zemalja (Roberts, 2002).

Uz to što su živjeli bolje, Europljani su krajem 19. stoljeća i živjeli dulje. Poboljšani uvjeti života, napredak medicine, unaprijeđena socijalna i medicinska skrb i za siromašne slojeve društva pridonijeli su padu mortaliteta djece u ranoj dobi i povećanju prosječne životne dobi te općenito velikom demografskom rastu. Mlado stanovništvo Europe 19. stoljeća – njih 50 posto u dobi između 15 i 50 godina, 30-35 posto u dobi do 15 godine i 15-20 posto starijih od 50 godina – bilo je u potrazi za poslom (Povijest, 2008, 63). Nalazili su ga u velikim gradovima vlastitih država ili u prekooceanskim zemljama, odnosno Sjedinjenim Američkim Državama kao glavnom odredištu europskih emigranata. Nagla urbanizacija i porast gradskog stanovništva mijenjali su lica gradova koji postaju utočišta, a zatim vrlo brzo izvori straha i nepovjerenja milijunima radnika koji su živjeli i radili u neprimjerenim uvjetima. Nastajao je jedan novi društveni sloj – gradski radnički proleterijat, kao direktna posljedica industrijalizacije. Očekivanja većine novih stanovnika grada nisu se ispunila, što je dovodilo do sve većih napetosti između vlasnika tvornica i poduzetnika, koji su imali potporu države, i radnika koji se organiziraju i traže svoja prava. Radnički pokret samo je jedan od pokreta koji se javljaju posljednjih desetljeća 19. stoljeća.

U većini europskih zemalja na prijelazu stoljeća osobito je aktualno „žensko pitanje“. Ženski pokret, nastao u Americi, u posljednjim se desetljećima 19. stoljeća proširio i na Europu, a oko 1890. godine nastaju njegovi organizirani oblici i održavaju se prvi kongresi posvećeni emancipaciji žena. (Dunk, 2004, 148) Pokušaja organiziranog djelovanja žena, primjerice u okviru udruga učiteljica, ili pojedinačnih nastojanja prelaska granica postojećeg i dopuštenog, osobito na području obrazovanja, bilo je već od šezdesetih godina 19. stoljeća. Zahtjevi za gimnazijskim i akademskim obrazovanjem bili su sve glasniji i bilo je samo pitanje dana kada će iznimke, odnosno ustupci koje su izborile pojedine žene postati općeprihvaćena pojava. Obrazovanje je shvaćano kao put do slobode odnosno kao sredstvo emancipacije koja je, kako unutar feminističkog pokreta tako i izvan njega, dobivala različita tumačenja i izazivala protureakcije. Djevojke iz „boljih“ obitelji dobivale su doduše naobrazbu primjerenu njihovoj ulozi u društvu. Učile su svirati glasovir, pjevanje, crtanje, strane jezike, povijest umjetnosti i književnost, istodobno ostajući u potpunom neznanju o najprirodnijim stvarima, osobito onima vezanim uz suprotni spol (Zweig, 1999, 71). U promijenjenom načinu života, kao rezultatu cjelokupnog razvoja čovječanstva tijekom 19. stoljeća, žene su prepoznale priliku za redefiniranjem svoje uloge u obitelji i društvu.

Posve je očekivano da su brza industrijalizacija i urbanizacija izazivale u mnogih žal za prošlim vremenima. Ta je pojava zamjetnija u zemljama enormno brzog napretka, kao što je primjerice Njemačka.⁸ No gotovo je paradoksalno da se čežnja za predindustrijskim dobom i životom u prirodnom okruženju javlja među mladima. Pokret mladeži (*Jugendbewegung*) na vrlo osebujan način pruža otpor modernoj civilizaciji. Pobuna protiv građanskog i gradskog miljea u kojem su rođeni i proživjeli sigurno i zaštićeno rano djetinjstvo može se promatrati i kao svojevrsan oblik dekadencije, ili u najmanju ruku kao luksuz koji su si mogli priuštiti mladi iz građanskih obitelji. S druge pak strane, njihovo strastveno zagovaranje „povratka prirodi“ nije bilo samo bijeg od krute školske i obiteljske discipline, nego i od dekadentnih pojava, opasnosti i zala velegradskog života.

Jugendbewegung (poznat i kao *Wandervogelbewegung* odnosno *Pokret „Ptica selica“*)⁹ nastao je u Berlinu, točnije u njegovu predgrađu naseljenom protestantskim stanovništvom srednje klase. Počevši od 1896. godine, student Hermann Hoffmann i gimnazijalac Karl Fischer odlazili su sa skupinom učenika u šetnje izvan grada i upoznavanje s njegovom okolicom. Ta su druženja 1901. prerasla u organiziranu grupu odnosno u pokret mladih, pretežito u dobi od dvanaest do devetnaest godina, koji se proširio čitavom Njemačkom. Priroda, mladost, zajedništvo, idealiziranje prošlosti, odbacivanje urbanog miljea, karakteristični rituali, primjerena odjeća – sve su to bili elementi jednog načina života koji poprima kulturna obilježja. Osjećaj stvaranja jednog životnog stila, drugačijeg od onog koji im nameću autoriteti (roditelji, učitelji, institucije) svakako je morao biti neodoljivo privlačan. Biti dijelom generacije koja se usudila kreativno prosvjedovati protiv autoriteta hranilo je njihovo samopouzdanje, osobito kada su neki roditelji i pedagozi počeli sa simpatijama gledati na tu novu „kulturu mladih“ (Wyneken, 1914). Taj impuls koji je došao od mlade generacije bit će snažan poticaj i inspiracija mnogim reformnim pedagozima. Reble (1995, 287) smatra kako je pokret mladeži imao upliva ne samo na cjelokupan školski rad nego i na senzibiliziranje javnosti za mladenačku psihu, na pedagoška i psihološka istraživanja te osobito na socijalno-pedagoškom polju. Ovaj, bez sumnje, višestruko

⁸ Samo malo južnije živjelo se puno opuštenije, kako duhovito primjećuje Stefan Zweig (1999, 30): *Živjelo se dobro, živjelo se lagodno i bezbrižno u tom starom Beču, a Nijemci na sjeveru gledali su pomalo srdito i prezirno na nas susjede s Dunava, koji su, umjesto da budu „marljivi“ i drže se čvrstog reda, uživali u životu, dobro jeli, veselili se na svečanostima i u kazalištu i uz to stvarali veličanstvenu glazbu. Umjesto njemačke „marljivosti“ koja je naposljetku zagorčila i razorila život svim drugim narodima, umjesto tog neobuzdanog htijenja da budu ispred svih, te težnje prema napretku, u Beču se uživalo u lagodnu čavrljanju, njegovalo se ugodno druženje i s dobrohotnom, pa čak i pomalo lijenom blagonaklonošću bez imalo zavisti dopuštalo svakom da dođe na svoje.*

⁹ Wandervogel – njem. ptica selica

inspirativan i po mnogočemu jedinstven pokret, uz svoje „razvojne“ probleme koji su se javljali odrastanjem i prerastanjem njegovih sudionika, jednim je svojim dijelom dao naslutiti i „nacionalističko-rasističke sklonosti“ (Mann, 1987, 81)¹⁰. One su izraženije u godinama nakon Prvog svjetskog rata s kojim je zapravo i nestao izvorni *Jugendbewegung*, a održale su samo neke skupine kao glasnici određenih nadolazećih društvenih tendencija. Ambivalentnost, mješavina regresivnog i progresivnog, liberalnog i konzervativnog, proturječnosti su koje prepoznajemo u pokretu mladeži, ali i u pedagoškim razmišljanjima njegova glavnog ideologa Gustava Wynekena (1875.–1964.). Uostalom, njih u većoj ili manjoj mjeri možemo identificirati i u njemačkoj reformnoj pedagogiji od samih početaka njezina razvoja (Oelkers, 1988).

Za razliku od Njemačke, pokret mladeži u Francuskoj i Italiji bio je ograničen na mlade intelektualce i studente literarnih sklonosti, na uži krug mladih iz obrazovanog višeg sloja društva koji su se zalagali za „ozdravljenje“ vlastitih nacija i država. Sebe su smatrali naprednom elitom, spremnom na akciju koja bi njihovim zemljama vratila stari sjaj i važnu ulogu na svjetskoj sceni. Umjesto idiličnog života u prirodi oni su izabrali tjelesno vježbanje i jačanje kao oblik borbe protiv društvene degeneracije. Uz to, nisu se libili iskorištavanja mogućnosti koje im je pružala tehnika. Kako svojom retorikom, tako i aktivnim djelovanjem, pripremali su se preuzeti važne društvene funkcije. Nažalost, svoju su spremnost najprije morali dokazati u Prvom svjetskom ratu.

Iz Amerike, najprije u Englesku, a zatim i u ostale europske zemlje širi se duh jednog pokreta koji se, doduše, teško može okarakterizirati kao prosvjed protiv postojećeg poretka, ali svakako ga možemo shvatiti kao pokušaj prevladavanja negativnih posljedica brze urbanizacije i različitih degenerativnih pojava koje su došle s njom (Dunk, 2004, 175). Skautizam, odnosno izviđački pokret, također je u početku regrutirao mlade iz viših društvenih slojeva. No, riječ je o pokretu koji je vođen i upravlján od strane odraslih, koji je funkcionirao po hijerarhijskim načelima i koji je stoga, uz promicanje boravka u prirodi, zajedništva i odmaka od tehničiranog svijeta, bio i u funkciji buđenja i njegovanja nacionalnih i patriotskih osjećaja.

¹⁰ Književnik Klaus Mann, sin Thomasa Manna, u knjizi *Prekretnica*, životopisu i sjajnom kulturno-povijesnom dokumentu, osvrće se i na „Ptice selice“, kojima je i sam početkom 20-ih godina pripadao: *Nema sumnje, u romantičnoj pobuni protiv naše mehanizirane epohe moglo se naći i dalekosežnih, istinski progresivnih elemenata; no istovremeno je krila u sebi i klicu zla. Tko je mogao nešto prigovoriti iskrenom oduševljenju za stare njemačke pjesme i plesove, patetici „povratka prirodi“ uz štap, naprtnjaču i bezalkoholna pića? Na žalost, te nevine igre nisu bile lišene fatalnih pretenzija. Te „Ptice selice“ nisu se zadovoljavale šokiranjem zatucane purgerske starije generacije izluđenim nošnjama i frizurama; mnogo važnije bilo je objasniti vlastiti „nazor na svijet“, u kojem su se kaotično isprepletala najrazličitija stremljenja i raspoloženja.* (Mann, 1987, 81. Prijevod Dragutina Horvata).

Još je jedna zanemarena aktivnost doživjela afirmaciju krajem 19. stoljeća. Riječ je o tjelesnom vježbanju i sportu koji će, uz zdravstvene, dobiti i snažne društvene argumente za emancipaciju. Ponovno se počinje govoriti o antičkom idealu harmonije tijela i duha, ističe se važnost sporta za razvoj karaktera pojedinca, ali i za određene društvene ciljeve. U Engleskoj tako sportaši vrlo brzo postaju nacionalnim herojima, u Njemačkoj je sport prije svega važno sredstvo osobnog discipliniranja, a Francuzi na najbolji način ujedinjuju sport, tehniku i nacionalni ponos u težnji za vraćanjem stare slave u pionirskim pothvatima *vožnje zrakom* (Dunk, 2004). Sport je odigrao važnu ulogu i u nekim drugim područjima života. U svom rekreativnom obliku pridonosio je kvaliteti svakodnevnog života. Potreba za kretanjem i za tjelesnom aktivnošću bila je s jedne strane istinska potreba kao protuteža teškim radnim uvjetima, a s druge strane kao odraz određenog trenda antiintelektualizma. Konačno sport, iako još dugo vremena također socijalno kategoriziran, pružao je mogućnost afirmacije i samopotvrđivanja kako slabijim učenicima i studentima tako i onima iz nižih društvenih slojeva.

Na svakodnevni život sve širih slojeva stanovništva utjecala je i popularizacija umjetnosti. Nastaju žanrovi koji više nemaju etiketu ekskluzivnosti. Snažan razvoj tiskovina i prilično niska stopa nepismenosti u razvijenim zemljama¹¹ pridonijeli su demokratizaciji i dostupnosti informacija, znanstvenih spoznaja i općenito pisane riječi. Javljaju se popularni književni žanrovi namijenjeni prosječnim čitateljima. Takozvana zabavna literatura nudi se u povoljnim džepnim izdanjima, u novinskim priložima, tjednicima, mjesečnicima ili u serijama jeftinih sveščića, stvarajući tako redovitu čitateljsku publiku. Osobito je bila popularna tzv. *ženska lektira* te omladinska literatura. Žmegač (2006, 580-581) primjećuje kako je književni život „sve više nalik na ponudu u velikim robnim kućama, koje su, uostalom, također tvorevine tog razdoblja“ kojeg u književnom smislu „obilježava ne samo raznorodnost nego i krajnja oprečnost modernističkog radikalizma i strogoga konzervativizma“. Slično je i na području glazbe. Potreba za glazbom koja opušta i zabavlja rezultirala je popularnošću opereta i kabareta, šansona i šlagera koji su trebali „nadomjestiti narodnu pjesmu kao svakodnevno sredstvo razveseljavanja na ulici i na poslu“ (Dunk, 2004, 199). Pluralizam kao „znamen novog prijeloma stoljeća“ (Žmegač, 2006, 580) bio je prisutan u svim granama umjetnosti. S jedne strane na djelu je profaniranje umjetnosti i njezino

¹¹ Postotak nepismenih u nekim je europskim zemljama već osamdesetih godina 19. stoljeća bio ispod 1% (Danska, Švedska i Njemačka). U Švicarskoj je 1883. bilo 2,3% nepismenih, 1890. u Francuskoj 12,4%, 1877. u Nizozemskoj 12,8%, 1881. u Belgiji 17,5%, u Austriji 38,9%, a u Mađarskoj (Ugarskoj) 50,8% te 1890. u Italiji 42%. (Chronik des 19. Jahrhunderts, 1996, 573)

približavanje širokim masama, a s druge beskompromisnost, pa i svojevrsna ekskluzivnost pod geslom „umjetnosti radi umjetnosti“. Krajem 19. stoljeća prvim filmskim projekcijama braće Lumière i sličnim pothvatima začinje se novi moćan medij koji će obilježiti 20. stoljeće.

Težnja za slobodom, za odbacivanjem nekih ustaljenih norma i običaja nije bila rezervirana samo za umjetnike. „Za običnog građanina koji je popuštao pred kušnjama promjene, odbacivanje prisila i navika prethodnog doba bilo je nalik izlasku iz tjeskobne kuće na otvoreni prostor“, kako slikovito opisuje Barzun (2003, 742). *Reforma života* (Lebensreform) kao praktični pokušaj odgovora na zablude starog i zamke novog doba objedinjuje u sebi neoromantizam i racionalizam. U očima kritičara percipirana je kao prolazna pomodna pojava, u očima zagovornika kao razuman izbor u novonastalim civilizacijskim prilikama. Žmegač (2006, 559) smatra da s *reformom života* počinje u pravom smislu riječi tjelesna moderna. Ona se očituje u već spomenutoj afirmaciji sporta i tjelovježbe, šetnjama u prirodi, promicanju tjelesne higijene, zdrave prehrane, apstinencije od alkohola i duhana, alternativne medicine, nudizma, primjerene (udobne) odjeće te općenito zdravog načina života. Iako sam pojam nastaje u zdravstveno i prehrambeno osviještenim krugovima devedesetih godina 19. stoljeća, reforma života obuhvaća znatno šire područje od promjene osobnog stila života (Farkas, 2008). Zaštita prirode i životinja, ženska prava, zaštita majke i djeteta, mirovni pokret, reforma kaznenog prava, reforma školstva – sve su to teme o kojima se raspravljalo u krugovima ondašnjih „zelenih“, kako ih naziva Žmegač (2006, 558).

Razdoblje *fin-de-sièclea*, bogato, inspirativno, zanimljivo, zaslužno zauzima važno mjesto u kulturnopovijesnim studijama. Ovaj kratki, općeniti uvod u specifičnu temu – temu reformne pedagogije, koja je velikim dijelom ipak dijete prijelaza stoljeća, završit ćemo s Barzunovim (2003, 727) rečenicama koje na najbolji način ilustriraju duh toga vremena:

Okret stoljeća bio je doista okret; ne tek redovita prijelazna točka, nego prije okretanje stolne ploče, na kojoj se cijela gomila stvari koja je gledala u jednom smjeru odjednom našla licem u protivnom smjeru. Ta slika iskrivljuje samo malo: stvari se nisu okrenule jednoglasno. Osim toga, ono novo, kao što znade biti, nije bilo istovrsno, niti je pokazivalo obiteljsku sličnost. U umjetnosti, znanosti, politici i društvenom naziranju razdoblje je nudilo dva posve suprotna načina da se bude nov, te dva načina da se o njem prosuđuje: ushićeno ili očajnički. Oni smjeli bili su nadobudni, oni suzdržani nalazili su nove odstupnice u novim oblicima PRIMITIVIZMA. U oba slučaja, jasna namjera bila je EMANCIPACIJA. Kretanje naprijed nastavio [sic!] se u nekoliko kolona koje su se borile u hodu.

Svi reformni pokreti s prijelaza stoljeća bili su u širem smislu i pedagoški, pa je prema tome njihov utjecaj na uže pedagoško područje neizbježan i evidentan. Pokret mladeži Nohl (1935, 15) će nazvati najčudnovatijom i najdalekosežnijom pojavom pedagoške stvarnosti toga doba, ne samo stoga što je bio pedagoški poticajan i što je promijenio odnose među generacijama, nego i zbog činjenice da su iz njega potekli neki od najvažnijih vođa reformnog pedagoškog pokreta. Ipak, područje odgoja i obrazovanja, osobito onog institucionalnog, u prvom redu školskog, inertnije je nego se to na prvi pogled čini. U 19. stoljeću je na tom području postignut veliki napredak i postavljeni su standardi koji su stoljećima bili nedostižni. Sekularizacija, javnost, obveznost i dostupnost osnovnog obrazovanja svim društvenim slojevima, poboljšanje pedagoških standarda i razvoj pedagogije kao znanstvene i praktične školske discipline, unapređenje obrazovanja učitelja i profesionalizacija učiteljskog poziva – sve su to u velikoj mjeri tekovine 19. stoljeća. Konačno, sve je to pozitivno utjecalo i na kvalitetu školskog odnosno nastavnog rada. Razvoj didaktike kao opće teorije nastave te razvoj specijalnih metodika pružali su učiteljima smjernice i čvrsta uporišta u radu. Kako se onda dogodilo da se upravo na izmaku toga iznimno produktivnog i naprednog stoljeća, javila jedna od najsnažnijih i najdjelotvornijih kritika škole? Iz svega navedenog nameće se jednostavan odgovor kako je kritika škole logičan i neodvojiv dio šire pojave koja se identificira kao kritika civilizacije.

Uzmemo li u obzir činjenicu da je kritika škole od antičkog doba permanentno prisutna u povijesti pedagoških ideja, potrebno je pobliže razložiti njezine specifičnosti na prijelazu stoljeća kao i cjelokupan kontekst promjene pedagoške paradigme koja se tada javlja. U većini povijesno-pedagoške literature pojava reformne pedagogije veže se uz kritiku kulture čiji su glavni protagonisti Friedrich Nietzsche (1844.–1900.), Paul de Legarde (1827.–1891.) i Julius Langbehn (1851.–1907.), reformu života i različite pokrete (radnika, mladeži, žena...) kao posljedice brze industrijalizacije i urbanizacije, razvoj dječje psihologije te kritiku postojeće škole. Činjenica da su kritike bitna polazišta reformne pedagogije odrazila se na njezin razvoj, retoriku, recepciju i percepciju, o čemu je bilo riječi u uvodnom dijelu rada. Jednoglasje u kritici nije nužno iznjedrilo i jedinstven odgovor. Stoga je heterogenost jedno od glavnih obilježja reformne pedagogije, heterogenost koja je mogla egzistirati pod zajedničkim nazivom reformne pedagogije, zahvaljujući spremnosti za promjenom postojećeg odnosa prema djetetu i nastojanju za stvaranjem humanije škole.

Školu „jučerašnjeg svijeta“ kakvu nam opisuje primjerice Stefan Zweig (1999)¹² ili onu kakvu pohada Hanno Buddenbrook u kojoj su se najviše cijenili pojmovi: *Autoritet, Dužnost, Vlast, Služba, Karijera ...* (Mann, T.,1980, 547) trebala je u zamislima reformnih pedagoga zamijeniti *nova škola*. Za jedne je ta „škola budućnosti“ bila „slobodna škola“, za druge „radna škola“, za treće „škola u prirodi“, za četvrte „Montessori škola“, za pete „waldorfska škola“, itd. Evidentni paralelizam pedagoške reakcije na procese modernizacije, međusobni utjecaji, brojni više ili manje uspješni praktični pokušaji mijenjanja pedagoške stvarnosti i njihova relativno brza recepcija izvan granica zemalja u kojima su nastajali obilježja su koja reformnu pedagogiju *fin-de-sièclea* razlikuju od reformskih pedagoških pokušaja ranijih razdoblja.

Snažan impuls reformnoj pedagogiji dala je knjiga *Stoljeće djeteta* švedske spisateljice i učiteljice Ellen Key (1849.–1926.). Objavljena je 1900. u Stockholmu, a zatim 1902. u njemačkom prijevodu. Knjiga je vrlo brzo postala popularna i doživjela brojna izdanja, a njezin efektan naslov postao je krilatica reformnih pedagoga. Key je inspirirana Nietzscheom čiju pjesničku misao iz „Zarathustre“ uzima za moto knjige: „Budite dobri prema svojoj djeci jer ste očevi djece: tako ćete se iskupiti za sve ono što je prošlo! Ovaj zadatak stavljam pred vas!“ Pjesnički je filozof vjerojatno bio inspirativan za Ellen Key i svojim stilom pisanja, jer samo je „pjesnički pedagog“, ako je tako možemo nazvati, s toliko žara, patosa i zanosa mogao pisati o djetetovu pravu da bira svoje roditelje, o ubojstvu duše u školama ili o školi budućnosti – da spomenemo samo neka od pitanja kojima se bavi u knjizi. Samo je pedagoški optimist mogao pretpostaviti da će briga za odgoj ljudskog roda postati središnja zadaća društva. Samo je pedagoški zanesenjak mogao sanjati o školi koja će imati „samo jedan veliki cilj: učiniti sebe samu nepotrebnom, i dopustiti da, umjesto sustava i shema, vladaju život i sreća – što između ostalog znači i samostalnost“ (Key, 2000, 177). Samo je istinski humanist mogao govoriti o „zločinima prema djeci“ i tražiti učinkovit zakon o zaštiti djece i žena „kao kategorički imperativ socijalne savjesti“ (Key, 2000, 227). Konačno, samo je ovakva retorika mogla probuditi duhove i polučiti željeni učinak. Neki stavovi u knjizi tek će s vremenske distance biti kritizirani. Ono što je bilo prihvatljivo ili što je jednostavno bilo u suglasju s trendovima na početku „stoljeća

¹² U knjizi *Jučerašnji svijet* S. Zweig (1999, 35) piše: *Škola je za nas bila prisila, pustoš, dosada, mjesto na kojem smo u točno podijeljenim obrocima morali usvajati „nauku o nevažnim spoznajama“, skolastičko i skolastičkim učinjeno gradivo, za koje nam se činilo da ni sa stvarnim životom, a ni s nama samima nema nikakve veze. Ta nauka, što nam ju je nametala stara pedagogija, bila je tupo, šturo učenje radi učenja samog, a ne stjecanje znanja za život. I jedini doista sretni trenutak za koji školi mogu zahvaliti bio je onaj dan kada sam jednom zauvijek za sobom zatvorio njena vrata.*

djeteta“, na njegovu je kraju postalo upitno ili čak neprihvatljivo. To se ponajprije odnosi na propagiranje *nove etike* utemeljene na rasnoj higijeni i na zalaganje za eutanaziju neizlječivo bolesne djece (Keim, 1999). S pozicija eugenike Key govori o oplemenjivanju ljudskog roda i „svetosti naraštaja“. Knjiga *Stoljeće djeteta* je pledoaje za *novog čovjeka* zasnovan na darvinizmu i pedocentrizmu, no ona je bila i pedagoški manifest s nekim gotovo utopijskim idejama, prvi pedagoški bestseler, jedno od najčitanijih, najcitiranijih i najutjecajnijih djela reformnopedagoške literature.

2.4. Reformnopedagoški koncepti od 1890. do 1940.

Svaki pokušaj sveobuhvatnog prikaza reformnih pedagoških koncepcija bio bi osuđen na neuspjeh, budući da postoji mnoštvo pedagoga u najširem smislu riječi čije ideje ili praktični pokušaji nisu doživjeli širu recepciju ili su nepravedno zaboravljeni. No, postoji također određeno suglasje u izboru nekih glavnih pravaca i predstavnika reformne pedagogije koji se javljaju u povijesno-pedagoškim prikazima epohe. Taj će nam „standardni izbor“, ne ulazeći ovom prigodom u (pr)ocjenu njegove (ne)opravdanosti, poslužiti kao podsjetnik i kao polazište za kasniju analizu recepcije reformne pedagogije u Hrvatskoj. On se velikim dijelom oslanja na pregled koncepcija „klasične“ reformne pedagogije koji daje Ehrenhard Skiera (2003), a koji obuhvaća: pokret umjetničkog odgoja, pokret radne škole, odgojne domove u prirodi i srodne ustanove, pedagogiju Marie Montessori, waldorfske škole, Daltonski plan, Jenski plan, pedagogiju Célestina Freineta, slobodne alternativne škole te reformnu pedagogiju u izvanškolskom području.

2.4.1. Pokret za umjetnički odgoj

Pokret za umjetnički odgoj jedan je od prvih pedagoških odgovora na procese modernizacije društva. „Ubojstvo duše“ u školama 19. stoljeća o kojem govori Ellen Key (2000) primjećivali su samo rijetki pedagozi, a tek poneki je to pokušao promijeniti u praksi. U prevladavajućoj pedagoškoj paradigmi nije bilo mjesta za osobnost djeteta, njegovu individualnost i kreativnost. Još manje ga je bilo u postojećim društvenim prilikama u najširem smislu riječi. Kada je „ubojstvo duše“ zaprijetilo postati sindromom cjelokupnog društva, probudili su se duhovi koji su izlaz vidjeli u umjetnosti, kao području u kojem najviše dolaze do izražaja čovjekova kreativnost, individualnost i sloboda. Industrijski rad i industrijski proizvodi

ugrozili su umjetnički obrt koji je pružao mogućnost samostalnog kreativnog rada i pristojnog izvora zarade. Ručno izrađeni proizvodi sve su teže mogli konkurirati jeftinijim masovnim industrijskim proizvodima koji su nametali novu estetiku.

Kao dio šireg kulturnog pokreta koji je imao za cilj promicanje estetske kulture i demokratizaciju umjetnosti, pokret za umjetnički odgoj ima svoje korijene u Engleskoj, gdje se na tom polju osobito ističu John Ruskin (1819.–1900.), William Morris (1834.–1896.) i Walter Crane (1845.–1915.). Iznimnu recepciju i razvoj doživljava potkraj 19. stoljeća u Njemačkoj. Scheibe (1999, 139) ga smatra prvim pedagoškim reformnim pokretom u kojem se ocrtavala nova predodžba o obrazovanju. Snažan poticaj *odgoju za umjetnost pomoću umjetnosti* dala je 1899. knjiga *Rembrandt als Erzieher* (Rembrandt kao odgajatelj) u kojoj Julius Langbehn (1851.–1907.) dramatično upozorava na rapidno propadanje duhovnog života njemačkog naroda, kritizira „znanstveno obrazovanje“ i ističe Rembrandta, kao simbola novog odgoja i obrazovanja, kao predstavnika umjetničkog duha, stvaralačke snage i individualističke prirode, dakle, onih vrijednosti kojima, prema njegovu mišljenju, treba težiti novi odgoj.

Sličnim su tonom odzvanjala i djela Friedricha Nietzschea, Karla Hillebranda, Rudolfa Hildebranda, Paula de Legarda, te posebno Konranda Langea (*Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, 1893.). Svi su oni „*spas od intelektualističkog pustošenja*“ (Reble, 1995, 291) tražili u umjetnosti. U početku je naglasak bio na umjetničkom obrtu, na ručnoj izradi predmeta nasuprot mehaniziranoj industrijskoj proizvodnji i masovnoj robi. Daljnji je korak bio pokušaj popularizacije i demokratizacije umjetnosti. Tu su važnu ulogu imali Ferdinand Avenarius (1856.–1923.) i Alfred Lichtwark (1852.–1914.). U svrhu približavanja umjetnosti širokim slojevima građanstva Avenarius je 1887. pokrenuo časopis *Kunstwart* uz kojeg po povoljnoj cijeni objavljuje mape s reprodukcijama umjetničkih djela. Iste godine Lichtwark drži u Hamburgu predavanje o umjetnosti u školi (*Die Kunst in der Schule*) u kojem kritizira poistovjećivanje znanja i obrazovanja, upozorava na nedostatak estetskog odgoja i od učitelja traži da kroz nastavu crtanja jačaju odgojnu komponentu. Učitelji ne bi trebali biti prenositelji činjenica koje učenici moraju zapamtiti, nego bi trebali učenike osposobiti za promatranje i doživljavanje umjetničkih djela, i to u prvom redu djela moderne umjetnosti, jer ih odgajamo za život u svom vremenu (Lichtwark, 1965). Uz učiteljsku službu Lichtwark se usavršava u povijesti umjetnosti te od 1889. vodi hamburški muzej *Kunsthalle*. Muzej je smatrao ne samo zbirkom umjetnina nego i mjestom obrazovanja naroda. Priređivao je vježbe promatranja umjetničkih

djela. Zainteresirao je i okupio širok krug učitelja te je 1896. u Hamburgu osnovano „Učiteljsko društvo za njegovanje umjetničkog obrazovanja u školi“ (Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule). Njegovom najvećom zaslugom smatra se organizacija triju savjetovanja o umjetničkom odgoju. Godine 1901. u Dresdenu se raspravljalo o nastavi crtanja i likovnoj umjetnosti, 1903. u Weimaru o jeziku i književnosti, a 1905. u Hamburgu o glazbi i gimnastici. Riječ je, dakle, o područjima u kojima je umjetnički odgoj u školi mogao najviše doći do izražaja. Iako je ideja umjetničkog odgoja u prvom desetljeću 20. stoljeća bila „*snažna pokretačka snaga u pedagoškom svijetu*“ (Reble, 1995, 293), pokret za umjetnički odgoj ipak nije ozbiljnije ugrozio tzv. „glavne predmete“ i njegova snaga slabi nakon Prvoga svjetskog rata, a njegove se pedagoške tekovine mogu prepoznati u drugim koncepcijama reformne pedagogije (Skiera, 2003, 162).

Pokret za umjetnički odgoj je, uz kreativne impulse pedagoškoj praksi općenito te napose nastavi crtanja, afirmirao dječje stvaralaštvo. Talijanski povjesničar umjetnosti Corrado Ricci (1858.–1934.) već osamdesetih godina 19. stoljeća proučava dječje crteže. Izložbe dječjih likovnih radova postaju sve širom pojavom. Ne samo da se otkriva dječji crtež, nego se otkriva „dijete kao umjetnik“¹³ i „genij u djetetu“¹⁴, ali se postupno spoznaju i „granice umjetničkog odgoja“¹⁵.

2.4.2. Pokret radne škole

Pokret radne škole jedan je od najjačih i najutjecajnijih pokreta reformne pedagogije i mnogi ga do danas poistovjećuju s pedagoškim reformnim pokretom općenito, dok je sam pojam *radne škole* često bio sinonimom *nove škole* (Scheibe, 1999, 171). Ovisno o shvaćanju pojma rada i njegovih pedagoških implikacija razvile su se različite tendencije i koncepcije radne škole čiji su predstavnici nerijetko međusobno polemizirali. U pedagoškoj historiografiji nema jedinstvene klasifikacije u tom pogledu, pa će se neke koncepcije katkad obrađivati zasebno, a katkad kao sastavnice pokreta radne škole.¹⁶

¹³ *Das Kind als Künstler* knjižica je koju 1898. godine objavljuje Carl Götze, voditelj jedne hamburške ogledne škole i Lichtwarkov suradnik u povodu izložbe dječjih crteža u Hamburgu.

¹⁴ *Das Genius im Kinde*, knjiga Gustava F. Hartlauba, objavljena 1922. godine u Breslauu, inspirirana je istoimenom izložbom koja se 1921. godine održala u Mannheimu.

¹⁵ *Grenzen der Kunsterziehung*, članak G. F. Hartlauba, objavljen u časopisu *Die Erziehung*, 4(1929), str. 663-674.

¹⁶ Usp. Scheibe (1999) i Skiera (2003)

Načelo rada kao pedagoško načelo potječe od samih početaka odgoja i nalazimo ga u gotovo svim epohama razvoja pedagogije.¹⁷ Njegovu važnost ističu i pedagoški klasici poput Komenskog, Rousseaua, Pestalozzija, Fröbela, Herbarta i mnogih drugih. Stoga je u pravu Pataki (1938, 64) kad kaže da bi prikazati razvoj radne škole, zapravo, značilo „pisati historiju pedagogije i škole našeg stoljeća, a pored toga i njenu teoriju“. Moglo bi se reći da je pojam rada u pedagogiji evoluirao od poistovjećivanja s manualnim radom do širenja na mnoga područja djelovanja odnosno do shvaćanja rada kao opće aktivnosti, što je stvorilo prostor za njegovu dematerijalizaciju i uzdizanje do formalnog načela (Benner i Oelkers, 2004).

Ručni rad kao obavezni nastavni predmet uvodi se u drugoj polovini 19. stoljeća u većinu europskih pučkih škola. Motivi nisu bili samo ekonomske naravi, nego su isticane i njegove pedagoške vrijednosti. No, to još uvijek nije promijenilo duh „knjiške škole“ 19. stoljeća, a još manje takvu njezinu percepciju u očima sve glasnijih kritičara. Malo je na tom polju postigao i posljednjih desetljeća 19. stoljeća popularni *slöjd*, muški ručni rad koji se iz skandinavskih zemalja proširio u ostatak Europe, pa i u Hrvatsku. Po svojim pedagoškim ciljevima *slöjd* se može smatrati najvažnijim pretečom pokreta radne škole (Skiera, 2003, 109). Razloge zakazivanja pedagoškog aspekta ručnog rada Pataki (1938, 65) vidi u činjenici što je aktivnost bila pretežito „vanjsko-motoričkog karaktera“ i što taj ručni rad nije bio u organskoj vezi sa samim obrazovnim dobrom.

Sedamdesetih godina 19. stoljeća iz Beča se u ostale zemlje Monarhije šire ideje rada u školi Erasmusa Schwaba (1831.–1917.) čija su djela *Der Volksschulgarten* (1870) i *Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volksschule* (1873) relativno brzo prevedena i na hrvatski jezik.¹⁸ Svoju je „uzornu školu“ (*Musterschule*) predstavio na Svjetskoj izložbi u Beču 1873. Schwab ukazuje na višestruku ulogu rada u odgoju, na njegovu važnost u razvoju samostalnosti, individualnosti i harmonijskog odgoja, ističući pritom podjednaku ulogu školske radionice i školskog vrta (Burger, 1923, 127).

Learning by Doing krilatica je koju vežemo uz pedagoški program Johna Deweya (1859.–1952.), američkog pedagoga, filozofa i reformatora obrazovanja (*progressive education*) koji je snažno utjecao na europsku pedagošku zajednicu u prvim desetljećima 20. stoljeća i koji je

¹⁷ Više o povijesti načela rada u knjizi Eduarda Burgera *Arbeitspädagogik: Geschichte – Kritik – Wegweisung*. Leipzig, 1923.

¹⁸ Druga, samo godinu dana nakon austrijskog izdanja – *Radna učiona kao organička sastavnica narodne učione* (1874), a prva 1877. godine, prema četvrtom njemačkom izdanju, pod naslovom *Školski vrt: prinos za rješene zadatka o javnom odgoju*. Obje je knjižice preveo i hrvatskim prilikama prilagodio Franjo Klaić.

pokrenuo „lavinu pokušaja traženja nove organizacije učenja i nastave, metoda i didaktičkih oblika rada te drugih inovacija u obrazovanju“ (Previšić, 2009, 12). Čovjek je prije svega aktivno biće i učenje bi, smatra Dewey, trebalo biti zasnovano na iskustvu stečenom u realnom okruženju pri čemu djeca spoznaju sebe i svoje mogućnosti te stječu socijalne navike. Najbolji način da se to postigne je rad na projektu koji ima stvarno značenje za zajednicu, a to znači da je njegov krajnji rezultat smislen i upotrebljiv. Projektu je metodu kasnije razradio i usavršio Deweyov učenik William Heard Kilpatrick (1871.–1965.). Dewey je 1896. osnovao u Chicagu eksperimentalnu školu (*laboratory school*). Škola je bila pripojena Sveučilištu i služila kao "laboratorij" za ispitivanje i razvoj novih psiholoških i pedagoških teorija. Svoja iskustva i spoznaje Dewey je objavio 1899. u knjizi *Škola i društvo (The School and Society)*, koja je ubrzo postala poznata i izvan Amerike. Poticajno je djelovao na Georga Kerschensteinera, a evidentan je i njegov utjecaj na koncepciju radne škole Pavla Blonskija te na pedagoški rad Helen Parkhurst.

Radna je škola svoju najveću afirmaciju doživjela u njemačkoj pedagoškoj zajednici. Ime koje se neizostavno veže uz pojam radne škole je ime Georga Kerschensteinera (1854.–1932.), jedne od najmarkantnijih ličnosti reformne pedagogije. U razdoblju od 1895. do 1918. bio je gradski školski savjetnik u Münchenu, gdje je pokušavao, s više ili manje razumijevanja gradskih očeva, svoje reformske ideje provesti u praksi. Iako po matičnom obrazovanju usmjeren na prirodne znanosti (studirao je matematiku i prirodne znanosti), objavljuje brojna pedagoška djela, (više od 30 samostalnih djela i preko 100 članaka i rasprava)¹⁹, što mu priskrbljuje reference za mjesto honorarnog profesora na Sveučilištu u Münchenu, nakon odlaska iz redovne službe. Prijateljevaio je s dvojicom poznatih pedagoga toga doba – Eduardom Sprangerom i Aloysom Fischerom. Scheibe (1999, 174) ističe njegovu dojmljivu vanjštinu, iznimnu moć uvjeravanja i ujedinjavanja svojih teorijskih talenata i praktično-organizacijskih sposobnosti.

Kerschensteiner polazi od činjenice da je svrha javne škole, a time i odgoja uopće, odgojiti „upotrebljivog građanina“, iz čega proizlaze i zadatci škole, a iz njih opet određene smjernice i norme odnosno organizacija škole koja se označava pojmom „radne škole“, kao skupnog naziva za ciljeve, zadatke, putove i metode škole moderne države. (Kerschensteiner,

¹⁹Najvažnija su mu djela: *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend* (1901), *Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung* (1910), *Begriff der Arbeitsschule* (1912), *Charakterbegriff und Charaktererziehung* (1912), *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation* (1917), *Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung* (1921) i *Theorie der Bildung* (1926).

1917, 16). Nitko ne može biti upotrebljiv građanin, smatra dalje Kerschensteiner, ukoliko ne ispunjava neku funkciju koja direktno ili indirektno koristi ciljevima države. S tim u vezi postavlja tri osnovna zadatka škole, a to su: strukovno obrazovanje i osposobljavanje (Berufsbildung), ćudorednost strukovnog obrazovanja i ćudorednost zajednice u kojoj se ono stjeće. Ispunjavanjem ova tri zadatka postiže se i ćudorednost pojedinca. Nova bi se škola trebala usmjeriti na stvarne dječje interese – na praktično-socijalno ili na praktično-tehničko djelovanje, što je stara škola u potpunosti ignorirala i u prvi plan stavila intelektualne interese koji su u dječjoj dobi prilično skromno razvijeni (Kerschensteiner, 1917). Pod utjecajem kritičara koji su mu predbacivali favoriziranje manualnog rada, Kerschensteiner u knjizi *Begriff der Arbeitsschule* (prvo izdanje 1912., ovdje citirano drugo izdanje iz 1917.) „omekšava“ neke svoje stavove izrečene u poznatom ciriškom predavanju u siječnju 1908. na temu *Škola budućnosti u duhu Pestalozzija*, objavljeno pod naslovom *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule (Škola budućnosti – radna škola)*. Objašnjavajući i ističući i duhovni aspekt radne škole Kerschensteiner je želio svojim oponentima, prije svih Hugu Gaudigu, pokazati kako su jednostrano i pojednostavljeno shvatili njegovu ideju. Ipak, njegovo je ime (p)ostalo prvom asocijacijom uz manualni smjer radne škole. Ono po čemu je Kerschensteiner važan kao predstavnik radne pedagogije nije, prema Burgeru (1923, 221), originalnost njegovih reformskih ideja, koliko njegov teorijski doprinos koji se ogleda u naglašavanju državnograđanskog odgoja, ograničavanju nastavnog gradiva, proširivanju pojma radne škole i transformaciji škole u radnu školu.

Kerschensteiner nije trpio kritike samo zbog jednostranog shvaćanja radne škole nego i zbog prisvajanja teze o radnoj školi kao školi budućnosti. Robert Seidel (1850.– 933.), švicarski pedagog, novinar i političar, reagira na Kerschensteinerovo predavanje napominjući kako je on sâm dvadesetak godina prije Kerschensteineru u svojim pedagoškim raspravama ukazivao na pedagošku važnost ručnog rada i isticao zahtjev preobražaja škole učenja u školu rada kao pedagošku i socijalnu potrebu (Seidel, 1914, 6).²⁰ Seidel dolazi iz kruga pedagoga koji su svoje viđenje radne škole gradili na Marxovim idejama, artikuliranim na Ženevskom radničkom kongresu 1866., a prema kojima se odgoj treba zasnivati na *proizvodnom tjelesnom radu* (Reble, 1995, 310). Kasnije će se na tim polazištima razviti *proizvodna škola*, kao poseban smjer radne

²⁰ Seidelov polemički spis objavljen je 1909. godine u Zürichu, a 1914. i u srpskom prijevodu u Biblioteci „Budućnost“ pod naslovom *Škola budućnosti – škola rada : kritika predavanja Dr. Keršenštajnera, školskog savetnika iz Minhena*.

škole. Među predstavnicima „socijalističkog ogranka reformne pedagogije“ (Skiera, 2003, 125), koji ne treba shvatiti kao zaseban i jedinstven korpus, ističu se dvadesetih godina 20. stoljeća u Njemačkoj – Paul Oestreich (1878.–1959.), suosnivač i predsjedavajući organizacije Saveza odlučnih školskih reformatora (1919.–1933.), u Austriji – socijaldemokratski prosvjetni političar Otto Glöckel (1874.–1935.) te u Rusiji – Pavel Petrovič Blonskij (1884.–1941.), moskovski sveučilišni profesor, koji razvija koncept politehničko-industrijske radne škole ne polazeći od poboljšanja metoda poučavanja nego od novog ustroja cjelokupne strukture škole (Skiera, 2003, 131).

Načelo *slobodnog duhovnog rada* kao lajtmotiv pravca radne škole koji se suprotstavljao Kerschensteinerovu konceptu manualnog rada promicao je u teoriji i praksi Hugo Gaudig (1860.–1923.). Škola bi po Gaudigu (1930, 7) trebala biti u službi razvijajuće ličnosti, što u konačnici znači u službi djeteta, ali i društva u cjelini. Ličnost je središnji pojam Gaudigove pedagogije. Personalistička pedagogija vidi individuu u kontekstu zajednice, jer „što su savršenije zajednice, to se potpunije može oblikovati život ličnosti, a što je savršeniji život pojedine ličnosti u zajednici, to savršenije forme poprima život u zajednici“ (Gaudig, 1930, 8). Polazeći od kritike intelektualne jednostranosti i receptivnog karaktera stare škole te od prenaplašenog manualnog aspekta i „upotrebljivog građanina“ u Kerschensteinerovu konceptu radne škole, Gaudig razvija svoj model škole budućnosti u kojem su ključni pojmovi *sloboda, duhovni rad, ličnost, samorad i samostalnost*. Ta bi škola trebala učenike naučiti tehnici rada, jer „učenik mora imati metodu“, a učitelj bi trebao znati kako učenika „dovesti do metode“ (Gaudig, 1930, 53). Gaudigov je koncept dalje razvijao i popularizirao njegov suradnik Otto Scheibner (1877.–1961.). Od 1901. do 1922. bio je profesor u Gaudigovoj školi, a od 1923. profesor pedagogije na sveučilištima u Jeni i Erfurtu. Scheibner se posvećuje metodičkoj komponenti radnog procesa i njegovim didaktičkim načelima s ciljem razvoja ličnosti i afirmacije učenika kao subjekta udaljivši se još više od Kerschensteinerova pragmatičnog shvaćanja radne škole. Slobodna djelatnost (*Freitätigkeit*) učenika nipošto ne znači suvišnost učitelja. Štoviše, učitelj ima ključnu ulogu u provedbi svih pet stupnjeva radnog procesa: postavljanju cilja, planiranju načina njegove provedbe, pripremanju sredstava, izvođenju pojedinih koraka i konačno u postavljanju, ispitivanju i procjeni rezultata rada.²¹

²¹ Scheibner odlučno odbacuje svaku usporedbu s Herbartovim formalnim stupnjevima. Usp. Scheibner, O. (1963). Die didaktischen Prinzipien der Freitätigkeit und der Arbeit. U: Reble, A. (Hrsg.). Die *Arbeitsschule* : *Texte zur Arbeitsschulbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Str. 90-102.

Među kritičarima manualnog pravca radne škole bio je i Wilhelm August Lay (1862.–1926.), jedan od pionira eksperimentalne pedagogije, koji u školi akcije, djela (Tatschule), a ne u radnoj školi (Arbeitschule) vidi mogućnost ujedinjenja svih reformatora. Osnovno pedagoško načelo akcije Lay izvodi na temelju činjenica iz biologije, anatomije i fiziologije, psihologije, teorije spoznaje i školske higijene, a sažeto glasi: *Uzgajanjik je član svoje životne zajednice, koja na njega utječe i na koju on potom reagira. Temelj čitavomu uzgajanju moraju zato da budu prirodjene i stečene reakcije. Zamjećivanja, koja treba prema normama logike, estetike, etike i religije shvatiti i obraditi, valja da se principijelno na svim stepenima uzgajanja dopunjuju prikazivanjem. To uzvratno djeluje na posmatranje i elaboraciju (duhovnu preradu) i usavršava ih, koliko se to prikazivanje upoređuje s osjetnim ili duhovnim uzorkom, s predstavom svrhe, te nanovo izvodi* (Lay, 1928, 21). Layove su ideje bile prihvaćene u određenim krugovima njemačkih pedagoga, pa čak i u Japanu, gdje je postojalo zanimanje i za ostale pravce radne škole.

Adolphe Ferrière (1879.–1960.), švicarski pedagog s doktoratom iz sociologije, također je smatrao da je pojam *radna škola* nedovoljan i neprecizan. U početku ga je i sam rabio, ali se, nakon što se 1917. odnosno 1919. pojavio u časopisu *Intermédiaire des éducateurs*, opredijelio za pojam *aktivne škole* (*l'école active*), kojeg je smatrao primjerenijim nazivom za cjelokupan pokret nove škole kojoj bi spontana aktivnost djeteta trebala biti ideal. Godine 1922. izlazi prvo izdanje njegove istoimene knjige koja je ubrzo prevedena na više europskih jezika i na japanski.²²Ferrière razlikuje tri vrste spontanih aktivnosti: manualne, socijalne i intelektualne. Manualni odnosno ručni rad važan je za tjelesni, psihološki, moralni i društveni razvoj pojedinca. Njegova vrijednost nije u stjecanju neke tehnike ili vještine nego u odgoju duha. U učionici-laboratoriju ili ateljeu, kako je zamišlja Ferrière, važna je uloga zajednice u kojoj se potiče uzajamna pomoć, odgovornost, solidarnost, đачka samouprava i niz drugih socijalnih aktivnosti. Intelektualne aktivnosti u aktivnoj školi trebaju biti povezane sa stvarnim životom, a to znači da, ako već ne može stvarni život doći u školu, škola bi trebala različitim metodama ići u život

²²Srpski prijevod trećeg izdanja *L'école active* (*Aktivna škola*) objavljen je u nakladi Glavnog saveza srpskih zemljoradničkih zadruga u Zagrebu 1928. godine (preveo Nikola Opačić), kada su primjerice objavljeni talijanski i njemački prijevodi. U Predgovoru „srpsko-hrvatskom izdanju“ autor spominje odlikovanje koje je dobio od jugoslavenskog kralja, koji je bio odgajan u ženevskim školama i prisjeća se oduševljenja s kojim je publika u Beogradu i Zagrebu(?) 1925. godine pratila njegove konferencije. Godine 1935. učitelj vježbaonice Učiteljske škole u Zagrebu, Franjo A. Filipović, preveo je i u vlastitoj nakladi objavio Ferrièreovu knjigu *Preobrazimo školu!* (*Transformos l'Ecole*), a iste godine u Beogradu je objavljeno novo izdanje *Aktivne škole* te 1932. *Škola podobnosti* (*L'école sur mesure à la mesure du maitre*).

(Ferrière, 1928). Jedan od načina je prikupljanje, razvrstavanje i obrada dokumenata dobivenih promatranjem ljudi i prirode, što će zahtijevati individualne i skupne aktivnosti, a krajnji će rezultat naći svoje mjesto u „bilježnici života“, svojevrsnom kompendiju obrađenih sadržaja. Ferrière je vrlo aktivno sudjelovao u međunarodnim reformnopedagoškim krugovima. Još je 1899. osnovao Međunarodni ured novih škola (Bureau internationaldes Écoles Nouvelles)²³, bio je među inicijatorima i osnivačima Međunarodne lige za novi odgoj (Ligue internationale pour l'Éducation Nouvelle, New Education Fellowship)²⁴, osnovane 1921. u Calaisu prigodom Međunarodnog kongresa za novi odgoj. Pomno je pratio brojne reformske pokušaje, kritizirao ih ili pronalazio u njima elemente aktivne škole – škole „spontane djelatnosti djeteta, koja se oslanja na njegove ručne i intelektualne stvaralačke sposobnosti“ (Ferrière, 1928, 190).

2.4.3. Odgoj u prirodi

Pokret za odgoj u prirodi u glavnini obuhvaća privatne škole internatskog tipa smještene izvan gradova, u dvorcima ili paviljonskim zgradama s prostranim zemljištem. Njihov je unutarnji ustroj bio najčešće po načelu užih životnih zajednica ili „obitelji“ učenika i nastavnika. Odgojna je komponenta u pravilu bila nadređena obrazovnoj, a svaka je škola gajila i neki svoj osobni duh i na taj način pridonosila šarolikom mozaiku reformne pedagogije. Godine 1889. Cecil Reddie (1858.–1932.) osnovao je u Engleskoj *New Schol Abbotsholme* koja je postala uzorom za prve slične njemačke (*Landerziehungsheim*, 1898.) i francuske (*L'École des Roches*, 1899.) škole.

Landerziehungsheime (ladanjski ili seoski odgojni domovi) postali su važnom i prepoznatljivom sastavnicom njemačke reformne pedagogije. Prvi dom osnovao je 1898. Hermann Lietz (1868.–1919.) u Pulvermühleu kod Ilsenburga, a zatim 1901. drugi u Haubindi kod Hildburghausena te 1904. treći u dvorcu Bieberstein u Rhönu. U prva je dva doma početkom

²³ Ured je prikupljao dokumentaciju o reformnopedagoškim školama i domovima. Ferrière je sastavio program od 30 točaka prema kojima su vrednovane škole i domovi. Trebalo je zadovoljiti barem 15 točaka da bi je Ured priznao. Kako je 1918. Ured stradao u požaru, Ferrière je u dogovoru s Jeanom Piagetom, tada voditeljem Instituta Jean Jaques Rousseau u Ženevi, počeo raditi na osnivanju Međunarodnog ureda za odgoj. Ured je, nakon što je kratko vrijeme bio u Den Hagu, počeo s radom 1926. sa sjedištem u Ženevi. Godine 1929. je reorganiziran, a na njegovo je čelo došao Jean Piaget i vodio ga idućih 39 godina. (<http://www.richardkohler.ch/piagetpaed.htm>)

²⁴ New Education Fellowship (od 1966. World Education Fellowship) najstarija je međunarodna organizacija koja se bavi pitanjima reformne pedagogije. Dvadesetih je godina 20. stoljeća imala osobito važnu ulogu kao organizator međunarodnih kongresa o pitanjima novog odgoja te je tako pridonijela razmjeni iskustava i međusobnom upoznavanju vodećih predstavnika reformne pedagogije. Organizacijski odbor sačinjavali su: Beatrice Ensor, Elisabeth Rotten i Adolphe Ferrière. U svrhu stručne komunikacije pokrenuti su časopisi: *The New Era*, *Das Werdende Zeitalter* i *Pour l'ère nouvelle*.

stoljeća kao mladi učitelj boravio i Ferrière. Lietz je 1896. bio u posjetu Reddiejevoj školi u Engleskoj. Ono što je tamo vidio i doživio bilo je idealnom slikom škole kakvu je i sam zamišljao i želio, zapisao je u svojim uspomenama (Lietz, [s. a.], 109). Njegov je moto bio „svjetlo, ljubav, život“ (*Licht, Liebe, Leben*). U svojim je domovima njegovao patrijarhalni duh i bio je, kao i njegov uzor Reddie, protiv zajedničkog odgoja dječaka i djevojčica (koedukacija će postati uobičajenom pojavom tek poslije njegove smrti). U odgojnim načelima koja je sastavio za *Landerziehungsheim* u Ilsenburgu Lietz govori o harmonijskom odgoju njemačke mladeži, zdravog tijela i duha, o odgoju u prirodnom ambijentu pokraj širokih livada, vrtova, polja, rijeka i brda, o zajedničkoj igri i radu odgajnika, o strogim higijenskim i zdravstvenim navikama, o dnevnim tjelesnim aktivnostima kao što su šetnje, trčanje, igranje, plivanje ili rad u vrtu, polju, radionici i gradilištu, o priredbama s ciljem razvoja čudoredno-religioznih i domoljubnih osjećaja, o odgoju bez vanjske prisile te o nastavi primjerenoj psihičkom razvoju i interesima odgajnika kako to zahtijeva moderan život nacije (prema Skiera, 2003, 175-176). Lietzov je odgojni koncept bio inspirativan i za neke druge praktične reformnopedagoške pokušaje, a pojmovi kao što su *školski život, školska zajednica, škola životne zajednice* postali su neizostavnim dijelom vokabulara reformne pedagogije. Treba napomenuti da su u pozivanju na zajedništvo, nacionalni duh, domovinu, u Lietzeovu dobrovoljnom odlasku u Prvi svjetski rat²⁵ te u nekim spornim epizodama u samom domu neki kritičari prepoznali znakove militarizma i nacionalizma.

Lietzovi suradnici Gustav Wyneken i Paul Geheeb odvojili su se i 1906. u Wickersdorfu otvorili vlastiti odgojni dom – *Slobodnu školsku općinu Wickersdorf (Freie Schulgemeinde Wickersdorf)*. U Wickersdorfu su životni stil i kućni red bili u duhu pokreta mladeži uz koji se od početaka vezivalo Wynekenovo ime. Za razliku od Lietzovih domova, ovdje je manje do izražaja dolazila dobna hijerarhija i vodstvo starijih i više se pažnje posvećivalo školi kao instituciji. Wyneken se zalaže za modernu školu kulture (*Kulturschule*) koja bi ujedinjena s radnom školom trebala biti nova škola budućnosti (Wyneken, 1914, 82). Podjele prema dobi ili spolovima nije bilo, a uz njegovanje kulture tijela i praktične radove (što je karakteristično i za Lietzove domove), u Wickersdorfu su važno mjesto zauzimale nastava umjetnosti i umjetničke aktivnosti.

²⁵Sa 46 godina Lietz se dobrovoljno prijavio u njemačku vojsku pri čemu ga je slijedila većina njegovih starijih učenika. Od posljedica bolesti koju je dobio u ratu, umro je 1919. godine.

Godine 1910. Paul Geheeb (1870.–1961.) se razišao s Wynekenom i osnovao *Odenwaldschule*. Geheeb se nije poput Wynekena, koji je u konačnici stvorio „ustanovu za odgoj vodeće elite“ (Benner i Kemper, 2003b, 111), trudio distancirati od Lietzova koncepta zajednice, ali ga je obogatio svojom ljudskom i pedagoškom širinom. Njegov je odgojni cilj bio *čovjek* u pravom smislu te riječi. Razvoj djetetovih individualnih snaga i sposobnosti trebao bi omogućiti život u zajednici u kojoj je središnja ideja *odgovornost* – odgovornost svakog pojedinca za sebe i za zajednicu (Geheeb, 1985). Umjesto klasične nastave održavali su se stručni tečajevi koji nisu bili vezani uz godišta/razrede, a učenici na njih prijavljivali slobodno i prema vlastitim sklonostima i mogućnostima. Geheeb je želio stvoriti školu koja neće biti mjesto mučenja, nego mjesto radosti, koje će postati dijelom najljepših uspomena iz djetinjstva.²⁶ Godine 1931. piše kako u školi ima 180 djece i mladih ljudi, od kojih su trećina djevojčice, raspodijeljeni na pet kuća žive u manjim grupama koje nazivaju obiteljima (Geheeb, 1985, 24). Bila je to, važno je dodati, multikulturalna i kozmopolitska zajednica i vjerojatno je i to bio jedan od razloga što je Geheeb 1933. morao emigrirati u Švicarsku, gdje je osnovao *École d'Humanité*.

Po uzoru na Lietza, Wynekena i Geheeba u Njemačkoj su otvoreni deseci ladanjskih odgojnih domova. Pokret odgoja u prirodi iznjedrio je i stotine tzv. *šumskih škola* ili *škola na čistom zraku* (*Waldschulen, Freiluftschulen, Open air schools*) po čitavom svijetu.

2.4.4. Pedagogija Marije Montessori

Pedagoška koncepcija talijanske liječnice i pedagoginje Marije Montessori (1870.–1952.) pokazala se jednim od najvitalnijih pokreta reformne pedagogije. Kao prva žena liječnica u Italiji nakon studija radila je na Odjelu dječje psihijatrije Sveučilišne klinike u Rimu. Duboko dirnuta stanjem i sudbinom mentalno zaostale djece koja su boravila na klinici odlučila je nešto poduzeti. Odgovore na neka stručna pitanja potražila je u radovima dvojice francuskih psihijatara Jeana Itarda i Eduarda Seguina, a zatim je i sama istraživala mogućnosti i načine rada s takvom djecom.

²⁶Klaus Mann, koji je početkom 20-ih godina proveo neko vrijeme u planinskoj školi Hochwaldhausen, a zatim i u Odenwaldschule, prisjeća se: *Neobični su bili ti seoski odgojni domovi, taj u isti mah nevino-vedri i problematično napeti zajednički život mladih ljudi u potpunoj slobodi, daleko od konvencija grada, roditeljske kuće. Tko je jednom kušao čari takvog načina življenja, uvijek će čeznuti za njim. Osobito ga se dojmio Paul Geheeb: Njegova pedagogija polazila je od pretpostavke da je čovjek u osnovi dobar i sklon dobrom. Poziv odgajatelja, kako ga je Paulus shvaćao i pokušavao provoditi, imao je za cilj da u svakoj individualnosti ojača i razvije njenu imanentnu dobrotu, njenu osobnu zakonitost („Budi ono što jesi!“), ali da istovremeno usadi pojedincu i osjećaj ovisnosti o kolektivu, odgovornosti prema zajednici. Taj modelar ljudskog – da, Paul Geheeb je to zaista bio, ako sam ikad nekog takvog upoznao! – nije vjerovao u „princip vođe“; vjerovao je da je demokratska metoda najprikladnija da stvori i održi ravnotežu između slobode i discipline.* (Mann, 1987, 82-83. Prijevod Dragutina Horvata.)

Bila je uvjerena da je rad sa „slaboumnom“ djecom pedagoški, a ne medicinski problem (Seitz i Hallwachs, 1997). Godine 1907. u siromašnoj rimskoj radničkoj četvrti San Lorenzo otvorila je *Dječju kuću (Casa dei Bambini)* i tako dobila priliku da svoj pedagoški koncept razvija i usavršava u radu sa zdravom djecom. Bio je to svojevrsan pedagoški eksperiment koji je ubrzo pobudio zanimanje u revnoj zajednici reformnih pedagoga iz čitavog svijeta.

Promatrajući djecu u njima prilagođenom ambijentu kako sama posežu za didaktičkim materijalom koji ih okružuje, Montessori je uočila fenomen spontane, duboke i dugotrajne dječje koncentracije, koju će kasnije označiti kao *polarizacija pažnje*. U prvom planu njezine pedagogije je individualnost djeteta – njegove potrebe, talenti i sklonosti. Potrebno je maksimalno poštivati tempo i ritam igranja odnosno učenja djeteta, njegovati njegovu prirodnu radost učenja te tako podupirati njegovo samopouzdanje i samostalnost. Djetetu treba pružiti mogućnost razvoja u primjerenom i pripremljenom okruženju – prostorno prilagođenom i intelektualno poticajnom (Montessori pribor), jer samo tako će se razviti samostalan i altruističan čovjek, što je krajnji cilj odgoja. Svoj model rada s djecom predškolske dobi razradila je i za školu. Od učitelja se, kao i od odgajatelja, očekuje da potiče djetetove razvojne procese na način da pripremi okolinu i da sudjeluje s diskretnom suzdržanošću promatrača te u ulozi individualnog djetetova savjetnika. Sa stajališta djeteta to znači: „Pomozi mi da to uradim sam!“

Već 1909. objavljeno je prvo izdanje knjige o *Montessori-metodi (Il metodo della pedagogia scientifica)*. Nekoliko godina kasnije pojavit će se i prijevodi na ostale europske jezike. O pedagogiji Marie Montessorri vrlo brzo se počelo pisati u pedagoškoj periodici, a 20-ih godina širi se i njezin utjecaj na pedagošku praksu. Godine 1929. osniva u Amsterdamu međunarodnu udruhu za Montessori-pedagogiju AMI (Association Montessorri Internationale) koja i danas djeluje. Putovala je po europskim zemljama, Americi i Indiji, držala predavanja i pridonosila recepciji svoje pedagogije širom svijeta.

2.4.5. Waldorfske škole

Za osnivanje prve waldorfske škole, 1919. u Stuttgartu, zaslužni su poduzetnik i direktor tvornice cigareta Waldorf-Astoria Emil Molt i Rudolf Steiner (1861.–1925.), austrijski filozof rođen u međimurskom mjestu Donjem Kraljevcu. Poveznica između Molta i Steinera bila je

ideja *tročlanosti društvenog bića*²⁷ koju je Steiner razvijao neposredno nakon Prvog svjetskog rata, a među ne osobito brojnim pristašama bio je i Molt. On je 1919. pozvao Steinera da u "duhanskoj sali" tvornice održi predavanje za radnike. Početna rezerviranost prema predavanju tog "socijalnog filozofa", kako ga je Molt predstavio, nestala je kada je Steiner počeo govoriti o svojoj viziji nove škole i odgoja. Samo dva dana nakon toga započeli su dogovori o osnivanju škole za djecu radnika Waldorf-Astorijske škole. Škola je počela s radom u rujnu 1919. Prije toga Steiner je tijekom kolovoza održao petnaestodnevni tečaj za buduće učitelje. Osnova njihove izobrazbe bila su predavanja iz antropologije, zatim "metodičko-didaktički kurs" te seminari s govornim vježbama i razgovorima. Prigodom otvorenja škole Emil Molt je ponosno izjavio kako je to "prva uistinu integralna škola za djevojčice i dječake", u kojoj "jedna pokraj drugih sjede djeca radnika i direktora". U školi je bilo 256 učenika, raspodijeljenih u osam razreda, od toga njih 191 iz obitelji radnika i namještenika, a ostalih 65 iz obitelji antropozofske orijentacije. Nažalost, školu su već nakon dvije godine napuštala "proleterska djeca" i ona je vrlo brzo postala "buržoaska škola" u koju se "proleterer nisu uklapali" (Iwan, 2006).

Uskoro je uslijedilo osnivanje takvih škola u drugim njemačkim gradovima, ali i u drugim zemljama. Godine 1928. postojale su, među ostalim, waldorfske škole u Baselu, Budimpešti, Londonu, Lisabonu i New Yorku. Dolaskom Hitlera na vlast njemačke waldorfske škole, kao i druge nedržavne škole, postupno se same ili pod prisilom zatvaraju. Njihov veliki povratak dogodit će se u Njemačkoj 70-ih godina 20. stoljeća, a 20-ak godina kasnije postaju popularne i u bivšim komunističkim zemljama.

Pedagoško učenje Rudolfa Steinera tako je od 20-ih godina 20. stoljeća poznato pod nazivom waldorfska pedagogija. Temelj waldorfske pedagogije je antropozofija koju jedni smatraju svjetonazorom, a drugi znanstvenom disciplinom odnosno rezultatom intenzivnog duhovnog istraživačkog rada s ciljem spoznavanja "viših svjetova". Čovjeka treba promatrati kao biće tijela, duše i duha, koje se neprestano razvija (Steiner, 1926). Tročlanost je prisutna u svim područjima ljudskog života i djelovanja, što u pedagogiji znači ravnomjeran razvoj "glave, srca i ruku".

Antropozofska antropologija razvoj djeteta dijeli na četiri sedmogodišnja razdoblja. Prvo razdoblje počinje rođenjem fizičkog tijela. U ovoj je fazi dijete izrazito osjetilno, sve upija i

²⁷ Trima glavnim društvenim područjima Steiner pridružuje odgovarajući ideal Francuske revolucije: duhovnom životu – slobodu, pravnom – jednakost, a gospodarstvenom – bratstvo. S tom je idejom Steiner pokušao 1919. godine ući u njemački politički prostor (Skiera, 2003, 241).

oponaša. U drugoj se fazi oslobađa eterično tijelo, nositelj snage rasta, a u trećoj astralno tijelo, nositelj duhovnog života. Rođenjem vlastitog ja počinje četvrta faza u kojoj se odrastao čovjek sjedinjuje sam sa sobom i sa svijetom. Steiner i ostatak života dijeli ponovno na sedmogodišnja razdoblja. Važno je odgoj prilagoditi specifičnostima pojedinih razdoblja jer sposobnosti, ali i štete, nastale u ranijim razdobljima djeluju i u kasnijim razdobljima. Ritmična raščlamba i ritualizacija tijekom nastave, dana, tjedna i godine, kao i specifična scenografija neposrednog okruženja također su u skladu s antropozofskim zahtjevima.

Glavna nastava u waldorfskim školama ne slijedi kruti predmetno-satni sustav, nego je strukturirana po epohama. Jedan predmet ili jedno tematsko područje duže su vrijeme u središtu nastavnog rada kojeg u prvih osam razreda organizira i vodi jedan učitelj. Udžbenicima se ne pridaje osobita pažnja i najčešće se ne primjenjuju u nastavi po epohama kao ni suvremeni audio-vizualni mediji. Traži se učenje u neposrednom kontaktu s prirodom i izvornim predmetima. Umjetnički i radni odgoj prožimaju cjelokupni rad. U organizaciji školskog rada, školskom životu i nastavi osobita se pažnja poklanja ideji *ritmiziranja* odnosno ritmičnom tijeku razvoja svijeta i čovjeka (Skiera, 2003, 261). Steiner je razvio euritmiju – umjetnost koja se manifestira kao „skladno i harmonično izražavanje snaga koje djeluju u govoru, glazbi i pokretu“ (Matijević, 2001, 66). Euritmija prožima cjelokupni rad u waldorfskim školama, a ima i preventivnu odnosno terapijsku ulogu. U waldorfskim školama nema ocjena, svjedodžbi i ponavljanja razreda.

2.4.6. Daltonski plan i Plan Winnetka

Daltonski plan (Dalton Laboratory Plan)²⁸ razvila je američka učiteljica i pedagoginja Helen Parkhurst (1886.–1973.) inspirirana idejama Johna Deweya i pedagoškom koncepcijom Marie Montessori, kod koje je boravila u Rimu od 1915. do 1918. i postala jedna od prvih američkih predstavnica pedagogije Marije Montessori. Svoj inovativan pedagoški rad počela je 1904. kao učiteljica u jednoj seoskoj školi, a od 1920. počinje njezin, javno prepoznati i priznati, uspon u reformnoj pedagoškoj zajednici. Godine 1922. objavila je svoje glavno djelo *Education on the Daltonplan* koje je vrlo brzo doživjelo nova izdanja i prijevode na druge jezike. Od 1918. do 1942. bila je voditeljica eksperimentalne škole u New Yorku (od 1924. pod imenom *Dalton*

²⁸ Ime je prema američkom gradiću Daltonu (Massachusetts) u kojem je 1920. godine Helen Parkhurst primijenila svoju pedagošku koncepciju.

Schools New York), a nakon povlačenja iz aktivne školske prakse posvetila se pedagoškom istraživanju i popularizaciji pedagoške problematike u radijskim i televizijskim emisijama.

Helen Parkhurst polazi od tri osnovna pedagoška načela – slobode, suradnje i učinkovitosti. Pod slobodom se podrazumijeva razvoj pojedinca unutar zajednice za dobro zajednice te sloboda raspolaganja svojim vremenom i napredovanja svojim tempom. „Prije nego učeniku bude dopušteno da vlastitim tempom stječe znanje, on nikada ništa neće temeljito učiti. Sloboda znači raspolagati svojim vremenom. Raspolagati vremenom nekog drugog znači ropstvo.“ (Parkhurst, prema Skiera, 2003, 280). Načelo suradnje podrazumijeva interakciju u grupi i kooperativnost njezinih članova kao preduvjeta razvoja demokratskog društva (utjecaj Deweya). Načelo učinkovitosti usko je povezano s činjenicom da je učenik „gospodar svog vremena“, jer će tako uočiti vezu između uloženog truda i uspjeha.

Klasičnu učionicu za frontalnu nastavu Parkhurst zamjenjuje laboratorijima za pojedine predmete. Laboratoriji su tako uređeni da pružaju „logistiku“ za samostalan rad učenika. Učenici dobivaju pisane zadatke – dio je obavezan, a dio odabiru sami prema sklonostima – i rješavaju ih po mogućnosti sami, a po potrebi im savjetima može pomoći predmetni nastavnik ili drugi učenik. Ovakav individualni i samostalni način rada predviđen je za prijepodne, a poslijepodnevna zajednička nastava rezervirana je za tjelesne vježbe, glazbu, crtanje i praktičan rad. Nema obaveznih domaćih zadaća ni ponavljanja razreda. Učenik je odgovoran za tempo svog napretka jer dobiva tjedni ili mjesečni plan iz svakog predmeta i mogućnost da bira njegovu minimalnu, srednju i maksimalnu varijantu.

Zanimljivo je da je Daltonski plan veću recepciju doživio izvan Amerike, i to preko Engleske, odakle se proširio u Nizozemsku, Rusiju i Japan. Tomu je vjerojatno pridonijela kritička distanciranost vodećih predstavnika *progresivnog odgoja* Deweya i Kilpatricka te činjenica da se u Americi razvio čitav niz *planova* (Pueblo, Platoon, Gary, Port-Denver, Batavia, Santa Barbara) koji su se također temeljili na konceptu individualizacije (Skiera, 2003, 272).

Sličan *školski plan* razvio je u Winnetki, predgrađu Chicaga, Carleton Washburne (1889.–1968.). Kombiniranje individualnog (*individual work*) i grupnog rada (*group and creative activities*) trebalo je omogućiti maksimalan razvoj potencijala svakog učenika, ali i njegovu socijalnu osjetljivost. Samostalno rješavanje zadataka, individualni tempo, savjetodavna i organizacijska uloga učitelja samo su neke od dodirnih točaka s Daltonskim planom. Za plan iz Winnetke karakteristične su tzv. *common essentials* (zajedničke osnove) za pojedine predmete.

Učenici su ih na kraju procesa učenja trebali u potpunosti svladati, ritmom koji odgovara njihovim sposobnostima. Nakon što bi riješili pojedine zadaće, učenici su provjeravali rezultate uz pomoć tzv. dijagnostičkih testova, a u slučaju pogrešaka dobivali su primjerene zadatke za vježbu dok ne bi postigli točan rezultat.

2.4.7. Jenski plan

Po uzoru na američku praksu nazivanja novih pedagoških koncepcija *planovima* prema mjestima nastanka/primjene, njemački pedagog Peter Petersen (1884.–1952.) svoju je koncepciju nazvao *Jena-plan*. Petersen je 1920. habilitirao na Sveučilištu u Hamburgu, a 1923. je na Sveučilištu u Jeni od poznatog herbartovca Wilhelma Reina (1847.–1929.) preuzeo ne samo katedru za odgojnu znanost nego i vodstvo Zavoda za odgojnu znanost s pripadajućom pučkom školom koja je služila kao vježbaonica budućim učiteljima. Godine 1924. Petersen osniva pokusnu školu u kojoj razvija i primjenjuje svoju pedagošku koncepciju kombinirajući načela *radne škole* i *škole životne zajednice*. Od 1927., kada ju je predstavio na IV. međunarodnom kongresu organizacije reformnih pedagoga New Education Fellowship (osnovane 1921.), poznata je pod imenom Jenski plan. Petersen je vodio školu do 1950., dakle i u doba nacizma²⁹ te u prvim godinama Sovjetske okupacijske zone odnosno Njemačke Demokratske Republike. Dva međuratna desetljeća bila su i njegovo najproduktivnije razdoblje kao pedagoškog pisca i teoretičara.

Polazeći od djetetove potrebe za kretanjem, aktivnošću, društvom i učenjem, Petersen razvija nastavni model koji će zadovoljiti te potrebe i tako pomoći razvoju cjelovite ličnosti. Osnovni oblici obrazovnog rada – razgovor, igra, rad i svečanosti – provode se u odgovarajućoj „pedagoškoj situaciji“ koju Petersen (1937, 24) definira kao problemski „životni krug“ djece ili mladeži oko vođe koji postupa s pedagoškom namjerom tako da se svaki član životnog kruga osjeća prisiljenim biti aktivan i djelovati kao potpuna ličnost. Klasične razrede kao dobno homogene skupine učenika Jenski plan zamjenjuje grupama u kojima su zajedno po dva ili tri godišta: niža grupa (1.-3. godišta/razred), srednja grupa (4.-6. godišta), viša grupa (7.-8. godišta) i grupa mladeži (9.-10. godišta). Takva organizacijska struktura ide u prilog ideji škole kao prirodne (životne, obiteljske) zajednice, obogaćuje socijalne odnose i onemogućava dugotrajnu

²⁹Petersen nije bio član NSDAP-a (Nacionalsocijalistička demokratska radnička partija), ali činjenica da je bez većih zapreka nastavio svoje pedagoško djelovanje i u doba „smeđe diktature“ izaziva podijeljena mišljenja i različite ocjene njegova lika i djela.

poziciju „najboljeg“ i „najlošijeg“ u razredu. Učionica više nije samo prostorija za učenje, nego je to prostorija u kojoj djeca stječu nova iskustva, borave, žive (*Schulwohnstube*), u koju mogu donijeti svoje „omiljene stvari“, u kojoj nema zabranjenih zona i zaključanih ormara. Umjesto rasporeda sati po predmetima predviđa se tjedni plan rada, usklađen s radnim i životnim ritmom. Učitelj je organizator i voditelj. Petersen govori o „vođenju nastave“ i o „vođenju u nastavi“. Ocjene i svjedodžbe nisu poželjne u školama koje rade po Jenskom planu. Tek nakon treće školske godine učenik dobiva verbalnu „karakteristiku“ koja se odnosi na cjelokupnu ličnost. Jenski je plan revitaliziran 60-ih godina 20. stoljeća i danas ima važnu ulogu u nizozemskoj školskoj praksi.

2.4.8. Pedagoška koncepcija Célestina Freineta

Célestin Freinet (1896.–1966.), jedan od najpoznatijih francuskih reformnih pedagoga, angažiran i izvan pedagoške zajednice (od 1927. do 1948. član Komunističke partije, kritičar kapitalizma i sindikalni aktivist), počeo je 20-ih godina 20. stoljeća razvijati svoju pedagošku koncepciju mijenjajući dotadašnju nastavnu praksu u seoskoj školi u Bar-sur-Loupu, gdje je 1920. dobio svoje prvo stalno učiteljsko mjesto. Vrlo brzo se aktivno uključio u stručnu komunikaciju međunarodnih reformnopedagoških krugova. Na njegov su rad utjecali Georg Kerschensteiner, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly i Hermann Lietz, a obogatila su ga iskustva koja je stekao u stručnim posjetima Njemačkoj i Rusiji. Godine 1928. Freinet je s istomišljenicima osnovao Udrugu za svjetovno poučavanje (*Coopérative de l'enseignement laïc*, CEL) koja je odigrala važnu ulogu u promicanju njihovih ideja i najavila obrise *Moderne škole* (*Ecole Moderne*), kako će Freinet nakon Drugog svjetskog rata nazvati svoj pokret (Skiera, 2003, 315).

Kroz život, za život, kroz rad (*Par la vie – pour la vie, par le travail*) moto je Freinetove pedagogije. Važno mjesto u njoj pripada radu kao iskonskoj potrebi djeteta i sredstvu razvoja njegove ličnosti. „Naša je pedagogija u svojoj suštini pedagogija rada. Naša se originalnost sastoji u tome da stvorimo, isprobamo i proširimo alate i tehnike rada koje će iz temelja preinačiti naše razrede“, kaže Freinet (prema Skiera, 2003, 320). Otkada je 1923. u svojoj školi postavio malu tiskaru, ona je postala njegovim svojevrsnim zaštitnim znakom. „Proizvodnja“ vlastitih tiskovina – školskih novina, časopisa, letaka i brošura ili jednostavno otisnutih dječjih „slobodnih

sastavaka“ –dobila je širu pedagošku dimenziju i bitno utjecala na didaktičko-metodički aspekt nastave.

Otvorenjem ladanjskog odgojnog doma odnosno škole (*Ecole Freinet*) na brežuljku u blizini mjesta Vence 1935. godine počinje razdoblje kontinuiranog, sustavnog pedagoškog rada i razvoja Freinetove pedagogije. Bio je to svojevrsan pedagoški laboratorij u kojem su se održavali seminari za usavršavanje učitelja. Rad škole bio je prekinut tijekom Drugog svjetskog rata i ponovno nastavljen 1947. U razdoblju od 1942. do 1944., kada se priključuje jednoj grupi Pokreta otpora, Freinet piše svoja najpoznatija pedagoška djela, objavljena nakon završetka rata: *L'Education du travail* (Odgoj radom) i *L' école moderne française* (Francuska moderna škola). Godine 1948. osnovan je Institut Coopérative de l' École Moderne" (ICEM), a 1961. i međunarodno udruženje Fédération Internationale des Mouvements de l' École Moderne (FIMEM) sa zadaćom istraživanja, unapređenja i promicanja Freinetove pedagoške koncepcije.

Polazeći od pretpostavke da je aktivnost djeteta njegova prirodna potreba i način razvoja individualnih sposobnosti, a u skladu s težnjom za stvaranjem okruženja za samostalno učenje, Freinet osobitu važnost pridaje funkcionalnom radu, iskustvenom učenju (*eksperimentalno opipavanje*) u životnom radnom i prirodnom okruženju, pisanju „slobodnih sastava“ i suradnji na svim razinama (učenik – učenik, učenik – učitelj, roditelji – škola itd.). Učitelj je organizator koji se brine za stvaranje odgovarajuće radne sredine, njegovo mjesto nije za katedrom nego među djecom da prati njihov rad, savjetuje ih, ohrabruje i korigira. Rezultati njihova rada se prezentiraju, pri čemu važnu ulogu imaju „zidne novine“. Dobrom organizacijom prostora (primjereno opremljeni ateljei) i aktivnosti postiže se radna atmosfera koja odiše prirodnom, radnom, a ne formalno nametnutom, disciplinom. Freinetova pedagoška koncepcija pokazala se jednom od najvažnijih reformnopedagoških koncepcija koja se kontinuirano razvijala i usavršavala do današnjih dana i koja je općenito imala upliva na školsku praksu.

2.4.9. Slobodne škole

Odgoj bez autoriteta države, crkve i odraslih pokušali su realizirati Francuz Paul Robin osamdesetih godina 19. stoljeća u sirotištu u Cempuisu i Francisco Ferrer svojim projektom Moderne škole u Španjolskoj početkom 20. stoljeća. Slobodni odgoj zasnovan na anarhističkim i internacionalističkim osnovama ima svoju pretpovijest mimo reformne pedagogije, no zbog niza

srodnih obilježja alternativne slobodne škole ulaze u korpus reformne pedagogije. Osobito se to odnosi na školu Summerhill Alexandera Sutherlanda Neilla.

Paul Robin (1837.–1912.) svoj je koncept slobodnog odgoja nepunih 15 godina (od 1880. do 1894.) provodio u sirotištu u Cempuisu (regija Pikardija, departman Oise). Robin se smatra jednim od prvih pedagoga koji je ideje slobodne pedagogije razvijao iz svog anarhističkog svjetonazora i pokušao ih provesti u praksi, što je u didaktičko-metodičkom pogledu značilo promicanje grupnog rada, izbjegavanje natjecateljskog duha, uzajamno pomaganje, fleksibilna nastava, izgrađivanje kvalitetnog odnosa učitelja i učenika i slično (Grunder, prema Skiera, 2003, 341). Pod pritiskom konzervativnih krugova Robin je 1894. otpušten. Njegov je rad bio inspiracijom mnogim kasnijim zagovornicima novog odgoja u Francuskoj, a utjecao je i na španjolskog pedagoga i revolucionara Francisca Ferrera s kojim se družio za njegova boravka u Francuskoj krajem 19. stoljeća.

Francisco Ferrer (1859.–1909.) postao je kao nijedan drugi pedagog simbolom anarhističko-slobodarskog odgoja (Skiera, 2003, 342). Zbog sudjelovanja u republikanskim pobunama morao je 1885. emigrirati u Pariz, gdje ostaje do 1901. U Parizu je uspostavio i održavao veze s francuskim anarhistima, a istodobno počinje i njegovo zanimanje za anarhističnu pedagogiju.

"Namjeravam u Vašem gradu osnovati emancipirajuću školu kojoj će biti cilj osloboditi um od svega onoga što razdvaja ljude (religija, lažne teorije o vlasništvu, domovini, obitelji itd.) i postići slobodu", pisao je iz Pariza svom prijatelju u Barcelonu. U rujnu 1901. godine u tom je gradu osnovana prva *Moderna škola*. Imala je 30 učenika, od čega 12 djevojčica i 18 dječaka. Već je samo zajedničko podučavanje dječaka i djevojčica u ondašnjoj Španjolskoj bilo nezamislivo. Ferrerov koncept racionalnog i znanstvenog obrazovanja u potpunosti je odbacivao ne samo religioznu nastavu nego i bilo kakvo uplitanje države u odgoj i školovanje.

Prigodom otvorenja škole Ferrer je istaknuo kako je prije svega učitelj koji voli i razumije djecu. Tadašnja je škola, smatrao je, "zatvor za djecu"; u njoj se djeca oblikuju prema potrebama Crkve ili države, pripitomljuju se, uvježbavaju i privikavaju na poslušnost, bez mogućnosti spontanog i slobodnog razvoja. Takovoj školi Ferrer suprotstavlja svoju *Modernu školu* čiji teorijski koncept izlaže u istoimenoj knjizi (*La Escuela Moderna*). Moderna bi škola trebala djecu odgajati na racionalnim osnovama i znanstvenim načelima, pružiti im cjelovito

obrazovanje, uspostaviti suodnos metoda, programa i psihologije djeteta i naglašavati važnost praktičnog odgoja zasnovanog na *prirodnom* pravilu solidarnosti (Codello, 1997).

U svojoj je školi Ferrer uveo igru u nastavu, ukinuo je nagrađivanje, kažnjavanje i vrjednovanje učenika, zajedno je podučavao djecu različitih klasa, poboljšao je higijenske uvjete te osmislio i uveo nove udžbenike. Obrazovani koncept *Moderne škole* promicao je među stanovništvom, obiteljima svojih učenika i radništvom na nedjeljnim predavanjima. *Sloboda* je ključna riječ Ferrerove pedagogije. Za učenika je to značilo biti ono što jest, napredovati u skladu s osobnim pravilima i mogućnostima, oslobođen autoriteta koji guši svaku slobodu. Za učitelja je sloboda značila korištenje svih potrebnih sredstava za razvoj učenikovih potencijala (Codello, 1997).

Ferrerove *moderne škole* otvarale su se diljem Španjolske. Godine 1903. bile su 32, a 1906. čak 60. Nezavisnost od države postizala se plaćanjem školarine koja nije bila fiksna, nego je svatko plaćao prema mogućnostima. Slobodne škole nisu bile po volji vlastima. Godine 1906. Ferrer je bio optužen kao pomagač u atentatu na kralja Alfonsa II. te je uhapšen. Nakon 13 mjeseci pušten je iz zatvora i ponovno odlazi u Francusku, gdje nastavlja promicati svoj odgojni koncept. Osnovao je 1908. Međunarodnu ligu za racionalni odgoj djece (Ligue Internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance). Po povratku u Španjolsku 1909. optužen je za sudjelovanje u anarhističkim pobunama u Barceloni nakon čega je uhapšen i strijeljan.

Škola Summerhill koju je 1921. osnovao **Alexander Sutherland Neill** (1883.–1973.) vjerojatno je najpoznatija i najdugovječnija slobodna škola. Nakon Neillove smrti vodila ju je njegova supruga Ena, a od 1985. kćer Zoe Readhead, nekada i sama učenica Summerhilla. Škola je postala svjetski poznata nakon objavljivanja knjige *Summerhill. A Radical Approach to Child Rearing* (Summerhill. Radikalni pristup podizanju djece) – izbora ranijih Neillovih tekstova koji je 1960. priredio njegov američki nakladnik. Do 1970. knjiga je objavljena u Velikoj Britaniji, Njemačkoj, Francuskoj i Finskoj, prodana je u milijunima primjeraka i postala „biblijom“ mnogih učitelja i roditelja – zagovornika slobodnog odgoja (Skiera, 2003, 344). Knjiga je pod naslovom *Slobodna deca Samerhila* objavljena 1979. i u beogradskoj *Biblioteci XX vek*.

Summerhill je internatska škola uređena kao životna zajednica učitelja, djece i mladih u dobi od šest do 18 godina. Neillova je osnovna misao bila „prilagoditi školu djetetu – umjesto prilagođavanja djeteta školi“ odnosno stvoriti školu u kojoj će djeca imati slobodu „da budu ono što jesu“ (Neill, 1999, 29). Polazeći od uvjerenja da je dijete po prirodi dobro, Neill odbacuje

uobičajeni način rada s djecom koji je zasniava na stezi, usmjeravanju, sugestijama, moralnoj i vjerskoj poduci i oslanja se na djetetovu mudrost, sposobnost i smisao za realnost. Krajnji je cilj sretan čovjek jer bolje je, smatra Neill (1999, 29), „da škola od čovjeka napravi sretnog čistača ulica nego neurotičnog učenjaka“. U Summerhilu nije obavezno pohađanje nastave. Obrazovanje je prilagođeno potrebama, željama i mogućnostima djece. Mogu se baviti različitim aktivnostima kao što su slikanje, rezbarenje, pletenje, lončarstvo, stolarski radovi i slično. Neill smatra da djeci treba dati vremena za igru, nakon čega će samo prionuti na posao i lakše će se kasnije suočiti s teškoćama.

Djeca uživaju slobodu, ali ona nije neograničena i ne može nečija sloboda ugrožavati slobodu drugoga. „Summerhillsko samoupravljanje“ funkcioniralo je po načelu svaki član zajednice jedan glas. Od oko 100 članova zajednice sedamdesetak je djece. Na redovitim tjednim sastancima donose se „zakoni“, iznose prijedlozi, donose kazne za prekršitelje i uređuje život zajednice. Neil (1999, 293) priznaje kako je samoupravljanje preuzeo od Homera Lanea i njegovog Malog Commonwealtha. Na njega su dalje utjecali Bernard Shaw i njemački psihoanalitičar Wilhelm Reich, ali ne i „veliki prosvjetni stručnjaci“ kao što su Dewey, Pestalozzi, Fröbel ili Marija Montessori, a Rousseauova Emila pročitao je tek pedeset godina nakon osnivanja Summerhilla.

Tijekom više od 90 godina postojanja Summerhill je bio hvaljen i osporavan. Neillov pothvat nije promijenio školski sustav, ali je zasigurno pridonio tome da su i „druge škole usvojile čovječnije i manje autoritarne metode“ (Neill, 1999, 287).

2.4.10. Impulsi reformne pedagogije na socijalnom polju

Socijalno-pedagoški se pokret, smatra Scheibe (1999, 323), razvio kao samostalan pravac reformne pedagogije, a s njim je nastalo novo područje odgoja – izvan škole i roditeljskog doma – kojim se bavi *socijalna pedagogija*. Skiera (2003, 431) radije govori o *socijalno-pedagoškim nastojanjima* koja su nedvojbeno u suglasju s reformno-pedagoškim pokretima. No mnoge se socijalno-pedagoške inicijative mogu povezati s društveno-ekonomskim razvojem i s posljedicama Prvoga svjetskog rata te s dinamičnošću društva. Sve je to pridonijelo jačanju socijalne svijesti i djelotvornijem socijalno-pedagoškom diskursu. Skrb za ugroženu djecu i mladež, briga za psihičke bolesnike, skrb za oporavak djece (oporavilišta), pravno i pedagoško

savjetovanje, zaštita majki, pitanja starateljstva, pitanja socijalnog zakonodavstva – sve su to područja koja je obuhvaćao socijalno-pedagoški pokret (Scheibe, 324).

U ovom ćemo se kontekstu osvrnuti na tri paradigmatična reformna modela – Little Commonwealth Homera Lanea u Engleskoj, koloniju „Maksim Gorki“ Antona Semenovyča Makarenka u Sovjetskom Savezu i Dom Sierot Janusza Korczaka u Poljskoj.

Amerikanac **Homer Lane** (1875.–1925.) osnovao je u engleskom Dorsetu 1913. koedukacijski dom za mlade prijestupnike, problematičnu i siromašnu djecu i mladež i vodio ga do 1918. kada je Little Commonwealth zatvoren zbog tvrdnji dviju djevojčica da je Lane imao s njima „nemoralne odnose“ (Skiera, 2003, 440). Prije dolaska u Englesku radio je u Americi kao učitelj *slōjda* te kao odgajatelj u zajednici „Ford Junior Republic“ kojoj je bio suosnivačem. Uzor je bila „Junior Republic“ koju je u selu Freeville (država New York) 1895. osnovao Wiliam Reuben George (1866. – 1936.). Lane je svoj Little Commonwealth vodio u slobodarskom duhu primjenjujući „self-government“ koji je kasnije preuzeo Neill u Summerhillu. Neill je bio oduševljen njegovim radom i promišljanjima o odgoju, o čemu piše u svojim autobiografskim zapisima: „Te mi je večeri pokazao rješenje: moramo biti, kako se on izrazio, 'na strani djeteta'. Valja potpuno ukinuti kažnjavanje, strah i stegu nametnutu izvana; treba pustiti djecu da odrastu na svoj način, bez ikakvog vanjskog pritiska osim onog koji vrši samoupravna zajednica. Učenje treba staviti na mjesto koje mu pripada – iza života“ (Neill, 1999, 256). O Laneovu je radu oduševljeno pisao i Peter Petersen (1926, 73) ističući čistu čovječnost i slobodu kao pretpostavke zdravog zajedničkog života ljudi.

Posve drugačiji koncept od Laneova razvio je **Anton Semenovyč Makarenko** (1888.–1939.) u radu s djecom i mladima problematična ponašanja u koloniji „Maksim Gorki“. Makarenko je želio stvoriti novog „sovjetskog čovjeka“ – *svestrano razvijenu ličnost* – postavljajući pred odgajanje maksimalne zahtjeve uz iskazivanje poštovanja njih kao osoba. Koloniju „Gorki“ vodio je od 1920. do 1928., a zatim na istim principima komunu „Dzeržinski“ (1927.–1935.). Svoj je rad opisao u opsežnom svjetski poznatom djelu *Pedagoška poema*. Njegov koncept kolektivnog odgoja, zasnovan na hijerarhijski održavanoj disciplini, nije bio bez kritika, a postavljalo se i pitanje pripadnosti njegova djela reformnoj pedagogiji odnosno je li slobodu djeteta žrtvovao svrsi kolektiva (Skiera, 2003, 438). No nedvojbeno je da se u širokom i heterogenom korpusu reformne pedagogije, doduše ne i pedagogije koja polazi „od djeteta“,

nalazi i Makarankov pedagoški rad koji karakteriziraju pedagoški optimizam³⁰, aktivno sudjelovanje djece i misija stvaranja novog čovjeka. Makarenko je vjerovao u moć (pre)odgoja i mogućnost stvaranja društveno odgovornih pojedinaca. Važnu ulogu u tome pridavao je radu koji je imao društveno korisnu, ali i terapeutsku funkciju.

Resocijalizacija zanemarene i zapuštene mladeži bila je za Makarenka pedagoški izazov, no priznat će da, koliko god paradoksalno izgledalo, „normalna djeca ili djeca koja su dovedena u normalno stanje, jesu najteži objekt odgoja“, jer „ona zahtijevaju od vas ne široke razmahe volje i ne emocije koje padaju u oči, nego najsloženiju taktiku“ (Makarenko, 1947, 737).

Janusz Korczak³¹ (1878.–1942.), rođen u židovskoj obitelji u Varšavi, bio je liječnik, pedagog i pisac, istaknuti borac za prava djeteta koji je „nastojao izgraditi sustav modernog higijensko-odgojnog skrbništva, uzimajući u obzir načela i dostignuća najnovijih spoznaja o djeci i odgajanju“ (Lewin, 2002, 21). Konkretna praktični rezultat tih nastojanja bio je varšavski „Dom Sierot“ (Dom za siročad) koji je, zajedno sa suradnicom Stefaniom Wilczyńskom (1886.–1942.) osnovao i vodio do tragičnog kraja, zajedno s 200 štićenika, u nacističkom logoru u Treblinki.

Korczak nije stvorio neku svoju pedagošku teoriju. Poznao je djela reformnih pedagoga i u svom ih radu obogaćivao vlastitim inovacijama, ljubavlju i senzibilitetom za „mali“ narod kojemu odrasli ne poklanjaju dovoljno pažnje. „Zahtijevamo poštovanje za jasne oči, glatke sljepoočnice, mladi napor i povjerenje“, traži Korczak (2002, 53), jer „zašto bi više trebalo poštovati ugasli pogled, izborano čelo, sjedine, pognutu rezignaciju?“ Malo je koji reformni pedagog s toliko poetike, a bez suviše patetike, pisao o djeci. Korczak je živio s djecom i pokušavao organizirati život u zajednici tako da se ne ugrožava ličnost pojedinca, što je, za razliku od Makarenkova koncepta, bilo bliže zapadno-europskim tendencijama reformne pedagogije, gdje se kao najveće dobro štitila ideja individualne pedagogije i samoostvarenja u zajednici (Skiera, 2003, 437). U Korczakovu su Domu za siročad postojali dječji sud, dječji parlament, tjedne novine, oglasna ploča, škrinja za pisma i niz drugih inovativnih rješenja.

U svom programatskom tekstu *Pravo djeteta na poštovanje* Korczak traži za dijete pravo da bude ono što jest, da se poštuju njegovi neznanje i neuspjeh, vlasništvo i privatnost. Osobito bi

³⁰ Makarenko (1947, 677) kaže: „Čovjek ne može živjeti na svijetu, ako nema ništa radosno pred sobom. Pravi pedagoški stimul ljudskog života je radost sutrašnjice. U pedagoškoj tehnici ta radost sutrašnjice je jedan od najvažnijih objekata rada.“

³¹ Obiteljskim imenom Henryk Goldszmit.

škola trebala paziti na potrebe djece kojoj ne treba „despotska naredba, nametnuta disciplina i nepovjerljiva kontrola, nego taktični sporazum, vjera u iskustvo i suživot“ (Korczak, 2002, 44)

3. DETERMINANTE RAZVOJA REFORMNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ – POVIJESNI KONTEKST OD KRAJA 19. STOLJEĆA DO POČETKA DRUGOGA SVJETSKOG RATA

Prva polovina 20. stoljeća, ponajprije zbog činjenice da su je obilježila dva svjetska rata, burno je razdoblje europske povijesti. Hrvatska je u tom razdoblju bila teritorijalno nejedinstvena, u više različitih državnih zajednica, što je, među ostalim, odredilo njezin svekoliki razvoj. Nakon višestoljetne pripadnosti mozaičkoj, višenacionalnoj i centralističkoj državi – Habsburškoj Monarhiji (od 1868. Austro-Ugarskoj) – svoj je ograničeni suverenitet 1918. nastavila živjeti u novoj državnoj zajednici – Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (od 1929. Kraljevini Jugoslaviji). Kao izlaz iz monarhističke diktature i moguće rješenje „hrvatskog pitanja“ u Kraljevini Jugoslaviji uspostavljena je 1939. Banovina Hrvatska. Tijekom Drugog svjetskog rata (1941.–1945.), nakon sloma *stare* i prije stvaranja *nove* Jugoslavije, postojala je Nezavisna Država Hrvatska, diktatorska država čiji je suverenitet bio „niži od onoga koji je Hrvatska imala u Habsburškoj Monarhiji“ (Bilandžić, 1999, 124).

3.1. Hrvatski *fin de siècle*

Iako su hrvatske zemlje bile među najnerazvijenijima u Austro-Ugarskoj, modernizacijski su procesi do početka 20. stoljeća dali vidljive rezultate. Oni su, doduše, bili različiti u pojedinim regijama i na pojedinim područjima života. „Najslabije su bile politička i gospodarska modernizacija, a najizraženije stasanje moderne građanske kulture“ (Iveljić, 2009, 101). Hrvatska i Slavonija kao sastavnice ugarskog dijela Monarhije bile su, zahvaljujući ponajprije liberalnim reformama bana Ivana Mažuranića omogućenima Hrvatsko-ugarskom nagodbom iz 1867., u nešto povoljnijem položaju od Dalmacije i Istre koje su bile pod upravom austrijske polovice Monarhije. Uz reforme u pravosuđu i upravi, Mažuranić je tijekom svog sedmogodišnjeg banovanja (1873.–1880.) reformirao osnovno školstvo i obrazovanje učitelja te tako postavio temelje modernog školskog sustava. Školskim zakonom iz 1874. zaživjela je školska obveza³², učinjeni su veliki pomaci u sekularizaciji školstva, u reguliranju obrazovanja i statusa učitelja te općenito u stvaranju povoljnijih uvjeta za poboljšanje obrazovne strukture stanovništva, što će do

³² Obvezna je bila niža pučka škola u trajanju od četiri godine. Oni koji nisu nastavljali školovanje bili su dužni još dvije godine pohađati opetovnicu.

kraja stoljeća dovesti do stvaranja jedne intelektualne i građanske elite tipične za srednjoeuropski kulturni krug. Tomu su, dakako, pridonijeli i neki globalni procesi, a dijelom i kulturni projekti koji su realizirani u prvoj polovici posljednjeg desetljeća 19. stoljeća, kada je predstojnik Odjela za bogoštovlje i nastavu u Khuenovoj vladi bio Iso Kršnjavi. Dva desetljeća vladavine omraženog grofa Dragutina Khuena Héderváryja, od 1883. do 1903., inače se ne mogu smatrati razdobljem prosperiteta. Reprezentativne projekte na kulturnom polju koristio je i za prikrivanje onemogućavanja modernizacije na gospodarskom i političkom polju.

Nekompatibilnost političkog sustava sa cjelokupnim modernizacijskim tendencijama bila je jedan od glavnih problema bržeg napretka društva. Zamjetan demografski rast imao je i svoje naličje – veliki emigracijski val, a procesi urbanizacije i industrijalizacije, iako nezaustavljivi i evidentni, daju relativno skromne rezultate. Unatoč velikom porastu gradskog stanovništva (u prvom desetljeću 20. stoljeća broj stanovnika u gradovima Hrvatske i Slavonije veći je za 35.000), još uvijek više od 80% stanovništva živi od poljodjelstva (usp. Vranješ-Šoljan, 2009). Narodni pokret, koji se javlja početkom 20. stoljeća, uzburkao je političku scenu, ali je „ostao stihijski te nije uspio s mrtve točke pokrenuti goruća pitanja financijske samostalnosti, općeg prava glasa ili političkih sloboda“ (Vranješ-Šoljan, 2009, 107). U takvim su prilikama ipak na svim područjima nastajale malobrojne, katkad anakrone, skupine koje su bile nositelji napretka i hvatale priključak hrvatskog društva u europski kulturni krug.

Privredna elita koja je tijekom druge polovice 19. stoljeća nastajala u hrvatskim gradovima, osobito u Zagrebu, odigrala je važnu ulogu u modernizaciji Hrvatske, usponu građanskog društva i cjelokupnom razvoju hrvatske kulture (usp. Iveljić, 2007). Neki su njezini predstavnici sudjelovali u osnivanju različitih kulturnih udruga i institucija. Profesionalno i staleško udruživanje obilježje je ovog razdoblja. Na prosvjetnom su polju u tome prednjačili pučki učitelji, koji su kroz svoje staleške i strukovne udruge *Učiteljsku zadrugu* (1865.), *Učiteljsku zajednicu* (1869.), a osobito *Hrvatski pedagoško-književni zbor* (1871.) i kasnije *Savez hrvatskih učiteljskih društava* (1885.), promovirali svoje staleške interese i stručnu komunikaciju. Organizirali su tri velike opće hrvatske učiteljske skupštine – u Zagrebu (1871.), Petrinji (1874.) i Osijeku (1878.) – u okviru *Zbora* pokrenuli bogatu nakladničku djelatnost i sagradili *Hrvatski učiteljski dom* (1889.), reprezentativni prostor za svoje aktivnosti. Kao idejni i organizacijski vođa liberalnije struje učiteljstva okupljenog u *Hrvatskom pedagoško-književnom zboru* (HPKZ), koje se voljelo nazivati naprednim, istaknuo se Ivan Filipović, a svojevrsnu opoziciju

predstavljali su učitelji okupljeni oko Franje Klaića i *Učiteljske zajednice*, koja 1873. mijenja ime u *Narodnu školu*. Prvi su svojim glasilom smatrali *Napredak* (pokrenut 1859., od 1873. u nakladi HPKZ-a), a drugi Klaićevog *Školskog prijatelja* (1868.–1876.) i kasnije *Hrvatskog učitelja* (1877.–1895.). HPKZ je, pokazat će se, bio organiziranija, masovnija i žilavija udruga koja će odigrati važnu ulogu u staleškoj i stručnoj emancipaciji učitelja.

Konačno, druga polovina 19. stoljeća iznjedrila je, kako je već spomenuto, još jednu elitu – onu intelektualnu. Iako još uvijek skromna obrazovna infrastruktura u Hrvatskoj nije mogla dati zadovoljavajuću kvantitetu visokoobrazovanih, moglo bi se reći da se taj nedostatak nadomještao kvalitetom. Josip Horvat (2007, 108) duhovito primjećuje kako je „*hrvatska inteligencija* stekla razinu evropske kulture svoga vremena, pokušavala živjeti i djelovati njezinim mjerilima u geografskoj, socijalnoj i političkoj zoni gdje je to bilo anakronizam. Jalovo je bilo živjeti mentalitetom i težnjama Pariza, Beča ili Rima u narodu s 80% analfabeta“. Treba dodati da je krajem 19. stoljeća broj nepismenih ipak bio manji (oko 60%; usp. sl. 3), no još uvijek jako visok u usporedbi s razvijenim europskim zemljama. Uz to, polako je jenjao entuzijazam prethodnih desetljeća, političke su prilike bile, blago rečeno, nepoticajne, forma je postala važnija od sadržaja, generacije koje su pridonijele nekim važnim pomacima na kulturnom i prosvjetnom polju (reforma školstva, osnivanje Akademije, modernog sveučilišta, preporod Matice hrvatske) začahurile su se na svojim pozicijama, bez sumnje zaslužne za očuvanje važnih sastavnica nacionalnog identiteta i prosperiteta, ali nespremljene za nove pothvate i promjene.

Na scenu su stupale nove generacije, željne dokazivanja i stvaranja vlastite povijesti. Događaj koji se zbio 14. listopada 1895. na Trgu bana Jelačića u Zagrebu nagovijestio je, kako će se kasnije pokazati, novu generaciju – generaciju mladih ljudi koji su „osjetili vjetar novih pokreta, barem naslutili i kod nas pulsiranje novih problema, kulturnih, ekonomskih, socijalnih“ (Horvat, 1990, 227). Trećeg dana posjeta cara i kralja Franje Josipa I. Zagrebu, kojom prigodom su svečano otvoreni nova zgrada Hrvatskoga narodnog kazališta i Kr. učešni zavodi (danas Muzej Mimara) – segment ambicioznog Kršnjavijevog projekta zgrada prosvjetno-umjetničkog sadržaja poznatog kao *Školski forum*, skupina studenata je na glavnom zagrebačkom trgu u znak prosvjeda protiv Khuenova režima, spalila mađarsku zastavu. Mjesec dana kasnije ta je skupina sveučilištaraca, među kojima su bili Vladimir Vidrić i Stjepan Radić, osuđena na dva do šest mjeseci zatvora. Nakon odslužene kazne većina ih nastavlja studije na srednjoeuropskim sveučilištima, a najviše ih je u Pragu i Beču. Za samo par godina šalju „prvi signal naprednjačko-

modernističkog pokreta“ (Hergešić, 2005, 11) poznatog kao *hrvatska moderna*. „Pražani“ su pod utjecajem T. Masaryka, „naprednjački realisti, kojima je politika preča od književnosti“ (Hergešić, 2005, 12). Početkom 1897. pokreću časopis *Hrvatska misao*, pa iako ga deklariraju kao „list za književnost, politiku i pitanja socijalna“, politička pitanja prevladavaju. U programatskom tekstu *Što hoćemo?* kritički se osvrću i na hrvatsko školstvo, na pitanja odgoja i obrazovanja mladeži polazući velike nade u hrvatsko đaštvo kojemu žele otvoriti vidike suvremenih pokreta.³³ „Bečani“ su više usmjereni na književnost. Njihovo glasilo *Mladost* počinje izlaziti u siječnju 1898. U pozivu na pretplatu, tiskanom u prosincu 1897., poručuju kako neće gledati prekrštenih ruku i klanjati se prošlim vremenima jer novo doba ima nove zadaće. Oba su časopisa ubrzo prestala izlaziti, ali su uzburkali duhove – prvi u političkim, a drugi u književnim i umjetničkim krugovima.

Antagonizam *Mladih* i *Starih* nije prisutan samo u književnosti. Nakon što su se odvojili od Kršnjavijeva *Društva umjetnosti*, likovni umjetnici 1898. u Zagrebu priređuju svoju prvu skupnu izložbu. Secesija je na djelu unatoč otvorenom protivljenju nekih tradicionalista. Zagreb je središte nove literarne i likovne scene. Pokreću se novi časopisi, osnivaju društva, polemizira se, raspravlja, kritizira i sučeljava – u tiskovinama i kavanama, koje po uzoru na Beč postaju ne samo mjesta ritualnih druženja nego i žarišta kulturnog života. Sukob *Starih* i *Mladih* bio je više od uobičajene *dijalektike generacija*. On je na vrhuncu u razdoblju od 1897. do 1901. Milan Marjanović (1951, 54) primjećuje kako je „za dosta zaostali hrvatski društveni i kulturni život onoga vremena bilo moderno i modernističko sve, što nije bilo po starim uskim kalupima idealističke tradicije“. U programatskom tekstu *Hrvatskog salona* (1898) Milivoj Dežman ističe kako je moderni pokret „borba individua za slobodu“ (Marjanović, 1951, 94). Zavodljiva retorika *Mladih* dopirala je i do još mlađih – do srednjoškolaca.

Poligon za svoje izričaje srednjoškolci su nalazili u listovima koje su sami izdavali. Od 1891. godine mogli su surađivati i u časopisu *Pobratim*, namijenjenom *odraslijoj mladeži*, ali njega su uređivali odrasli, mahom njihovi profesori, a to je podrazumijevalo poštivanje određenih normi i „dobrih običaja“, odnosno pisanje unutar granica očekivanog, tj. pisanje „o ljubavi prema

³³ Govori se nadalje o policijskom duhu kojim je okruženo hrvatsko školstvo, o neprimjerenom odnosu profesora prema đacima, o neznanju i neučenju za stvarni život i zaključuje: *Hoćemo da mladež uopće, a đaštvo napose upozna, da ga škola ne priprema dovoljno za život, ali da mu ono, što mu škola ne daje, ne može dati ni stranački dogmatizam, ni moderni pesimizam, ni mladenački egoizam. Školsku naobrazbu valja popuniti domaćom, ali sustavno. Ne valja čitati, što pod ruke dođe, što stranačka disciplina preporuča, ili što vladini sluge nameću.* (prema Marjanović, 1951, 79)

roditeljima, domovini i vjeri“, kako im je 1898. predlagao novi *Pobratimov* urednik Gavro Manojlović. Nasuprot tome, đачki su listovi bili plod njihovih nastojanja, izraz njihovih težnji za sudjelovanjem u svijetu odraslih i njihove pobune protiv toga svijeta. Svoje su listove izdavali gimnazijalci, *realci*, učenici učiteljskih škola, štoviše u nekim školama ih je izlazilo i više, jer su ih izdavali i pojedini razredi. Većina ih se umnožavala litografskom tehnikom. Godine 1896. karlovački đачki list *Zajednica* i zagrebački *Osvit* udružuju se s *Nadom* zagrebačke Gornjogradske gimnazije, uz koju početkom školske godine 1896./97. izlazi litografski umnožen proglas u kojem se govori o ozbiljnim vremenima, bremenitim korupcijom, nemoralom i tuđom kulturom te se traži se „da stari naraštaj, koji je svojim radom skrivio to bijedno stanje – zamijeni novi svježi, mladi, napredni, koji će odlučnošću i znanjem popraviti stare grijehе novim vrlinama“ (Marjanović, 1951, 81). Glavni kreatori ovog proglasa bili su Milan Marjanović i Vladimir Jelovšek. Marjanović je kao karlovački gimnazijalac 1896. osuđen na mjesec dana zatvora zbog protumađarskih demonstracija, a od 1897. nastavlja školovanje u zagrebačkoj gimnaziji. Zajedno s Milutinom Cihlarom i Andrijom Milčinovićem pokreće i uređuje đачki list *Novu nadu* kao glasilo đачkog pokreta koji je trebao poprimiti masovne razmjere. List se tiskao u Dioničkoj tiskari, a u proglasu „Braćo i drugovi!“, tiskanom i kao zasebna brošura u nakladi od 10.000 primjeraka, ogleda se socijalni karakter đачkog pokreta i daju smjernice za individualni i zajednički rad na obrazovanju budućeg naraštaja. Prava prosvjeta, kaže se među ostalim u Proglasu, „nije skup enciklopedističkoga znanja, bilo u teoretskim, bilo u praktičnim naukama, nego joj je svrha – moralna snaga. Treba da od sebe stvorimo ne dobre odvjetnike, ekonomе, učenjake, činovnike, nego u prvom redu čvrste karaktere“ (prema Marjanović, 1951, 84). U njihovoj se retorici nazirala kritika postojeće škole i profesora u kojima su vjerojatno i neki od njih, kao i Matoš i Lunaček, „gledali tirane koji svjesno uzgajaju u đacima licemjernost i servilnost, fabriciraju pokorne činovnike, a ne uzgajaju slobodne ljude“ (Horvat, 2007, 112). Andrija Milčinović (1918) svjedoči kako je jedna skupina njih odlučila kako se nipošto neće posvetiti neslobodnom, običnom činovničkom zvanju u državnoj službi, u što se dakako, ubrajalo i učiteljsko odnosno profesorsko zvanje.

Iako su đaci okupljeni oko *Nove nade* željeli ponajprije unaprijediti obrazovanje mladih u općoj i literarnoj kulturi, njihovo djelovanje, a osobito djelovanje generacija koje će slijediti, nije bilo bez političkih konotacija. U prvom desetljeću 20. stoljeća izlazi nekoliko listova koji se deklariraju kao đачki i koji šalju neskrivene političke poruke kao što su primjerice *Hrvatski đjak*:

glasilo hrvatskog naprednog djaštva (1908.–1911.) ili *Mlada Hrvatska: glasilo starčevićanskog djaštva* (1908.–1914.). Diljem Hrvatske niču klubovi *napredne omladine*, a osobito su u tome revni riječki srednjoškolci.³⁴

Uvod u veliki đачki štrajk koji će se dogoditi u ožujku 1912. bio je događaj iz studenog 1911., pri kraju banovanja Nikole Tomašića. Učenik zagrebačke Trgovačke akademije Milivoj Šćerbak ispalio je hitac u razredu, za vrijeme izdržavanja školske kazne, u nazočnosti dežurnog profesora Artura Schneidera, a zatim drugim hitcem počinio samoubojstvo. Događaj je izazvao lavinu različitih reakcija u dnevnom tisku. Spominjali su se različiti uzroci tog tragičnog čina, među ostalim i krutost školskog sustava, autoritarnost i netaktičnosti profesora ili pak prevelika senzibilnost nesretnog učenika.³⁵ Pedagoški su časopisi o tome uglavnom šutjeli, uz iznimku Košćevićeva *Preporoda*³⁶. Đaci Trgovačke akademije su nakon pokopa svog kolege stupili u štrajk tražeći premještaj profesora Lukasa, kojem je navodno bio namijenjen prvi hitac, no nakon tri dana su se vratili u školske klupe, pošto im je zajamčeno da neće biti nikakvih sankcija. Obećanje je održano, a bunt se samo primirio, da bi se nekoliko mjeseci kasnije vratio još žešći i masovniji.

Povod za masovni đачki štrajk u ožujku 1912. bilo je smrtno ranjavanje đaka Saliha Šahinagića u Sarajevu, gdje je u veljači došlo do prvih demonstracija zbog apsolutizma u Hrvatskoj (Horvat, 2006). U veljači prosvjeduju i zagrebački studenti i već je jasno da je ukidanjem osnovnih građanskih sloboda i uvođenjem komesarijata novi ban Slavko Cuvaj rasplamsao nezadovoljstvo mladih. Najprije dolazi do pobune sušačkih gimnazijalaca koji prosvjeduju zbog zabrane javne skupštine sazvane za 3. ožujak na inicijativu omladine, pri čemu su neki od njih uhapšeni. Iz solidarnosti je sljedeći dan počeo štrajk kojemu su se 6. ožujka

³⁴Više o tome u knjizi *Omladinski pokret na početku XX stoljeća u Rijeci – Sušaku*. Rijeka, 1965.

³⁵Josip Horvat u knjizi *Pobuna omladine* (2006, 100-101) izvrsno opisuje razdoblje omladinskog bunta od 1911. do 1914. godine. Za Šćerbaka kaže da je bio „hipersenzibilni mladac, suhonjav, pognut, duge kose koja mu je vječno padala na crne hipnotičke oči...“ Osobito zanimljivo opisuje atmosferu i ambijent u „tajnim podružnicama *napredne omladine*“: *Šćerbak je bio organizator i vođa male grupe sudrugova koja se konspirativno sastajala u jednoj sobici tadanjega Društva bankovnih činovnika u današnjoj Masarykovoju ulici. Prostorije je studentima dao na raspolaganje prolazni funkcioner Društva, kasniji odvjetnik dr. Ivo Politeo. Sćušna je scena slučajno bila romantična kopija klasičnih konspirativnih jazbina iz opisa ruskih pisaca: na stolu svijeaća zatakuta u pivsku bocu i nekoliko izlizanih primjeraka „Hrvatskog đaka“, „Vala“, dnevnih listova. Preko svega, kao prebačena koprena, ustajali dim jeftinih cigareta. Tu su održavana predavanja, vođene diskusije o svjetskom i domaćem položaju, reformi nastave, klerikalizmu, seksualnom pitanju, tad za omladinu zabranjene teme. Većinom na temelju slučajne lektire naprednih brošura.*

³⁶O Vjekoslavu Košćeviću i časopisu *Preporod* više u poglavlju o počecima reformne pedagogije. U prvom članku siječanjskog broja 1912. godine nepotpisani autor, vjerojatno urednik Košćević, mogući uzrok samoubojstva đaka vidi u nekim profesorima i u nepoznavanju đaka te predlaže otvaranje psihološko-pedagoškog zavoda na sveučilištu, gdje bi budući učitelji i profesori dobivali primjerenu izobrazbu i gdje bi se radila njihova selekcija.

pridružili i učenici Nautičke škole u Bakru, a 9. ožujka i zagrebački gimnazijalci. Kako su se širile vijesti o šikaniranju đaka, tako su se širila i žarišna područja, što je dovelo do generalnog štrajka 13. ožujka 1912. Vlast je naredila zatvaranje škola i tek 10. travnja ponovno je počela redovna nastava.

Veći dio tiskovina i dobar dio građanstva sa simpatijama gleda na pobunu mladih i podržava ih. Josip Horvat (2006, 120) o tome piše: *Suvremenici tih zbivanja, pogotovu zagrebačka publika, koja je sentimentalno razdragana pljeskala povorkama štrajkaša kličući „zlatnim pucama“, „dragim dečkima“, isto tako politička opozicija, ali ni vlast, koja je inertno stajala zabezegnuta, nisu mogli shvatiti ni dokučiti zamašaj fenomena da tisuće nedoraslih i omladinaca kreću naprijed s protestom koji je odjeknuo Evropom. Snagom gejjira briznulo je nešto novo, otkrivši nezagladiv jaz između prošlosti i nove tadašnjosti. Sagledala su se dva svijeta. I nisu se razumjeli.* U sjeni političnosti mladenačkog bunta, koja je izbila u prvi plan, ostala je kritika škole, osobito krute školske discipline i bespogovornog podčinjavanja autoritetima, o čemu su, također, javno i prvi put na takav način progovorili đaci.

Godine 1912. tiskane su tri brošure o đачkom štrajku. Prva (*Djački štrajk : važnost, uzroci i povod, činjenice, posljedice, krivnja. Što sada?*), proglašena *profesorskom*, donijela je kronologiju događaja i njegovo viđenje kao splet okolnosti za koji su odgovorni „svi interesirani krugovi“ – vlada, ravnatelji i profesori, javno mnijenje i roditelji te đaci. Brošura završava pozivom na povjerenje u profesore i na povratak đaka u školu. Kao odgovor na ovu, ubrzo je tiskana druga brošura (*Gjački pokret : preporodom škole – k preporodu naroda!*), potpisana pseudonimom „Budislav Mirković“, a napisali su je August Cesarec i Luka Jukić, protagonisti atentata na Slavka Cuvaja koji će se dogoditi u lipnju iste godine. Osnovni uzrok đачkog pokreta je nesloboda, kaže se u odgovoru na „profesorsku brošuru“ – nesloboda naroda pod tuđinskom vlašću, ali i nesloboda đaka koji su u okovima strogog *discipliranog reda*, „baštine još iz doba Bachova apsolutizma“. Đачka brošura završava sljedećim pokličem:

Drugovi i drugarice!

Nama mogu možda po autoritetima tim i tim dokazati, da smo na krivom putu, no naš nam osjećaj, kazuje, da smo na pravom, a osjećaj je po modernoj nauci najveći dokaz, koji se ne može pobijati; jer lako je pobijati um, no srce se ne može nikada pobiti. I jednom, kad taj osjećaj ne mogne podnijeti apsolutističke i militorske discipline, prodrijet će iz srdaca naših i ponovno nas sve složiti u žilaviju, energičniju borbu, a tad ne ćemo gledati, da li su vlada, profesori, oci i prijatelji naši uz

nas ili protiv nas. Sloboda je prvi princip kulture, ubijajući slobodu ubijaju kulturu, pa ipak nam ti ubojice vele: „Mi hoćemo, da budete kulturni“. To je sinteza našeg školskog odgoja.

Vlado, profesori, roditelji i prijatelji!

Gdje miruju starci, tamo treba da se digne omladina. Mi se dižemo i svima vam vičemo u lice: „Preporodom škole hoćemo preporod naroda!“

Treća brošura (*Naš štrajk, njegov značaj i posljedice*) također je iz đачkih redova. Svrha joj je, kako ističu njezini anonimni autori, da popravi i dopuni „tumačenja anonimna pisca“ prve brošure. Ponovno se đaci žale na disciplinarni red koji je „atentat na zdrav razum“, jer „duh omladine danas je drugi nego je bio nekoć, jer je i duh vremena drugi“ (str. 8). Oni traže „potpunu duševnu slobodu“, „đачku autonomiju“ ili jednostavno „bolju buduću slobodnu školu, koja će počivati na temeljima moderne pedagogije“.

Đački je štrajk, za to vrijeme presedan sam po sebi, zanimljiv i zbog činjenice da je u njemu sudjelovala i ženska mladež i da je klicanje građana „zlatnim pucama“ također svojevrsan presedan. Sudjelovanje u štrajku učenica osmog razreda zagrebačke Više djevojačke škole, smjera kućanskoga (kojoj je ravnateljica bila Milka Pogačić) opisala je naknadno u svom dnevniku Zora Ruklić³⁷, svjedočeći o blagonaklonosti nekih nastavnica prema njihovu buntovnom duhu. Zajedno s nekoliko svojih razrednih kolegica, petnaestogodišnjakinja, bila je povezana sa skupinom koja je pripremala atentat na bana-komesara Slavka Cuvaja, a svoje tajne sastanke održavali su u *Stenjevačkoj republici*, imanju obitelji Milice Semelić, jedne od članice skupine. Đaci su se vratili u škole, a najradikalniji član „Stenjevačke republike“, dvadesetpetogodišnji poeta, sudionik sarajevskih demonstracija, Luka Jukić, dokazao je da su pobunu omladine mnogi podcijenili. Atentat na Cuvaja³⁸ dogodio se 8 lipnja 1912., prilikom povratka s proslave koja se održavala u Učiteljskoj školi u Medulićevoj ulici, u povodu 25. obljetnice djelovanja kao školskog nadzornika njegova brata Antuna Cuvaja. Bio je to prvi, ali ne i posljednji radikalni čin „revolucionarne omladine“ u godinama neposredno pred Prvi svjetski rat.

³⁷Zora Ruklić (1898.–1982.), učiteljica i spisateljica za djecu. Učiteljsku je školu završila 1919. Radila je u zagrebačkim osnovnim školama, među ostalima i u Državnoj ogleđnoj školi na Savskoj cesti krajem krajem 1930-ih godina (danas Osnovna škola Tina Ujevića), a nakon rata bila je ravnateljica škole. Suradivala je u dječjim i pedagoškim časopisima i bila urednica *Smilja* (1937.-1939.). U memoarskom zapisu *Iz dnevnika jedne djevojčice: Zagreb, srpanj 1911 – listopad 1912.* (Rad JAZU, knj. 400, 1983) opisala je učeničke nemire i atentat na bana Slavka Cuvaja.

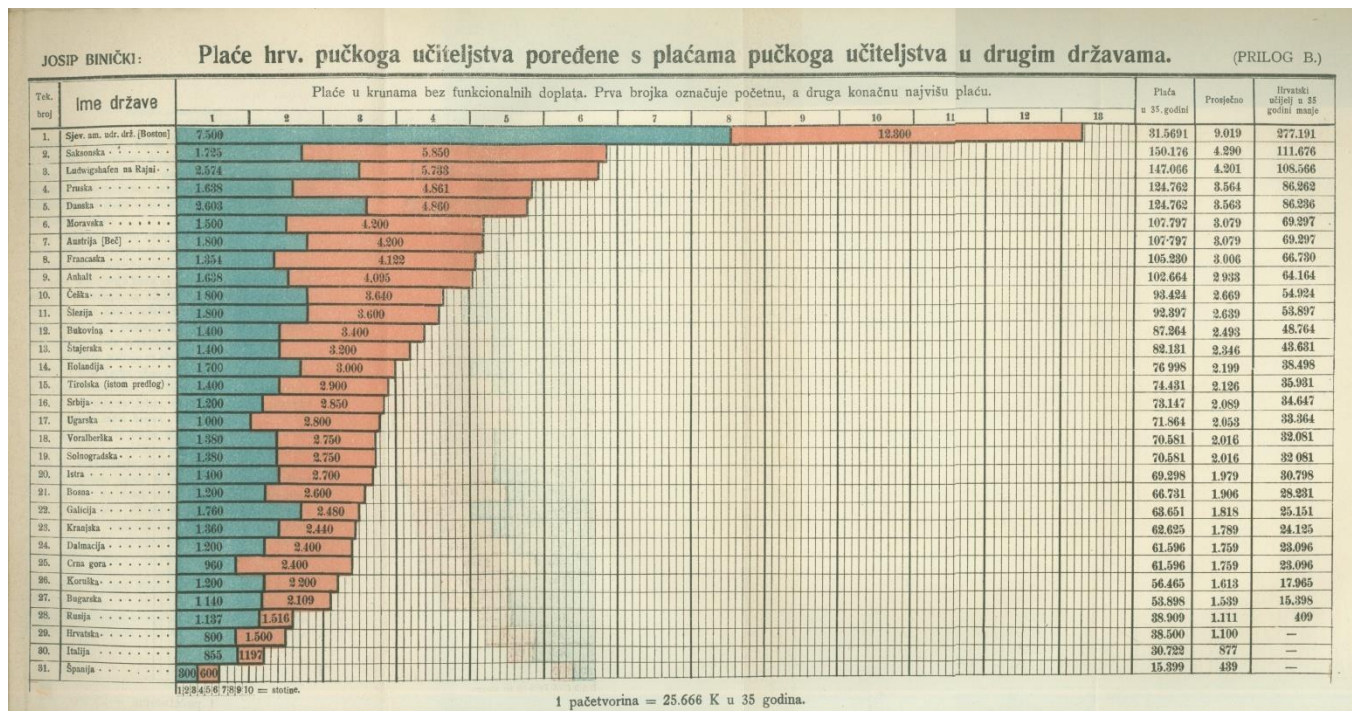
³⁸U atentatu su smrtno ranjeni banski savjetnik Ivo Hervoić i policajac Petar Borščak. Više u knjizi J. Horvata *Pobuna omladine*, Zagreb 2006.

Nezadovoljstvo nije bilo samo među mladima. Ono je u prvom desetljeću 20. stoljeća postalo sveprisutnim osjećajem i među njihovim učiteljima i profesorima, no oni su ga izražavali na drugačiji način. Kao državni činovnici, razapeti između podrazumijevajuće lojalnosti vlastima i maćehinskog odnosa tih vlasti prema njihovu staležu, između uzvišenog osjećaja prema svom plemenitom zvanju i mizerne materijalne satisfakcije za svoj rad, pokušavali su rezolucijama i predstavkama vladi ishoditi bolje obrazovanje i bolji materijalni položaj. U osobito nepovoljnom položaju bili su pučki učitelji. Uz zahtjeve za akademskom izobrazbom³⁹, zahtjevi za boljim plaćama bili su česta tema njihovih javnih istupa. Učiteljske su plaće u kontinentalnoj Hrvatskoj među najnižima u Europi. U usporedbi s plaćama učitelja u 30 europskih zemalja i pokrajina te u Sjedinjenim Američkim Državama (Binički, 1910), Hrvatska je na 29. mjestu (sl. 1), a ništa bolji nije materijalni položaj učitelja u usporedbi s onim državnih činovnika i profesora u Hrvatskoj (sl. 2). Takva degradacija pučkih učitelja tekovina je Khuenova školskog zakona iz 1888. Kada nisu pomogle ni rezolucije izglasane na skupštinama Saveza hrvatskih učiteljskih društava (SHUD), ni predstavke, ni peticije vladi, učitelji su se u svibnju 1911. odlučili za „pasivnu rezistenciju“ na području izvanškolskog prosvjetnog djelovanja, koja je ukinuta tek početkom 1912., nakon najave povišica učiteljskih plaća i postupnog rješavanja učiteljskog pitanja.

Školski zakon iz 1888. posebno je utjecao na život učiteljica. Člankom 152. (*Uda li se koja učiteljica smatrat će se da se dragovoljno odrekla službe*) uveden je celibat učiteljica. U raspravama za i protiv takve odluke najmanje su sudjelovale one na koje se ona odnosila. Dilema učiteljska služba ili obitelj obilježila je živote generacija učiteljica tijekom dva i pol desetljeća. Spomenuti je članak stavljen izvan snage 1914., kada se već čitava plejada „gospođica učiteljica“, kao što su Marija Jambrišak, Jagoda Truhelka, Milka Pogačić i dr., afirmirala u prosvjetnom i kulturnom životu. Učiteljice koje su odlučile ostati u službi „iskoristile“ su „zakonsku nepravdu“ za svoju profesionalnu emancipaciju, što je rezultiralo vjerojatno najplodnijim razdobljem djelovanja pučkih učiteljica izvan uskog polja školskog rada. Od 1900.

³⁹Misli se ponajprije na osnivanje dvogodišnjih učiteljskih akademija, o čemu, među ostalim, piše Josip Binički (1910, 41) u knjizi *Učiteljsko pitanje u Hrvatskoj: Ta će se akademija sama upravljati, imat će potpunu slobodu učenja, svoju knjižnicu i znanstvene zavode. Osim povijesti pedagogije i filozofije, tu će se tumačiti znanstveno, potanko i temeljito sva pitanja tjelesnoga i duševnoga uzgajanja, psihologija, pedopsihologija i pedopatologija, opća pedagogija i didaktika pojedinih predmeta. Nadalje će se slušatelji temeljito upoznati sa spoznajama biološkim, pravnim i narodnogospodarstvenim, a napokon će se predavati i nauka o školskoj organizaciji i upravi.*

do 1914. uređivale su časopis *Domaće ognjište*⁴⁰, redovito su surađivale u svim pedagoškim i dječjim časopisima, bavile se književnim radom, bile aktivne na socijalnom polju i općenito u kulturnom životu mjesta u kojima su službovale. Kroz svoje udruge i individualno zalagale su se za unapređenje ženskog obrazovanja i bolji položaj žena. Učiteljice su bile jezgra ženskog pokreta, koji možda u Hrvatskoj nije imao karakter „pravog“ pokreta, ali je nesumnjivo postojao (Vitorelli, 2007).



Sl. 1: Plaće hrvatskih učitelja u usporedbi s plaćama učitelja u Europi i SAD-u (Binički, 1910)

⁴⁰*Domaće ognjište* – list za porodicu. Izlazi u Zagrebu od 1900. do 1914. u nakladi HPKZ-a i Udruge učiteljica kraljevina Hrvatske i Slavonije (od 1907.). Prvo godište izlazi pod naslovom *Na domaćem ognjištu*, a uredile su ga Marija Jambrišak i Jagoda Truhelka. Ostala godišta uređivala je Milka Pogačić.

JOSIP BINIČKI: Plaće hrv. pučkoga učiteljstva, poređene s plaćama hrv. profesora, autonomnih činovnika i službenika. (PRILOG C.)

Tek. broj	Ime činovnika ili službenika	Plaće u krunama bez funkcionalnih doplata. Prva brojka označuje početnu, a druga konačnu plaću.												Ukupna plaća			Bilješka
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	u 35 godina	prosječno	pošli učitelj u 35 god. manje ili više	
1.	Veliki župani	9.000												297.735	8.563	259.255	
2.	Redoviti sveučil. profesor	7.300												297.735	8.563	259.255	
3.	Ravnatelj srednjih škola	4.800					7.300							184.795	5.279	146.295	
4.	Podžupani	6.400						7.300						184.795	5.279	146.295	
5.	Županijski tajnici	4.800					5.400							138.596	3.959	100.096	
6.	Zem škol. nadz. za p. škole	4.800					5.400							138.596	3.959	100.096	
7.	Profesori srednjih škola	2.000				5.400								138.596	3.959	100.096	U uređnoj prilici uspoređuju
8.	Ivanofoni sveučil. profesori	4.000				4.000								112.980	3.236	73.430	
9.	Kotarski predstojnici	3.600				4.000								102.664	2.933	64.164	
10.	Županijski škol. nadzornici	2.600				4.000								102.664	2.933	64.164	
11.	Kotarski pristavi	2.000				2.900								75.200	2.148	36.700	
12.	Tamničari	1.400				2.900								75.200	2.148	36.700	
13.	Učitelji vjehaonice	1.600				2.926								68.690	1.962	30.190	
14.	Učitelji kazionske	1.600				2.926								68.690	1.962	30.190	
15.	Učitelji više p. škole drž.	1.400				2.120								62.600	1.790	24.100	
16.	Općanski bilježnici	1.400												49.000	1.400	10.500	Ista plaća uvijek (1.400 K >35)
17.	Učitelji više p. škole drž.	1.000				1.600								45.500	1.300	7.000	
18.	Basov podvornik	1.100												38.500	1.100	—	Ista plaća uvijek (1.100 K >5)
19.	Učitelj pučke škole	800				1.500								38.500	1.100	—	
20.	Primalja kr. prim. oblišta	1.000												35.000	1.000	+ 3.500	Ista plaća uvijek
21.	Podvornik više pučke škole	900												31.500	900	+ 7.000	
22.	Nadlogar I. razreda	900												31.500	900	+ 7.000	
23.	Podvornik kot. oblasti	840												29.400	840	+ 8.100	
24.	Nadstražar u kazionski	800												28.000	800	+10.500	
25.	Privremeni pučki učitelj	700												24.500	700	+14.000	
26.	Stržar zem. kazionske II. r.	600												21.000	600	+17.500	
27.	Namjesnik učitelj pučke škole	600												21.000	600	+17.500	

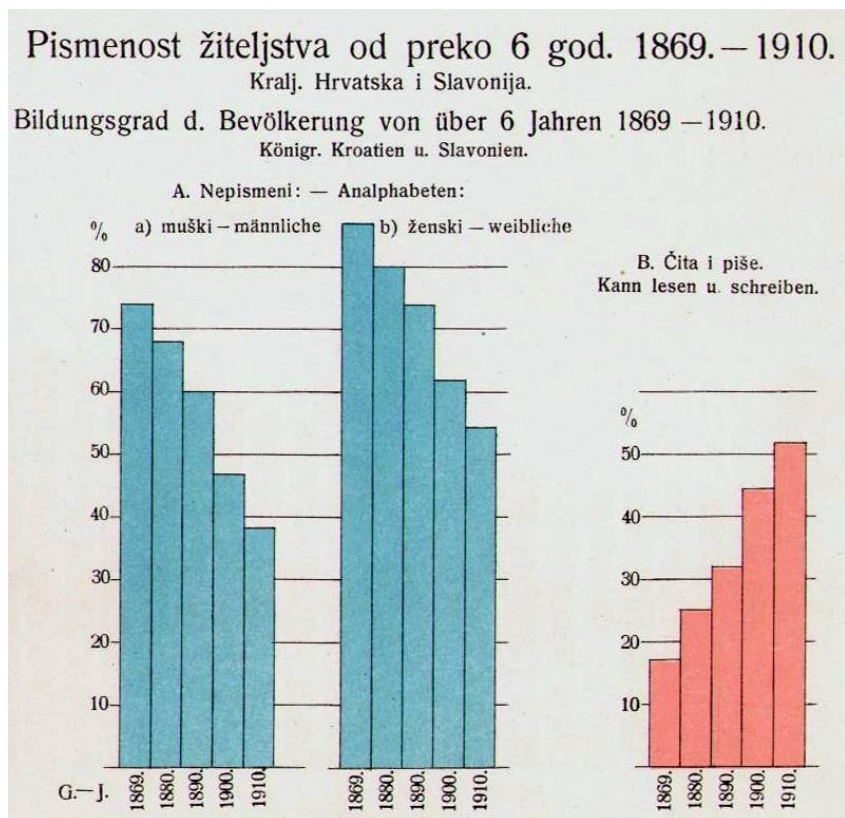
Sl. 2: Plaće hrvatskih učitelja u usporedbi s plaćama državnih činovnika i profesora (Binički, 1910)

Poboljšanje obrazovanja ženske mladeži, a prije svega razvoj cjelokupnog obrazovnog sustava, generatori su modernizacijskih procesa s jedne strane, a s druge su strane njihove tekovine. Školski sustav definiran školskim zakonima iz 1874. i 1888. zadržao se i u prvim desetljećima 20. stoljeća. Predškolsko obrazovanje nije bilo obavezno. *Zabavišta* (dječji vrtići) postojala su u većim gradovima i bila su pretežito u privatnim rukama. Pučke su se škole dijelile na niže (četverogodišnje) i više (3–4 godine). Školska je obaveza počinjala s navršenom sedmom godinom života i trajala pet godina pučke škole (četiri razreda, ali je zakon propisivao ponavljanje četvrtog razreda za one koji nisu nastavljali školovanje) te dvije do tri godine *opetovnice*. Učenici koji su nastavljali školovanje mogli su se, nakon završene niže pučke škole, upisati u šegrtsku školu, višu pučku školu, gimnaziju, realnu gimnaziju ili *realku*. U četverogodišnju učiteljsku školu, kao i u srednje stručne škole, moglo se upisati nakon završene više pučke škole ili niže gimnazije. Uvjeti za upis na sveučilište bili su završena osmogodišnja gimnazija i položen ispit zrelosti, do kraja 19. stoljeća privilegij isključivo muške mladeži. Ženski licej, kao pandan muškoj gimnaziji, osnovan je u Zagrebu 1892. Polazile su ga pretežito djevojke iz više građanske klase. Licejskim je učiteljicama u svrhu usavršavanja 1895. bilo dopušteno pohađanje sveučilišnih predavanja, dok će se prve redovne studentice upisati na

Filozofski fakultet 1901. Bile su to *licejke* latinskog smjera koje su uspješno položile maturu na muškoj gimnaziji. Uz redovito malobrojni latinski smjer i još malobrojniji opći, najpopularniji je bio pedagoški smjer, pa je licej uspješno nadomjestio nepostojanje državne ženske učiteljske škole u Zagrebu.

Školstvo u Dalmaciji i Istri dio je austrijskog školskog sustava i uređeno je pokrajinskim školskim propisima za Dalmaciju i Istru, donesenima na temelju austrijskog školskog zakona iz 1869. Propisano je obvezno obrazovanje od šeste do četrnaeste godine, a sastojalo se od šestogodišnje pučke škole i dvogodišnje produžne škole, tzv. *ponavljaonice*. Građanske su škole trajale tri godine, a preparandije su od 1904. četverogodišnje srednje škole.

Razvoj hrvatskoga školstva u posljednja dva desetljeća 19. i u prvom desetljeću 20. stoljeća ogledao se u otvaranju novih škola, većem broju *uškolovane* djece i smanjenju stope nepismenosti, koja je konačno 1910. u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji bila manja od 50 posto (sl. 3). Dinamika rasta broja pučkih škola nije pratila povećanje broja stanovnika. Godine 1880. bilo ih je oko 1260, a 1910. gotovo 1600, ali je njihov broj na 10.000 stanovnika bio manji 1910. nego 1880. Od približno 180.000 školskih obveznika 1880. školu je pohađalo njih oko 50 posto, a od nešto više od 300.000 školskih obveznika 1910., školu je pohađalo njih oko 70 posto (usp. Statistički atlas, 1915, 56).



Sl. 3: Tijekom četiri desetljeća nepismenost u Hrvatskoj i Slavoniji smanjena je za oko 30% (izvor: *Statistički atlas kraljevina Hrvatske i Slavonije*. Zagreb, 1915, 56)

U Dalmaciji je školske godine 1908./9. bilo 457 nižih pučkih škola koje je pohađalo 81,7% obveznika, a mnogi su od njih napuštali školu već poslije prvog, drugog ili trećeg razreda. Broj nepismenih je još uvijek bio prilično visok⁴¹, a 1906. počinju prve veće akcije u suzbijanju analfabetizma (Franković, 1958, 278). Početkom 20. stoljeća u Dalmaciji jača staleška aktivnost – učitelja u okviru Saveza dalmatinskih učitelja osnovanog 1900. sa sjedištem u Splitu i profesora u okviru Društva srednjoškolskih profesora osnovanog 1909. sa sjedištem u Zadru. U Splitu od 1899. izlazi *Učiteljski glas* koji 1902. postaje glasilo Saveza dalmatinskih učitelja.

U Istri je pred Prvi svjetski rat bilo ukupno 346 pučkih škola, od čega je u 175 škola nastavni jezik bio hrvatski, u 121 talijanski, u 38 slovenski, u 8 njemački, a četiri su škole bile dvojezične (Franković, 1958, 237). Na početku 20. stoljeća u Istri je bilo oko 40% nepismenih stanovnika starijih od šest godina, a školske godine 1903./4. osnovnu je školu pohađalo 75,7% školskih obveznika (Cukrov, 2001, 11-12). Istarski su učitelji agilniji u staleškom djelovanju od

⁴¹Cukrov (2001, 11) navodi podatak o 78% nepismenih u Dalmaciji 1910.

dalmatinskih učitelja. Važnu ulogu u osnivanju i radu škola na hrvatskome jeziku imala je Družba sv. Ćirila i Metoda za Istru, osnovana 1893. u Puli, a od 1895. sa sjedištem u Opatiji. U posljednjem desetljeću 19. stoljeća osnivaju se tri učiteljska kotarska društva – 1891. Učiteljsko društvo za Krk, Cres i Lošinj, 1892. Učiteljstvo društvo za Liburniju i 1897. Narodna prosvjeta koja od 1906. izdaje istoimeni časopis. Dio učitelja 1911. istupa iz Narodne prosvjete i osniva Hrvatsku školu, katoličko učiteljsko društvo za Istru, a u siječnju 1912. počinje izlaziti i istoimeno glasilo društva.

Modernizacijski procesi iz druge polovine 19. stoljeća, razvoj školstva i stvaranje povoljnije obrazovne strukture stanovništva utjecali su i na svakodnevni život. Reforma života (*Lebensreform*), kako je već spomenuto, zahvatila je i zemlje Dunavske Monarhije, osobito njezina urbana središta, a ogledala se ponajprije u razvoju alternativne medicine, mijenjanju prehrambenih navika i širenju vegetarijanstva, kampanji o štetnosti alkohola i duhana, promicanju tjelesne kulture i rekreacije, reformi odijevanja, zaštiti prirode i životinja i slično (Farkas, 2008).

U Hrvatskoj teško možemo govoriti o nekom širem pokretu ili pokretima u tom smjeru, ali svakako valja spomenuti desetke higijenskih i *zdravoslovnih* crtica (o hrani, vegetarijanstvu, njezi tijela, i sl.), što ih je kao samostalne brošure objavljivao liječnik Antun Lobmayer (1844.–1906.) koji je na hrvatski preveo popularnu knjigu Sebastiana Kneippa (*Moje liječenje vodom*, Zagreb, 1891.). U Zagrebu je 1903./1904. izlazio časopis *Knajpovac* koji je promovirao njegovanje zdravlja po Kneippovu sustavu. Na području zdravstvene promidžbe isticao se liječnik i gradski fizik u Križevcima Fran Gundrum Oriovčanin (1856.–1919.) koji je osobitu pažnju posvećivao dječjoj njezi i školskoj higijeni o čemu je pisao i u pedagoškim časopisima. U knjizi *O produljenju života* (1907) analizira brojne čimbenike koji utječu na trajanje života i daje savjete za dug život. Liječnik Radovan Marković (1874.–1920.), utemeljitelj dječjeg odjela u zagrebačkoj Bolnici milosrdnih sestara (prvog takvog odjela u Hrvatskoj), u knjizi *Dječja njega* (1903) daje „upute mladoj majci“ o trudnoći, porođaju, njezi i hranjenju djeteta, dječjem razvoju i dječjim bolestima.

Godine 1907. u hrvatskom se prijevodu pojavljuju dvije brošurice⁴² o školskoj higijeni austrijskog srednjoškolskog profesora Lea Burgersteina (1853.–1928.). Njegova 1895. godine

⁴²*Pravila o čuvanju zdravlja : za odraslije učenike i učenice pučkih i građanskih škola, za učenike nižih razreda gimnazija i realka i za pitomce i pitomice preparandija; O domaćem njegovanju zdravlja školske mladeži :*

objavljena knjiga *Handbuch der Schulhygiene* (Priručnik školske higijene) postala je standardno djelo na području školske higijene i utjecala je na uključivanje ove tematike u pedagoške rasprave (Engelbrecht, 1986, 55). Na Burgersteina se poziva Juraj Cenkić (1874.–1957.), vjeroučitelj Više pučke škole u Križevcima i pristaša pokreta za reformu Katoličke crkve, u svojim knjižicama *Higijena nastave u pučkoj školi* (1905) i *Žensko obrazovanje posmatrano sa stajališta pedagoške higijene* (1905). Savjetima se školskoj mladeži obraćaju gimnazijski profesori Mirko Perković (1873.–1951.) u knjizi *Priprava za život* objavljenoj u Zadru 1917. i Umberto Girometta u knjizi *Mladež u borbi za život : (seksualna higijena)*, objavljenoj u Splitu 1920. Navedeni radovi, bez obzira na sadržaj i stavove koje promiču, pokazuju širenje korpusa pedagoških tema i njihovo ispreplitanje s medicinom, psihologijom i pravom (u pitanjima skrbi za zapuštenu djecu i mladež). Pitanju alkoholizma, osim s medicinskog, pristupa se i s pravnog gledišta o čemu svjedoči studija Milana Kosića (1912) *Alkohol, kriminalitet i pravo*.

Godine 1894. osnovano je Zagrebačko društvo za zaštitu životinja koje 1895. izdaje brošuricu *Najokrutnija ženska moda* Karla Borromäusa Landsteinera, počasnog predsjednika Bečkog društva za zaštitu životinja. U njoj se predlaže plemenitim gospođama da osnuju „gospojinska i djevojačka društva, kojima bi bio zadatak, raditi proti uporabljivanju ptičjih pera i mrtvih ptica za nakit“ (Landsteiner, 1895, 6).

Prvo vegetarijansko društvo u Hrvatskoj osnovao je 1928. Ivo Hengster iako je još 1921. Ivan Dobržinski pozivao na osnivanje društva za reformu življenja – apstinencijom od mesa i alkohola (Belošević, 2009, 94). U Zagrebu je 1924. osnovano Jugoslavensko teozofsko društvo, a njegova prva i dugogodišnja predsjednica bila je Jelisava Vavra. Spomenimo još u ovom kontekstu i prvi prijevod nekog djela Rudolfa Steinera. Riječ je o knjizi *Teosofija : uvod u nadčutilnu spoznaju svijeta i čovjeka*, objavljenoj u Zagrebu 1926. u Antropozofijskoj biblioteci koju je uređivao i izdavao prevoditelj knjige – Franjo Milošević.

Relativno slaba recepcija pokreta za reformu života u Hrvatskoj prije Prvoga svjetskog rata povezana je sa sporijim modernizacijskim procesima i još uvijek nepovoljnom obrazovnom strukturom stanovništva. Neke refleksije tog pokreta bit će prisutne tek nakon rata, ali nakon rata svijet više nije bio isti.

napomene roditeljima i odgajateljima. Obje su brošure objavljene 1907. u Beču, u Ćesarskoj kraljevskoj nakladi školskih knjiga.

3.2. Između dva rata

Konstatacija Josipa Horvata (2007, 268) kako se tijekom dvije godine – 1919. i 1920. – „mit slobode pretakao u psihozu mržnje u kojoj je tonula ideja zajedništva Južnih Slavena“ te kako se čak i jednom prekaljenom poborniku te ideje oteo jauk „Che desillusionne!“ nije samo literarni osvrt povjesničara na vrijeme i događaje kojima je svjedočio, nego i prilično vjerna slika Hrvatske u novoj državnoj zajednici. Politički i ideološki generirana podijeljenost zahvatila je sve društvene strukture. Odnos prema novoj državnoj zajednici u Hrvatskoj je bio „između oduševljenja i novih strahova“ (Goldstein, 2008, 25). Neki su ubrzo shvatili i priznali da san o zajedničkoj slavenskoj državi više nalikuje noćnoj mori, neki su oklijevali to priznati, a neki su ustrajali u odanosti ideji jugoslavenstva iz uvjerenja ili iz interesa. Na drugoj su strani bili oni koji ne samo da nisu dijelili oduševljenje zbog stvaranja Kraljevine SHS nego su mu se protivili ili su u najmanju ruku bili sumnjičavi prema takvom raspletu. Nezadovoljstvo je kulminiralo nakon atentata na Stjepana Radića i suradnike 1928. i taj je čin označio početak raspada monarhističke Jugoslavije (Goldstein, 2008, 89).

U zemlji ograničene demokracije, centralizma, unitarizma i jakog represivnog aparata zaostajao je ekonomski i cjelokupni društveni razvoj. Hrvatska je, zajedno sa Slovenijom i Vojvodinom, spadala u najrazvijenije dijelove Kraljevine SHS odnosno Kraljevine Jugoslavije i unatoč limitiranom razvoju bio je evidentan privredni i društveni napredak. U tom je razdoblju u Hrvatskoj osnovano oko 730 industrijskih poduzeća (Goldstein, 2008, 81), što je imalo za posljedicu razvoj gradova i porast gradskog stanovništva. Osobitu je transformaciju doživio Zagreb koji je postao organizacijsko, trgovačko, financijsko i industrijsko središte i koji je u trećem desetljeću 20. stoljeća doživio najveći porast stanovništva u svojoj povijesti, sa 108.674 1921. na 185.381 stanovnika 1931. (Goldstein, 2008, 83).

Dinamičnost postaje jedno od tipičnih obilježja međuratnog razdoblja. Bilo da je riječ o politici, ekonomiji, društvenom životu, kulturi, umjetnosti, prosvjeti – svuda je vladala živa aktivnost. Dvadeseto je stoljeće, smatraju mnogi povjesničari, počelo nakon Prvoga svjetskog rata. Prijeratna sigurnost i izvjesnost o kojoj govore Stefan Zweig⁴³ i Josip Horvat⁴⁴ već je davno zaboravljena prošlost. „Stoljeće promjena“⁴⁵ ponudit će nam sve prije izvjesnosti i sigurnosti.

⁴³ „Svijet sigurnosti“, prvo poglavlje Zweigove knjige Jučerašnji svijet počinje sljedećim rečenicama: *Pokušam li iznaći prikladnu formulu za vrijeme prije prvoga svjetskog rata, u kojem sam odrastao, mislim da ću biti najsazetiji ako kažem: bilo je to zlatno doba sigurnosti. Sve je u našoj gotovo tisućljetnoj monarhiji izgledalo kao sazdano za vječnost, a sama država doimala se poput jamca te trajnosti. (...) Svatko je znao koliko ima, ili koliko mu pripada,*

„Princip realiteta“ (Stein-Ehrlich, 1936, 99) postao je glavnim principom novog doba. Četiri ratne godine ni najveći sanjari nisu mogli smatrati samo ružnim snom i nastaviti svoj prekinuti miran život. „Velik je jaz između 1912. i 1918.“, piše Josip Horvat (1983a, 95) i prisjeća se izgubljenosti generacije 1895./96. koja je po završetku mature umjesto na sveučilištu završila u rovovima, a nakon rata rezignirano se prepustila diktatu „blagotvornog biološkog zakona prilagođavanja (Horvat, 1983a, 155). Nešto mlađe generacije, koje je rat zatekao u dječjoj sobi, sazrele su preko noći, primjećuje Vera Stein-Ehrlich (1936, 17), lišene dugog djetinjstva, tipičnog za prijeratno razdoblje:

Dok su očevi bili u ratu, omladina je brzo postala zreloom. Djeca su se brinula za opskrbu porodice, svagdanje brige im nisu bile tajnom. Osamgodišnja djeca iz gradova gdje je pučanstvo gladovalo išla su na selo da pokupuju za porodicu životne namirnice. To su često bila i djeca i građanskih krugova, do tada pažljivo čuvana od svake ozbiljne brige. Siromašnija su djeca stajala pred aprovizacijama čitave noće i nosila kući najnužnije za jelo. Preuzimanjem ovih funkcija ona su neopazice postala gazde u kući. Mnoge su se majke tužile da ne mogu s njima izaći na kraj bez oca. Ova su djeca preskočila deset godina predratnog razvitka.

Poslije rata su mlađa braća ove ratne omladine ostala ili postala opet djeca. Ali ne kao ona predratna djeca. Kao što njihovi roditelji moraju mijenjati način svog života i svoje ideje zbog rata i poslijeratnog razvitka, zbog ekonomskih promjena i novih perspektiva, tako i djeca nisu i ne mogu biti više nevina djeca predratnog vremena. Razvitak posljednjih dvadeset godina veoma je uzdrmao patrijarhalno društvo, više nego to mnogi nastavnici samo na sebi opažaju, ali na djeci, produktu socijalnih prilika, možemo jasno očitati nove prilike. Opisati ovu omladinu i njihov odnos prema starijima neobično je teško, jer je njihov položaj na svakom mjestu i u svako doba različan. Mi možemo samo okarakterisati položaj oznakama da je sve u burnom razvitku, u brzom toku rastvaranja, u n e s t a b i l n o s t i (Stein-Ehrlich, 1936, 17-18).

Rat je promijenio sliku društva i položaj djece u njemu. Prijeratni pokret za zaštitu djece koji je okrznuo i hrvatsko podneblje pretvorio je tijekom Prvoga svjetskog rata i u prvim

što je dopušteno a što zabranjeno. Tko je posjedovao imetak, mogao je točno izračunati koliko će mu kamata godišnje donijeti, činovnik i časnik znali su pak točno prema kalendaru izračunati godinu svoga promaknuća i godinu odlaska u mirovinu. (Zweig, 1999, 13).

⁴⁴Začuđujuće sličnim rečenicama, kao i Zweig, Horvat (1983a, 9) opisuje jedan segment života u Austro-Ugarskoj Monarhiji: *Nakon svršenih nauka, svatko je mogao unaprijed izračunati kako će napredovati u državnoj službi, koliki će mu biti dohodak, kad će se moći povući u mir – život svakoga bijaše, istina, jednoličan, ali stalan u svojoj sigurnosti.*

⁴⁵Naslov je kataloga i izložbe o Hrvatskoj u 20. stoljeću održane od prosinca 2000. do svibnja 2001. u Hrvatskom povijesnom muzeju.

poslijeratnim godina u doslovno spašavanje djece od gladi i siromaštva. Socijalna komponenta prožima mnoga područja djelovanja – pedagogiju, medicinu, pravo. Učiteljica Milka Pogačić 1919., umjesto Ratnog kumstva inicira osnivanje udruge Materinstvo s ciljem materijalne i moralne potpore majkama, kao najboljeg načina pomoći djeci. Pravnik Josip Šilović tijekom rata organizira veliku akciju spašavanja ratne siročadi, a 1920. osniva Narodnu zaštitu kao krovnu organizaciju brojnih dobrotvornih društava te sa svojim suradnicima postavlja praktične i teorijske osnove socijalnog rada. Koncept socijalne medicine i ideje zdravstvenog prosvjeđivanja što ih je promicao Andrija Štampar utjecali su na cjelokupnu zdravstvenu politiku tadašnje države.

Odgajno-obrazovno djelovanje u dva međuratna desetljeća neodvojivo je od šireg povijesnog i društvenog konteksta i prožimanja s brojnim karakterističnim čimbenicima i pojavama razdoblja. Prvo desetljeće nove države, iako obilježeno snažnim centralizmom i hegemonizmom, u političkom je pogledu donijelo i neke pomake kao što je biračko pravo za sve punoljetne muškarce, a politika više nije bila rezervirana samo za određene krugove, nego je postala opća stvar (Goldstein, 2008, 34). Štoviše, politika, a s njom i ideologija, ušle su u sva područja života, a političke i ideološke podjele zahvatile su i neke do tada relativno homogene udruge i zajednice. Osobito je dolazilo do izražaja političko djelovanje mladih kroz organizacije kao što su Orjuna⁴⁶ (Organizacija jugoslavenskih nacionalista) ili HANAO⁴⁷ (Hrvatska nacionalna omladina).

Drugo međuratno desetljeće nove države – doba kraljevine Jugoslavije (1929.–1939.), ili kako ga Goldstein (2008) naziva *doba integralnog jugoslavenstva i klizanje u katastrofu*, donijelo je još snažniju političku represiju, jačanje desnih i lijevih političkih tendencija i sve izraženije nezadovoljstvo hrvatske javnosti. Društveni se život mijenjao uslijed novih tehnoloških i civilizacijskih dostignuća. Nove znanstvene spoznaje, novi i dostupniji mediji, angažirana umjetnost i širenje znanja utjecali su na razvoj društva i mijenjali su svakodnevni život. Ovaj je proces osobito zamjetan u urbanim područjima, dok je u ruralnim krajevima život uglavnom ostajao isti. Slika međuratnog hrvatskog društva varirala je „između zaostalosti i modernizma“ (Goldstein, 2008, 127), što je još jedan polaritet u ovom razdoblju polarizacije i napetosti.

⁴⁶O djelovanju Orjune više u knjizi Ivana J. Boškovića (2006) *Orjuna – ideologija i književnost*.

⁴⁷Više u knjizi Željka Karaule (2011) *HANAO (Hrvatska nacionalna omladina) : teroristička organizacija mladih u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca 1921-1925*.

Polarizacija je zahvatila i prosvjetnu zajednicu. Organizirano staleško djelovanje učitelja obilježila je podijeljenost na zagovornike centralističke učiteljske organizacije, članove Udruženja jugoslavenskog učiteljstva, te na zagovornike federalističke učiteljske organizacije koji su ostali u Savezu hrvatskih učiteljskih društava, krovnoj hrvatskoj učiteljskoj organizaciji osnovanoj 1885. Razjedinjenost učitelja negativno se odrazila i na djelovanje najstarije strukovne udruge Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora, jednog od glavnih nakladnika pedagoške i dječje literature prije Prvoga svjetskog rata. Razmimoilaženja zbog različitih političkih i ideoloških pozicija zahvatila su i Društvo hrvatskih srednjoškolskih profesora, utemeljeno 1904. Jedan dio članstva opredijelio se za Jugoslavensko profesorsko društvo, Sekciju Zagreb, a drugi za samostalno Društvo hrvatskih srednjoškolskih profesora, u čijoj nakladi od 1908. izlazi *Nastavni vjesnik*. Društvu je 1931. zabranjen rad, a zatim ponovno djeluje od 1939. do 1945. te od 1991. godine.

Školstvo je bilo zapostavljeno – bez odgovarajuće materijalne potpore, bez vizije i strategije daljnjeg razvoja i bez organizirane i djelotvorne stručne akcije. Zlatko Špoljar (1928) se žalio na maćehinski odnos prema školstvu i dotiče brojne probleme škole dvadesetih godina:

Još ni danas, u desetoj godini naše države, nemamo modernog i jedinstvenog školskog zakona za cijelu državu, pa ni definitivnog nastavnog programa, koji bi vrijedio barem za jedan decenij, ako ne dulje, da se može u praksi iskušati. Osim toga u nas još uvijek dominiraju stare metode ili često – metode slučaja, kako komu voda donese, ili – nikakove metode. Nađe li se međutim koji poletniji i hoće, da se otrese šablone, koja ubija slobodan razvoj učenika, može mu se dogoditi, da će ga koji pretpostavljeni šk. nadzornik udariti po prstima i reći mu otprilike onako u smislu one kajkavske poslovice: „Tak su naši stari delali...“ I nad svime lebdi još – nehaj roditelja i javnosti za školu i rad u školi. U nas rijetko, vrlo rijetko čitamo u štampi o školi, dok ta ista štampa donosi svakog dana čitave stranice o senzacionalnim procesima, o kandidatima za vješala i opširne izvještaje o nogometnim utakmicama. Koliko u tom zaostajemo za zapadom, a pogotovo za sjevernom Amerikom, gdje imadu sve veće i raširenije novine u svojim redakcijama posebne stručne komentatore. Ako u nas prodre kakova vijest o školi u novine, onda je to ili kakav prosvjetni škandal ili slična senzacija iz koje škole, koja školi više škodi negoli koristi. Napokon nema ni pravoga kontakta između škole i roditelja, ma da bi ta dva najvažnija faktora u uzgoju mladeži trebali da vazda rade zajedno. Školska vijeća postoje u nas samo na nekim srednjim školama. Sve to dolazi odatle, što u nas nema pravog razumijevanja za misiju škole uopće, a napose narodne osnovne škole. (Špoljar, 1928, 205-206)

Prosvjetna politika Kraljevine SHS, odnosno Kraljevine Jugoslavije, bila je pod snažnim utjecajem ideologije unitarizma koja je školi namijenila posebnu misiju – “stvaranje novog čovjeka – Jugoslavena” (Krstić, 1938, 292). Pritom su važnu ulogu trebali imati učitelji o čijem se obrazovanju raspravlja i u hrvatskoj stručnoj zajednici, no te rasprave malo utječu na konačno rješenje učiteljskoga obrazovanja propisanog Zakonom o učiteljskim školama iz 1929., kada su doneseni i ostali školski zakoni. Desetljeće rasprava o zakonskim prijedlozima nikako nije odraz temeljitih priprema zakona, nego je ponajprije rezultat kaotičnoga stanja u prosvjetnom resoru, ali i u cjelokupnom političkom životu zemlje u kojoj se tijekom dva desetljeća postojanja promijenilo 39 vlada, obavljeno 47 smjena ministara prosvjete, a kako su tu funkciju neki obavljali u više navrata prodefilirao je „samo“ 21 ministar, ali nikada nitko duže od tri godine (Dimić i sur., 2000).

U prvom desetljeću Kraljevine SHS nije bilo jedinstvene školske legislative.⁴⁸ Iako su pripreme za novi školski zakon počele već 1919., kada je pri Ministarstvu prosvjete u Beogradu osnovan Prosvjetni odbor kao stručno savjetodavno tijelo koje se trebalo baviti organizacijskim pitanjima školstva, do njegova stupanja na snagu proći će čitavo desetljeće. Nacrt *Zakona o narodnim školama*, sastavljen 1919., u Hrvatskoj je naišao na veliki otpor i izazvao brojne rasprave i polemike. Novi zakonski prijedlog izrađen je 1926. kada je ministar prosvjete bio Stjepan Radić. Zakon o narodnim školama u Kraljevini Jugoslaviji donesen je tek 5. prosinca 1929., u vrijeme diktature Kralja Aleksandra.

Uvedeno je obvezno osmogodišnje školovanje za svu djecu, koje je započinjalo u četverogodišnjim osnovnim školama i nastavljalo se u višim narodnim školama, nižim gimnazijama, građanskim ili nekoj od nižih stručnih škola. Narodne su škole državne institucije. Zadržane su postojeće privatne škole uz obvezu usklađivanja s novim propisima, a nove se privatne škole nisu mogle otvarati. Za najmanje 30, a u teže pristupačnim krajevima za 20, školskih obveznika u radijusu od 4 km trebalo je otvoriti osnovnu školu. U mjestima s manje djece Zakon je predviđao otvaranje privremenih školskih stanica ili tzv. ambulantskih škola. U razredu je moglo biti maksimalno 50, a u kombiniranim odjelima do 40 učenika. Sukladno suvremenim pedagoškim preporukama većina je škola mješovita, a postojale su i zasebne muške i

⁴⁸U Hrvatskoj i Slavoniji na snazi je bio školski zakon iz 1888. godine, a za Dalmaciju su također važili prijeratni propisi doneseni na temelju austrijskog Državnog školskog zakona iz 1869. godine. Školstvo u dijelovima Hrvatske pod talijanskom vlašću (Istra, Rijeka, Zadar te otoci Lastovo i Palagruža) bilo je izloženo snažnom utjecaju politike talijanizacije.

ženske škole. Poučavalo se i odgajalo u duhu „državnog i narodnog jedinstva“ i u okvirima ideologije unitarizma, potirući nacionalne posebnosti u ime ideje jugoslavenstva.

Više narodne škole bile su najslabija karika sustava. Uz opće obrazovanje, one su u učenika trebale razvijati smisao za zanat, trgovinu i poljoprivredu. Nastava u njima bila je razrednog tipa, moglo se raditi i po skraćenom programu, a po završetku učenici nisu imali perspektivu daljnjeg obrazovanja u srednjim školama. Malobrojnost viših narodnih škola te slabo razvijena mreža građanskih škola i gimnazija, udruženi često s lošim materijalnim stanjem roditelja, praktički su značili nastavak dotadašnje prakse četverogodišnje školske obveze (osim u nekim dalmatinskim mjestima u kojima je od ranije postojala šestogodišnja škola) i svojevrsne socijalne selekcije u 11. godini života. Zakonom propisani minimalni pedagoški standard također je bio teško dostižan. Nedovoljan broj i slaba opremljenost škola, njihov neravnomjeran prostorni razmještaj te neravnomjerna raspodijeljenost učiteljskog kadra imali su za posljedicu nedosljednost u provođenju školske obveze, pa čak i porast broja neškolovanih obveznika te iznimno teške uvjete rada u mnogim školama. Na područjima Savske i Primorske banovine⁴⁹ bilo je 1937./38. 2.508 narodnih škola, koje je pohađalo 356.825 učenika, a poučavao 8.391 učitelj (Gaćina Škalamera, 2004).

Uspostavom Banovine Hrvatske 1939. prosvjetni su poslovi u potpunosti bili u nadležnosti banske uprave. Pristupilo se detaljnoj analizi stanja školskog sustava, a zatim rješavanju infrastrukturnih problema i reorganizaciji narodnog školstva. Popravljale su se dotrajale i gradile nove školske zgrade, u selima su otvarane *pomoćne škole*, a ponovno je aktualizirano i pitanje stvarnog povećanja obveznog školovanja. Sigismund Čajkovac (1940) iznosi *temeljna načela za školski zakon* i zalaže se za prosvjetnu politiku u duhu ideja koje su promovirala braća Radić. Mnogim su školama podijeljena *Sabrana djela Antuna Radića*, intenzivno se radilo na nužnim prilagodbama postojećih udžbenika, osobito čitanki, u školama su organizirane svečanosti u narodnom duhu, a u svemu tome iznimno važna uloga bila je namijenjena učiteljima. U prvoj godini postojanja Banovine Hrvatske otvoreno je 56 novih odjela i osnovano 89 novih školskih općina. Procijenjeno je da je potrebno ukupno sagraditi 1.150 novih školskih zgrada, od čega 545 za škole koje su smještene u privatnim zgradama, a 605 za one koje

⁴⁹Većim dijelom prostor današnje Hrvatske, ali bez nekih mjesta koja su se nalazila u sastavu drugih banovina – Baranja i Ilok (Dunavska banovina) te Dubrovnik, Pelješac i Mljet (Zetska banovina). Podatci za Primorsku banovinu pokrivaju i neka mjesta koja danas nisu u sastavu Hrvatske, kao što su: Livno, Bugojno, Travnik, Konjic, Ljubuški i Mostar.

tek treba otvoriti. Planirano je da će u roku od pet godina biti dovoljno škola i raspoređenih tako da će svaki školski obveznik imati priliku pohađati školu (Godišnjak, 1940). Zbog kratkog postojanja Banovine Hrvatske spomenuti planovi prosvjetnih vlasti nisu realizirani. Školske godine 1939./40. u Hrvatskoj je bilo 2.615 narodnih škola, 6.817 učitelja poučavalo je 346.973 učenika, od ukupno 389.973 školska obveznika (Gaćina Škalamera, 2004).

Školstvo u Istri za vrijeme talijanske okupacije bilo je podvrgnuto sustavnoj talijanizaciji i denacionalizaciji. Taj je proces osobito intenzivan nakon fašističke školske reforme Giovannija Gentilea, koja veliku važnost pridaje nacionalnom odgoju u talijanskom duhu. Od školske godine 1923./24. talijanski se kao nastavni jezik uvodi već od prvog razreda. Zatvarane su hrvatske škole, progonjeni su učitelji i priječio se rad svim hrvatskim kulturnim institucijama.

Zakon o srednjim školama (1929) zadržao je dotadašnji model općeobrazovnih srednjih škola: realnu gimnaziju, *realku* i klasičnu gimnaziju. Srednje škole mogu biti potpune (sa osam razreda) i nepotpune (s prva četiri razreda). Po završetku četvrtog razreda polaže se niži tečajni ispit (*mala matura*), a po završetku osmog razreda viši tečajni ispit odnosno ispit zrelosti (*velika matura*). Središnje mjesto pripada realnoj gimnaziji kao općem tipu srednje škole u kojoj je naglasak na prirodnoznastvenim predmetima i modernim jezicima. Proces transformacije klasičnih u realne gimnazije započeo je još krajem 19. stoljeća, a kulminira dvadesetih godina 20. stoljeća tako da su Hrvatskoj ostale samo tri državne klasične gimnazije kao samostalne institucije – dvije u Zagrebu i jedna u Splitu, dok je u ostalim mjestima postojala mogućnost otvaranja klasičnih razreda pri realnim gimnazijama.

Na području Banovine Hrvatske bilo je 1940. godine 47 državnih gimnazija (od toga tri klasične) i 12 privatnih s pravom javnosti. Državne su gimnazije pohađali 19.481 učenik i 10.824 učenice (ukupno 30.305), a privatne 2.211 učenika i 1.082 učenice (ukupno 3.293). Od ukupno 1.585 nastavnika, 209 ih je bilo u privatnim gimnazijama (Godišnjak, 1940).

Stručne se škole u prvoj polovici 20. stoljeća, prema modelu s kraja 19. stoljeća, kreću u rasponu od šegrtskih škola do onih koje su imale status potpunih srednjih škola (srednje poljoprivredne i tehničke škole, trgovačka akademija) i u koje su se upisivali učenici sa završenom višom pučkom ili nižom srednjom školom. Tridesetih se godina posebna pažnja posvećivala građanskim školama. Zakonom o građanskim školama iz 1931. građanska škola traje četiri godine, u nju se upisuju učenici koji su završili četiri razreda osnovne škole. Od 1936. ima rang niže srednje škole.

Godine 1926. stručne škole su izdvojene iz mjerodavnosti Ministarstva prosvjete i dodijeljene Ministarstvu industrije, trgovine i obrta. Taj je postupak, unatoč dobroj namjeri, više odmogao nego pomogao razvoju stručnog školstva. Stručno je školstvo trebalo obuhvati široke slojeve društva i tako omogućiti stručnu i društvenu afirmaciju običnog čovjeka, ali i potaknuti cjelokupni privredni napredak zemlje. Ono se, međutim, unatoč svim nastojanjima u Hrvatskoj nije razvijalo zadovoljavajućim ritmom. Društvene i političke prilike nakon Prvog svjetskog rata samo su ga dodatno usporile.

Na području Banovine Hrvatske bilo je 1939./40. godine 18 vrsta stručnih škola, od kojih su najbrojnije stručno-produžne (šegrtske) škole (89), ženske zanatske škole (62), trgovačke akademije (13), gospodarske škole (11), itd. Prema (nepotpunim) podacima o broju učenika u svim stručnim školama bio je 18.621 učenik, što je znatno manje od broja gimnazijalaca, kojih je bilo ukupno 33.598 (Gaćina Škalamera, 2004).

Uz sva nastojanja i pomake u suzbijanju nepismenosti ona je nakon Prvog svjetskog rata još uvijek bila vrlo visoka. Na području današnje Hrvatske opća stopa nepismenosti bila je 1921. godine 37,5 %, a 1931. godine 31,5%. (Steinman, 1964). U širenju pismenosti u razdoblju između dvaju svjetskih ratova osobito se ističu inicijative *Kluba ABC*, *Seljačke sloge*, *Hrvatskog kulturnog društva „Napredak“* i *Seljačkog kola*. Pokret za pismenost dobiva obrise kampanje koja je, osobito za Banovine Hrvatske, bila podupirana i od strane prosvjetnih vlasti. Cilj je bio smanjiti nepismenost ispod 10% do sljedećeg popisa stanovništva koji se trebao provesti 1941. godine. To se nažalost nije ostvarilo, što je pokazao popis stanovništva iz 1948. kada je u Hrvatskoj bilo 15,6% nepismenih (jugoslavenski prosjek bio je 25,4%).

Zatiranje nacionalnog identiteta i nametanje ideologije jugoslavenstva provodilo se na svim razinama školskog sustava i to kroz nastavne programe, školske svečanosti, učeničke organizacije te kadrovskom politikom u odgojno-obrazovnim institucijama. Ljubica Ivezić (2012, 36) se prisjeća: „Nismo imali dovoljno predznanja da bismo mogli kritički procjenjivati 'znanja' koja nam je škola nametala. Kao ustaljenu parolu usvojili smo tvrdnju da je 'Austro-Ugarska bila tamnica naroda u kojoj su Hrvati bili porobljeni, a sad su u Kraljevini Jugoslaviji slobodni'. Proslavu Dana ujedinjenja, Svetosavsku besedu, i ostale državne praznike primali smo kao slobodne dane u kojima nema nastave i nismo razmišljali o nacionalnom porobljavanju u Kraljevini Jugoslaviji.“ Veći dio mladih vjerojatno nije bio svjestan ideološke manipulacije od strane države, koliko god je bila očigledna i sveprisutna. Živjeli su svoj mladenački život u duhu

vremena koje im je nudilo različite sadržaje – petparačku književnost i popularnu lektiru, novine, film, strip, radio, kazalište, sportske aktivnosti... I stoga su, kao i svaka mladost, bili kritizirani:

Naše današnje društvo rado govori, da omladina nije idealna, odnosno, da je materijalistički raspoložena, da cijeni više materijalna dobra od moralnih. Govori se, da današnja omladina teži previše za tjelesnim uživanjem, da se kićeno oblači, ne čita, izbjegava umni napor, uživa u kinu, tjera previše šport i t. d. Njoj nasuprot stavljaju predratnu omladinu kao idealniju, koja je nosila pune džepove knjiga, išla zamišljena ulicom baveći se nacionalnim i filozofskim problemima i trošila svoju snagu u dubokoumnim raspravama. Za prvu je znak lopta, za drugu knjiga. (Kovačević, 1929, 86)

Kritični su i mladi, barem dio njih. Skupina srednjoškolaca kritički progovara o građanskom društvu, njegovim *komotnim reformatorima*, školi, profesorima i konačno svojim kolegama – „štreberima“ i „poluinteligentnim karijeristima“ – koje takvima čini škola „koja stvarno zaglupljuje i udaljuje od stvarnosti. A iza današnje škole stoji vladajuća klasa građanskog društva“ (Srednjoškolci govore, 1934, 16). No, većina srednjoškolaca nije bila tako „napredna“. Oni su svoj bunt izražavali tek u kršenju strogih disciplinarnih pravila, čitanju zabranjene ili nepoželjne lektire, odlascima u kino, kazalište i na ples bez dozvole. Njihova je političnost eventualno dolazila do izražaja u opredjeljivanju za *Omladinu* ili za *Mladost*. Oba su lista uređivali srednjoškolski profesori. *Omladina* je pokrenuta 1918. i trebala je zamijeniti *Pobratim* koji je prestao izlaziti 1916. Izlazila je u nakladi Društva hrvatskih srednjoškolskih profesora, a nakon njegove zabrane 1931. list je opstao zahvaljujući Matici hrvatskoj. Konkurentska *Mladost* počinje izlaziti 1922. u nakladi Zagrebačke sekcije Jugoslavenskog profesorskog društva, sa svrhom „da odgoji i stvori jednu brojno jaku i modernu nacionalnu generaciju, koja će biti prožeta dubokim osjećajem narodnog jedinstva bez plemenskih podvojenosti“ (Mladost, 1922, 24). Tako su se srednjoškolci dijelili na one koji čitaju *Omladinu* i one koji čitaju *Mladost*.

Dječji i omladinski listovi još uvijek su pretežito učiteljski i profesorski projekti. U razdoblju od 1918. do početka Drugoga svjetskog rata pokrenuto je oko 35 različitih časopisa. Većina ih je bila namijenjena osnovnoškolskoj populaciji. Mnogi su bili kratkoga vijeka – čak dvadesetak časopisa izlazilo je manje od dvije godine. Među njima ima i zanimljivih pokušaja dječjih listova novinskog formata i dizajna kakvi su primjerice šibenski *Dječji vjesnik* te zagrebačke i splitske *Dječje novine*. Djeci se obraćaju i dnevne tiskovine. Štoviše, njihovi su

dječji prilozi, kako je pokazala jedna anketa u zagrebačkim osnovnim školama 1937., bili čitaniji od dječjih časopisa. (Batinić, 2004.)

Država podržava i promiče organizacije djece i mladih kroz koje ostvaruje svoje političke i ideološke ciljeve. To su sokolska udruženja, Pomladak Crvenog križa i Pomladak Jadranske straže. Kao katolička reakcija na sokolstvo u Hrvatskoj se uvodi orlovstvo – „organiziranje mladeži u tjelovježbena društva u kojima se propagirala katolička ideologija za razliku od sokolskih društava u kojima je dominirala liberalna, pa i protukatolička ideologija“ (Krišto, 2004, 133). Domovina obaju pokreta bila je Češka. Katolički je pokret od početka 20. stoljeća pod vodstvom biskupa Antuna Mahnića nastojao organizirati školsku populaciju. U tu je svrhu 1905. pokrenut *Luč, list hrvatskog katoličkog đastva* koji je 1919. postao glasilom novoosnovane Jugoslavenske đačke lige.

U drugoj polovini tridesetih godina postalo je jasno da je „kulturni unitarizam kao produžetak državnog“ (Petrungaro, 2009, 62) teško provediv. Štoviše, cjelokupna kulturna politika Kraljevine SHS/Jugoslavije doživjela je neuspjeh. „Nedovoljno dobro osmišljena, slabo organizovana, bez kontinuiteta vođena, materijalno neobezbeđena i preterano ideologizovana, ona je postizala rezultate koji nikoga nisu mogli zadovoljiti“ (Dimić, 2000, 323).

4. POČETCI REFORMNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ (1895.–1918.)

U posljednjem desetljeću 19. stoljeća hrvatski je prosvjetni život obilježilo djelovanje Izidora Kršnjavoga, predstojnika Odjela za bogoštovlje i nastavu u Khuenovoj vladi. Pedagojska i pedagoška scena još uvijek je najvećim dijelom pod utjecajem učitelja okupljenih oko Hrvatskog pedagoško-književnog zbora i časopisa *Napredak*. Njegovim urednikom 1895. postaje Stjepan Basariček (1848.–1918.), koji je uređivao i Zborovu *Knjižnicu za učitelje* i jedan je od urednika i suradnika *Pedagojske enciklopedije*. Te će činjenice bitno odrediti, točnije otežati, recepciju reformnih pedagoških ideja u Hrvatskoj. Godine 1895. gasi se časopis *Hrvatski učitelj*, a njegovo mjesto 1897. zauzima *Kršćanska škola*, koja nastavlja tradiciju suzdržanosti prema modernizmu. Novopokrenuti pedagoški časopis *Škola* (1890) promovirat će na svojim stranicama, iako to nije bila njegova misija, i neke reformne ideje. Srednjoškolsko učiteljstvo dobiva svoj časopis *Nastavni vjesnik* (1893), a budući će srednjoškolski profesori od 1896. svoju pedagošku izobrazbu stjecati na novoutemeljenoj Katedri za pedagogiju⁵⁰ na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje već 1876. Franjo Marković⁵¹ drži predavanja iz *pedagogike* kandidatima srednjoškolskog učiteljstva (Posavec, 1998).

Hrvatska je pedagogija u drugoj polovini 19. stoljeća, bez sumnje, doživjela veliki napredak. U razdoblju od 1859., kada je pokrenut *Napredak*, do početka Prvoga svjetskog rata u Hrvatskoj je pokrenuto tridesetak različitih pedagoških časopisa.⁵² Njihovi pokretači, urednici i suradnici bili su u većini pučkoškolski učitelji. Brezinkina (2008, 12) tvrdnja kako je interes za znanstvenu pedagogiju u Austriji bio veći među pučkoškolskim učiteljima nego među gimnazijskim nastavnicima čija se profesionalna predodžba o sebi temeljila na stručnim znanostima koje su studirali, a predodžba o sebi učitelja pučkih škola na pedagogiji, primjenjiva

⁵⁰Prvi predstojnik Katedre bio je Đuro Arnold (1853.–1941.), pjesnik, filozof i pedagog. Godine 1880. promoviran u prvog doktora filozofije na Sveučilištu u Zagrebu. Iste godine objavljuje knjižicu *Pädagogische und didaktische Vorträge* koja sadrži 11 predavanja iz pedagogije i didaktike održanih na učiteljskim sastancima i konferencijama. U pedagogiji je zastupao Herbartove ideje. Autor je dvaju srednjoškolskih udžbenika – *Logike* (1888) i *Psihologije* (1893) – koji su se desetljećima rabili u školama. Bio je ravnatelj Kr. učiteljske škole u Zagrebu (od 1889.), a zatim je imenovan izvanrednim (1894.), pa redovitim (1896.) profesorom na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Bio je dekan Fakulteta, rektor Sveučilišta, član JAZU, predsjednik MH i počasni član HPKZ-a. Predstojnik Katedre za pedagogiju bio je do umirovljenja 1923. kada na njegovo mjesto dolazi Stjepan Matičević.

⁵¹Franjo Marković (1845.–1914.), filozof i pjesnik, od 1874. profesor filozofije na Sveučilištu u Zagrebu. U Arhivu Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti sačuvan je Markovićev rukopis iz pedagogije (sinopsis predavanja!?) opsega 428 stranica, a čine ga cjeline: *Uvod u pedagogiku, Sustav općenite pedagogike i Gimnazijska pedagogika*.

⁵²Više od deset godina izlazili su: *Napredak* (1859. do danas), *Hrvatski učitelj* (1877.–1895., pokrenut umjesto *Školskog prijatelja* koji je izlazio od 1868. do 1876.), *Škola* (1890.–1914.), *Nastavni vjesnik* (1893.–1943., list srednjoškolskih profesora), *Kršćanska škola* (1895.–1945., pokrenuta nakon gašenja *Hrvatskog učitelja*), *Domaće ognjište* (1900.–1914.), *Hrvatski učiteljski dom* (1908.–1921.)

je i na Hrvatsku. Učitelji su odigrali važnu ulogu u razvoju praktične i teorijske pedagogije koja im je bila važna kako radi unapređenja odgojno-obrazovnog rada tako i radi profesionalnog identiteta. Samo godinu dana nakon dolaska u zagrebačku Preparandiju, kao prvi svjetovni nastavnik pedagogije, do tada pučki učitelj Stjepan Basariček izdaje svoj prvi pedagoški udžbenik *Teorija pedagogije ili nauk ob uzgoju* (1876). Sljedeće godine objavljuje i udžbenik psihologije *Kratko izkustveno dušoslovje*, a epitet utemeljitelja teorijske pedagogije u Hrvatskoj stekao je nakon objavljivanja kompleta pedagoških udžbenika u nakladi Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora – *Uzgojoslovje* (1880), *Povijest pedagogije* (1881), *Obće obukoslovje* (1882) i *Posebno obukoslovje* (1884). Basaričekovi udžbenici, koji su svoju teorijsku osnovu imali u djelima njemačkog pedagoga Johanna Friedricha Herbarta (1776.–1841.), rabili su se u učiteljskim školama, uz nekoliko preradbi i novih izdanja, sve do dvadesetih godina 20. stoljeća. Njihovu dominaciju nisu znatnije ugrozili ostali pedagoški udžbenici toga doba, a riječ je o djelima Martina Štiglića – *Pedagogika ili uzgojoslovje* (1889) i *Povijest pedagogije* (1893), Julija Golika – *Nauk o uzgoju s osobitim obzirom na psihologiju* (1895) i Jure Turića – *Metodika obrazovne obuke u pučkim osnovnim školama* (1902), *Povijest uzgoja i nauke o uzgoju* (1904) i *Nauka o gojencu i odgoji* (1906).

Generacije učitelja koje su tijekom druge polovice 19. stoljeća svojim prosvjetnim i prosvjetiteljskim radom, staleškim djelovanjem, stručnim usavršavanjem i samoobrazovanjem unaprijedili pedagošku praksu i teoriju kao i svoj profesionalni ugled, odgojili su nove generacije koje će tražiti prostor i stvarati prilike za svoju afirmaciju. Antagonizam „starih“ i „mladih“ neće se, doduše, rasplamsati kao na područjima književnosti i likovne umjetnosti, ali će u nekim pojedinačnim slučajevima (Basariček – Košćević) biti neskriven i snažan.

4.1. Vjekoslav Košćević – pokušaj organiziranog djelovanja na širenju ideja reformne pedagogije

Učitelj Vjekoslav Košćević (1866.–1920.) svojim se „prigodnim razmatranjem“ pod naslovom *Naša pedagogija*, objavljenim u karlovačkom tjedniku *Svjetlo*⁵³, otvoreno suprotstavio

⁵³Ovdje korišten poseban otisak (14 str., 11x15 cm), s autorovom rukom pisanim dopunama i opaskama o Turićevim i Basaričekovim istupima u *Napretku* 1895. godine. Čitav je članak polemički intoniran, a počinje sljedećom konstatacijom: "Naša pouka o uzgoju ili pedagogija je na raskršću. Do danas mi smo slijedili Nijemce, a sada je nastalo gibanje proti tomu. Danas se službeno uvadaju u naše škole ideje koje nijesu izvorno njemačke. No stara škola brani svoje stanovište – da Nijemci imadu biti uzor u pedagogiji – pa baš ne bira puno načina borbe, kao što

svom nekadašnjem profesoru pedagogije u zagrebačkoj Preparandiji Stjepanu Basaričeku. Košćević je završio učiteljsku školu 1883. godine. Do 1895. službovao je kao učitelj u Valpovu, Novom Čiču, Brdovcu, Lipniku, Klanjcu i Karlovcu, odakle početkom 1896. dolazi u Zagreb, gdje će, uz pokušaj uvođenja inovacija u svoj praktični učiteljski rad, u prvom desetljeću 20. stoljeća intenzivno raditi na promicanju ideja umjetničkog odgoja, a neposredno pred Prvi svjetski rat i na promicanju ideja radne škole.

U već spomenutoj, nevelikoj raspravi, sadržajem i stilom bližoj pamfletu nego analitičkom i kritičkom tekstu o stanju hrvatske pedagogije, Košćević se deklarira kao protivnik stare škole i kopiranja njemačke pedagogije, koju, smatra, podržava *Napredak* i njegov urednik Basariček, a u tome mu pomažu Ljudevit Dvorniković i Jure Turić⁵⁴. Imenujući svoje neistomišljenike opetovano ih naziva protivnicima koji kočje napredak držeći se jednostrane doktrine i pedanterije koja „ubija svaki polet, poeziju, svaki individualni izlazak“ (Košćević, 1895, 8). Osobito apostrofira Turićevu (1895) konstataciju o pedagogiji kao znanosti o odgojnom radu koja ima svoja načela koja vrijede za sve narode i sva vremena, što smatra „apoteozom jedne doktrine“, jer ako se mijenjaju prilike „tad treba da se i pedagogija priudešuje, dakle mijenja, inače ne može djelovati“ (Košćević, 1895, 6). Nadalje Košćević spočitava svojim „protivnicima“ stajalište o Tolstoju kao (ne)pedagogu, iako će upravo *Napredak* tijekom 1895. u desetak nastavaka objaviti raspravu Milana A. Miholjevića *Grof Tolstoj kao pedagog*. No, taj je pothvat mogao biti taktički potez urednika Basaričeka motiviran željom da pokaže kako je njegov časopis otvoren i za drukčija pedagoška mišljenja ili, što je vjerojatnije, činjenicom da je, kako navodi i sam Košćević, predstojnik Odjela za bogoštovlje i nastavu Izidor Kršnjavi izjavio u Saboru da je iz Tolstojevih čitanke dao prevesti štiva za hrvatske čitanke. Što god da je razlog, činjenica je da *Napredak* prvi u Hrvatskoj objavljuje veći prilog o pedagoškom djelu i djelovanju slavnog književnika, čije se ime veže uz pojam slobodne pedagogije.

4.1.1. Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja

Sukladno prokušanoj praksi druge polovice 19. stoljeća, kada strukovno udruživanje s ciljem organiziranog promicanja, unapređenja i afirmacije stručnih i staleških interesa postaje

ćemo kašnje vidjeti. Uz sve to ima učitelja, koji se ne boje toga i ostaju kod svoga mnijenja, da valja oči i dalje otvoriti, pa pogledati, što narod od škole očekiva.“ (Košćević, 1895, str. 3)

⁵⁴Zanimljivo je da će Košćević u prvom broju svog časopisa *Preporod* (1905) pohvaliti i preporučiti Turićevu knjigu *Povijest uzgoja i nauke o uzgoju*, posebno ističući Turićev obrat i odustajanje od njemačkih udžbenika.

uobičajena pojava, te po uzoru na sličnu praksu u europskim zemljama, gdje niču udruženja s ciljem istraživanja djeteta i razvoja reformne pedagogije, osniva se 1904. godine Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja. Prvi mu je predsjednik bio sveučilišni profesor Hinko pl. Hranilović, a potpredsjednik primarius za očne bolesti Vinko Laušić Matković. Glavni aktivist Društva i njegov inicijator bio je Vjekoslav Košćević koji je obavljao poslove tajnika. Godine 1908. napisao je knjigu o idejama i radu Društva u kojoj je dokumentirao prve i najplodnije godine djelovanja. Uz Košćevićeva najvjernijeg suradnika, učitelja Ivana Tomašića, u Odboru je bilo još osam učiteljica i učitelja – Olga Bistrić, Mirko Goranić, Ivana Hirschman, Vjekoslava Kranjec, Julka Patriarch, Tinka Rosenberger, Olga Šah i Josipa Žitković te gimnazijski profesor Antun Jiroušek i kapelnik domobranske glazbe Ivan Muhvić. Društvo je imalo osam sekcija, i to: *glazbeno-deklamatornu, kazališnu, sekcije za promicanje tjelesnoga uzgoja, za ferijalne kolonije, za modernu risarsku metodu umjetničkoga smjera i umjetnički ukras školâ, za školsku organizaciju* te sekciju *za proučavanje hrvatske djece i naroda*. To su ujedno bili i glavni zadatci Društva, a svrha mu je „unapređivati uzgoj hrvatskoga naroda, šireći u nj zdrave moderne ideje o uzgoju“ (Košćević, 1908, 60).

Prva akcija Društva bila je organizacija glazbeno-recitatorske zabave za mladež pučkih škola, 20. prosinca 1904. godine. Program je trebao zadovoljiti umjetničke kriterije, izvođači su bili pravi „Bogom nadareni umjetnici“, a priredba je bila besplatna za učenike. Već u siječnju 1905. Društvo je u Umjetničkom paviljonu u Zagrebu priredilo izložbu *Umjetnost u životu djeteta*, koju je otvorio zagrebački gradonačelnik Milan Amruš. Izložbom slobodnih dječjih *risarija* nastalih u raznim europskim školama koje su radile po „modernim principima“ – u Budimpešti, Beču, Hamburgu, Dresdenu – željelo se pokazati i ukazati na inovacije u nastavi crtanja za koje se zalaže i Društvo. Dijete ne crta radi uvježbavanja oka i ruke, nego da udovolji nekoj svojoj unutarnjoj želji, koja ga tjera da crtežom izrazi ono što mu je u duši i da to pokaže drugima, pa prema tome „risanje nije dakle samo risanje, ono je dječje mnijenje, kojim ono priopćuje stanje svoje duše“ (Košćević, 1908, 18). Izložba je polučila veliki uspjeh te je nakon Zagreba gostovala u Budimpešti. Najpoznatiji hrvatski likovni umjetnici, arhitekti i profesori risanja – među kojima su bili i Robert Auer, Hermann Bollé, Joso Bužan, Menci Clement Crnčić, Bela Čikoš Sesija, Oton Iveković, Ferdo Kovačević, Ivan Tišov, Rudolf Valdec i drugi – javno su se pozitivno očitovali o izložbi izjavom u kojoj ističu važnost metode modernog risanja kojom se „ne stvaraju slikari, nego dobri promatrači“, razvija razumijevanje umjetnina i usavršava

cjelokupan odgoj i obrazovanje. Ideja slobode kao temeljno načelo nove metode pomoći će, smatraju umjetnici, ne samo u otkrivanju talenata nego i karaktera učenika, što bi trebalo iskoristiti u usmjeravanju i određivanju odgojnih postupaka, a rad „po naravi“ kao druga važna ideja moderne metode zapravo je temeljno načelo obuke. Svoju izjavu zaključuju konstatacijom kako nas moderni način risanja vodi do ideja koje bi mogle „preobraziti lice sadašnje škole i svega uzgoja mladeži“ (Košćević, 1908, 25). Izložba *Umjetnost u životu djeteta* potaknula je nešto širu recepciju pokreta za umjetnički odgoj u Hrvatskoj. Njezin je uspjeh ohrabrio članove Društva da početkom školske godine 1905./06. ponovno prirede sličnu izložbu, ali s izloščima iz škola „jugoslavenskih zemalja“, na kojoj su, među ostalima trebale biti izložene i risarije iz Bugarske, ali nije naišlo na razumijevanje ni gradskih ni prosvjetnih vlasti s obrazloženjem da time izlaze izvan granica Monarhije.

Društvo je 1905. izradilo primjedbe na nacrt novog nastavnog plana i programa za pučke škole. Glavni se prigovor odnosio na intelektualistički karakter predloženog nacrta, tražila se izraženija zastupljenost odgojne komponente, veća sloboda učitelja u izvedbi nastavnog programa koji bi trebao pružati okvir i glavne smjernice te su predložena nova rješenja za pojedine predmete, kao primjerice za povijest, gdje bi trebalo početi od, djeci bližih, najnovijih događaja ili za dječjački ručni rad koji bi se trebao izvoditi po uzoru na moderno risanje, gdje bi učenici imali slobodu da izrađuju što i kako žele. Tjelesni bi odgoj trebao slijediti načela švedskog sustava, što znači da bi uz odgojni imao i zdravstveni karakter, pa se predlaže novi program za taj predmet koji je izradila članica Društva Ivana Hirschman⁵⁵. Od svih primjedaba što ih je Društvo dalo na nacrt, u službenom izdanju nastavnog plana i programa prihvaćena je jedino mogućnost njegove prilagodbe lokalnim prilikama, naravno, uz dopuštenje mjerodavnih institucija.⁵⁶

U svrhu unapređenja tjelesnog odgoja Društvo je tražilo uređenje javnih dječjih igrališta po uzoru na Jordanov park u Krakovu⁵⁷. Uz nastojanja da se tjelesnim odgojem promiče zdravlje učenika, provodile su se i posebne akcije za pomoć djeci slabijeg zdravlja kao što je primjerice

⁵⁵Ivana Hirschmann (1866.–1943.) završila je u Zagrebu Učiteljsku školu. Jedina je žena polaznica Tečaja za učitelje gimnastike u Zagrebu 1894.–1896. i prva osposobljena učiteljica tjelovježbe u srednjim školama. Službovala je u zagrebačkim pučkim školama te od 1892. do 1920. u Ženskom liceju. Autorica je knjižice *Kratak izvadak iz historije gimnastike* (1906) i priručnika *Djevojačka gimnastika* (1906).

⁵⁶Usp. *Naredbe kr, hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, odjela za bogoštovlje i nastavu ...*, Zagreb, 1905., str. 63.

⁵⁷Riječ je o velikom dječjem igralištu izvan grada koje je utemeljio sveučilišni profesor i filantrop dr. Jordan, a koje nudi različite mogućnosti organizirane zabave i igre za djecu pod nadzorom učitelja i roditelja. Igralište može primiti više od 1000 djece, ima paviljon s gimnastičkom dvoranom za slučaj lošeg vremena, okrpjenu za djecu po povoljnim cijenama i razvijen sustav motiviranja dolaska djece na igralište. (usp. Košćević, 1908, 38-40).

organiziranje ferijalne kolonije u Kostajnici, gdje je u srpnju 1905. u pratnji učiteljice i o trošku Društva boravilo 22 djece iz Zagreba. Oplemenjivanje mladeži umjetnošću provodilo se redovito organiziranjem besplatnih kazališnih predstava za učenike pučkih škola. *Preporod* (1910, 123) javlja kako su na predstavu *Graničar* po prvi put došli i učenici *vježbaonice*, pučke škole uz zagrebačku Kraljevsku mušku učiteljsku školu, čiji su učitelji u početku ignorirali takve aktivnosti.

Izložba građe za proučavanje djece, što ju je Društvo priredilo u Umjetničkom paviljonu u Zagrebu, u kolovozu 1908., imala je međunarodni karakter. Glavni kustosi izložbe bili su Vjekoslav Košćević i Ivan Tomašić, a uz *slobodne risarije* njihovih i učenika učiteljice Olge Šah, mogle su se, među ostalim, vidjeti i *komparativne crtarije* nepismenih vojnika i djece, što ih je izložio ravnatelj budimpeštanske učiteljske škole i predsjednik Mađarskog društva za proučavanje djece Ladislav Nagy te knjige o eksperimentalnoj pedagogiji i psihologiji Ernsta Meumanna. Daljnja važna aktivnost Društva bili su informativni tečajevi. Prvi – o slobodnom risanju – organiziran je u kolovozu 1909. u Zagrebu. Predavači su bili Košćević i Tomašić. Sljedeći se tečaj trebao održati 1910. na Sveučilištu, ali je opozvana dozvola korištenja sveučilišnih prostorija, pa je otkazan.⁵⁸ Takav model stručnog usavršavanja učitelja Društvo je njegovalo i dalje, štoviše, organiziralo je i dva tečaja izvan Zagreba – 1911. u Osijeku i 1912. u Karlovcu.

Želeći ishoditi dopuštenje mijenjanja školske prakse Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja slalo je predstavke zagrebačkom Gradskom poglavarstvu. Najprije Košćević traži i 1910. dobiva odobrenje poučavanja u *modelovanju* prema nastavnoj osnovi koju je sam sastavio.⁵⁹ Iste godine moli se za dopuštenje intervencije u početnici, tako da se najprije uče svi vokali, a zatim konsonanti. Sljedeći se zahtjev odnosio na pokusnu glazbenu obuku, koju bi, kao i modeliranje, provodio Košćević u svojoj pučkoj školi u Krajiškoj ulici u Zagrebu. Istupima prema prosvjetnim i gradskim vlastima, pokretanjem i provođenjem različitih aktivnosti Društvo je, zahvaljujući ponajprije svom agilnom tajniku Košćeviću i njegovu prijatelju, suradniku i bliskomišljeniku

⁵⁸Iz brošure (Informativni tečaj, 1910) tiskane za ovaj tečaj saznajemo da su predavanja trebali održati: dr. Stjepan Gjurašin (*Iz općenite biologije*), dr. Albert Bazala (*Odabrana poglavlja etike s osobitim obzirom na uzgojna pitanja*), dr. Ante Cividini (*Psihologija djeteta*), Vjekoslav Košćević (*Škola s pomoću rada*), Ivan Tomašić (*Život i škola*), dr. Branko Drechsler (*Hrvatska književnost u doba preporoda*).

⁵⁹Vlada je odredbom br. 18.680, od 2. rujna 1912. godine, zabranila modeliranje u školi u Krajiškoj ulici s obrazloženjem da nema za to primjerene prostorije i da bi se glinom među djecom mogla prenositi tuberkuloza. Košćević se tješi činjenicom što je „stvar ipak spašena tako, da je sama vlada uvela modelovanje u učiteljsku školu u Zagrebu“ (*Preporod*, 9(11-12), 1918, 169).

Ivanu Tomašiću, stvaralo pedagoške tekovine koje će mu priskrbiti pionirsku ulogu u promicanju ideja reformne pedagogije u Hrvatskoj.

4.1.2. *Preporodom do napretka i(li) protiv Napretka?*

Polazeći od činjenice da će svoje pedagoške ideje i stavove, kao i rad Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, najbolje promovirati u vlastitom časopisu, u kojem će, uz to, moći kritizirati rad svojih „protivnika“, Košćević u siječnju 1905. pokreće pedagoški mjesečnik *Preporod : list za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži*. Izlazio je kontinuirano kao mjesečnik do 1914., redovito objavljujući priloge svog urednika i vlasnika, prateći rad Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja i donoseći *bodljikave* osvrte na račun *Napretka* i osobito njegova urednika Basaričeka.

U prilog razrješavanju dvojbe iz naslova ovog odjeljka, pokušat ćemo se pobliže osvrnuti na program i sadržaj *Preporoda*. U programatskom uvodniku prvog broja Uredništvo (tj. Košćević, koji se potpisuje kao urednik, vlasnik i nakladnik tijekom svih deset godišta) piše kako će list redovito izvještavati o radu Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja⁶⁰, donosit će pedagoške rasprave i upute za specijalni rad u poučavanju mladeži, proučavanjem dječje duše podupirat će nastojanja oko stvaranja narodne pedagogije, pisat će o učiteljskom radu na svim kulturnim poljima, prenositi će vijesti i članke o učiteljima i odgoju iz ostalih tiskovina te konačno objavljivati radove o pedagoškim gibanjima u svijetu (*Preporod*, 1905, 1-3). Kakvi su rezultati tih nastojanja?

Koncepcijski *Preporod* se nije znatnije mijenjao tijekom svih deset godina izlaženja. Prvi dio lista, često manji od polovice ukupnog broja stranica, donosio je pedagoške članke, a drugi dio vijesti o novim knjigama te zanimljivosti iz domaćih i stranih pedagoških i dnevnih listova. Velik je broj članaka nepotpisan, a s obzirom na njihov karakter i sadržaj, moguće je pretpostaviti da ih je pisao sam Košćević. Dio nepotpisanih članaka ili potpisanih samo inicijalima, vjerojatno su pisali suradnici odnosno učitelji koji se nisu željeli javno deklarirati kao simpatizeri Košćevićeva rada, jer bi to značilo javno oponiranje većini i još uvijek važećim pedagoškim autoritetima. Takvih problema nije imao Pajo Radosavljević, koji, kao njujorški profesor pedagogije s titulom doktora, objavljuje i u *Preporodu* i *Napretku*. Košćevićev prijatelj i pedagoški suputnik Ivan Tomašić rijetko piše za *Preporod*, što može biti posljedica njegove

⁶⁰Epitet glasila Društva *Preporod* dobiva tek od trećeg broja 1910.

zauzetosti čestim putovanjima u inozemstvo i nakane da ta svoja iskustva prikaže „drugom zgodom i na drugom mjestu“, kako je napisao u jednom *pismu s putovanja* koje je *Preporod* (1905, 180-183) objavio.

Članci o umjetničkom odgoju, Tolstojevoj slobodnoj pedagogiji, eksperimentalnoj pedagogiji, radnoj školi te članci o pedagoškim inovacijama i reformama u raznim zemljama kao i prijevodi isječaka iz djela nekih europskih pedagoga (Binet, Ferrière, Lay) većim su dijelom punili stranice stručnog dijela časopisa. Opsežnije rasprave što ih je u *Preporodu* napisao Košćević, objavljene su i kao samostalne publikacije – *Organizacija pučkog školstva i učiteljstva* (1909), *Slobodno risanje* (1910) i *Škola s pomoću rada* (1912). Neumorno i gotovo opsesivno Košćevićevo bavljenje *Napretkom*, točnije njegovim urednikom Stjepanom Basaričekom i bliskim mu suradnicima, prelazi okvire stručne polemike, iako se takvom nastoji prikazati. Količina prostora u časopisu, redovitost osvrta te njihov stil i vokabular otkrivaju i jedan osobni animozitet, pa bi slabije upućeni čitatelj mogao pomisliti kako je Herbartova, štoviše čitava njemačka, pedagogija kolateralna žrtva Košćevićeve kritike i da je samo zato neprihvatljiva jer se za nju zalaže Basariček. Optužbe nisu bile jednostrane. *Napredak*, a od 1908. i *Hrvatski učiteljski dom*, kao glasila stručne i staleške pozicije, ulagali su solidan trud u diskvalificiranju svoje stručne opozicije na čelu s Košćevićem.

Teško je utvrditi je li položaj autsajdera i borca s vjetrenjačama bio svjestan Košćevićev izbor, no on mu je svakako bio svojevrsna olakotna okolnost u kritici postojeće pedagoške teorije i prakse, odnosno njezinih institucija kao što je zagrebačka Učiteljska škola. Pišući u povodu umirovljenju njezinih profesora – Brixija, Martinovića i Rogulje te o smrti ravnatelja Matice, među ostalim kaže kakao je to najbolje što se njima kao učiteljima moglo dogoditi jer su se opirali novim metodama i novom duhu pedagogije.⁶¹ Košćević se ne libi komentirati ni članke i vijesti što ih u *Preporodu* prenosi iz drugih tiskovina, a koji otkrivaju vrlo živopisne i složene odnose među hrvatskim učiteljima početkom 20. stoljeća. *Preporod* je svojevrsna kronika tih

⁶¹U istom članku Košćević kaže i ovo: *Kad smo podigli apel na sve pozvane ljude, koji se bave uzgojem mladeži, te kad smo naglasili, da osnovnoj školi nije svrha samo: čitati, pisati, računati, te kad smo dokazali, da je čitanje, pisanje i računanje samo sredstvo osnovne škole, kojoj je svrha, da uzgoji poštene ljude, oprezne motrioce i dobre mislioce, pa kad smo isticali, da u tu svrhu mora u uzgoju sudjelovati cio narod sa svom svojom umjetnošću i svim socijalnim oblicima: tko se protivio? To je bila zagrebačka učiteljska škola i vježbaonica. Molili smo upravo, da dozvole, da mladež vježbaonice prisustvuje uzgojnom koncertu za mladež, da pođe u kazalište, da učiteljski pripravnici svuda prisustvuju i uče, da dođu pogledati izložbu modernih risanja djece iz osnovnih škola – sve to oni su odbili, učiteljski pripravnik o svem tome ne treba po njihovu sudu ništa znati. (*Preporod*, 5(19), 1909, 145-147).*

odnosa i važan izvor za njihovo eventualno istraživanje, ali, kao većim dijelom djelo jednog čovjeka, nedovoljno pouzdan za konačne i objektivne zaključke.

Iako će Košćević nerijetko isticati kako njegov rad ima veliku potporu hrvatskih učitelja, činjenica je da je do kraja ostao prilično usamljen. Je li takav donkihotovski položaj, koji je katkad graničio s hazardom i fanatizmom, posljedica njegove osobnosti ili spleta okolnosti – teško je utvrditi. Analiza njegovih poteza i istupa te opće klime u prosvjetnom životu toga doba upućuje na oboje. Pokrenuti i deset godina održati jedan časopis, biti njegovim glavnim urednikom, autorom većine tekstova i nakladnikom, respektabilan je pothvat, ako ni zbog čega drugog, zbog upornosti i požrtvornosti u promicanju svojih ideja, koje su, treba reći, obogatile hrvatsku pedagogiju. Tomašić (1921, 26) citira Košćevićeve riječi iz pisma koje mu je uputio nakon prvog broja *Preporoda*, kako mu je materijalna strana osigurana tako što je „supruga otpustila služavku i radit će sama u kući; a prištedu time daje mi za 'Preporod'“. Materijalna strana lista svakako je trpjela i zbog uskraćivanja preporuke prosvjetnih vlasti za nabavu u školskim knjižnicama, koju je *Preporod* dobio tek 1914. od hrvatske, a 1911. od bosanske Kraljevske zemaljske vlade. Unatoč teškoj materijalnoj krizi u kojoj se obitelj Košćević našla 1911., o čemu svjedoči ispovijed u pismu Paji Radosavljeviću⁶², Vjekoslav Košćević nastavlja svoju misiju.

U kritici Basaričekove pedagogije, pa i nekih njegovih osobina kao čovjeka, Košćević je sigurno imao bliskomišljenika, no vrlo malo odanih suradnika koji bi ga slijedili u njegovu osebnom stilu i načinu kritike. Basariček je u to doba predstavljao sve važnije institucije hrvatskoga učiteljstva postavši i sam institucijom koju se nije moralo voljeti, ali ju se poštivalo. Kritike na njegov račun mogle su se čitati između redova i u privatnim pismima njegovih kolega.⁶³ Kako Košćević ni njih nije štedio, teško je mogao očekivati da će ih preobratiti u

⁶²Pismo Paji Radosavljeviću, jednom od rijetkih poznatijih suradnika *Preporoda*, Košćević u pismu datiranom 26. 10. 1911. godine piše, među ostalim, i ovo: *Kod nas je sve po starom. Ja sa žalošću konstatiram, da ne učim engleski, koliko sam htio. Razlog – neizmjerne brige koje mi je sudbina naprtila na leđa. Baštinio sam nešto novca i kupio kućicu u Zagrebu, pa jer su naši zakoni zastarjeli, te bi poslije moje eventualne smrti moja žena veoma mogla nastradati, zato sam je učinio suvlasnicom. Ali evo mudri je lupeži zavedoše, te je potpisala kao jamac mjenicu na 21.300 K, pa bi sad morala i da plati. Ja se borim svim silama, da se zla oslobodim, pa mi to uzima vremena, mira i duševne snage. Da zlo otkloni, ona je jedno vrijeme tajno vodila parnicu, trebala novca, pala u lihvarske ruke, koje su tražile po 5 for. mjesečno od 100 for. posuđenih – i to je teklo, dok sam posve skrahirao. Ja sam dakako čitao Claparéda, Bineta! I tako sada znate sve. Ne sve, još čujte i ovo: Imam sedmoro neopskrbijene djece. To Vam je moj život. U Zagrebu, 20/10 1911. V. Košćević. Kačićeva 18. (HŠM A 1135 Radosavljević, Pajo. Pismo V. Košćevića 1911.)*

⁶³Stjepan Bauer u jednom pismu Trstenjaku 1908. piše: *Za nas učitelje je vrlo važan Vaš odnošaj s g. Basaričekom. Ja stojim svom snagom na Vašoj strani, no mogu Vam već sada reći, da bih se veselio kad biste Vi podigli*

saveznike. Požeški učitelj Julije Kempf, koji će i sam u svom memoarskom djelu *Moja požeška sjećanja* (1996) imati što zamjeriti svom učitelju Basaričeku, u pismima Davorinu Trstenjaku od 1906. do 1908. opetovano se s omalovažavanjem osvrće na Košćevića i njegov rad ne birajući ili upravo birajući riječi kao što su „nadripedagog“, „bundžija“, „megaloman“, „kukavni pigmej“ i slično. Kempfova pohvala *Napretku*, nakon što ga je Basariček 1908. transformirao u „naučnu smotru“ paradigmatički je primjer učiteljskog odnosa prema ta dva pedagoška časopisa u prvom desetljeću 20. stoljeća. U pismu Trstenjaku od 12. ožujka 1908. kaže: *Napredak mi se sada još bolje sviđa, jer je u nauci i znanosti pedagoškoj poskočio, premda nam ni prije nije bio stari papir – kako bi to hotio priznati naš premudri urednik toliko razbubnjanoga „Preporoda“* (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin). Odjek *Preporodova* bubnjanja, koliko god ono glasno bilo, bio je ipak relativno slab i prigušen, čemu su vjerojatno pridonijeli i njegovi disonantni tonovi, ali i nespremnost publike na novi zvuk.

4.1.3. Od „slobodnog risanja“ do „škole s pomoću rada“

Prirodno savezništvo pokreta za umjetnički odgoj i pokreta radne škole, o čemu govori Skiera (2003, 138), gotovo je od samih početaka bilo zastupljeno, iako možda nedovoljno artikulirano, i u počecima reformskih gibanja u Hrvatskoj. Istina, prvi je pokret više u sferi irealnog i iracionalnog, drugi u sferi realnog i racionalnog, prvi u središtu ima nešto što je nadgradnja i luksuz, drugi je više usmjeren na pragmatično i utilitarno, no za oba je važna stvaralačka, kreativna i estetska dimenzija, aktivnost djeteta i nastojanje da se škola usvajanja činjenica zamijeni školom umijeća i rada.

Iz prikaza rada Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja očito je da se najviše pažnje posvećivalo umjetničkom odgoju, osobito *slobodnom risanju* koje je imalo funkciju ne samo oslobađanja dječje kreativnosti, nego i građe za proučavanje djece. Slobodno je risanje za Košćevića i povod da progovori o (ne)slobodi škole, o dogmatičkom duhu i učiteljskom nasilju koji u njoj vladaju. Sve to iznosi u predavanju na prvom Informativnom tečaju o slobodnom risanju, održanom u Zagrebu 1909. godine.⁶⁴ Škola se mora mijenjati, ona se ne bi trebala temeljiti na tumačenju i predavanju, nego „mora biti škola istraživača, za koju valja i učitelje

slobodoumnu zastavu pa makar i izvan sadašnjih faktotuma u „Napretku“. Julije Kempf također u jednom pismu Trstenjaku piše kako bi u povodu smrti Skendera Fabkovića trebao „naš Basariček drukčijim žarom i opsegom da govori“. (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin. Korespondencija)

⁶⁴Predavanje je objavljeno u *Preporodu* 1909. i kao zasebna publikacija 1910. pod naslovom: *Slobodno risanje : sloboda u uzgoju, međe u umjetnosti i metoda slobodnog risanja*.

drukčije pripraviti, nego li što danas učiteljske škole pripremaju učiteljski podmladak“ (Košćević, 1910, 6). Jedan od načina mijenjanja stare škole je i slobodno risanje. Pozivajući se na Tolstoja, Košćević ističe važnost slobode pokusa i predlaže učiteljima da umjesto precrtavanja šablona i ornamenata daju učenicima „da rišu što i kako hoće“ te će tako ne samo otkriti njihov talent nego i upoznati prirodu svojih učenika. Na sličan način učenicima treba pristupati i kod pismenih sastavaka

Košćević, kao i mnogi reformni pedagozi, zapada u zamku zavodljive i patetične retorike kada govori o odnosu prema djetetu/učeniku. Tako na jednom mjestu kaže: *Učeničova je sloboda potpuna, a učiteljeva nije. Učenik je dijete prirode, a učitelj čovjek brige i istraživanja. Učenik raste bez brige, a učitelj mu brižno nosi hranu i to baš onakovu, kakova mu najbolje prija* (Košćević, 1910, 25). Sličnih se izjava moglo čitati i ranije u *Preporodu*, što je vjerojatno navelo Julija Kempfa da u pismu Davorinu Trstenjaku primijeti kako moderna pedagogija traži od učitelja „na mah da bude babica i služavka djeci“⁶⁵.

Košćevićev zahtjev za slobodom i individualnim pristupom svakom učeniku nije, dakako, značio pretvaranje učitelja u sluge učenika. Štoviše, učitelju je namijenjena važna, najvažnija uloga – stručnjaka, pedagoga koji bi svoj rad temeljio na interdisciplinarnim znanstvenim spoznajama, stečenim primjerenom akademskom izobrazbom te koji bi uživao pedagošku i građansku slobodu i nezavisnost. Od učitelja se traži da upozna dijete i njegove obiteljske prilike, a to, uz poznavanje psihologije, podrazumijeva i poznavanje antropologije, biologije, etnologije, anatomije, sociologije i kulturne povijesti. Individualnim pristupom učeniku učitelj stvara osnovu za individualnu školu, tj. školu koja odgovara karakteru i potrebama određenog naroda, čime ona prestaje biti internacionalna, a postaje nacionalna. U skladu s tim nastavni plan i program trebao bi biti fleksibilan, kao i nastavne metode, a svaki bi ih učitelj prilagođavao svojoj školi i svojim učenicima (usp. Košćević, 1909).

Umjetnički odgoj, shvaća to ubrzo i Košćević, ne može udovoljiti svim zahtjevima škole, osobito ako je on, osim u likovnom odgoju, bio više receptivnog karaktera. Godine 1909. donosi u *Preporodu* prvi veći članak o radnoj školi (*Obuka s pomoću rada*) u kojem prema francuskom

⁶⁵Cijeli kontekst navoda: *Za neki novi pokret u Zagrebu, za tzv. popularizovanje – kako vele – pedagoških stvari, nisam zagrijan. Moderna struja raznih nadripedagoga ide opet za kšeftom, tražeći od učitelja na mah da bude babica i služavka djeci. Dakle, da sve škola načini od djece. A gdje su roditelji. Kuda li se ne izvrgnu i najbolje ideje, kad se pretjeruje stvar. Te vrsti ustanove gledao sam ja i na izložbama u Pragu i Budimpešti prijekim okom i teško, da će se te komedije (osim putovanja u naučne svrhe, što odobravam) ostvariti i doživjeti starost.* (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin. Pismo J. Kempfa, 1907.)

izvorniku⁶⁶ piše o američkim školama nadahnutim načelom „Learning by doing“. Tijekom 1910. i 1911. u nastavcima objavljuje opsežnu raspravu *Škola s pomoću rada*, koju će 1912. objaviti i kao samostalnu publikaciju⁶⁷. Oslanjajući se na već spomenuti francuski izvornik, Košćević se često poziva na Deweya i Le Bona. Pod istim naslovom (*Škola s pomoću rada*) piše u *Preporodu* 1914. o njemačkoj radnoj školi, ne skrivajući svoj zazor od njemačke pedagogije, pa bila ona i pedagogija radne škole.⁶⁸

Radna škola za koju se zalaže Košćević „nije nikakova nova škola, nikakova nova nastavna osnova, nikakova nova školska organizacija. Škola s pomoću rada jest samo nova metoda, nov način obučavanja mladeži na svim stupnjevima duševnoga i tjelesnoga razvoja“ (Košćević, 1912, 1). Ta nova metoda, napominje kasnije Košćević, zapravo i nije nova, jer se po njoj već dugo radi u Sjedinjenim Američkim Državama, o čemu se u Hrvatskoj malo zna. Njezina je svrha da školu verbalizma, školu riječi i memoriranja, zamijeni školom učenja radom i iskustvom, onako kako to rade Amerikanci. Po uzoru na američka iskustva Košćević daje smjernice i primjere za rad u dječjim vrtićima, nižim i višim pučkim školama, šegrtskim i učiteljskim školama. Taj rad zahtijeva ipak jednu posve drugačiju materijalnu osnovu školskog sustava. Nova metoda ne znači samo promjenu učiteljeva načina rada u školi nego i promjenu uvjeta u kojima se taj rad provodi, odnosno jednu novu školsku infrastrukturu. Školske radionice, laboratoriji, školski muzeji, botanički školski vrtovi, školska igrališta, raznovrsni materijali, alati, oruđa i pribor za pokuse, organizacija školskih izleta, odlazaka u prirodu, posjeta kazalištima, muzejima, tvornicama ... – samo su neki od elemenata radne škole. Doda li se tomu i nužnost drugačijeg obrazovanja učitelja koji bi radili u takvoj školi, dolazimo do zaključka da pitanje radne škole nije samo pitanje promjene metode nego promjene cjelokupne filozofije odgoja i obrazovanja i napose materijalne osnove pa i organizacije školstva. Košćević se ne bavi previše širim društvenim kontekstom pa će optimistično ustvrditi kako će „škola s pomoću rada, u kojoj će đak eksperimentirati, a profesor đaka proučavati, da uzmogne dati savjet za daljnji njegov život“ biti „škola nedaleke budućnosti“ (Košćević, 1912, 58). On sam tu budućnost nije doživio, ali je satisfakcija njegovim reformskim nastojanjima došla relativno brzo – dvadesetih i tridesetih

⁶⁶Buyse, O. *Methodes américaines d'éducation générale et technique*. Paris, 1909.

⁶⁷Puni naslov knjige je: *Škola s pomoću rada ili Novovjeke ideje o reformi školstva i to: zabavišta, osnovne (pučke), više pučke (građanske) i učiteljske škole*. Zagreb, 1912. Na početku rasprave je sljedeća opaska: „Ovo je rasprava pripravljena za II. Informativni tečaj 1910., koga su gg. Basaričekovci onemogućili.“

⁶⁸„Prikazali smo ovdje školu s pomoću rada u Njemačkoj. Pa što vidimo? Ono, što i u svoj njemačkoj pedagogiji: sve je u službi intelektualnoj strani uzgoja. Sve se radi, da se nešto nauči. Nije čudo, da je iz takova naroda mogao proisteći Herbart i da ga tamo vole: ta razumiju se, ide iz duše u dušu.“ (Košćević, 1914., str. 86.)

godina 20. stoljeća – kada radna škola postaje sinonimom *nove škole* i postaje pedagoškim programom šire učiteljske zajednice.

Pokušamo li djelovanje Vjekoslava Košćevića na polju reformne pedagogije opisati s nekoliko ključnih riječi, one bi nedvojbeno bile: umjetnički odgoj, radna škola, Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja, časopis *Preporod*, početak 20. stoljeća. Iako je bio pionir radne škole, u hrvatskoj pedagoškoj periodici između dvaju svjetskih ratova nema prisjećanja na njegov život i djelo. Učinio je to Dušan Jelkić (1925/26) u beogradskoj *Radnoj školi* u članku *Vjekoslav Košćević kao borac za radnu školu*. U postojećim, malobrojnim, općim povijesnopedagoškim izvorima uglavnom se šturo govori o njegovu prinosu razvoju hrvatske pedagogije. Ljubunčić (1939a, 35) ga naziva simpatičnim i ustreptalim „novatorom“ koji je „imao smjelosti da, skoro sâm, nasrne na tvrdo uzidani herbartovski pedagogijski grad“, prebacujući mu nejasnoću i neodređenost u obrazlaganju radne škole. Petz (1942b, 15) smatra kako su Košćević i Tomašić zaslužni za prvi ozbiljniji književni pokušaj buđenja interesa za nova odgojna i nastavna pitanja u Hrvatskoj te da Košćevićeva knjiga *Škola s pomoću rada* dokazuje „kako je s istinskim uvjerenjem i borbenom odlučnošću, a u sredini, koja ga još nije mogla shvatiti, pristao uz nov pravac u pedagogiji, koja se preporuča uvođenjem manualnog rada“. Franković (ur., 1958, 270) ističe opravdanost Košćevićeve kritike stare škole, ali mu zamjera pretjerivanje u „svom individualističkom stavu“ te dodaje, a time ga donekle i diskvalificira, kako je u općim pogledima na društvo bio „sitnograđanski konzervativan“. Taj će ga epitet pratiti i u radovima Vukasovića (1965, 194) i Jakopovića (1984, 71). Oba autora ističu njegove napredne pedagoške poglede i pozitivnu ulogu Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja.

Svojim istupima protiv Basaričeka, herbartovske, pa i cjelokupne njemačke pedagogije, Košćević si je priskrbio mjesto buntovnika među hrvatskim učiteljstvom. Uobičajenu frazu o „čovjeku ispred svog vremena“ možda bi ipak u ovom slučaju trebalo preskočiti, i to ne zbog potrošenosti te prečesto rabljene krilatice, nego zbog sumnje u njezinu opravdanost u ovom slučaju. Ipak, beskompromisnost i ustrajnost u promicanju i pomicanju granica praktičnog pedagoškog rada, energija, entuzijizam i požrtvornost kojima je pristupao svom pozivu i konačno istinsko zalaganje za boljitak djeteta, a time i škole, daju nam za pravo reći kako se radilo o učitelju ispred svog vremena.

4.2. Ivan Tomašić – europska iskustva u pučkoj školi zagrebačkog predgrada

Učitelj Ivan Tomašić (1868.–1956.), uz Vjekoslava Košćevića, jedan je od najrevnijih promicatelja reformnih pedagoških strujanja u Hrvatskoj u prvim desetljećima 20. stoljeća. Učiteljsku je školu završio u Petrinji 1888. godine. Nakon jednogodišnjeg učiteljavanja u Poreču kraj Kutjeva premješten je u Lipik, odakle 1893. godine dolazi u Zagreb, najprije u dječaku pučku školu u Samostanskoj ulici, zatim 1898. u kaptolsku i 1899., u novoosnovanu pučku školu u prigradskom naselju Trnje, kojoj je bio i ravnateljem sve do prisilnog umirovljenja 1922., nakon kulminacije sukoba među politički i ideološki razjedinjenim učiteljstvom. Tomašić je, kao predsjednik Saveza hrvatskih učiteljskih društava (SHUD), bio protiv njegove integracije sa centralističkim Ujedinjenim jugoslavenskim učiteljstvom (UJU).⁶⁹

Tomašić je, kao i mnogi učitelji toga doba, vrlo rano pokazao zanimanje za književni rad – beletristički i pedagoški. Prvu je pjesmu objavio još kao petrinjski đak 1886. u *Zvonimiru*, almanahu hrvatske omladine. Pjesme i beletrističke crtice te knjižice za mladež⁷⁰ objavljivao je do početka 20. stoljeća. Njegov je pedagoški opus skroman – svega dvije knjige i jedna brošura. Za tisak je priredio i napisao teorijski uvod za knjigu *Gimnastičke igre : vježbe za gimnastiku djetinjega tijela i duha* (1896). Predavanje *Želiš li sreću narodu svome, a ti mu probudi interes za jačalačku igru* koje je održao na glavnoj skupštini Učiteljskog društva za grad Zagreb i okolicu 1896. godine objavljeno je u *Napretku* i kao zaseban otisak. Knjiga *Uzgojna skrb za zaštitu i spašavanje djece i mladeži od moralnoga brodoloma* (1911), rezultat je stručnog putovanja na koje su Tomašić i Stjepan Širola bili poslani sa zadatkom da istraže kako je taj problem riješen u stranim zemljama. Tomašić je inače bio poznat po svojim stručnim putovanjima u inozemstvo. Poduzimao ih je najčešće o vlastitom trošku, vjerujući kako je to ulog u budućnost, no planirana

⁶⁹Više o staleškom djelovanju Ivana Tomašića u političkom kontekstu 1920-ih godina u članku Mire Kolar *Učitelj Ivan Tomašić: od pedagoga do političara* (*Anali za povijest odgoja*, 6 (2007), 83-108). Riječ je o prvom opsežnijem prikazu života i rada Ivana Tomašića, zapostavljenog i zaboravljenog u pedagoškoj historiografiji druge polovine 20. stoljeća. U istom broju *Anala* o njemu se piše i u članku Š. Batinić *Počeci reformne pedagogije u Hrvatskoj* (str. 7-19). U povodu 125. obljetnice rođenja priređen je skup *Život i djelo Ivana Tomašića*, no radovi sa skupa nisu objavljeni. U knjizi *Prisjećanje na jednu mladost : sto godina škole u Trnju* (Zagreb, 1999.) uz isječke iz *Spomenice trnjanske gradske pučke škole u Zagrebu*, koja se čuva u Državnom arhivu u Zagrebu (HR-DAZG-210), opisuje se i Tomašićev učiteljski rad u toj školi.

⁷⁰Napisao je: *Djedove pripovijesti* (Zagreb, 1896), *Niz bisera i dragog kamenja : u pjesmi, priči, basni i pouci* (Zagreb, 1900) te preveo *Ljuboslavke : čudoredne pouke za mladež* (Požega, 1893).

knjiga o pedagoškim iskustvima koja je tamo stekao nikada nije izašla.⁷¹ Svoje je *putne uspomene* objavio tek 1922. u *Hrvatskom učitelju* kojeg je pokrenuo i uređivao od 1921. do 1925. i u kojem će publicirati zanimljive radove iz teorije i prakse reformne pedagogije.

4.2.1. Europske turneje hrvatskog učitelja

Službovanje po dekretu i svojevrsni nomadski život učitelja često su bili i pokazatelji profesionalnog napredovanja. Dobivanje mjesta u gradu, osobito u Zagrebu, mnogima je bio i ostao neostvareni san. Gradskim, osobito zagrebačkim učiteljima, na raspolaganju su bili kulturni i socijalni resursi koji su imalo ambicioznije učitelje poticali na stručni i općenito kulturni aktivizam. Nedugo po dolasku u Zagreb Tomašić je dobio zadatak da građu o igrama iz svih hrvatskih krajeva, koju su na poziv Kraljevske zemaljske vlade prikupili učitelji, sredi i priredi za knjigu. Kako se do tada nije bavio tom problematikom, bio je to za njega pravi izazov. Proučio je svu literaturu o igrama na hrvatskom jeziku, nabavio recentne strane, pretežito njemačke knjige i sredinom 1895. posao privodio kraju. Kako bi otklonio prigovore da nije dovoljno kvalificiran za posao kojeg se prihvatio, o svom je trošku u kolovozu 1895. otišao na svoje prvo stručno putovanje u inozemstvo – na tečaj gimnastike u njemački Görlitz.⁷² Po povratku je dovršio knjigu *Gimnastičke igre* i objavio je 1896. u nakladi Knjižare Lavoslava Hartmana (Kugli i Deutsch). U teorijskom dijelu knjige dao je povijesni pregled razvoja igara, obrazložio odgojnu važnost igre i opisao izgled igrališta. Stečena znanja o modernom tjelesnom odgoju koristit će kasnije u svom praktičnom pedagoškom radu i u promicanju tjelesne kulture zalažući se za uređenje školskih i javnih igrališta za djecu. Nakana da u *Knjižnici za učitelje*, poznatoj ediciji HPKZ-a, objavi metodiku tjelesnog odgoja „prema najnovijim rezultatima moderne psiho-fizičke pedagogije“, osujećena je, jer „tadašnji urednik 'Zborove' učiteljske knjižnice držao je, da ne može dopustiti,

⁷¹U pismu Kr. zemaljskoj vladi 1906. traži sredstva i dopust za još jedan „putni stipendij“, podnosi detaljan izvještaj sa svojih dotadašnjih putovanja i obrazlaže svoju nakanu da sve to opiše u knjizi: *Držim da bi ta knjiga bila vrlo korisna ne samo za hrvatsko učiteljstvo i školu, već uopće za hrvatski narod jer se ja nijesam zanimao samo za školske uredbe, nego i za najraznovrsnije kulturne prilike, za cijeli život naroda, kamo sam išao. Znajući zaufano, da drugi nitko našem narodu ne će dati takve knjige, uvjeren sam, da sam dužan, da mu je ja podam.* (HŠM A 1016 Tomašić, Ivan. Molba Kr. zemaljskoj vladi, 1906.) U istom dokumentu doznajemo da je za svoja dotadašnja putovanja Tomašić dobio svega 200 K od Vlade i 120 K od grada Zagreba, a „od usta svoje obitelji“ za njih i za knjige otrgnuo je oko 10.000 K.

⁷²O tom prvom te o sljedeća četiri stručna putovanja Tomašić piše 1922. u *Hrvatskom učitelju* u seriji napisa pod naslovom *Iz mojih putnih uspomena*.

Prigovori o njegovoj nedovoljnoj kvalifikaciji dolazili su od Franje Bučara, tada učitelja gimnastike u Kr. muškoj učiteljskoj školi u Zagrebu, koji se također našao na istom tečaju, kao i još dva učitelja iz Hrvatske. Mogućnost da netko od njih bude supotpisan na knjizi koju je pripremao kategorički je otklonio.

da se u hrvatsku pedagogiju, što ju on gradi već oko tridesetak godina, uvlači novi duh i struja, što – po njegovom mnijenju – nemaju vrijednosti kao pedagogija, koju zastupa on“ (Tomašić, 1922, 12). Urednik „Zborove učiteljske knjižnice“ bio je Stjepan Basariček.

Na ferijalni tečaj u Jenu Tomašić je otišao u kolovozu 1902., nakon teške godine učiteljavanja u Trnju. Kratak izvještaj o tečaju napisao je u Širolinoj *Školi* (1903). Bio je jedini Hrvat među 269 polaznika tečaja iz brojnih europskih zemalja i Amerike. Slušao je sva predavanja iz Pedagoškog odjela programa, među kojima i 12 sati kod uglednog i cijenjenog pedagoga, herbartovca, Wilhelma Reina, koji već tada pokazuje izvjesno razumijevanje za pedagoški umjetnički pokret. Tomašić 1903. drži predavanje o pokretu za umjetnički odgoj na skupštini Učiteljskog društva za grad Zagreb i okolice i premda se, kako kaže, *Napredak* potrudio da pripremi „*Stimmung*“ prigodnim člankom⁷³ u kojem se izražava sumnja u dugotrajniji opstanak te ideje u pedagogiji, predavanje je na slušatelje ostavilo povoljan dojam i učvrstilo ga u nakani da prikupi još više argumenata i informacija kojima bi potkrijepio važnost i vrijednost te struje moderne pedagogije, što je značilo poduzimanje još jednog studijskog putovanja na kojem bi posjetio škole u Austriji, Njemačkoj i Švicarskoj koje prednjače na području „modernog školskog preporoda“ (Tomašić, 1922, 46-47).

Na svom trećem putovanju 1903. Tomašić je posjetio 25 europskih gradova.⁷⁴ Zalazio je u škole koje su prednjačile u uvođenju novih metoda rada, susretao se s predstavnicima učiteljskih udruženja i razmjenjivao iskustva s afirmiranim pedagogima, osobito na području umjetničkog odgoja i radne škole. U Hamburgu je upoznao Heinricha Wolgasta, autora poznatog djela *Bijeda naše dječje književnosti* (*Das Elend unserer Jugendliteratur*, 1896.) u kojem kritizira dotadašnju tendencioznu dječju književnost i traži za djecu samo najbolje, tj. umjetničko djelo. Iako su hrvatski učitelji zahvaljujući raspravi *Naša omladinska literatura* Jelice Belović Bernadzikowski⁷⁵ bili upoznati s osnovnim sadržajem Wolgastove knjige, nisu posustajali u „fabriciranju“ specifične dječje književnosti koju su, uz poznatog nakladnika Hartmana, izdavali i „žalibože – jedno 'dobrotvorno', jedno 'bogoslovno' i jedno 'pedagoško' društvo“ (Tomašić,

⁷³Riječ je o članku „Umjetnički uzgoj u školi“ (*Napredak*, 44, 19/1903, 293-296) u kojem se anonimni autor poziva na češkog pisca K. B. Mádlu i njegova promišljanja o umjetničkom odgoju. Članak završava sljedećom rečenicom: *I tako je umjetnički odgoj zapleten problem, koji se mora rješavati vrlo oprezno, radije polagano nego naglo, jer bi počinjene pogreške platile lako čitave generacije.*

⁷⁴To su (redosljed prema opisu u *Hrvatskom učitelju*, 1922): Beč, Brno, Dresden, Leipzig, Halle, Berlin, Hamburg, Bremen, Düsseldorf, Köln, Mainz, Frankfurt a.M., Mannheim, Karlsruhe, Strassburg, Stuttgart, Schaffhausen, Basel, Bern, Luzern, Zürich, St. Gallen, München, Salzburg i Graz.

⁷⁵Rasprava je objavljena 1897. u sarajevskom *Školskom vjesniku*, a zatim i kao posebni otisak.

1922, 92). Prozvano „pedagoško društvo“ je Hrvatski pedagoško-književni zbor koji u svojoj *Knjižnici za mladež* od 1878. objavljuje knjige za djecu.

Hamburg je središte pokreta za umjetnički odgoj, pa Tomašić ne propušta priliku upoznati se i s njegovim glavnim predstavnikom Alfredom Lichtwarkom koji je bio „prvi njemački kapacitet u pitanju o tumačenju umjetnina školskoj mladeži“ (Tomašić, 1922, 94), kao i s Ottom Ernstom, autorom popularnog *Školnika Flachsmanna (Flachsmann als Erzieher, 1901)*⁷⁶. Posjećujući uzorne njemačke, austrijske i švicarske škole (*Musterschulen*) i razgovarajući s njihovim ravnateljima, Tomašić je koristio prigodu da im kaže ponešto o svom školskom radu. Pisma što ih je kasnije dobivao od mnogih inozemnih pedagoga i učitelja nerijetko su bila naslovljena na njega kao „direktora reformne škole u Zagrebu“.

Jedna od važnijih točaka njegovog trećeg stručnog putovanja bio je nedvojbeno München, gdje se susreo s Georgom Kerschensteinerom. „U ono nešto preko pol ure, što sam s njime razgovarao, dobio sam toliko krasnih pobuda, da ih za svoga vijeka ne bih mogao sviju izvesti, kad bih u najboljim za to prilikama radio snagom ma i deseterice neumornih marnika“, prisjeća se Tomašić (1922, 219). Nakon dvomjesečnog putovanja Tomašić se vraća u Zagreb pun dojmova, planova i želja da ideje „iz naprednog svijeta“ oživotvori u Hrvatskoj. S prijateljem Vjekoslavom Koščevićem 1904. osniva Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja. U to doba relativno rijetko piše o stečenim iskustvima. Vjerojatno ne želi „potrošiti“ materijal za planiranu knjigu. Kad se ukaže prilika drži predavanja, kao primjerice u Umjetničkom paviljonu 1905. za trajanja izložbe Umjetnost u životu djeteta, kada mu je jedan kolega iz „protivničkih“ redova dobio „Bog neka uščuva Hrvatsku snobizma modernih kunstentuzijasta“ (Tomašić, 1922, 221). Za razliku od Koščevića koji se u *Preporodu* obračunava sa svojim protivnicima, Tomašić svoju energiju usmjerava u daljnja putovanja, vjerujući kako će jednom kapitalizirati ta iskustva.

Godine 1904. putuje u Budimpeštu kako bi se upoznao s tamošnjim školskim prilikama, kamo odlazi i sljedeće godine, zajedno s Koščevićem, vidjeti izložbu risarija budimpeštanskih

⁷⁶Ernstova komedija bila je poznata i popularna među učiteljima u Hrvatskoj. Izvodila se 1901. i u Zagrebu o čemu u podužem osvrtu u *Napretku* piše Davorin Trstenjak (1901). Tijekom 1925. godine u križevačkoj *Novoj školi* objavljeno je nekoliko nastavaka u hrvatskom prijevodu A. Cividinija. U br. 6 (str. 96) je najava njezine izvedbe u okviru djelatnosti Odsjeka za umjetnost Pedagoškog zavoda u Križevcima. Zanimljivo je da u knjizi *Uzvišeno zvanje* Mato Lovrak (2011, 250-254) također spominje njezinu izvedbu u Zagrebu, prigodom učiteljskog kongresa. Učitelji su predstavu primili s oduševljenjem, a učitelj Marko Matić (alias Mato Lovrak) se na povratku vlakom u rodno selo potpuno predao *zanosu koji ga je zaokupio na predstavi „Školnika Flaksmana“*. Riječ je o komadu u kojem je prikazan sukob *starih i mladih* u pedagogiji – školnika Flachsmanna i mladog učitelja Flemminga. Prvi je oličenje škole drila i dresure, drugi pun razumijevanja za učenikovu individualnost i slobodu. Previšić (1974, 81) navodi kako su predstavu uspješno izveli i učenici Učiteljske škole u Kastvu u prvoj polovini tridesetih.

komunalnih škola. Na izložbama risanja sudjelovao je iste, 1905., i u Dresdenu te 1907. u Hamburgu⁷⁷ u organizaciji Društva njemačkih učitelja risanja. Godine 1906. sudjelovao je na Kongresu za proučavanje, zaštitu i dobrobit djece u Berlinu, a 1907. na Prvom austrijskom kongresu za zaštitu djece u Beču. U Ljubljani je 1908. posjetio izložbu *Otrok (Dijete)*, što ju je priredilo Slovensko društvo gospoja. Planirani odmor od putovanja 1909. nije se ostvario. S referatom o reformnim pokušajima u zagrebačkoj Trnjanskoj školi (*Reformversuche in der zagreber Trnjaner Volksschule*) sudjelovao je na Prvom općem austrijskom savjetovanju o školskoj reformi koje se održavalo u Gmundenu. Tom se prigodom upoznao i s poznatim „pedagogom-prirodnjakom“ Ewaldom Haufeom⁷⁸, u pedagoškim krugovima poznatog po eksperimentalnoj školi u kojoj je primjenjivao načelo „objektivnog sustava prirodnog odgoja“. Također se susreo i sa starim poznanicima, reformnim pedagogima Ludwigom Gurlittom i Bertholdom Ottom. Uzoran školski vrt Trnjanske škole bio mu je referencom za članstvo u ocjenjivačkom sudu na Vrtlarsko-voćarskoj izložbi u Pragu 1910. godine. Materijala za knjigu bilo je zacijelo već dosta, no ne i mogućnosti da se ona objavi. Knjiga *Uzgojna skrb* (1911) samo je mali segment prikupljenog materijala, a publicirana je vjerojatno zbog činjenice što je riječ o naručenoj studiji grada Zagreba. Pripremano drugo izdanje knjige za koju je prikupljao podatke o stanju na području socijalne skrbi za djecu u Hrvatskoj, nije uspio objaviti.⁷⁹

Tomašićeva studijska putovanja od 1895. do 1910. primjer su iznimnog osobnog pregnuća – duhovnog i materijalnog – kao zaloga za napredak pojedinca, struke i društva. Svoja je iskustva primjenjivao u Trnjanskoj pučkoj školi i, kao u brojnim primjerima pionirskih pothvata, nedovoljno priznat i prepoznat u inertnoj, promjenama nesklonoj, zajednici.

⁷⁷O sudjelovanju na izložbi u Hamburgu Tomašić je pisao u *Školi*, 19, 9(1908), 140-143. S reformatorima hamburškog školstva razgovarao je o školi „u kojoj se, dakako, ne bi djecu dresiralo prema zahtjevima obvezatnih nastavnih osnova i na temelju propisanih školskih čitanaka, nego bi se dječji prirodni razvoj unapredjivao obrazovanjem, kojim bi se zgodnim utaživanjem djeci prirodjenoga glada za razvojem i usavršenjem ovaj njezin glad, kano prvi postulat za pravi razvoj, naravnim načinom i u naravnim medjama upravo povećavao“ (str. 141).

⁷⁸Ewald Haufe (1854.–1939.), njemački pedagog i pisac. Tomašić (1924) piše o njemu u *Hrvatskom učitelju* kao zagovorniku prirodnog odgoja i jednom od najvećih suvremenih reformatora društva odgojem i obrazovanjem. Odgoj je za Haufeom spontano djelovanje, a priroda ishodište svih stvari odnosno cjelokupne kulture. Glavna djela su mu: *Die natürliche Erziehung* (1887), *Die Prinzipien der natürlichen Erziehung* (1902) i *Evangelium der natürlichen Erziehung* (1904), iz kojeg Hrvatski učitelj (1924) u broju 6 i 7 donosi isječak – paralelno na hrvatskom i njemačkom jeziku pod naslovom *Ideja prirodnoga uzgajanja = Die Idee der natürlichen Erziehung*.

⁷⁹Podatci iz ovog odlomka preuzeti su iz arhivskog gradiva, osobito iz neobjavljene autobiografije (HŠM A 1016 Tomašić, Ivan. Autobiografija, rkp., 1947.)

4.2.2. Dva desetljeća u Trnju

Tomašićev premještaj u Zagreb bio je svojevrsno priznanje za dotadašnji rad, no imenovanje učiteljem novoosnovane pučke škole u zagrebačkom prigradskom naselju Trnje htio je izbjeći po svaku cijenu, makar morao otići i u „najzabitije selo“.⁸⁰ Tomašić je, naravno, prihvatio mjesto ravnajućeg učitelja, ali njegova lojalnost ipak nije bila bezuvjetna. Ishodio je obećanje da će imati samostalnost u radu.

Prve trnjanske godine bile su teške. Neredovit polazak škole, nepodopštine djece i odraslih, nepovjerenje prema učiteljevim inicijativama i načinu rada – sve je to iscrpljivalo Tomašića, tako da je stručno putovanje 1902. bio svojevrstan bijeg. Tražio je premještaj u drugu školu, no nije ga dobio. Preostale su mu dvije mogućnosti: odrađivati službu na činovničkoj razini ili ustrajati u svojim inovacijskim pothvatima unatoč početnom nerazumijevanju okoline. Odabrao je drugu opciju i do umirovljenja ostao ravnajući učitelj Trnjanske škole. Što i kako je radio u školi ogledni je primjer pokušaja mijenjanja školske prakse.

U *Spomenici Trnjanske gradske pučke škole u Zagrebu* koja se čuva u Arhivu grada Zagreba (HR DAZG-210) možemo pratiti Tomašićev rad i pedagoški rast škole, ali i probleme koji su pratili taj rad i rast. Prva inicijativa učitelja i ravnatelja Tomašića bilo je uređenje školskog igrališta 1900. godine. Poslije svakog školskog sata, tijekom čitave godine, djeca su izlazila na igralište na kratki odmor. Za vrijeme velikog odmora provjetravale su se učionice. Osnova tjelesnog odgoja bile su dječje igre – za dječake pokretne *jačalačke* igre, a za djevojčice pokretne igre s pjevanjem. Jednom tjedno organizirane su „školske šetnje“. Najprije se išlo u užu okolicu, gdje su djeca upoznavala svoj kraj, biljke, životinje i život ljudi. Zatim su odlazili u grad vidjeti ulice, trgove, šetališta, spomenike; posjećivali su kulturne institucije – kazališta, muzeje, crkve, upoznavali se s obrtima, trgovinom i industrijom. Sljedeći korak bili su izleti u okolicu Zagreba – Maksimir, Sljeme, Podsused i slično. Na šetnjama i izletima prikupljali su građu koja im je služila za kasniji školski rad. Bio je to „prvi korak u nastojanju protiv didaktičkog materijalizma i verbalizma, a suštog intelektualizma s druge strane“ (Spomenica, 18).

Zbog prijave nemarnog polaska škole trnjanske djece mjerodavnim institucijama Tomašić 1902. godine dolazi u sukob s mještanima koji mu prijete i ometaju nastavu. Slučaj je dospio u ruke policije, a Tomašić nakon svršetka školske godine odlazi na dvomjesečno putovanje.

⁸⁰Trnjanska su djeca do tada išla u školu u Samostanskoj ulici u kojoj je Tomašić radio, a jedan susret s njihovim roditeljima toliko mu se zamjerio da je sam sebi obećao kako nikada više neće zaviriti u to naselje (usp. Tomašić, 1922, 45).

Početak školske godine 1902./03. sukob se stišao, a školski se rad nastavio razvijati, dakako, ne bez prepreka. Nakana da uz rub igrališta, na zaraslom i zapuštenom dijelu, gdje je trebala biti zasađena živica, uredi školski vrt za odgojno-obrazovne svrhe, naišla je na neodobravanje gradske vlasti. U privatnom pismu „gosp. načelniku“ Tomašić obrazlaže potrebu takvog vrta u kojem bi sadili povrće i cvijeće, jer roditelji trnjanske djece „vrtlaru sasvim nerazumno“, a za „kulturu cvijeća“ i ne znaju. Nedobivanje odgovora shvatio je kao prešutno odobrenje i nastavio s uređenjem školskog vrta. Inspiriran onim što je vidio u posjetima europskim školama traži sredstva za estetsko uređenje školskih prostorija. U *Spomenici* (str. 20) zabilježeno je: *Da se, naime, i kod nas omogući prokušanje nekih najnovijih tekovina pedagogijske znanosti i umjetnosti, što ih je ravnajući učitelj upoznao na svom prošlogodišnjem studionom putovanju u tuđini, nabavilo je gradsko poglavarstvo ovoj školi više slika, zgodnih za umjetnički ukras školskih prostorija i obrazovanje mladeži i to za svotu od 129 K 60 f.* U svibnju 1903. u Trnjanskoj gradskoj pučkoj školi održan je sastanak Učiteljskog društva za grad Zagreb i okolicu, kojom je prigodom Tomašić održao predavanje *Pedagoško umjetnički pokret* na kojem je, uz teorijski dio, demonstrirao i rad s djecom.⁸¹ U listopadu iste godine Tomašić je održao predavanje na kojem je demonstrirao metodu „prikazivanja predočavanjem“, osobito pogodnu za *stvarnu obuku*. Metodičku jedinicu „Hrvatsko primorje“ obradio je uz pomoć *skioptikona*⁸², „jednog od najboljih do sada poznatih obukovnih sredstava“. Ovoga puta nema o tome vijesti u pedagoškom tisku. *Napredak*, doduše, piše o pokretu za umjetnički odgoj, ali s posve drugim namjerama, smatra Tomašić.⁸³

Trnjanska škola postupno stječe status ogleadne škole u koju se šalje goste iz stranih zemalja i čiji primjer slijede i neke druge škole.⁸⁴ Predstavnici „službene“ pedagogije na čelu sa Stjepanom Basaričekom Tomašića nazivaju „rušigradom“ koji želi porušiti sve ono što se desetljećima mukotrpno stvaralo (*Spomenica*, 22). Osnivanje Hrvatskog društva za unapređenje

⁸¹Bilješku o predavanju objavio je časopis *Škola* (1903, 99), a završava rečenicom: *Predavač je u svakom pogledu sjajno uspio i stekao odobravanje i pohvalno priznanje mnogobrojnih drugova, koje je njegova živa riječ oduševila.*

⁸²Skioptikon = projektor; laterna magica

⁸³*Konstatujemo, da je urednik „Napretka“, glasila „Hrv. pedagog.-književn. zbornice“ g. Stjepan Basariček uoči ovoga predavanja objavio alarmantan članak pedagoga Ljudevita Dvornikovića, u kome se ovaj svom vehemencijom obara na moderni pedagoški umjetnički pokret, želeći, da nas „Bog očuva od snobizma modernih Kunstpädagogica“... Isti je urednik i uoči Tomašićeva predavanja prošle godine u „Napretku“ priopćio iste vrste članak češkoga umjetnika Madlea u prijevodu našega romansijera Vjenceslava Novaka. (Spomenica, 21)*

⁸⁴U *Spomenici* (str. 21-23) je zabilježeno kako je, za svog posjeta Zagrebu u svrhu upoznavanja pučkih škola, Trnjansku školu posjetio S. K. Goworov, zemaljski i gradski zastupnik iz Moskve, osobito se interesirajući za risanje, modeliranje, gimnastičke igre i pjevanje te kako su ukrašavanje školskih prostorija poduzele i neke zagrebačke gradske škole. Školu su posjetili i školski savjetnici i nadzornici iz Austrije i Ugarske.

uzgoja trebalo je pomoći u promicanju reformnih pokušaja, no to je, s druge strane, značilo i zaoštavanje sukoba. Tomašić i Košćević postaju tandem koji ne odustaje, unatoč malim izgledima u pobjedu. Svaki u svojim školama pokušava napraviti pomake i mijenjati ustaljeni način rada. Tomašiću je bilo utoliko lakše, što je bio i ravnatelj škole. Zahvaljujući kontaktima i vezama s inozemnim učiteljima i pedagogima, s likovnim radovima svojih učenika sudjeluje na izložbama u Dresdenu, Hamburgu, Budimpešti. Dakako, aktivan je u svim akcijama Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja, čiji se rad nastoji opstruirati, kao i njegovi praktični reformni pokušaji u školi. Nakon što je dobio uputu da ubuduće treba raditi po propisanoj nastavnoj osnovi, obratio se 10. siječnja 1907. predstojniku Odjela za bogoštovlje i nastavu, Milanu Rojcu, koji je „primio stvar s najvećim razumijevanjem i usmeno je naredio, da ravnajući učitelj svoj dotadašnji način rada nesmetano nastavi“ (*Spomenica*, 26).

Na izložbi materijala za proučavanje djece, što ju je od 15. kolovoza do 15. listopada 1908. organiziralo Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja, Tomašić je prikazao obilježja razvojnih faza u dječjem risanju. Ideju za to dobio je od uglednog profesora Karla Lamprechta iz Leipziga, koji je pokazao zanimanje da radove s izložbe dobije za muzej na čijem je osnivanju radio. Tijekom školske godine 1908./09. uređen je uz školu botanički vrt u „čisto obrazovno-uzgojne svrhe“, što je značilo da će uz korisna znanja i vještine poduprijeti i oploditi cjelokupnu obuku i učenicima, pa i njihovim roditeljima, pružiti „mnoge jake pobude“ (*Spomenica*, 28).

Trnjanski školski vrt, odnosno način na koji ga je Tomašić uredio i organizirao (školski su vrtovi, naime, tekovina škole 19. stoljeća), učvrstio je položaj Trnjanske pučke škole kao reformne ogledne škole. Nakon što je u jesen 1908. godine od gradskih vlasti dobio subvenciju za uređenje vrta, izradio je detaljan plan koji je trebao biti realiziran za tri do pet godina. Tomašić je želio pokazati kako školski vrt nije opterećenje i smetnja školi, nego njezin organski dio koji će učenicima pružiti korisna znanja i vještine, obogatiti nastavu prirodopisa i biti poveznicom za nastavu iz svih predmeta. Stoga je ustrajao na njegovoj sadržajnoj raznolikosti koja se ogledala u 12 tematskih cjelina: povrtnjak, odjel sa žitaricama, livada, voćnjak, vinograd, šuma, tehnološki važne biljke, biološki odjel, pokusni odjel, stijene za alpsku i krašku floru, močvara te odjel s akvarijem, terarijem, akvaterarijem, vivarijem i formikarijem. Opis školskog vrta zauzima veći dio njegova izlaganja što ga je pod naslovom *Reformversuche in der Zagreber Trnjaner-*

*Volksschule (Reformni pokušaji u zagrebačkoj Trnjanskoj pučkoj školi)*⁸⁵ održao na savjetovanju u Gmundenu, u srpnju 1909. godine. Gotovo četiri desetljeća kasnije u *Autobiografiji* (HŠM A 1016 Tomašić, Ivan. *Autobiografija*. 1947, 9) će s neskrivenim sarkazmom zabilježiti kako „početkom tada nastaloga europskoga rata, ovaj naš vrt uništio je jedan službeni Flacksmann, naredivši: Da se s krompirom i bažulom iz školskoga vrta mora prehranom pomoći spašavanje države“.

U Gmundenu je Tomašić nastupio kao predstavnik grada Zagreba i Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja. Trudio se prikazati kako se i u Zagrebu radi u duhu nove pedagogije i kako se u njegovoj školi, uz ono što je službeno propisano za sve škole, provode reformni pokušaji, s uvjerenjem da je sam život najbolja škola, pa stoga nastoje tako oblikovati školu da ona bude dio stvarnog, istinskog života djece. „Kako sam život, tako ni mi ne vidimo cilj odgoja izvan djeteta, kao na pr. herbartovska pedagogija“, kaže Tomašić i ističe kako nema općevažećeg cilja odgoja za svu djecu, jer je svako dijete po svojim prirodnim datostima posebno, a naš je zadatak nastojati mu osigurati takvu okolinu koja će mu omogućiti slobodni, spontani razvoj njegovih prirodnih potencijala. „Stoga je naša škola, kao i njezin uzor – život, radionica“ (HŠM A 1016 Tomašić, Ivan. *Reformversuche...* 1909, 5).

Izbijanjem Prvog svjetskog rata obustavljen je reformni školski rad u Trnjanskoj školi. Velikom broju djece oprošteno je nepohađanje škole. Godine 1917. donesena je naredba da se u svim gradskim i prigradskim školama provodi „nerazdijeljena obuka“⁸⁶, pa Tomašić (*Spomenica*, 37) primjećuje kako se „konačno evo i kod nas pod silom prilika odobrilo, što je kod ostalih civilizovanih naroda, gdje vrijede rezultati nauke o fiziološkom i psihološkom studiju djeteta, već odavno primljeno kao valjano, i u prilog čemu su baš za našu školu od mjerodavnih faktora odbite već tolike predstavke“. Početkom školske godine 1918./19. Tomašić dobiva od Kraljevske zemaljske vlade službeno dopuštenje „da može radi pokušaja u svome razredu metodički postupak za pojedine obučne predmete udešavati prema načelima, koja drži opravdanima i potrebnima za postizanje uzgojnih i obrazovnih ciljeva pučke škole“ (*Spomenica*, 39). Također mu je dopušteno korištenje nastavnih materijala, mimo onih propisanih nastavnim programom, a njegov su primjer mogli slijediti i ostali učitelji Trnjanske škole. U *Hrvatskom učitelju* Tomašić (1921–1922) u nastavcima objavljuje članak *Stara i nova škola* u kojem prikazuje svoj reformni

⁸⁵Tekst izlaganja čuva se u Hrvatskom školskom muzeju (HŠM A 1016 Tomašić, Ivan: *Reformversuche in der zagreber Trnjaner-Volksschule*, rkp., 1909.)

⁸⁶To znači da je nastavni dan kompaktan, a ne podijeljen na prijepodnevi i poslijepodnevi dio.

pedagoški rad. Osnovu članka čini popis građe za pojedine predmete i nastavne jedinice s primjerima njezine metodičke obrade.

U siječnju 1919. Tomašić je organizator i glavni predavač na Informativnom tečaju o risanju u hrvatskoj narodnoj školi koji se održavao u Zagrebu, a zatim u srpnju iste godine u Osijeku. Na zagrebačkom je tečaju, uz teorijski dio u kojem je prikazao razvoj, smjerove i metode risarske obuke, upriličio i praktično predavanje odnosno rad s djecom različitih godišta i iz različitih obiteljskih i životnih prilika. U prigodnoj je brošuri, tiskanoj za tu prigodu, i popis od 35 bibliografskih jedinica na temu risanja na njemačkom jeziku.

Val umirovljenja politički nepodobnih hrvatskih učitelja, 1. rujna 1922., zahvatio je i Tomašića. Godinu dana ranije, 15. srpnja 1921., bio je izabran za predsjednika Saveza hrvatskih učiteljskih društava. Zalagao se za pravo SHUD-a da raspolaže svojom imovinom i za njegov autonoman položaj u zajednici učiteljskih društava novoosnovane države. Svoju je energiju, nakon umirovljenja, usmjerio na rad u učiteljskoj staleškoj organizaciji i na uređivanje časopisa *Hrvatski učitelj* (1921.-1925.) i *Hrvatski učiteljski dom* (1927.–1929.). u kojima je objavljivao i svoje pedagoške članke.

Za razliku od svog prijatelja i suputnika u tjesnacima reformnih pedagoških putova, Vjekoslava Košćevića, Ivan Tomašić ne samo da ne zazire od njemačke pedagogije, nego sva svoja teorijska i praktična znanja crpi upravo iz teorije i prakse pedagoga njemačkog govornog područja. Njegova studijska putovanja i susreti s brojnim stranim pedagogima vjerojatno su jedinstven primjer individualnog angažmana „običnog“ pučkog učitelja, i to „samo“ radi unapređenja vlastitoga pedagoškog rada. Ako su motivi i bili nešto širi – bijeg iz destruktivne okoline, želja za vlastitom promocijom ili prikupljanje materijala za knjigu kojom bi zaslužio mjesto u povijesti – činjenica je da je sve to ostalo u drugom planu. Više od dva desetljeća rada u Trnjanskoj pučkoj školi prožeto je stalnom borbom – najprije s roditeljima trnjanske djece koji još uvijek nerado šalju djecu u školu i bili bi sretniji s manje revnim učiteljem, zatim s prosvjetnim vlastima kojima svako toliko mora obrazlagati svoj pedagoški program i tražiti barem usmeno dopuštenje za njegovu provedbu te konačno sa stručnom zajednicom koja s različitim motivima i razlozima ne želi prihvatiti novine, štoviše, ismijava ih, nazvavši primjerice slobodno dječje crtanje „cajhnanje jopaca“ (Tomašić, 1922, 343). U takvim se okolnostima teško mogla očekivati šira recepcija reformnog Tomašićeva rada.

Trnjanska škola nije bila službeno proglašena reformnom pokusnom školom, no ona je to u stvarnosti bila. Posjećivali su je brojni inozemni školski stručnjaci, godinama su u njoj hospitirale učiteljske pripravnice iz Ženske učiteljske škole sestara milosrdnica i Ženskog liceja, kao i pripravnici iz zagrebačke Muške učiteljske škole (M.Š., 1925). Zaokupljen radom u školi i studijskim putovanjima, Tomašić relativno malo objavljuje. Glavni nakladnik pedagoške literature – Hrvatski pedagoško-književni zbor – nije zainteresiran za njegove radove. On sam sniva o knjizi u kojoj će opisati svoja iskustva, no do njezina objavljivanja nikada nije došlo. Godine 1947. dostavlja Zboru *Autobiografiju* na 57 rukom pisanih stranica. *Autobiografija* se danas nalazi u Arhivskoj zbirci Hrvatskoga školskog muzeja (HŠM A 1016 Tomašić, Ivan)

4.3. Davorin Trstenjak – san o prirodnom uzgajatelju u slobodnoj školi

Davorin Trstenjak (1848.–1921.) jedna je od najosebujnijih ličnosti među hrvatskim učiteljstvom na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Rođen u Sloveniji (u selu Krčevine kraj Ormoža), u Varaždinu je završio pet razreda gimnazije, a u Zagrebu učiteljsku školu 1870. godine. Kratko je vrijeme radio u privatnoj školi Antonije Cvijić u Zagrebu. Godine 1871. imenovan je učiteljem pučke škole u Karlovcu, odakle je nakon 18 godina službe premješten u Kostajnicu, gdje ostaje deset godina. Od 1899. do umirovljenja 1908. službovao je u Gospiću. Iako je svaki svoj premještaj doživljavao kao nepravdu, u svakom od ova tri grada pronalazio je motiva i poticaja za kreativan učiteljski rad u školi i izvan škole. Uz to je do svojih kasnih godina jako puno pisao i objavljivao – kako pedagoške knjige i članke, tako knjige za djecu – priskrbivši si epitet jednog od najproduktivnijih pisaca među hrvatskim učiteljstvom. O njegovu životu i radu postoje dvije monografije – prva Saliha Ljubunčića *Davorin Trstenjak 1848-1921 : (studija)*, objavljena 1931. godine u spomen desete obljetnice smrti i druga Dragutina Frankovića *Davorin Trstenjak : borac za slobodnu školu*, objavljena 1978. godine, u povodu 130. obljetnice rođenja. O Trstenjaku kao pedagogu pisao je Ljubunčić (1931a) i u *Savremenoj školi*, a iste godine izašao je i tematski broj beogradskog *Učitelja* (br. 10) posvećen Davorinu Trstenjaku o kojem su pisali: Milutin Stanković, Josip Škavić, Josipa Radošević, Mihailo Jović, Ljudevit Krajačić, Antun Tunkl, Mate Demarin i Anđelija Stančić.

Može li se i po čemu Trstenjak smatrati reformnim pedagogom, pitanje je na koje nije lako dati eksplicitan odgovor. Košćević i Tomašić, kao deklarirani i stvarni promicatelji reformnih pedagoških ideja u Hrvatskoj, nisu u njemu vidjeli suradnika na tom polju. Štoviše,

smatrali su ga predstavnikom „stare garde“, odanim i lojalnim članom Hrvatskog pedagoško-književnog zbora i suradnikom Stjepana Basaričeka. Sve to je Trstenjak i bio, što, dakako, ne znači da u njegovu praktičnom školskom radu i osobito u njegovoj pedagoškoj publicistici nema elemenata reformne pedagogije, i to možda u onoj mjeri koja nadilazi granice spontanog i intuitivnog pedagoškog angažmana pojedinca, neovisno o vladajućoj pedagoškoj školi ili doktrini. Istina, njegov pedagoški radikalizam ima posve druge motive i razvija se tek u zrelijoj dobi, nakon odlaska u mirovinu, kada nastupa kao „slobodan čovjek“ bez straha od mogućeg discipliniranja prosvjetnih vlasti ukorom ili novim premještajem.

4.3.1. Od mladog do zrelog učitelja

Trstenjakova knjiga *Mladi učitelj* (1891) rezultat je njegova osamnaestogodišnjeg učiteljskog iskustva u Karlovcu. Do tada je bio objavio nekoliko knjiga za djecu i mladež te knjige *Putne uspomene* (1880) i *Školski vrt u selu* (1883). Mladi je učitelj evidentno proširio svoja znanja stečena u učiteljskoj školi, stekao određenu sigurnost u svome radu, no još uvijek se oslanja na provjerene autoritete, herbartovce Reina i Basaričeka, držeći se propisanih metodičkih stupnjeva. On pokazuje nesvakidašnji senzibilitet za učiteljski poziv, nastavi i školskom radu daje svoj pečat. Uz karlovačku je školu uredio uzoran školski vrt i mali zoološki vrt, vodio školsku djecu u šetnje i na izlete, priređivao s njima igrokaze, oduševljavao ih za prirodu⁸⁷ i prirodopis⁸⁸. U Kostajnici se također nastavlja *druženje učitelja sa školskom mladeži*⁸⁹, u prirodi – na brdu Djedu i na nastavi „pod vedrim nebom“. Zrelo učiteljsko doba provodi u Gospiću, gdje piše knjigu *Zreo učitelj* (1907). „Moj je Mladi učitelj metodičar, napisan u mojim mladim godinama, a Zreo učitelj pedagog iz iskustva i nauke, napisan na koncu moje muževne dobi, plod moga 36 godišnjega učiteljevanja“, piše Trstenjak 1914. u svom autobiografskom spisu *Što sam htjeo*⁹⁰, gdje također kaže kako se nikad kao u Gospiću nije toliko bavio pisanjem i naukom, osobito filozofijom i kulturnom poviješću.

⁸⁷U karlovačkoj okolici poznao sam svaki grm, svako drvo, svaki potok, svaku močvaru; znao sam, gdje se u Korani i Kupi drži veća riba, gdje koji puž, gdje koja ptica i gdje cvate koja biljka. Gdje je bilo najljepše, onamo sam vodio svoje učenice (Trstenjak, 1905, 88).

⁸⁸S velikom sam ljubavlju skupljao bilje, kukce, puževe, sisavce, ptice i druge životinje i prirodine, pa ih uređivao i donosio u školu. Događalo se da sam koji preparat izrađivao svu noć do zore, te mi svjetiljku zamijeni žarko sa istoka sunce. Obećao sam učenicama, da ću im sutradan donijeti to i to, pa je to moralo biti. (Trstenjak, 1905, 87)

⁸⁹Trstenjakova knjiga *Druženje učitelja sa školskom mladeži* objavljena je 1905. godine u izdanju HPKZ-a, u nakladničkoj cjelini *Knjižnica za učitelje*.

⁹⁰Rukopis se čuva u Hrvatskom školskom muzeju (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin. *Što sam htjeo*, rkp., 1914). Prvi je put objavljen u sarajevskom časopisu *Novi čovjek* 1931. godine, a zatim i u knjizi D. Frankovića *Davorin Trstenjak : borac za slobodnu školu 1848 – 1921*. Zagreb: Školska knjiga, 1978., str. 159-165.

Bilo bi grubo poigrati se riječima i reći da je *Zreo učitelj* plod nezrela čovjeka, jer to Trstenjak ni po godinama ni po svom učiteljskom radu nije bio. Riječ je o zanimljivoj, lako čitljivoj knjizi, koja idealizira učiteljsko zvanje i otkriva Trstenjaka kao eklektika, intuitivnog filozofa i zanesenjaka, kojemu su važniji retorički efekti lijepih i uzvišenih misli – kako svojih tako onih različitih filozofa koje je čitao – nego njihova praktična primjenjivost. Stoga je često kontradiktoran i patetičan, osobito kad govori o učiteljskim idealima, o učiteljskoj slobodi, časti i ljubavi ili o učitelju umjetniku, borcu i apostolu naprednih ideja. I dok je *mladi učitelj*, učitelj metodičar, kako ga naziva Trstenjak, u razredu, s učenicima, *zreo* je *učitelj*, rekli bismo, učitelj filozof koji je, baveći se filozofskim pitanjima učiteljskog zvanja, kao što su ljubav, umjetnost, sloboda i borba, pomalo zaboravio djecu. *Zreo* se učitelj, bez učenika, sprema na radikalnu borbu za slobodnu školu.

Iste, 1907. godine, kada je objavljen *Zreo učitelj*, izlazi i knjiga *Prirodni uzgajatelj* u kojoj Trstenjak, nizom članaka o prirodnim, duhovnim i civilizacijskim pojavama, pisanih sličnim stilom i poetikom, uzdiže prirodu kao „prvu uzgajateljicu i učiteljicu“. U Uvodu se poziva na Darwina i Katuskog i moderne prirodne nauke. „Borba je velik pedagog“, smatra Trstenjak (1907b, 32), a borba će postati i ključnom riječi njegovih kasnijih djela – *Darvinizam u uzgoju* (1918) i *Uzgoj čovjeka borca* (1921).

4.3.2. Trstenjakova Slobodna škola

Iako već u ranijim djelima, a osobito u *Zrelom učitelju*, maše zastavom slobode, tek će 1908. godine postati posve jasno o čemu je zapravo Trstenjak govorio kad je govorio o slobodi. Nikako slučajno, na Sveslavenskom učiteljskom kongresu u Pragu, 11. kolovoza 1908. godine, drži referat o slobodnoj školi. Iste godine u vlastitoj nakladi izdaje knjigu *Slobodna škola* u kojoj prikazuje genezu pokreta za slobodnu školu, traži da znanost bude vrhovni autoritet u odgoju i da se u interesu općeg napretka „svaka škola oslobodi od svakoga utjecaja bilo koje crkve“ (Trstenjak, 1908, 33). Knjiga je pisana u maniri manifesta, bez jasne programatske vizije slobodne škole, ali s jasnom porukom Crkvi i svećenstvu da im nije mjesto u školi. „Mi tražimo slobodu, da možemo uzgajati i obrazovati mladež tako, da joj se što više ojačaju temeljni nagoni za životnu borbu, a to je nagon samoodržanja i usavršavanja“, kaže Trstenjak (1908, 25) te poput Ellen Key ushićeno govori o „novim ljudima“ i „novom dobu“ koje će stvoriti slobodna škola. U takvoj je školi znanost vrhovni autoritet. Ona ne samo da neće biti sluškinja Crkve, nego ne bi

trebala biti ni sluškinja državne birokracije. Učiteljima ne bi trebalo propisivati nikakve metode jer je to stvar učiteljeve autonomije. U slobodnoj se školi ne bi trebao postavljati isti cilj za sve učenike jer nemaju sva djeca predispozicije da budu jednako dobra u svim predmetima. Činjenično znanje nije znak obrazovanosti nego balast kojeg se treba osloboditi i zato „Van u slobodnu prirodu! Na slobodu! U vrtu i polju neka djeca radeći uče i učeći rade“, kliče Trstenjak (1908, 36).

Jedno poglavlje u knjizi posvećuje i pitanju dječje slobode. Tu je znatno umjereniji i zamjera onima koji „zabludiše“ tražeći previše slobode za djecu, jer „oni gledaju dijete samo na božjem prijestolu, a od odraslih traže, da mu neprestance donose zlato, tamnjan i mirtu“ (Trstenjak, 1908, 45). Ponovno poziva u prirodu, gdje se djeca osjećaju slobodna i gdje će moći raditi korisne poslove, ali ne samo zato da postanu dobri zemljoradnici i poljodjelci, nego zato što će kroz te poslove steći čitav niz potrebnih znanja i umijeća i što će radeći učiti. Kretanje i fizička aktivnost prirodna su potreba za trošenjem nakupljene energije, pa „djeci treba dati i u školi dovoljno prilike, da udovoljavaju svom životnomu čuvstvu i nagonu, pa da se dovoljno kreću, gimnasticiraju, da pjevaju i glasno govore“ (Trstenjak, 1908, 51). No, kada bi djeca zaista bila sposobna za toliku slobodu, kako zahtijevaju neki anarhisti, onda ih ne bi trebalo ni odgajati, primjećuje Trstenjak.

Neke ideje što ih Trstenjak iznosi u *Slobodnoj školi* prisutne su ili su se mogle naslutiti u nekim njegovim ranijim djelima (*Zreo učitelj*, *Prirodni uzgajatelj*), no nikada do tada iz učiteljskih redova nije zabilježen tako otvoren, energičan i strastan istup protiv klera. Jasno je da su sve druge ideje što ih iznosi u knjizi dospjele u drugi plan i da se polemika vodila pretežito zbog njegova antiklerikalizma, što je Trstenjaka očito motiviralo na daljnje slične akcije. Objavljuje nekoliko knjiga i brošura u kojima se obračunava s klerom⁹¹, a njegova kasnija pedagoška djela inspirirana su teorijom evolucije i odišu naglašenim biologizmom. Kroz istoimeni list prati rad austrijskog društva *Freie Schule (Slobodna škola)*, osnovanog u Beču 1904. godine. Postaje članom organizacije slobodnih zidara, aktivan je u pokretu *Slobodna misao*⁹² i u istoimenom časopisu koji izlazi od srpnja 1910. do kolovoza 1911. godine. U njemu

⁹¹Riječ je o knjigama *Jezuite* (1911) i *Biblija u svjetlu istine i morala* (1912a) te o brošurama *O modernoj školi i modernim nazorima o prirodi i čovjeku* (1909a), *Borba istine protiv klerikalne laži* (1910) i *Klerikalizam* (1914).

⁹²Trstenjak je svoju pristupnicu pokretu poslao iz Gospića, 12. prosinca 1907. godine, a u studenom 1908. godine postao je njegovim predsjednikom, nakon što se, zbog bolesti povukao dr. Hinko Hinković. Kasnije je postao i predsjednikom redakcijskog odbora lista *Slobodna misao* (Mance, 1910). Prva tri broja časopisa uredio je Zdenko Vernić, a zatim je glavnim urednikom postao Ivo Politeo.

Trstenjak piše o slobodnoj školi, o položaju učiteljstva i školskom jarmu, ponovno ističući kako je učitelj „duša školi, a ne naučna osnova, ni knjige, ni školski balast“ (Trstenjak, 1911b, 77). Već u prvom broju *Slobodna misao* donosi (nepotpisani) članak o španjolskom pedagogu, jednom od najpoznatijih predstavnika teorijskog i praktičnog modela racionalnog i slobodarskog odgoja, Franciscu Ferreru, a posvećen mu je i čitav listopadski broj lista 1910. godine, na godišnjicu njegove tragične smrti. Časopis također donosi seriju članaka o Tolstoju, o monističkoj filozofiji i važnosti prirodnih znanosti.

Trstenjakova *Slobodna škola* nije pedagoški program, još manje pedagoška koncepcija. Ona je najvećim dijelom ipak samo svojevrsna budnica ili pamflet protiv klera. U svom poznatom stilu Vjekoslav Košćević (Preporod, 1908, 185) piše kako „Trstenjak sigurno ni ne zna, u kakovo zlo ovom brošuram zavodi hrvatsko učiteljstvo i kako služi neprijateljima hrv. naroda, te kako nema takta“. Nadalje objašnjava pogrešno Trstenjakovo shvaćanje da je svaka škola koja nema vjeronauka slobodna škola i završava riječima: „Ma pravi ričet, što je taj čovjek napisao.“ Rijetke su tiskovine donijele pozitivne kritike knjige. Njih je Trstenjak dobivao u pismima prijatelja (primjerice Oskara Dürra⁹³ ili Julija Kempfa⁹⁴). Na listi njegovih prijatelja su, sudeći po korespondenciji, i Stjepan Bauer⁹⁵ te Ljudevit Dvorniković. Trstenjak je nedvojbeno uživao veliki ugled među hrvatskim učiteljstvom, no, na širu učiteljsku potporu u borbi za slobodnu školu nije mogao računati. Stoga drži javna predavanja o slobodnoj školi, priređuje javne pučke skupštine, a potporu mu pružaju „osim ljudi nauke, socijalisti, sveučilišni đaci, druga omladina i slobodni zidari“ (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin. *Što sam htjeo*. 1914). Zanimljivo je da je Trstenjak sve to vrijeme aktivan u Hrvatskom pedagoško-književnom zboru, u uredništvu je *Napretka* i njegov je stalni suradnik.

⁹³Dürr mu iz Gospića piše: *Na mene pravo da kažem djelovala je čitava radnja kao potresni prizori s pozornice, što te svladaju u nepoznatu času, pa te ponesu sobom na jaku, sunčanu valu. To nije izrađen sustav u svojoj suhoparnoj i takozvanoj gvozdenoj sili, nego muževan pogled čovjeka, što stoji u prvom redu boraca, a stoji i pada sa svojim uvjerenjem. (...) Doista to nije samo lijepa knjiga, to je već prvi korak, prvi realizovani čin ideja, što ih zastupaš.* (HŠM A 855 OF Trstenjak, Davorin. *Pismo Oskara Dürra*, 10.11.1908.)

⁹⁴Julije Kempf iz Požege piše: *S Tvojom najnovijom knjigom uživao sam kao uvijek, makar da nijesam sporazuman na svim linijama s ostrim Tvojim izvodima za slobodnu školu, u koliko se tangira svećenstvo. To mislim toga radi, jer je ovakova oštroća u mnogo ne posve pripravnih čitača iz šire publike kadra uzdrmati i sam vjerski osjećaj, a dobro znam, da to nije Tvoja nakana ni bila, ni jest.* (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin. *Pismo Julija Kempfa*, 22.12.1908.)

⁹⁵Bauer u jednom pismu Trstenjaku otkriva kako jedino njega među svim hrvatskim pedagoškim piscima smatra „uzorom modernog i naprednog pedagoga“ (HŠM A 855 OF Trstenjak, Davorin. *Pismo S. Bauera*, 1.12.1907.)

4.3.3. Trstenjak i Basariček

Odnos s Basaričekom, kako se pokazalo i na Košćevićevu i Tomašićevu primjeru, bio je jedan od pokazatelja pedagoške orijentacije među hrvatskim učiteljstvom. Svaki pokušaj kritike pedagogije i školske prakse na početku 20. stoljeća mogao je biti doživljen kao osobni napad na Basaričeka i obrnuto. To je nerijetko značilo i stručnu izolaciju odnosno nemogućnost objavljivanja u *Napretku* ili pak ograničeni utjecaj u Hrvatskom pedagoško-književnom zboru. Trstenjak i Basariček su vršnjaci, „stari prijatelji“ kako se oslovljavaju u pismima i dugogodišnji suradnici. Moguće je da je to dugo prijateljstvo ipak bilo plod obostranog interesa. Nekoliko je argumenata u prilog ovoj pretpostavci. Trstenjak je puno pisao i nikako mu nije trebalo neprijateljstvo s prvim čovjekom *Napretka* i jednim od glavnih kreatora HPKZ-ove nakladničke politike. S druge strane, Basaričeku je odgovaralo imati zanimljiva suradnika u časopisu, a Trstenjakovo „naprednjaštvo“ mu trebalo kao dokaz demokratičnosti. Vjerojatno je postojao prešutni dogovor o suzdržavanju od međusobne javne kritike. Ona je ipak bila neizbježna i do javnog razlaza došlo je tek 1917. godine⁹⁶, godinu dana prije Basaričekove smrti. U Predgovoru svojoj knjizi *Fabkovići Skender i Marija Trstenjak* (1919) bez ikakvih ograda niže nimalo lijepo riječi o svom nekadašnjem, pokojnom, prijatelju i pedagogiji koju je promicao. Spominje autokratizam i reakcionarstvo, odanost Kaptolu i Markovu trgu, šablonsku pedagogiju, pedagoški balast i primjećuje kako Basariček „od tolikih svojih učenika nema srećom ni sljedbenika svoje škole“ (Trstenjak, 1919, 9).

Trstenjak (1919, 6) se žali da se već odavno rasklimala stara sloga, povjerenje i prijateljstvo među starim borcima za učiteljska prava i napredak i Basaričekom. No, o tome je dugo šutio. Štoviše, prihvatio je Basaričekovu ponudu da od 1908. godine, kada je programski i sadržajno preuređen *Napredak*, postane suurednikom, odnosno urednikom rubrike *Obzor po pedagoškom svijetu*. Basariček ga to moli u pismu od 14. veljače 1907. godine, a iz dva Basaričekova pisma u prosincu iste godine razvidno je kako mu je Trstenjak već tada upućivao prigovore. U dugom pismu od 12. prosinca 1907. godine Basariček, među ostalim, piše:

⁹⁶Usp. Basariček, S. Može li karakter biti zao? *Napredak*, 58(5) 1917, str. 161-170 [tj. 169-178; pogrešna paginacija!]. Basariček u članku objavljuje Trstenjakov prigovor njemu kao uredniku zbog dodavanja komentara i intervencija u tekstovima. Basariček se poziva na svoje uredničko pravo te, među ostalim, kaže: *Žao mi je jako, da se ne mogu složiti s mnogim nazorima staroga druga svog Davorina Trstenjaka, te sam tako primoran bio, da gdjekoju njegovu radnju odbijem, ili da joj dodam svoju primjedbu, makar sam pri tom reskirao, da izgubim njegovo prijateljstvo i da budem još nazvan čovjekom, koji nije napredan, da i ne spominjem drugih epiteta, kojima sam poradi toga počašćen.* (str. 168, tj. 176)

Čini mi se, da me uvrštuješ među natražnjake i tvrdiš, da sam „u praksi skrbnik“, makar govorim, da „zagovaram slobodu u mišljenju“. Kad bih bio takav, ne bi ni Tebe, ni Škavića odabrao za suurednike, a i Pejnović naginje na naprednjaštvo. Tvrdiš nadalje, da bi Tvoji članci bili još napredniji, da se nijesi bojao tobože onoga „što ih čeka“. Ako su bili napredni, onda mislim, da je to dosta. Po mom sudu ne može u onom, što je napredno, biti gradacije osim možda u sili ili energiji, kojom se stvara zastupa. U tom si Ti znao kadšto poći predaleko i tako oštro pisati, da sam se bojao kojekakovih navala i polemika, te stvar ublažio. Možda sam izostavljao i čitave rečenice, ali doista nijesam izvurnuo smisao ili stavove. (...)

Junaka na riječi ima dosta. Bez svakoga hvalisanja mogu ipak reći, da ih je malo, koji bi mogli, s obzirom na položaj svoj, tako slobodno pisati kao ja. Mislim, da sam već pružio dokaza, da ja i hoću pisati tako. Čemu onda to vječno progovaranje i sumnjičenje? – Meni je svega toga već dosta i preveć, pa sam stoga malo pomalo počeo da stresam sa sebe teško breme, i da se okanim upravo Sisufusova posla. Htio sam se riješiti i predsjedništva Zbora pa i svakoga uređivanja lista. Po nagovoru prijatelja ostao sam još predsjednikom i pridržao uredništvo „Napretka“ kao smotre. No u drugo se ne pačam. Čemu da snosim svačije grijeha? – Čemu da se toliko mučim, kad ne mogu nikomu ugoditi, nego se samo svakomu zamjeram.

Ti si mi svagda bio dobar i iskren prijatelj. Tvoje opomene i savjete – kako već rekoh – rado primam. Nikako se ne bi rado s Tobom zavaditi. Ovo nekoliko dana svoga života htio bih barem s onima, koji me štiju i ljube, provesti u miru i ljubavi. Ja bih stoga volio odreći se i uredništva „Napretka“, nego da dođem s Tobom u sukob. (...)

Još jednu, prije nego završim ovo pismo. Po mom sudu još nije utvrđeno, koji je filozofski sistem ili ideja o svijetu istinita. U tom je dakle borba ne samo dopuštena, nego i potrebna. Nitko nema stoga pravo, da samo one principe proglašiti istinitima i naprednima, koje on zastupa, a sve druge naprosto da zabacuje ili pače priklinje. To bi značilo svoje principe proglašiti dogmama, a to bi bila pogriješka, na koju su pali oni, protiv kojih se borimo.

Ja sam po uvjerenju Herbartovac. Herbartova je pedagogija u svoje doba, kako sam to razvio u svom govoru, kojim sam otvorio posljednju svečanu sjednicu Zbora, bila kod nas znatan napredak. Ja sam u borbi, da toj pedagogiji kod nas pribavim priznanje, mnogo pretrpio. Ne velim, da je sve ono, što ta pedagogija uči, sveto i nepovredivo, te ću rado primati temeljito i znanstvenim razlozima utvrđene polemike protiv nje, a bude li od potrebe, navest ću, što se bude moglo, da je branim. Ali mi je vrlo teško, kad vidim, da neki o Herbartovoj pedagogiji govore s preziranjem i da joj se podruguju. Kad bismo u tom smjeru radili, navraćali bismo vodu na mlin našim protivnicima. (HŠM A 855 Trstenjak, Davorin. Pismo S. Basaričeka, 12.12.1907.)

Napuknuto se prijateljstvo održalo još čitavo desetljeće. Basariček je ostao urednikom *Napretka* sve do smrti, 1918. godine, a Trstenjak je istupio iz uredništva 1917. godine. Basariček je nedvojbeno u pravu kad tvrdi da je Herbartova pedagogija koju je razvijao u svoje doba bila napredak. Ako je i bio mentalno spreman prihvatiti određene kritike svoje pedagogije, kako bi se moglo zaključiti iz posljednjeg odlomka pisma, upitno je je li tada bio i emocionalno spreman na to, jer u protivnom ne bi govorio o „navraćanju mlina svojim protivnicima“. Basaričeku zacijelo nije bilo ugodno nositi se s pritiscima i kritikama ne samo pedagogije koju je zastupao, nego i načina na koju ju je branio. On je doista ulagao napore da stvori povoljniju sliku o sebi kao pedagogu i kao čovjeku, što je možda ponajbolje vidljivo u odnosu s Trstenjakom, koji je jedan od najzastupljenijih suradnika *Napretka* za vrijeme Basaričekova urednikovanja. S mnogim se njegovim pedagoškim stavovima Basariček nije slagao, no, realno je pretpostaviti da Trstenjaka dugo nije smatrao protivnikom na pedagoškom polju.

Iako u Trstenjakovu književnom i praktičnom pedagoškom radu ima elemenata reformne pedagogije, teško bismo ga mogli svrstati u reformne pedagoge, ponajprije zbog nedostatka razrađene i osmišljene pedagoške koncepcije iz koje bi bio razvidan odnos prema djetetu. Njegove knjige ne nude pedagoški sustav, nego su više plod njegove inspiracije doživljenim i pročitanim. Po tome su bliže žanru pedagoške književnosti nego stručnoj pedagoškoj literaturi. U njima ima zanimljivih, poticajnih i katkad proturječnih ideja i gledišta. Njegova je preokupacija učitelj, a ne dijete. Odmaci od službene školske pedagogije u praktičnom školskom radu – učenje radom, nastava u prirodi, zorna i integrirana nastava, aktivnost učenika – svakako su nastojanja koja nadilaze okvire šablonskog pedagoškog rada. U tom smislu Trstenjaka možemo smatrati intuitivnim navjestiteljem reformne pedagogije.

4.4. Eksperimentalna pedagogija Paje Radosavljevića

Srpski znanstvenik Paja Radosavljević (1879.–1958.), učitelj, pedagog i psiholog, đak pakračke i osječke učiteljske škole, europski student i američki profesor, svoja je poznata pedagoško-psihološka djela objavio u Hrvatskoj. Pučku je školu završio u rodnom mjestu, selu Obrež u jugoistočnom Srijemu. Nakon niže realke u Zemunu i prvog razreda učiteljske škole u Somboru upisuje se školske godine 1895./96. u drugi razred Srpske pravoslavne učiteljske škole u Pakracu, a 1897./98. u završni, četvrti razred Kraljevske muške učiteljske škole u Osijeku, koju

su u to vrijeme pohađala i dvojica, kasnije poznatih, hrvatskih učitelja i pedagoga – Sigismund Čajkovac i Franjo Higy-Mandić.⁹⁷

Kratko je vrijeme bio učitelj u Ašanji, u blizini rodnog mjesta, ali se već u jesen 1898. upisao na bečki Pädagogium, kamo su na dodatnu izobrazbu odlazili i mnogi učitelji iz Hrvatske i Slavonije. Sljedeće godine već je na Sveučilištu u Jeni, gdje, među ostalim, sluša predavanja poznatog herbartovca Wilhelma Reina i filozofa Rudolfa Euckena. Nakon dvogodišnje učiteljske službe u Mostaru (1900.–1902.) odlazi u Zürich, gdje sluša predavanja poznatog psihologa i utemeljitelja pedagoške psihologije i eksperimentalne pedagogije Ernsta Meumanna. Tu dovršava i svoju disertaciju na temu *Das Fortschreiten des Vergessens mit der Zeit (Napredovanje zaboravljanja s vremenom)*. Nepunu godinu dana, školske godine 1904./05. profesor je Učiteljske škole u Somboru, odakle 1905. odlazi u Ameriku.

Na Sveučilištu u New Yorku Radosavljević ponovno piše disertaciju i brani je 1908. godine. Jednogodišnji posao asistenta na Sveučilištu Stanford zamijenio je 1910. mjestom voditelja katedre za eksperimentalnu pedagogiju na Njujorškom sveučilištu, gdje već 1915., s 36 godina, postaje redovnim profesorom i gdje radi do odlaska u mirovinu 1945. godine. Umro je u floridskom St. Petersburgu 1. travnja 1958. godine. Godine 1971. Jovan Iskruljev objavio je monografiju *Dr Paja Radosavljević: život i rad*.

Radosavljević je objavljivao na njemačkom, engleskom, hrvatskom i srpskom jeziku. U prvim desetljećima 20. stoljeća bio je suradnikom svih važnijih hrvatskih pedagoških časopisa. U svojim je člancima pretežito obrađivao teme iz eksperimentalne psihologije i eksperimentalne pedagogije i tako postao prvim zagovarateljem i predstavnikom pozitivizma u psihološkoj i pedagoškoj znanosti na ovim prostorima. Početkom 20. stoljeća razvio je vrlo blisku suradnju s Hrvatskim pedagoško-književnim zborom. Kao svom uglednom članu Zbor mu je 1908. izdao prvi, a 1909. godine drugi dio *Uvoda u eksperimentalnu psihologiju*, a par godina poslije i *Uvod za eksperimentalnu pedagogiju* – prvi dio 1910., a drugi dio 1912. godine. Knjige su zbog opsega i brojnih ilustracija predstavljale nemali trošak za nakladnika, ali Zbor je očigledno želio pokazati kako prati suvremene pedagoške trendove.

U Predgovoru prvog dijela *Uvoda u eksperimentalnu pedagogiju* Radosavljević ističe kako mu je cilj upoznati hrvatske i srpske učitelje s osnovnim metodama, rezultatima i literaturom eksperimentalne pedagogije, što doista i čini – iscrpno, s mnogo podataka, tablica i

⁹⁷Zanimljivo je da su sva trojica postali doktori znanosti.

ilustracija, prezentirajući rezultate različitih mjerenja i pozivajući se na brojne izvore. Eksperimentalna se pedagogija, smatra Radosavljević (1910, 17) u svom istraživanju treba služiti metodama eksperimentalne psihologije – promatranjem, statistikom, mjerenjem i eksperimentom. Ona mora istražiti prirodu djece i utjecaj prirodnih sila i civilizacije na njihovu prirodu kako bi došla do spoznaja o primjerenim načinima i metodama odgoja, jer „prava pedagoška nauka treba da bude induktivna; ona treba da se osniva na študiji partikularnih činjenica, da odgovori na tisuće različitih pitanja“ (Radosavljević, 1910, 360). Prema tome ne može postojati opća teorija odgoja, osobito ne zasnovana na nekom filozofskom mišljenju. Nova pedagogija, kako je vidi Radosavljević (1910, 361), trebala bi se razvijati na temelju točno određenih metoda i načela eksperimentalne psihologije kojima je moguće odrediti najbolju metodu za razvitak svake pojedine sposobnosti.

Utemeljiteljima moderne pedagogije Radosavljević smatra Stanleya Halla i Ernesta Meumanna kojima posvećuje jedno poglavlje prvog dijela knjige. S obojicom se osobno poznao i održavao stručne kontakte. U dugom pismu od 6. kolovoza 1908. godine Meumann mu se ispričava zbog dužeg nejavljanja i izlaže svoj životopis, što je vjerojatno Radosavljević tražio za knjigu. Zanimljivo je da Meumann u jednoj rečenici spominje kako je od direktora Tomašića čuo o velikom zanimanju za eksperimentalnu pedagogiju u Hrvatskoj⁹⁸. Radosavljević otvoreno priznaje veliki Meumannov utjecaj na njega i nada se da će taj utjecaj zahvatiti i mlađe generacije pedagoga koji će nastaviti rad što su ga započeli Vojislav Bakić⁹⁹ i Stjepan Basariček. Bakića i Basaričeka kao „naše prve didaktičare“ Radosavljević spominje i u Predgovoru drugog dijela *Uvoda u eksperimentalnu pedagogiju*, posvećenom eksperimentalnoj didaktici koju definira kao „nauku o načinu školskog rada ili obučavanja, komu je cilj u prvom redu intelektualan (davanje znanja i umjenja, i razvijanje duševnih sposobnosti), a principi i načela toga rada osnivaju se na eksperimentalno verifikovanoj empiriji“ (Radosavljević, 1912, 15). Odgojnost nastave, kao glavne odlike herbartovske pedagogije, Radosavljević stavlja u drugi plan. Rezultati učiteljeva rada se mjere i verificiraju, što je osnova ne samo za popravljavanje ili

⁹⁸HŠM A 1135 Radosavljević, Pajo. Pismo E. Meumanna. 1908.

⁹⁹Vojislav Bakić (1847.–1929.), srpski pedagog, herbartovac. Nakon završene učiteljske škole studirao je u Heidelbergu i Leipzigu, gdje je doktorirao s tezom o Rousseauovoj pedagogiji. Predavao je pedagogiju i metodiku u Učiteljskoj školi u Kragujevcu, bio ravnatelj Učiteljske škole u Beogradu te profesor i rektor Velike škole u Beogradu (preteče beogradskog Sveučilišta). Objavio je niz pedagoških udžbenika i bio dugogodišnji urednik pedagoškog časopisa *Vaspitač*. (Prema članku: Dr. Vojislav Bakić. *Radna škola*, 5(5 i 6) 1929, str. 65-66).

korigiranje metode rada, nego i za spoznaju sposobnosti pojedinca. Sve ono što se mjerenjem ne može dokazati, Radosavljević smatra upitnim.

Uz svu benevolentnost nakladnika i uz redovito pisanje u *Napretku*, koji uređuje herbartovac Basariček, Radosavljevićeve ideje ne doživljavaju zapaženiju recepciju u tadašnjoj hrvatskoj pedagoškoj teoriji i praksi. On, doduše, uživa ugled znanstvenika svjetskog glasa, prema čijem se radu i uspjehu u "bijelom svijetu" odnosilo s poštovanjem i uvažavanjem, ali svoju oduševljenost eksperimentalnom metodom i nastojanje da pedagogiju približi egzaktnim znanostima nije uspio prenijeti na širi krug hrvatskih učitelja. Jedna posve usputna sintagma o njemu kao „neumornom sabiraču podataka“, indikativna je za recepciju njegovih pedagoških djela u Hrvatskoj.

Radosavljević je napisao zapažene radove i iz pedagoške antropologije i socijalne pedagogije. Najplodnije stvaralačko razdoblje bilo je u prva dva desetljeća 20. stoljeća. Uz desetak knjiga, napisao je više stotina radova u 50-ak hrvatskih, srpskih i bosansko-hercegovačkih te u 20-ak stranih časopisa. Njegovi psihološki i pedagoški radovi i ideje koje je u njima zastupao bili su preuranjeni za tadašnju hrvatsku pedagošku zbilju, ali su svakako odigrali ulogu u širenju stručnih horizonata hrvatskih učitelja i pedagoga.

4.5. „Žensko pismo“ u pedagogiji

Tragove reformne pedagogije u Hrvatskoj početkom 20. stoljeća možemo naći u pedagoškoj književnosti i školskoj praksi učiteljica okupljenih oko časopisa *Domaće ognjište* i aktivnih članica Udruge učiteljica ili pak učiteljica aktivnih u Hrvatskom društvu za unapređenje uzgoja. Sintagma „žensko pismo“ iz naslova ovog odjeljka samo je slikoviti naziv za specifičan pedagoški senzibilitet koji se manifestirao u njihovu radu, a koji može biti rezultat ženskog senzibiliteta ili činjenice da ga kao takvog prepoznajemo. Moguće je da su tragovi reformne pedagogije koje identificiramo u njihovu pedagoškom djelovanju također djelomično rezultat tog senzibiliteta. U tom se kontekstu posebno ističu učiteljice i književnice Milka Pogačić i Jagoda Truhelka.

Milka Pogačić (1860.–1936.) nakon završene zagrebačke Preparandije 1880. godine radi desetak godina u zagrebačkim pučkim školama. Godine 1901. položila je ispit za učiteljicu viših pučkih škola, a 1909. postaje ravnateljicom zagrebačke Više djevojačke škole, smjera kućanskoga. Vrlo rano počinje se baviti književnim radom. U prvim desetljećima 20. stoljeća

osobito je aktivna na socijalnom polju, od 1901. godine u okviru Kluba učiteljica koji 1904. godine prerasta u Udrugu učiteljica kraljevina Hrvatske i Slavonije, kojoj je bila predsjednicom do 1914. godine. Godine 1908. osnovala je u okviru Udruge „Sekciju za našu djecu“ sa svrhom zaštite i skrbi za sirotu i zapuštenu djecu. U lipnju iste godine pokrenula je manifestaciju „Dječji dan“ s ciljem prikupljanja sredstava za ferijalne kolonije, skloništa i domove za djecu. Važnu ulogu u promicanju rada Udruge učiteljica, u senzibiliziranju javnosti za zaštitu djece i za „žensko pitanje“ imao je časopis *Domaće ognjište* kojeg je Pogačić uređivala od 1901. do 1914. godine.¹⁰⁰

Domaće ognjište, kako naslovom tako i programom, nije bio avangardni časopis. Činjenica je ipak da je riječ o prvom hrvatskom ženskom i obiteljskom časopisu koji bi s pravom mogao nositi i epitet pedagoškog časopisa, ne samo stoga što se bavio i pedagoškim pitanjima, nego i stoga što su njegove urednice i većina suradnica bile učiteljice, a njihovi su prilozi bili mahom pedagoškog karaktera. List je nastojao slijediti umjerenu liniju koja se iz današnje perspektive može smatrati konzervativnom kao što je iz krugova nekih suvremenika početkom 20. stoljeća smatrana radikalnom.

Pedagoške teme *Domaćeg ognjišta* obuhvaćale su pitanja obrazovanja žena, tjelesnog odgoja djevojaka, higijene i zdravstvenog prosvjećivanja, prava i zaštite djece, reforme djevojačkih škola, ručnog rada i slično. S osobitom je pažnjom praćen rad Udruge učiteljica i njezine Sekcije za našu djecu. Relativno su slabo zastupljena pitanja školske pedagogije – didaktike i metodike, ali su zato školski rad i školski život te obiteljske prilike učenika česta tema književnih priloga u formi pripovijedaka, zapisa i crtica iz kojih se razabiru metode rada, odnos prema učenicima, školsko i obiteljsko ozračje. Ogledni primjer su upravo pripovijetke Milke Pogačić, objavljene u zbirci *Iz mogega svijeta*¹⁰¹ (1905), u kojima pokazuje dotad netipično razumijevanje za svoje male književne i životne junake, preslabe za teški teret koji su im nametnuli obitelj, škola ili društvo. Stoga će se i zapitati: „... a što mi to metemo stube odozdo! Što mi to tešemo i blanjam ove male, mlade. Kod starih valja početi, valja ih pitati: kako vršite vi svoje dužnosti? Jeste li vrijedni, da vas ljube i poštivaju vaša djeca?“ (Pogačić, 1905, 61).

¹⁰⁰*Domaće ognjište* :list za porodicu. Izlazi u Zagrebu od 1900. do 1914. u nakladi HPKZ-a i Udruge učiteljica kraljevina Hrvatske i Slavonije (od 1907.). Prvo godište izlazi pod nazivom *Na domaćem ognjištu*, a uredile su ga Marija Jambrišak i Jagoda Truhelka.

¹⁰¹U knjizi je i duža pripovijest *On i ja*, objavljena u prvom godištu časopisa *Na domaćem ognjištu*, u kojoj opisuje svoju „borbu“ s problematičnim dječakom Josipom Smolčićem. Pripovijetka je dosad objavljena u njemačkom, češkom, slovačkom i ruskom prijevodu te na esperantu.

Milka Pogačić već je bila upoznata s knjigom *Stoljeće djeteta*. Štoviše, u nekoliko se navrata u *Domaćem ognjištu* poziva na Ellen Key, kao primjerice u članku *O pravu djeteta* (1904, 76-80), gdje u ime djeteta zahtijeva: „Priznajte moju osobnost, dajte mi pravo da se ta osobnost razvije! Ne raspoložite sa mnom kao sa stvarju na koju imate neograničeno pravo, nego poštivajte u meni čovjeka, koga vam je dužnost ravnati, ali ne kalupiti po formi, koju ste vi zamislili bez obzira na mene!“

Sličan senzibilitet za svoje učenice pokazuje i **Olga Prelog**¹⁰² (1877.– ?) u zapisima *Iz moje škole*, objavljenim u *Domaćem ognjištu* (1907/08). Kroz pismene sastavke svojih učenica ona nastoji doprijeti do njihove duše jer od gramatičkih pogrešaka koje napravi neka učenica, „važnije je naime, da se pobrinemo za možebitne pogriješke u njezinoj duši“ (Prelog, 1907, 91). Olga Prelog bila je pod utjecajem Friedricha Wilhelma Foerster (1869.–1965.), početkom 20. stoljeća vrlo čitanog i utjecajnog njemačkog pedagoga katoličkog usmjerenja, pacifiste, reformatora religijskog odgoja i jednog od najvećih reformatora pedagoškog pokreta (Scheibe, 1999, 224). U središtu je njegove pedagogije odgoj karaktera, odnosno ćudoredni odgoj u školi i obitelji. Bavio se i pitanjima discipline, autoriteta i slobode, seksualnom pedagogijom i državnograđanskim odgojem. Foerster kritizira modernu kulturu koja osiromašuje čovjekov unutarnji život. Škola bi umjesto intelektualne naobrazbe trebala raditi na odgoju karaktera, jer sam intelekt nije jamstvo karaktera, štoviše intelektualna kultura može biti prijetnjom karakteru ukoliko nije od početka podređena odgoju savjesti i vježbanju volje, smatra Foerster (1909, 10). Tijekom 1910. godine, zahvaljujući Olgi Prelog, *Domaće ognjište* prenosi dijelove Foersterove knjige *Jugendlehre* (Nauk o mladeži; 1. izd. 1904.), a tijekom 1911. dijelove knjige *Schule und Charakter* (Škola i karakter; 1. izd. 1907.). U ovoj posljednjoj Foerster dosta pažnje posvećuje pitanju discipline. Školska se disciplina mora revidirati. Umjesto discipliniranja tjelesnim kaznama i ostalim oblicima „vanjske discipline“, treba težiti odgoju za „samodisciplinu“ jer prava disciplina ne smije tražiti striktno pokoravanje i ne može ignorirati čovjekovu potrebu za slobodom. Moderna slobodna pedagogija nije rješenje, jer pati od boljke svih intelektualističkih epoha, a to je opterećenost apstraktnim i općenitim frazama bez konkretne vizije praktične primjene u stvarnom životu (Foerster, 1909).

¹⁰²Učiteljica u zagrebačkoj Višoj djevojačkoj školi, bivša učenica Privremenog ženskog liceja, prijateljica Milke Pogačić s kojom je preko 30 godina stanovala u zajedničkom kućanstvu (Vittorelli, 2007, 187).

Foersterovoj recepciji u Hrvatskoj pridonijelo je i objavljivanje dijelova knjige *Sexualpädagogik* u časopisu *Kršćanska škola*. U srpskom je prijevodu 1914. objavljena njegova knjiga *Staatsbürgerliche Erziehung (Državno-građansko vaspitanje)*. Evidentan je i njegov utjecaj na **Jagodu Truhelku** (1864.–1957.). U članku *O moralnom uzgajanju djece* (1923/24)¹⁰³ gotovo doslovno prenosi neke Foersterove rečenice iz knjige *Schule und Charakter*, kritizira tehničku i materijalnu kulturu, intelektualizam u odgoju i obrazovanju i pledira za etički i moralni odgoj i za proučavanje i poznavanje dječje psihe kao preduvjeta valjana odgoja. Truhelka u to vrijeme ima već bogato pedagoško iskustvo. Nakon 15-godišnjeg života i rada u Sarajevu, u Višoj djevojačkoj i Ženskoj učiteljskoj školi, umirovljena je 1923. godine. Prije toga bila je ravnateljica Više djevojačke škole u Banja Luci, kamo je došla 1901. godine iz prestižnog zagrebačkog Ženskog liceja, gdje je radila od njegova osnutka 1892. godine. U licej je došla s 10-godišnjim iskustvom učiteljskog rada (učiteljsku je školu završila u Zagrebu 1882.) – najprije u Osijeku i Zagrebu, a zatim u Gospiću, gdje je u 22. godini postala ravnateljicom Više djevojačke škole. Truhelka je bila i među prvih pet licejskih nastavnica koje su 1895. godine kao prve žene pohađale predavanja na Filozofskom fakultetu kao izvanredne slušačice.¹⁰⁴

Najveći dio Truhelkina spisateljskog rada je književnog karaktera. Pedagoške je rasprave objavljivala u *Napretku* te u bosanskohercegovačkim pedagoškim časopisima *Školskom vjesniku*, *Učiteljskoj zori* i *Uzgajatelju*. U njima se pretežito bavila pitanjima odgoja ženske mladeži, moralnog i estetskog odgoja. Kako su književnost, likovna umjetnost i glazba zauzimali važno mjesto u njezinu pedagoškom radu (Jindra, 1982, 47), usavršavala se i pratila moderne umjetničke struje i pokrete. Stečena iskustva implementirala je u svoj praktičan školski i izvanškolski rad. Kao i Milka Pogačić i ona je posvećivala veliku pažnju uređenju školskog prostora i školskom vrtu. Priređivala je s učenicama uspješne i hvaljene predstave s pjevanjem i glumom, organizirala glazbena sijela s repertoarom klasične glazbe. Priredbe takve vrste bile su novina, osobito u Bosni i Hercegovini. Jindra (1982, 48) je smatra „jednom od prvih koja je pomoću umjetnosti provodila snažan odgojni utjecaj ne samo u školi već i izvan nje“.

Truhelkinu pedagošku preokupaciju najbolje ilustrira knjiga *U carstvu duše: listovi svojoj učenici* (1910), zbirka od 27 pisama upućenih imaginarnoj učenici u kojima raspravlja o

¹⁰³Riječ je o predavanju održanom u Društvu za prosvjećivanje žene i zaštitu njenih prava u Sarajevu, a objavljenom u nastavcima u *Uzgajatelju* 1923./24.

¹⁰⁴U izabranoj skupini bile su još: Marija Jambrišak, Camilla Lucerna, Natalija Wickerhauser i Marija Horvat. Prve redovne studentice na zagrebačko Sveučilište upisane su 1901. godine.

pitanjima kao što su spoznaja, čuvstvo, ljepota, umjetnost, dužnosti, karakter, etika, prijateljstvo, moda, čitanje, žensko „pozvanje“ i sl. Riječ je istodobno o psihološkom, pedagoškom, filozofskom i estetičkom štivu (Detoni-Dujmić, 1997, 18) koje odražava autoričinu vjeru u postojanje i posredovanje idealnih vrijednosti koje oplemenjuju duh i koje su iznad svega materijalnoga. Odnos između učiteljice i učenice je prijateljski, pa zato učiteljica vjeruje kako će joj knjiga biti „vođom i putokazom na stazi ljepote i dobrote“ (Truhelka, 1910, 3). Truhelka je i sama imala dva lijepa iskustva sa svojim učiteljicama. Prvo s učiteljicom u pučkoj školi u Osijeku Magdalenom Šrepel, kojoj je posvetila knjigu *U carstvu duše*, i drugo s učiteljicom Marijom Jambrišak (1847.–1937.) s kojom je bila u prijateljskoj vezi do njezine smrti.

O nekim odgojnim tendencijama na prijelazu stoljeća, osobito u odgoju ženske mladeži, kritički je pisala **Jelica Belović-Bernadzikowska** (1870.–1946.). Riječ je ponajprije o seriji članaka *Iz moga albuma : psihološke fotografije* objavljenih u sarajevskom *Školskom vjesniku* tijekom 1900. godine (zatim i kao poseban otisak) u kojima na temelju svoje učiteljske prakse daje seriju psiholoških portreta svojih učenica. U bogatoj galeriji likova djevojčica i djevojaka iz pretežito građanskih obitelji otkriva različite temperamente, karaktere, senzibilitete te utjecaje obitelji, društva i obrazovanja na njihovu mladu i osjetljivu psihu. Među njima je mnogo pomodnih lutkica (Modenpüppchen) koje sanjanju o „dobroj prilici“, poziraju pred svijetom, uzorne u formi koju vježbaju od malih nogu kao primjerice mala Matilda (Tilči, Tači, Tildek, Tildica, Tici ...):

Bila je uzor-dijete već sa šest godina. I najveći pedagog ne bi je bio mogao uhvatiti u kakvom prestupku – tvrdila je mama- U nje nikad ne bijaše pregačica proderana ili zamazana, nikad kosica raskuštrana, nikad prstići prljavi, blatni, nikad noktići ogriženi. Ona nije nikad na jednoj nozi stajala, kad ju što zapitaš, niti je mahala glavicom mjesto odgovora, kako to rade druga djeca. Ona je stajala ravno i gracijozno, kao najsavršeniji komad iz „Puppenbazara“ i govorila je kao da „biser niže“. (...) Ova u z o r - T i c i meni nije bila simpatična. Učinila mi se više kao mehanička kakva lutka, nego kao živo dijete. Ona bi bolje pristajala u kakav „Wachsenfigurencabinet“ nego u borbu života. Tamo bi se njena pojava radi kontrasta divno isticala, pa makar stajala pokraj figura najvećih zlotvora i anarhista, ali što će ona u životu, ovakva sva dresirana samo za štafažu?! Mala Matilda odgojena je u sferi jednostranih nazora i osjećaja, u njoj je više svega odnjegovana umjetnost svigjati se. Njezin je uzgoj pošao samo za efektom, on bijaše velika jagma za efektom. Maniriranost nakazila je u njoj prirodnu djetinju dražest. (Belović-Bernadzikowska, 1900, 91)

Moderna pedagogija, smatra Belović-Bernadzikowska (1900), još uvijek previše „kolektivno i apstraktno gleda na svoju djecu“ (str. 38), ali su nove psihološke i fiziološke spoznaje znak da kreće u boljem smjeru. Odgoj treba prilagoditi duhu vremena, a umjesto jednostrane brige za apsolviranje nastavnog plana i programa i održavanja postojećih metodičkih recepata, trebalo bi biti više „staranja za dječju sreću i nesreću, za djetinje lično ćućenje i htijenje“ (str. 24). Da je dječja psihologija jedno od važnih područja njezina interesa pokazuje i rasprava *Dječja psihologija današnjeg vremena* (1898)¹⁰⁵, zasnovana pretežito na francuskim izvorima, te prijevod knjige Gabriela Compayréa *Intelektualni i moralni razvitak djeteta*, objavljen u dva sveska (1903. i 1904.) u HPKZ-ovoj *Knjižnici za učitelje*. U već ranije spomenutoj raspravi *Naša omladinska literatura* (1897), pozivajući se na Wolgastovu knjigu *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896), ističe važnost čitanja lektire, ali samo one koja ima umjetničku vrijednost.

Jelica Belović-Bernadzikowska završila je 1889. učiteljsku školu u Zagrebu, a zatim nastavila školovanje u Beču i Parizu. Od 1891. do umirovljenja 1936. godine radila je kao nastavnica u Zagrebu, Osijeku, Banja Luci, Sarajevu i Novom Sadu, bavila se etnologijom, književnim i novinarskim radom.

4.6. Braća Radić: narodna pedagogija i ideje o reformi školstva

Bez velikog proučavanja pedagoške literature, ali sa simpatijom i empatijom za „malog čovjeka“, s političkom ambicijom i programom emancipacije tog čovjeka, Antun i Stjepan Radić u svojim promišljanjima o prosvjeti i školstvu intuitivno se zalažu za neka načela reformne pedagogije. Ta promišljanja ponajprije polaze od socijalnih i gospodarskih prilika i postat će sastavnim dijelom projekta obnove nacionalne kulture, kao važne sastavnice političkog programa Hrvatske seljačke stranke koju su osnovali i vodili. Antun Radić (1868.–1919.) zaslužan je za „kulturni aspekt ideologije“ (Leček i Petrović Leš, 2010, 7) čiji su kulturni ideali „narodna kultura, narodna inteligencija i narodna škola“ (Žarković, 1939, 445). Većina njegovih „pedagoških“ tekstova, s obzirom da je pisana za čitatelje *Doma*, jednostavnog stila i sadržaja, bez dublje razrađenih osnovnih ideja ili pozivanja na bilo koje pedagoške autoritete, u vrijeme kad je objavljivana nije percipirana kao osobiti doprinos pedagogiji. Tek će 1930-ih godina Antun Radić biti proglašen pedagoškim vizionarom koji „prvi u nas upotrebljava kulturno-

¹⁰⁵Također poseban otisak iz sarajevskog *Školskog vjesnika* iz 1898.

sociologijsku fundaciju pedagogije (Žarković, 1939, 441), koji „ide u red zaista velikih pedagoga, pedagoga našega modernog reformnog pokreta“ (Demarin, M., 1939a, 253), no čija se prosvjetna načela izdižu „daleko iznad današnje mode klasizma i rasizma“ (Vuk-Pavlović, 1940, 67).

Sa stajališta reformne pedagogije zanimljivije su nam ideje Stjepana Radića (1871. – 1928.) iznesene ponajprije u dvije rasprave – *Šest osnovnih ideja za reformu školstva* i *Kako da svoj narod i inteligenciju izmirimo sa školom* – objavljene u *Hrvatskoj misli* tijekom 1903. godine, a zatim iste godine i u zasebnoj knjižici *Dvije rasprave o školstvu*. Radićeva kritika škole polazi od dva osnovna načela: humanosti i narodnosti. Ona je nehumana jer zapostavlja učenikovu dušu na račun utrke u znanju, ograničava učiteljevu slobodu, održava „vojničku disciplinu“ i stvara ozračje strogoće, ozbiljnosti i hladnoće. Iz škola je „protjerana svaka udobnost i svaka ljepota“, smatra Radić (1903a, 165) i kaže: „Prispodabljao sam mnogo puta učenike kažnjenicima, školskoga ravnatelja tamničaru, razrednike uzničkim nadzirateljima, a učitelje uzničkim stražarima, i vjerujte da nisam u ničem našao ni temeljne razlike, a kamo li opreke“. Čitav je školski sustav, po Radićevu mišljenju, uređen tako da u učeniku izaziva strah ili u najmanju ruku tako da imponira svojom predimenzioniranošću počevši od veličine školskih zgrada, debljine knjiga, strogoće učitelja – „sve je tako udešeno, da se čak u školi boji, a ništa se ne daje na to, da mladeži bude u školama prijatno, toplo i lijepo“ (Radić, 1903a, 166). Takvo ozračje generira pogrešne prioritete u odgoju u obrazovanju mladeži i pogrešne odnose između učitelja i učenika. Umjesto da ga gleda s visoka, podilazi mu ili ga plaši kako će, ako ne bude učilo, završiti u zanatu i trgovini, učitelj „na svakoga učenika treba gledati kao na budućega čovjeka, koji ima svoju misiju u životu“ (Radić, 1903a, 167).

Kao što učenici ne vole školu, ne voli je ni narod, smatra Radić, u ovom slučaju ponajprije kao političar i stranački ideolog. Osnovni razlog toj pojavi Radić (1903b, 225-226) Radić vidi u tome što „naša *školska* obrazovanost nije organski srasla s našim narodnim životom; ili drugim riječima : europsko, svjetsko *znanje* ili *napredak* došlo je u opreku sa slavenskom našom *kulturom*, s našim narodnim društvenim *poretkom*“. Pitanje „narodne svijesti“ u našim osnovnim školama za Radića je pitanje „narodnog opstanka“, jer ako se njome oplemeni naša škola, „lako će biti riješiti sva ostala velika pitanja pučke naše nastave“ (Radić, 1903b, 232).

Leček i Petrović Leš (2010, 22) ispravno primjećuju kako se zanimanje pedagoga za ideje „nestručnjaka“ Antuna i Stjepana Radića javljalo u vremenima „kad bi se učinilo da njihovo političko značenje može prerasti u stvarnu moć društvene, a time i prosvjetne preobrazbe“, a to je

bilo krajem 30-ih, početkom 70-ih i početkom 90-ih godina 20. stoljeća. S izuzetkom 70-ih godina, vidljivo je to i po radovima M. Demarina (1939a, 1940), Žarkovića (1935, 1939), Vuk-Pavlovića (1940), Kujundžića (1990, 2004), Itković (1991), Puževskog (2004), Strugara (2004) i Vrgoča (2004).

4.7. Škola – mala država

Učitelj pučke škole u Lepoglavi Franjo Perše objavio je 1910. u *Preporodu* referat „*Iz lepoglavske države*“, što ga čitao na jednoj učiteljskoj skupštini u Remetincu, u kojem je opisao kako je *uredio svoju školu*. Poučavao je 110 učenika trećeg, četvrtog i petog *godišta*. Početkom svakog mjeseca učenici su birali „pazitelja“ odnosno „ispitivača“ za svako godišće, a učitelj je imenovao „vrhovnog ispitivača“ koji ih je nadzirao. Paziteljem je mogao postati učenik koji je, procijenjen prema individualnim osobinama, imao ocjenu „veoma dobar“. Pravo glasa u biranju pazitelja imali su učenici čiji je napredak dotičnog mjeseca ocijenjen ocjenama *dobar* i *veoma dobar*. Birali su se također knjižničar i *potknjižničar* za jedno polugodište. Nije pravljena razlika među dječacima i djevojčicama. Stariji učenici su bili pazitelji mlađima, a za učenike petog godišća bio je mjerodavan vrhovni ispitivač koji je brinuo o higijeni i klimatskim uvjetima u učionici. Pazitelji su pola sata prije početka nastave pregledavali zadaće, pomagali i ispitivali učenike, pregledavali jesu li uredni i održavali disciplinu. O svem su napisali izvještaj na pločicu koja je visjela kod svake klupe. Po dolasku u razred učitelj bi saslušao pazitelje i po potrebi se razgovaralo o kazni i kažnjavalo nedisciplinirane učenike. Nakon toga slijedi pouka, „koja je isprekidana odmorima, slobodnim razgovorima, besposlicom i gimnastičkim vježbama, svršava obično pjesmom i družicom mladih srdašća“ (Perše, 1910, 23).

Svi su učenici imali „obavjestnicu“ odnosno knjižicu u koju se svakog prvog u mjesecu upisivao napredak ili nazadak te se davala na potpis roditeljima. U obavjesnici su bile i posebne stranice za pedagoške savjete roditeljima. Na ovaj se način željela uspostaviti suradnja roditeljskog doma i škole. Učenici su redoviti ispunjavali „zemljopisnu bilježnicu“ bilježeći podatke o promatranim pojavama i događajima iz neposredne okoline.

Perše traži aktivno sudjelovanje učenika, uči ih odgovornosti, stvara život „školske zajednice“ u kojoj vlada međusobno pomaganje, ali i poštivanje reda, jer škola je „mala država u kojoj vlada učitelj, a građani su učenici“ (Perše, 1910, 24). Lepoglavski eksperiment vjerojatno

nije bio usamljen, jer u *Preporodu* čitamo kako je „mnogo učiteljica i učitelja u Hrvatskoj na svoju ruku zavelo u svoje škole ma i maleni dio selfgovernmenta“ (*Self government*, 1912, 89).

Zanimljiv pokušaj realizacije koncepta „školske općine“ (Schulgemeinde) imao je profesor Karl Prodinger (1875.–1948.) školske godine 1908./1909. u petom razredu Kraljevske državne gimnazije u Puli. Učenici različitih naroda Monarhije trebali su učiti „zajedno živjeti i zajednički raditi za Austriju“, no projekt nije uspio, jer se nisu mogle prevladati nacionalne suprotnosti (Engelbrecht, 1988, 35). Prodinger je predstavio svoj projekt na Prvom austrijskom savjetovanju o reformi škole 1909. u Gmundenu (gdje je sudjelovao i Ivan Tomašić) te sljedeće godine na 10. njemačko-austrijskom savjetovanju o srednjim školama, a referat je pod naslovom „Wesen und Bedeutung der Schulgemeinde“ objavljen u 1910. u časopisu *Österreichische Mittelschule*. Napisao je i zasebnu publikaciju pod naslovom *Was ih mit der Schulgemeinde will* (Što hoću sa školskom općinom), objavljen u Puli 1909. Ovdje ipak iz drugih izvora još nekoliko riječi o Prodingerovu pokušaju.

Ideja đачke autonomije u Europu dolazi iz Amerike, gdje se krajem 19. stoljeća provode različite inovacije u obrazovanju. Učitelj Wilson L. Gill (1851.–1941.) organizirao je 1897. u New Yorku školu kao dječju republiku odnosno školsku općinu u kojoj su učenici između sebe birali kandidate za određene funkcije – župana, šefa policije, suca i slično. Početkom 20. stoljeća ovaj model preuzimaju neki švicarski učitelji, a njihova je iskustva opisao Foerster u dodatku 10. izdanja svoje knjige *Schule und Charakter* (Kadner, 1913). Preko Foerstera je Prodinger došao na ideju da po uzoru na Gilla osnuje školsku općinu u pulskoj gimnaziji. Vrlo brzo će se pokazati da „ovdje ne treba imitirati Ameriku“ kako je napisao anonimni autor¹⁰⁶ u članku „Das Ende der Schulgemeinde“ objavljenom na prvoj stranici tjednika *Südösterreichische Nachrichten* od 10. ožujka 1910. U istom članku podsjeća što je zapravo bila školska općina. Glavni joj je cilj bio zbližavanje učitelja i učenika i uspostavljanje srdačnijeg međusobnog odnosa. Nadalje željelo se mlade ljude naučiti samostalnosti, odgovornosti i uvesti ih u stvarni život, a to se trebalo postići uređenjem razreda odnosno škole kao minijature države u kojoj je profesorima zajamčena važna uloga, ali su učenici vodili glavnu riječ – raspravljali o svim važnim pitanjima, imali su svoj sud, održavali skupštine na kojima su ne samo rješavali konkretne probleme, nego su u neposrednoj situaciji učili osnove retorike i svladavali povučenost i strah od javnih nastupa.

¹⁰⁶Članak je potpisan inicijalom „D“.

Prodingerova višenacionalna školska općina nije bila bez problema jer su neki učenici smatrali da za najvišu funkciju mogu biti birani samo učenici određenih nacionalnosti. Iako su prvi nesporazumi bili izgladeni i pokus je pokazao pozitivne rezultate, morao je ipak biti prekinut „zbog nacionalnih sporova i indolencije Prodingerovih kolega“ (Kadner, 1913, 34). Možda je ovo drugo bilo presudno jer „okamenjivanje tradicije kod nas posjeduje čvrstoću dijamanta i nijedno sredstvo moderne ne može ga razbiti u prvom napadu“ (Das Ende der Schulgemeinde, 1910, 2).

4.8. Uloga pedagoških časopisa u recepciji reformne pedagogije na početku 20. stoljeća

Pedagoški su časopisi kao medij stručne komunikacije imali općenito važnu ulogu u profesionalnom razvoju hrvatskog učiteljstva te naravno u razvoju pedagogije u najširem smislu. Uzmemo li kao kriterij najmanje petogodišnje kontinuirano izlaženje u razdoblju od 1895. do Prvoga svjetskog rata, izdvaja se nekoliko pedagoških časopisa koji su mogli utjecati na informativnu, a posredno i na praktičnu razinu recepcije reformne pedagogije u Hrvatskoj. To su: *Napredak*, *Škola*, *Kršćanska škola*, *Učiteljski glas*, *Hrvatski učiteljski dom* te *Preporod* i *Domaće ognjište*, o kojima je već bilo riječi u ovom poglavlju (4.1.2.; 4.5). Ovom bi se nizu mogao dodati i *Nastavni vjesnik* koji se bavio pitanjima srednjoškolske nastave.

Napredak je početkom 20. stoljeća u stabilnoj fazi. Izlazi tjednim ritmom na jednom arku tako da godišnje ima oko 800 stranica. Uređuje ga Stjepan Basariček koji 1908. uvodi novu koncepciju časopisa. *Napredak* postaje isključivo stručno-znanstveni časopis i izlazi u mjesečnom ritmu (osim dva ljetna mjeseca), a staleške teme su prebačene u njegov novopokrenuti prilog – *Hrvatski učiteljski dom*. Prema novoj koncepciji časopis je imao sljedeće rubrike: *Teorijska pedagogija*, *Praktična pedagogija*, *Obzor po pedagoškom svijetu*, *Književna smotra* te *Manji članci i bilješke*. Prvu i posljednju rubriku uređivao je glavni urednik Basariček, a ostale suurednici – Milan Pejnović (*Praktičnu pedagogiju*), Davorin Trstenjak (*Obzor po pedagoškom svijetu*) i Josip Škavić (*Književnu smotru*).

U prvom desetljeću 20. stoljeća *Napredak* svakako nije bezrezervni glasnik novog pedagoškog doba. U njemu se mogu povremeno pročitati članci o novim pedagoškim trendovima, ali gotovo u pravilu s određenom rezervom. Tako se tijekom 1903. u više navrata piše o umjetničkom odgoju. Sljedeće se godine već govori o pokretima – o umjetničkom pokretu piše Oskar Dürr (1904), o novim pokretima u pedagogiji Paja Radosavljević (1904) te o

reformama u pedagogiji Ljudevit Dvorniković (1904). Radosavljević je bio čest gost hrvatskih pedagoških časopisa u kojima je suhoparnim znanstvenim stilom pisao pretežito o eksperimentalnoj pedagogiji i psihologiji. *Napretkovi* suradnici kada pišu o novim pedagoškim pokretima u pravilu su oprezni i zauzimaju se za neki srednji put. Tako će primjerice i Dürr i Dvorniković u svojim člancima ukazati na ograničenja umjetničkog odgoja i istaknuti važnost intelektualne i spoznajne komponente, jer je „intelekt osnovka uzgojnomu radu“ (Dvorniković, 1904, 615).

Josip Škavić (1908; 1909) u svojim se člancima bavi shvaćanjima slobode djeteta u pedagogiji i zaključuje kako dijete treba steći slobodu svojim trudom, a zadaća je odgoja stvoriti preduvjete za slobodu, što u konačnici znači da odgajatelj treba imati slobodu u istraživanju i proučavanju djeteta jer je u odgajateljevoj slobodi sadržana i sloboda djeteta. Ni *Napredak* nije mogao mimoići Wilhelma Foerstera o čijoj knjizi *Schule und Charakter* piše Davorin Trstenjak (1909) prenoseći dijelove u kojima Foerster opisuje američki „school-city-system“ odnosno model *školske države* i njegov pozitivan utjecaj na disciplinu i karakter učenika. Trstenjak je jedan od najplodnijih *Napretkovih* autora u prvom desetljeću 20. stoljeća. Među prvima u *Napretku* piše o radnoj školi, načelno i općenito, ali ne propušta priliku istaknuti kako nije u redu što „bezglavi 'reformatori' udaraju na staru školu i dižu u nebesa novu“ (Trstenjak, 1912b, 118). Gotovo nijedan broj nije bez nekog njegova priloga, a rubrika *Obzor po pedagoškom svijetu*, koju je uređivao, bila je svojevrsni prozor u svijet hrvatskim učiteljima – u onaj svijet s kojim su se uvijek rado uspoređivali i od kojega su učili. U njoj su saznawali o novim stranim pedagoškim knjigama, o inovacijama na pedagoškom području, o školstvu u pojedinim zemljama i slično.

Ljudevit Krajačić (1912) piše o metodi poučavanja u pisanju i čitanju koju je razvila Montessori, a neumorni Pajo Radosavljević tijekom 1913. objavljuje seriju članaka „Iz praktične pedagogije Američana“. Proučavanje djeteta i „sitni“ prilozi iz dječje psihologije te crtice iz dječjeg života također su sve prisutniji u *Napretku* od početka drugog desetljeća 20. stoljeća.

Škola : list za učiteljstvo i prijatelje školstva izlazi u Osijeku (1890.–1895.), Karlovcu (1896.–1904.) i Zagrebu (1905.–1914.). Vlasnik i urednik do 1896. bio je Marijan Vuković, a od 1896. do 1914. Stjepan Širola. Kada se 1903. Ivan Tomašić javio s *Pismom o umjetnosti u školi*, izgledalo je kako će upravo Širolina *Škola* postati glasnikom nove škole. Na početku svog pisma Tomašić zahvaljuje Širolu što ga je pozvao da nešto napiše o pokretu za umjetnički odgoj i što se „kao napredan urednik hrvatskoga pedagoškog časopisa“ trudi pobuditi kod učiteljstva zanimanje

za pokret koji je „sve obrazovane slojeve svih naroda jednako oduševio i zagrijao ljubavlju“ (Tomašić, 1903, 4). Takav poziv Tomašić sigurno nije mogao dobiti od *Napretkova* urednika Basaričeka. Nastavlja se povremeno javljati u *Školi* s ponekom zabilješkom sa svojih stručnih putovanja po Europi.

Škola se nije profilirala u časopis za promicanje novih pedagoških pokreta. Ostala je zapravo na svojim starim pozicijama srednjeg puta, oprezno i polako pripuštajući potencijalne reformatore na svoje stranice. Njezin urednik Širola (1911, 145) govori o problemu oponiranja svemu što je novo ili zato što je baš određena osoba o tome pisala u javnosti te smatra kako „svaku stvar valja najprije pomno i svestrano ispitati, pa ako odgovara našim prilikama i potrebama prokušati u nekim školama i tek onda, kad se pronadje, da je ideja valjana, da se preporuči naprednomu učiteljstvu“.

Kršćanska škola izlazi od 1879. do 1945. Prvi i višegodišnji urednik bio je Matija Seigerschmied. Upravo njegovim inicijalima (M. S.) potpisan je 1901. oveći kritički intoniran osvrt na Ernstovu komediju *Flachsmann als Erzieher* u povodu najave njezina postavljanja na pozornicu Hrvatskoga narodnog kazališta. Sukob mladog i naprednog učitelja Fleminga sa starim učiteljem Flachsmannom, koji je pod sumnjivim okolnostima došao do svoje učiteljske diplome, nije prema kritičarevu shvaćanju ništa drugo do pretjerivanje i blaćenje učiteljskog ugleda. *Kršćanska škola* nije a priori protiv modernih tendencija u pedagogiji, ali ih donosi vrlo selektivno. Godine 1901. piše se o Binetovim eksperimentima u psihologiji, 1903. o novoj školskoj metodi iz Amerike koja promiče učenje u interakciji s okolinom, 1911. o radnoj školi u kontekstu nastave vjeronauka, 1912. o modeliranju u pučkoj školi itd. Ideje švicarskog pedagoga Wilhelma Foerstera često se prenose ili citiraju u *Kršćanskoj školi* – o seksualnom odgoju, „civilnom moralu“ u francuskim školama i sl.

Stručni časopis dalmatinskog učiteljstva na početku 20. stoljeća bio je ***Učiteljski glas***. Izlazio je u Splitu (1899.–1905.) i Šibeniku (1906.–1910.), a uređivali su ga Ivan Bulić, Vjekoslav Nikolić i Dinko Sirovica. *Učiteljski glas* doista nije bio glas za reformnu pedagogiju. Bavio se staleškim pitanjima i metodičkim temama među kojima bi katkad izronila neka tema obrađena s aspekta moderne pedagogije kao što je to slučaj s člankom „Učenički sastavci kao gradivo za pedagoško proučavanje“ učitelja, poznatijeg kao pisca, Dinka Šimunovića (1902).

Hrvatski učiteljski dom usmjeren je na staleška pitanja i rad učiteljskih društava. Izlazi od 1908. do 1921., a uređuju ga Stjepan Šmid, Josip Škavić i Antun Tunkl. Odnos prema reformnoj

pedagogiji možda ponajbolje ilustrira objavljivanje satiričnog članka (preuzetog iz *Pädagogische Blätter*) „U znaku reformiranja škole“ (1913) u kojem anonimni autor s puno ironije i sarkazma govori o reformnim pokušajima s prijeloma stoljeća koji su unijeli „umjetnost u život djeteta“, „šarene i crne slike“ u udžbenike u kojima je ponestalo mjesta za slova, uveli su rad *uopće* i rad *napose* u život i u školu, kod učitelja i kod učenika, u prošlost i u sadašnjost – ukratko sve mora biti „u znaku reformiranja škole“, a „svaki učitelj treba da bude reformator“. *Hrvatski učiteljski dom* donosi ovu „uspjelu satiru na pretjerane zahtjeve reformne škole“ (U znaku..., 1913, 38) i kao svoj stav prema revnim reformatorima.

Nastavni vjesnik : časopis za srednje škole izlazio je u Zagrebu od 1893. do 1943. u nakladi Kraljevske hrv.-slav.-dalm. vlade, Odjela za bogoštovlje i nastavu (1893.–1907.), Društva hrvatskih srednjoškolskih profesora (1907.–1929., 1939.–1943.) i Matice hrvatske (u doba zabrane Društva 1930.–1938.). Prvi urednik bio je Tomo Maretić. Objavljivao je stručne i znanstvene radove srednjoškolskih profesora te didaktičko-metodičke rasprave iz svih nastavnih predmeta. U prvom desetljeću 20. stoljeća rijetki su članci u *Nastavnom vjesniku* koji bi svojim sadržajem spadali u uži korpus reformne pedagogije. Piše se doduše o reformi srednjih škola i potrebi njihova usklađivanja duhu vremena, što se pretežito odnosilo na nastavni sadržaj. Josip Pasarić (1908, 29) se u članku „Nova metoda i ličnost učiteljeva“ zalaže „da se prema načelima nove pedagogije preudesi barem unutrašnji obrazovni i uzgojni rad srednje škole“ koji bi polazio od tri suvremena pravca odgoja i obrazovanja: narodnog, realnog i socijalnog. Pasarić vjerojatno među prvima u Hrvatskoj spominje radnu školu u kontekstu srednjoškolske nastave: „Prema tomu bi imala srednja škola da uzgaja sposobnost za samostalan, ozbiljan i solidan rad, uopće treba da bude učionica ne samo znanja, nego i rada“ (Pasarić, 1908, 30).

Čest gost učiteljskih pedagoških časopisa javlja se i u *Nastavnom vjesniku*. Riječ je o Paji Radosavljeviću (1915) koji izlaže *pedagoško-didaktičke misli o psihologiji kao srednjoškolskoj disciplini* i ističe potrebu reformiranja srednjoškolske nastave psihologije koja bi umjesto knjiškog učenja trebala osposobiti učenika da promatra i tumači *duhovne* činjenice. Članak je popraćen fotografijama iz američkih psiholoških laboratorija.

Srednjoškolski su profesori početkom 20. stoljeća ostali gotovo imuni na reformne pedagoške pokrete. To se u načelu može reći i za *Nastavni vjesnik*. Njihovo „usuglašavanje“ s novim vremenom bilo je uglavnom vezano uz pitanja nastavnog programa i rasprave o učenju klasičnih jezika.

Domaće ognjište je, kako je već rečeno, pratilo rad Udruge učiteljica, a u kontekstu reformne pedagogije odigralo je važnu ulogu u senzibiliziranju stručne i šire javnosti za probleme ugrožene djece i promicanju ideja i praksi socijalne pedagogije.

Časopis *Preporod* čiji je profil prikazan u sklopu predstavljanja djelovanja Vjekoslava Košćevića, njegova vlasnika i urednika, nedvojbeno je pridonio recepciji reformnih pedagoških ideja u Hrvatskoj prije Prvoga svjetskog rata. S obzirom na suzdržanost onodobnih pedagoških časopisa prema reformnim pedagoškim idejama i koncepcijama, *Preporod* je s osmišljenijim programom i mudrijim urednikom mogao biti uspješniji u svojoj misiji. Kontrirati serioznom i etabliranom *Napretku*, odnosno njegovu uredniku Basaričeku nije bilo jednostavno, ali ni svrhovito. Uzalud ćemo u *Preporodu* tražiti dobar programatski članak o reformnoj pedagogiji, što bi se očekivalo od časopisa koji želi preporoditi struku. Unatoč svemu riječ je o vrijednom pokušaju promicanja teorije i prakse reformne pedagogije u Hrvatskoj koji je tekao gotovo paralelno s reformskim nastojanjima u europskim zemljama.

4.9. Zaključna razmatranja o počecima reformne pedagogije u Hrvatskoj

Uznapredovala industrijalizacija, razvoj tehnike i tehnologije te modernizacijski procesi na svim razinama koji su se odražavali na svakodnevni život i bili glavnim uzrocima reforme života, društvenih, kulturnih i pedagoških pokreta europskog *fin de sièclea* reflektirali su se i na Hrvatsku, osobito na njezine urbanije dijelove. Istina, u „ovom sporednom evropskom kutiću“ (Horvat, 1983a, 11) ti su procesi imali svoje specifičnosti i svoj ritam, uvjetovan postojećim političkim i društvenim prilikama. Na pedagoškom polju mogu se identificirati tri modela reformskih nastojanja. Prvi se – mogli bismo ga nazvati tradicionalnim u hrvatskoj pedagogiji – zasniva na praćenju razvoja pedagoške teorije i pedagoške prakse u svijetu i njihovim prenošenjem i(li) prilagođavanjem hrvatskim prilikama. Takav je model evidentan kod Vjekoslava Košćevića i osobito Ivana Tomašića. Njihovi su argumenti moderni pedagoški autoriteti i razvoj pedagoške i psihološke znanosti, uz kritiku stare škole i stare pedagogije. Drugi je model prikazan kao „*žensko pismo* u pedagogiji“ i ograničen je na djelovanje učiteljica, i to onih koje su se većim dijelom bavile odgojem ženske mladeži. Odgoj *značaja* (karaktera) kao sveprisutni zahtjev reformne pedagogije ovdje je naglašen kako s rodnog tako i s nacionalnog aspekta. Treći je model više u funkciji političkog i ideološkog programa kao sredstva postizanja određenih nacionalnih ciljeva. Nasuprot odgoju i obrazovanju „prema stranom kalupu“ traže se

moćnosti autohtone narodne pedagogije i školske reforme koja bi najbolje odgovarala interesima većine hrvatskoga stanovništva, a ono je, unatoč očitom porastu urbanizacije, 1900. bilo pretežito seosko. Čak četiri petine stanovnika živjelo je u naseljima do 2000 stanovnika, a preko 80 posto stanovništva živjelo je od poljoprivredne djelatnosti (Vranješ-Šoljan, 2009, 202 i 215). Braća Radić kao utemeljitelji i ideolozi Hrvatske pučke seljačke stranke vidjeli su u prosvjetnoj reformi važno sredstvo za postizanje svojih političkih ciljeva. Njihove će ideje svoju renesansu doživjeti za kratkog postojanja Banovine Hrvatske od 1939. do početka 1941. godine¹⁰⁷.

Treba reći da o narodnoj pedagogiji, odnosno o odgoju i obrazovanju u narodnom duhu, govore i Vjekoslav Košćević, Ivan Tomašić, Davorin Trstenjak, Stjepan Bauer¹⁰⁸, Jure Turić¹⁰⁹ i drugi, no njihove ideje u tom pogledu nisu artikulirane kao pedagoški koncepti. U teritorijalno razjedinjenoj i politički nesamostalnoj Hrvatskoj isticanje potrebe odgoja i obrazovanja u narodnom duhu u određenoj je mjeri spadalo u domenu elementarnog domoljublja.

Rezimirajući ovo poglavlje o počecima reformne pedagogije u Hrvatskoj može se reći da su njezini deklarirani i stvarni začetnici zagrebački učitelji Vjekoslav Košćević i Ivan Tomašić. Njihova reformska nastojanja manifestirala su se u istupima protiv herbartovske pedagogije i Basarićeka kao njezina glavnog predstavnika, u prikupljanju iskustava i spoznaja o reformnim pedagoškim pokretima u srednjoeuropskim zemljama i njihovoj implementaciji u vlastitu pedagošku praksu te konačno u pokušajima organiziranog promicanja ideja reformne pedagogije kroz Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja i časopis *Preporod*. Evidentni eklekticism, neartikuliranost i nedovoljna osmišljenost njihova djelovanja vjerojatno su, samo manjim dijelom, razlogom relativno slabe recepcije ideja reformne pedagogije među hrvatskim učiteljstvom u prvom desetljeću 20. stoljeća. Razloge tomu valja tražiti i u složenim odnosima među učiteljima, u određenom stručnom oportunizmu i povjerenju u postojeće, dokazane autoritete, što se pokazalo i na primjeru pedagoških časopisa koji su uglavnom prilično suzdržani ili čak kritični prema novim pedagoškim trendovima.

¹⁰⁷O prosvjetnoj politici Banovine Hrvatske više u knjizi S. Leček i T. Petrović Leš *Znanost i svjetonazor : etnologija i prosvjetna politika Banovine Hrvatske 1939.-1941.* Zagreb, 2010.

¹⁰⁸Bauer je 1907. objavio knjižicu *Narodni uzgoj* u kojoj se zalaže za oslobođenje škole „od tuđih upliva, centralističkih, od upliva nemogućih univerzalnih šablona; dakle od upliva despotskih vlada, crkvenog klerikalizma i svakog tuđinstva“ (str. 20). Narodni odgoj, kako ga shvaća Bauer, zasnovan je na rasnoj teoriji, jer ističe kako je nastojanje svakog zdravog naroda „približavati se idejalu svoga razvoja u smislu čistoće rase, svoje državne samostalnosti i harmonije svih svojih dijelova“ (str. 21). Bauer je održavao prijateljsku vezu s Davorinom Trstenjakom. Bio je među prvim hrvatskim pedagozima koji su pisali o spolnom odgoju.

¹⁰⁹Turić je u dnevnom listu *Pokret* tijekom 1907. (od 2. 11. do 26.10. 1907.) uređivao tjedni prilog *Narodni odgoj*.

Bilo bi pogrešno pedagoška reformska nastojanja u desetljećima na prijelomu stoljeća svesti samo na djelovanje Košćevića i Tomašića. Uz opisane primjere (Trstenjak, Radosavljević, Pogačić, Truhelka, braća Radić) brojni su učitelji i učiteljice osluškivali puls početka „stoljeća djeteta“ i diskretno prilagođavali svoju pedagošku praksu novom duhu. Neki su od njih ta iskustva podijelili s drugima, kao primjerice učitelj Franjo Perše koji izvještava o svojoj „Lepoglavskoj državi“ ili učiteljica D. Rajačić (1905) koja u seriji članaka „Iz moje republike“ piše o tome kako je bez obzira na nastavni program i disciplinarne propise odlučila dati riječ svojim učenicima – *republikancima*, kako ih naziva, zaviriti u njihove duše i uživati u *školskoj republici* kojoj je ona predsjednicom. U novim političkim, društvenim i pedagoškim okolnostima nakon Prvoga svjetskog rata ideja radne škole postat će sinonimom *nove škole* kojoj su se opirali samo najveći skeptici ili nepokolebljivi *Flachsmanni*.

5. *PEDAGOŠKA RENESANSA*¹¹⁰

Inertnost nove države – Kraljevine SHS i njezine prosvjetne politike naspram modernim tendencijama u odgoju i obrazovanju nadomještao je stručni aktivizam i intenzivan pedagoški rad učitelja i pedagoga koji su se angažirali na tri važna područja odgoja i obrazovanja: organizaciji školstva i školskom zakonodavstvu, praktičnoj školskoj reformi te teorijskoj pedagogiji (usp. Ljubunčić, 1939a). U državi kojoj, kako će se pokazati, i nije bilo pretjerano stalo do školstva, osim kao instrumenta za provođenje svojih političkih i ideoloških ciljeva, stručni je utjecaj na pitanja školske organizacije i reforme školskog sustava bio vrlo ograničen. Ideje o „preobražaju naroda školom“ (Turić, 1919), o „zakonu za odgoj i obrazovanje sve mladeži“ (Turić, 1924), rasprave i prijedlozi o organizaciji osnovnih i srednjih škola te o obrazovanju učitelja koje su se mogle čitati u stručnoj periodici (Čajkovac, Ratković, Škavić, Kršnjavi, Radovanović, Ljubunčić i drugi) bili su prilogi živosti diskusije s minimalnim šansama za stvarni utjecaj na reformu obrazovnog sustava.

Svoju je afirmaciju većina učitelja međuratnog razdoblja vidjela i ostvarila na području praktične školske reforme odnosno *didaktičko-metodičke obnove* (Ljubunčić, 1939a, 34), koja je značila nastavak procesa započetog prije Prvoga svjetskog rata. Bila je to reforma koja nije došla odozgo, nego iz stručnih krugova, a značila je početak pluralizma u odgoju i obrazovanju. Prividna, a donekle i stvarna, benevolentnost prosvjetnih vlasti prema reformi metode poučavanja može se tumačiti kaotičnim stanjem u tom resoru, u kojem se u dvadeset godina izmijenilo jednako toliko ministara, a za provedbu političkih ciljeva, smatralo se, važniji je sadržaj nastave od načina poučavanja. No, s vremenom će organizirani oblici stručnog usavršavanja učitelja (ferijalni tečajevi škole rada) i kasnije ogledne škole biti ne samo pod formalnim nego i pod stvarnim uplivom državne politike, a metoda radne škole postat će i „službenom“ nastavnom metodom. Među hrvatskim učiteljima osnovnih škola i nastavnica učiteljskih i građanskih škola u promicanju ideja pokreta radne škole i u praktičnoj školskoj reformi ističu se: Ante Cividini, Ante Defrančeski, Josip i Mate Demarin, Franjo Higy-Mandić, Salih Ljubunčić, Marijan Markovac, Martin Robotić, Zlatko Špoljar, Jure Turić, Stjepan Zaninović i mnogi drugi. O njima će još biti riječi u ovom poglavlju, a u sljedećem i o glavnim predstavnicima akademske

¹¹⁰ Naslov poglavlja preuzet od Saliha Ljubunčića koji u članku istog naslova (*Napredak*, 66, 8-10/1926/, 219-229) govori o novim pedagoškim metodama, eksplicirajući posebno: metodu škole rada, Decrolyjevu metodu, metodu po Daltonovu sistemu, metodu Marije Montessori i kompleksnu (skupnu) metodu.

pedagogije toga razdoblja – Stjepanu Matičeviću, Pavlu Vuku-Pavloviću, Stjepanu Patakiju i Vladimiru Petzu. U tom iznimno potentnom razdoblju hrvatske pedagoške prakse i pedagogijske teorije važnu su ulogu imali zagrebačka Viša pedagoška škola (osnovana 1919.) i utemeljenje pedagogije kao studijske grupe na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1928. godine.

5.1. Novo, novo, novo ...

Nova država, novo doba, nove zadaće, novi odgoj, nova škola, nove metode, nova pedagogija – sve je vrvjelo od „novoga“. Taj je popularni epitet često imao i vrijednosno značenje. Novo je bolje od staroga, novo je budućnost – staro prošlost, novo je izazov – staro je balast, novo smo mi – staro su oni čije vrijeme prolazi. Da sve što se proglašava novim u pedagogiji i nije tako novo, znali su vjerojatno mnogi, ali nisu mogli odoljeti toj magično privlačnoj riječi koja ih je legitimirala kao moderne pedagoge koji mijenjaju zastarjelu i duhu vremena neprimjerenu pedagošku praksu.

Što je zapravo značila sintagma *nova škola* u hrvatskoj (i jugoslavenskoj) pedagoškoj praksi međuraća? Možda je najbolji odgovor na ovo pitanje dao srpski pedagog Vasilije Pejhelj (1932) kad kaže da je nova škola „ideološki bunt protiv starih oblika školskog života i rada“ te kako pojam *nova škola* ne predstavlja neki konkretan školski sustav ili oblik školske organizacije nego je to jednostavno svaki znanstveni pokušaj reformiranja tradicionalne škole, no ipak zaključuje kako se pojam nove škole može identificirati s pojmom *aktivne škole* ili *radne škole*. Nova škola kao takva ne postoji, nego ona *postaje*, smatra Vladimir Spasić (1930, 59), jer se razvija i izgrađuje postupno i stalno te se pojavljuje kao *škola budućnosti*, a njezinu profiliranju pomaže suradnja međunarodnih organizacija kao što su Međunarodni ured za odgoj u Ženevi, Svjetski savez pedagoških društava, Međunarodna liga za novi odgoj i razne slične udruge.

Slično Spasiću i Stjepan Matičević (1934a, 9) smatra kako nema jasnih temelja nove škole koja se još uvijek traži kako u teoriji tako i u praksi, a i sama se odgojna znanost „nalazi pred problemom formiranja traženog, iščekivanog, novog modernog čovjeka, a tog modernog čovjeka i nema još, on i sam sebe traži“. Ako je traženje jedina konstanta nove škole, onda je jasno da se pod njezinom kapom nalazilo puno toga različitoga, neartikuliranoga i nesistematiziranoga ili pak krajnje pojednostavljenih rješenja koja su klizila u nove šablone. Mnogi se učitelji, obrazovani u duhu herbartovske pedagogije s jasnim i neupitnim metodičkim modelom, nisu snalazili u toj potrazi za školom budućnosti. Radili su u školi sadašnjosti, seoskoj

školi s konkretnim i kroničnim svakodnevnim životnim problemima, u razredima prepunima siromašnih učenika koji su poslani u školu da nauče čitati i pisati i u takvim su im se okolnostima rasprave o novoj školi činile gotovo dekadentnima. No trebalo je hvatati priključak i uklopiti se. Kako je to moglo izgledati lijepo opisuje Lovrak (1925, 61-62):

Bojim se, reče mi nedavno jedna učiteljica, da će pedagogija ovim upravo mahnitim traženjem novih smjerova i orijentacija zaći u ekstrem i da će iza toga slijediti katastrofalan pad. Nisam mogao ništa da kažem. Oboje se duboko zamislimo.

– Bacajte Herbarta! Eksperimentalna, socijalna pedagogija! Škola rada, ova ona! Od ovog, onog. A tek jedinstvena škola rada u Rusiji?! Industrijska, poljoprivredna! Ugledajte se na praktične Engleze i Amerikance. Vrijeme će vas pregaziti! Bit ćete mizerije na podsmijeh. Pretplaćujte se na moderne časopise „Radne Škole.“

Žurba, strka i desorijentacija.

I čuješ: – O, ja, kolega, radim po školi rada!

– Ta nemojte! Kako?

– Pletem košare s djecom.

Ili: „Hoblam.“ – Modelujem. – Izrezujem od kartona. – Obrađujem vrt.

– Kada pletete košare? – E, pa poslije „škole.“

– A kad obrađuju djeca vrt?

– Eh, ja njih pograbim svaki odmor i između dopodnevne i popodnevne obuke!

– A što radite u školi?“

– Bože, pitanja! Pa čitam, pišem i računam. [...]

– A inače se zagrijavate za školu rada?

– Dakako! Ta rekao sam vam već. Ono u školi ja „proverglam“ brzo, pa hajd s djecom na posao! Ručni rad, to je rad! O, jesmo mi još nekad učili taj posao u preparandijama! Ja imam još i sad „hoblič“ 20 godina star. Ali neće magarci svi da rade! Lijena su ta djeca! Neposlušna. Ništa ih ne oduševljava. Poslijeratni nemoral!

U ovom je isječku naznačeno nekoliko karakterističnih problema vezanih uz mijenjanje pedagoške prakse i uvođenje nove, radne škole. Odbacivanjem jednog, u praksi također deformiranog, ali uhodanog metodičkog sustava, učitelji su se našli pred „švedskim stolom“ pedagoške ponude – zbunjeni, nepripremljeni i nevješti u načinu konzumacije, posežu za onim što im je najbliže i što su uostalom i sami učili tijekom školovanja, a to je ručni rad. Nije li to uostalom posve suprotno od omraženog i napadanog knjiškog učenja? Stihijski početak, površno i konačno pogrešno shvaćanje načela radne škole teško je kasnije bilo ispraviti. A djeca? Da su

samo poslušnija i spretnija uspjelo bi se puno toga isplesti, izrezati, zalijepiti, modelirati, nacrtati ... i bez pomoći roditelja. No ostavimo po strani sarkazam i ironiju kojom odiše ova Lovrakova crtica. Uostalom ona je znak zdravog odnosa prema nekim negativnim pojavama, a i sam Lovrak će rado isticati svoje oduševljenje novom školom.

Za Lovrakova kolegu i „druga po peru“, Đuru Sudetu (1903.–1927.), nova škola – škola rada znači vratiti se prirodi i u njoj tražiti metodiku i učitelja, znači razviti prirodne individualne sposobnosti djeteta, izgraditi praktična čovjeka, razviti snažnu individualnu aktivnost, dati djetetu slobodu i konačno ona predstavlja temelje hrvatske škole rada, škole „naše duše, našeg temperamenta, naše rase, škole vuka i hajduka, koji vole svoje zelene dubrave i klance, sevdalinke naše i bol vječnu, prirođenu nam po ocima našim“ (Sudeta, 1925, 19). Za poetičnom retorikom nisu posezali samo pjesnici, poput Sudete. Nalazimo je i kod ostalih učitelja pa čak u određenoj dozi i kod znanstvenika i mora se priznati da je u njihovim opisima nova škola bila puno maštovitija, kreativnija i privlačnija nego u stvarnom životu. O njoj su pisali u novim časopisima kao što su Cividinijeva *Nova škola* (1924.–1929.) ili Špoljarova *Savremena škola* (1927.–1940.), ali i u *Napretku*, nešto manje u *Nastavnom vjesniku* te staleškim učiteljskim glasilima *Hrvatskom učitelju*, *Hrvatskom učiteljskom domu*, *Jedinstvu*, sarajevskom *Uzgajatelju* te u beogradskim stručnim časopisima *Učitelju* i *Glasniku Jugoslovenskog profesorskog društva*. U Minervinoj biblioteci *Nova pedagogija* izlazi tridesetih godina desetak knjižica o suvremenim pedagoškim pitanjima, namijenjenih široj publici.

Iskusniji pedagozi pokušavaju primiriti strasti, ublažiti suprotnosti i relativizirati stvorene oprečnosti jer ono što se odbacuje kao staro i nije tako daleko od onoga što se proglašava novim, pa prema tome ništa drugo ne preostaje, „nego da poznamo staro i proučavamo novo, da novo tražimo u starom i da na osnovi toga jedno i drugo spajamo u jednu solidnu cjelinu, koja znači napredovanje“, poručuje Josip Škavić (1926b, 62), i sam samo tri godine ranije puno oštrije prema pedagoškom *novumu*, koji „nije uistinu ništa nova, pače nas vrlo često uvjerava o tom, da starost valja poštovati i da je sadašnje stanje uistinu plod dugogodišnjega iskustva i truda, koji ne može tako lako da obori jedan slabi krik pedagoškog nedonoščeta“ (Škavić, 1923, 262).

5.2. Za novu školu – radnu školu!

Slučajno ili ne, u prvom broju *Napretka* nakon Basaričekove smrti pojavljuje se članak „Škola rada“ Franje Higy-Mandića (1918, 174-179) u kojem se autor, među ostalima, poziva na

Laya, Seidela, Kerschensteinera, Gaudiga, Deweya, M. Montessori i Foerstera. Bez obzira koji će reformni pravac prevladati, Higy-Mandić smatra kako će škola postati mjesto u kojem će učenici biti aktivniji i više raditi. Već je prijeratno skromno reformnopedagoško djelovanje Vjekoslava Košćevića i Ivana Tomašića dalo naslutiti kako je radna škola najizglednija koncepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj – dovoljno široka da pokrije većinu zahtjeva nove škole i nove pedagogije i prihvatljiva širokom krugu zainteresiranih za školsku reformu.

Brojni su učitelji svojim praktičnim školskim radom, člancima u pedagoškoj periodici i knjigama pridonijeli recepciji i razvoju pokreta radne škole u Hrvatskoj. Neki od njih se svojim cjelokupnim radom i osobito participacijom u stručnoj komunikaciji ipak nameću kao glavni predstavnici pokreta. Kako je već sam njihov odabir, unatoč navedenim argumentima, svojevrsna klasifikacija i arbitraža, a i zbog praktičnosti, njihovo pojedinačno predstavljanje slijedit će abecedni poredak.

5.2.1. Ante Cividini (1881.–1968.)

Ante Cividini rođen je u Brodu na Kupi, a umro u Ogulinu. Završio je Filozofski fakultet u Zagrebu i doktorirao 1907. na temu *O izvorima i pravcima pesimizma*. Do Prvoga svjetskog rata bio je profesor u gimnazijama u Koprivnici i Zagrebu te u Višem ženskom liceju na Sušaku. Nakon rata godinu dana radi kao profesor pedagogije u zagrebačkoj Učiteljskoj školi, a zatim je ravnatelj učiteljskih škola u Gospiću (do 1922.), Križevcima (1922.–1926.) i Čakovcu (1926.–1930.). Prvi je put umirovljen 1932. s radnog mjesta personalnog referenta u prosvjetnom odjeljenju Banske uprave u Zagrebu. Godine 1939. postaje ravnatelj gimnazije u Virovitici, a zatim je još kratko radio u Odjelu za prosvjetu Banske vlasti u Zagrebu te 1941. ponovno umirovljen.

Kao pedagoški pisac Cividini je započeo nekoliko zanimljivih projekata, no sve je ostalo na ambicioznoj najavi i objavi nekoliko koncepcijski nejasnih sveščića. Njegova *Pedagogika* (1923) najvećim je dijelom zbirka književnih tekstova o učitelju pa je Škavić (1923, 263) ispravno naziva pedagoškom čitankom i prigovara autoru što je reklamira kao udžbenik. Knjižica *Razvoj i sustav suvremene pedagogike* (1933), čiji sadržaj autor pompozno najavljuje, samo je skroman i neartikuliran pokušaj bavljenja osnovnim pitanjima pedagogije. Cividinijeva referenca za svrstavanje u skupinu odabranih predstavnika nove škole je časopis *Nova škola* koji je počeo izdavati 1924. u Križevcima i uspio ga, ne bez problema, održati četiri godine. Zamišljen kao

tjednik opsega jednog arka, časopis je donosio izvorne i prevedene članke iz teorijske i praktične pedagogije te kraće priloge i crtice iz školskoga života. Tijekom 1925. *Nova škola* donosi Cividinijev prijevod dijelova popularne komedije Otta Ernsta *Flachsmann als Erzieher* (Flachsmann kao odgajatelj; vidi 4.2.1.) u kojoj je kroz likove „starovječnog školnika“ Flachsmanna, okruženog naredbama, aktima i bilježnicama, i poletnog mladog učitelja Fleminga prikazan sukob starog i novog u pedagogiji. Svojevrsni zaštitni znak *Nove škole* bile su Lovrakove pedagoške crtice *Iz škole „ljepšega“*. Cividini je 1924. pokrenuo i *Časopis za roditelje*, no izašlo je svega nekoliko brojeva.

5.2.2. Ante Defrančeski (1894.–1949.)

Jedan od najgorljivijih predstavnika *nove škole*, rođen u Ližnjanu kraj Pule, učiteljsku je školu završio 1912. u Kastvu i do Prvoga svjetskog rata radio u istarskim Družbinim školama u Kašteliru u Materadi. Po završetku rata (bio je mobiliziran i zarobljen na ruskoj bojišnici) od 1920. godine radi u Kotoribi i Čakovcu, a zatim od 1924. u Zagrebu, gdje 1928. završava Višu pedagošku školu. U 1930-im godinama radi kao profesor učiteljske škole u Zagrebu, a bio je angažiran i u Ministarstvu prosvjete u Beogradu. Godine 1941. premješten je u građansku školu u Metković i već sljedeće godine umirovljen. Nakon rata je reaktiviran i kratko je vrijeme radio kao profesor na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu.

Defrančeski je ponajprije metodičar, pa se i većina njegovih knjiga i članaka bavi pitanjima nastavne prakse. U knjizi *Dječji samorad* (1925) u obliku praktičnih predavanja obrađuje deset tematskih cjelina iz šest školskih predmeta (*jezik, stvarna obuka, račun, pjevanje, crtanje i geometrija*). Tek usputno, kad govori o koncentraciji i školi rada, govori o uzrocima i oblicima škole rada te njezine primjene domaćim prilikama kojima bi, smatra, najbolje odgovarala „škola dječje aktivnosti u školskom radu“ odnosno „škola dječjeg samorada“. Metodičkog su karaktera i njegove sljedeće dvije knjige: *Metoda početnoga čitanja i pisanja te put do slobodnih sastavaka* (1927) i *Radna metoda početnoga čitanja* (1931). Ovu posljednju napisao je uz suradnju učenica – „radne zajednice“ završnog, petog razreda Državne ženske učiteljske škole u Zagrebu. Svaka od njih obradila je po jedno slovo kao zasebnu metodičku jedinicu. Nastava početnog čitanja i pisanja, ističe Defrančeski (1931), trebala bi kao i nastava ostalih predmeta slijediti moderna didaktička načela kao što su doživljaj, dječji interesi, prirodnost, samoradinost, postupnost i ekonomičnost.

Iscrpniji teorijski okvir nove škole, ponovno uz pomoć praktičnih primjera, Defrančeski daje u knjizi *Načela nove škole u teoriji i praksi primjenjena našim prilikama* (1934)¹¹¹. Knjiga ima 106 stranica i podijeljena je u dva dijela. U prvom, znatno kraćem, obrađene su filozofsko-psihološke, didaktičko-psihološke, pedološke i socijalne osnove nove škole. Defrančeski ih objašnjava uvijek polazeći od *stare škole* sugerirajući njezinu inferiornost naspram novoj, radnoj školi. Prva je zasnovana na intelektualističkoj, druga na voluntarističkoj psihologiji; prva njeguje intelekt, druga volju i čuvstvo; prva je škola slušanja, druga škola aktivnosti i rada; prva je u djetetu gledala čovjeka u malom, druga poznaje dijete i prilagođava se njegovoj prirodi i potrebama. Jedino u obrazlaganju socijalnih osnova ne poseže za antipodom u vidu stare škole, nego oprezno relativizira prenaplašeni individualizam (koji je, priznaje, u određenoj mjeri pozitivno utjecao na pedagogiju) i naglašava važnost socijalne komponente i odgoja u zajednici i za zajednicu. Zadaća je nove škole da „prirodnim funkcionalnim uzgojem sprema mladež za buduće vršenje socijalnih funkcija u društvu“ (Defrančeski, 1934, 14). U drugom dijelu knjige po sličnom modelu izlaže šest osnovnih načela nove škole: načelo rada u nastavi, doživljaja, života, percepcije, interesa i načelo životnih zajednica. Zanimljiv, kritički intoniran i argumentiran prikaz knjige *Načela nove škole* dao je u *Napretku* Antun Tunkl (1934)¹¹².

Defrančeski je istaknuti zagovaratelj skupne nastave¹¹³. U knjizi *Skupna nastava u teoriji i praksi* (1935b) prikazao je genezu skupne nastave i objasnio što se u suvremenoj didaktici podrazumijeva pod tim pojmom. Napominje kako nije riječ ni o kakvoj novoj nastavnoj metodi, nego o načinu raščlambe odnosno o međusobnom povezivanju i spajanju nastavnog gradiva koje je nešto drugačije od prethodnih sličnih pokušaja – nastave po epohama i različitim oblika

¹¹¹ Iako objavljena u Zagrebu, knjiga je pisana ekavicom. Iz nekih je dijelova razvidno da je knjiga pisana „u duhu integralnog jugoslavenstva“ (Franković, ur., 1958, 359).

¹¹² Tunkl je poznat po rezerviranom stavu prema „kampanji“ za novu školu. Defrančeskom zamjera štošta, no svejedno knjigu preporučuje učiteljstvu, ali da je kritički čita i zatim donese sud o tome „koliko je opravdana borba stare i nove škole“. Zanimljiva je i Tunklova primjedba o samom nazivu „škola rada“: *Ne znam, čemu da se držimo upravo riječi „škola rada“, kad bi bolje odgovaralo naziv „škola dječje radinosti“, „škola dječje aktivnosti“. Živimo u stoljeću djeteta, želimo popraviti njegovo uzgajanje i spremati bolji rod ljudski, u nastavi polazimo od djeteta, izdižemo pedološki osnov nove škole: zar onda nije najpogodniji naziv nove škole „škola dječje radinosti“? Naziv „škola rada“ manje odgovara savremenim nastojanjima, jer svaka je škola bila škola rada, a mi se eto svi mučimo da dokažemo kako istom sadašnjoj školi pripada taj atribut* (Tunkl, 1934, 185).

¹¹³ Pojam *skupna nastava* (Gesamtunterricht) potječe od njemačkog pedagoga Bertholda Otta (1859. – 1933) i razlikuje se od skupne nastave koju zagovara Defrančeski. Naime, Otto je u svojoj pokusnoj školi u Berlinu (Hauslehrerschule; danas: Berthold-Otto.Schule) organizirao tri do četiri puta tjedno zajednički školski sat svih učenika i učitelja. Razgovaralo bi se o temama koje bi bile predložene tijekom nastave ili o čemu su učenici željeli razgovarati. Teme su bile različite – od osobnih doživljaja i iskustava do filozofskih pitanja i tema iz područja znanosti, politike, kulture i tehnike. Učitelj (najčešće je to bio sam Otto) je vodio razgovor prema protokolu koji je kasnije služio i kao studijski materijal za praćenje učeničkih interesa. (Scheibe, 1999).

koncentracije nastavnog gradiva. Kada se govori o skupnoj nastavi, treba imati u vidu dva čimbenika: osobni ili personalni (učenik) i stvarni (gradivo). Skupna nastava uzima u obzir „cjelokupno držanje djeteta“ (str. 16), pomaže njegovu duševnom i tjelesnom razvoju, pruža mu cjelovito obrazovanje, jer joj je cilj odgojiti „harmonijski obrazovanu ličnost“ (str. 16). Kada je riječ o nastavnom gradivu, važna je „ne univerzalnost, već totalnost određene cjeline“ (str. 17), što znači da učenik upoznaje sve njezine aspekte¹¹⁴. Od koncentracije nastave koju su razvijali herbartovci, skupna se nastava razlikuje po tome što polazi od stvarne životne cjeline koju objašnjava i obrađuje uz pomoć različitih struka, dok koncentracija priznaje zasebne predmete/struke i nastoji ih pronalaženjem zajedničkih točaka povezati u jedinstvenu cjelinu. (Defrančeski, 1935b). U drugom dijelu knjige prikazani su primjeri skupne nastave u praksi. U većini stručnih članaka koje objavljuje 1930-ih godina u *Napretku*, *Učitelju*, *Riječi*, *Narodnoj odbrani* i drugim časopisima Defrančeski se legitimira kao državotvorni ideolog (jugoslavenske) nove škole.

5.2.3. Josip Demarin (1895.–1981.)

Rođen u Medulinu, učiteljsku je školu pohađao u Kastvu i Arbanasima kraj Zadra, gdje je položio završni ispit 1913. godine. Do 1926., s prekidom od 1915. do 1921., radio je kao učitelj u istarskim osnovnim školama. Godine 1926. dolazi u Zagreb i upisuje četverogodišnju Višu pedagošku školu. Diplomirao je 1930., a 1932. položio profesorski ispit za predmete: pedagogiju, psihologiju, hrvatski jezik i povijest. Od 1930. do 1941. predaje u učiteljskim školama u Mariboru i Zagrebu, a od 1941. do 1965. profesor je pedagogije i metodike na Višoj pedagoškoj školi, odnosno Pedagoškoj akademiji u Zagrebu i Splitu.

Najvažnije Demarinovo djelo pisano u duhu radne škole je *Materinski jezik u savremenoj školi* (1933). Nije riječ o klasičnom metodičkom priručniku, kako bi se iz naslova moglo shvatiti, nego o priručniku u kojem se nastava materinskog jezika sagledava u kontekstu modernih pedagoških i psiholoških spoznaja kao i u kontekstu njezine važne uloge u razvoju jezičnih sposobnosti, književne kulture, estetskih i etičkih osjećaja te nacionalnog i državljskog odgoja.

¹¹⁴Defrančeski daje primjer cjeline „Hrvatsko Zagorje“: „Hrvatsko Zagorje“ je po starom shvatanju nastave – za školsku praksu – jedan geografski objekat. Čim, naime čujemo da je neko u školi obrađivao H. Z., pomislimo odmah na jedan školski predmet, na zemljopis. Kod skupne nastave nije tako. H. Z. nije za skupnu nastavu samo geografski objekat s kojim će se u školskom radu zabaviti samo zemljopis. H. Z. je za skupnu nastavu stvarna, prirodna cjelina, i ona će ga u svojoj obradi promatrati kao cjelinu. Ona će obraditi H. Z. sa svih mogućih stanovišta: prirodnih, kulturnih, socijalno-ekonomskih, higijenskih, itd. Jer H. Z. je jedna „cjelina“, potpunost za sebe i mi je moramo tako promatrati (Defrančeski, 1935, 17).

U tom su smislu u knjizi obrađena pitanja načela slobode i aktivnosti u pisanju pismenih sastavaka, ilustriranja pismenih radova, dječjih dnevnika, dječjih časopisa, gramatike u novoj školi, istraživanja narječja i narodnih osobina, školskih svečanosti i slično. Nastava materinskoga jezika u suvremenoj školi trebala bi, smatra J. Demarin (1933, 10), dati priliku „oživotvorenju načela dječjega samorada i skupne nastave“.

Josip Demarin bio je jedan od urednika *Pedagogijskog leksikona* (1939) za koji je napisao više od 100 natuknica i objavio ih i u zasebnoj knjizi *Grada za povijest pedagogije Hrvata, Srba i Slovenaca* (1940). Pedagoške radove u duhu pedagogije radne škole te radove iz pedagoške psihologije objavljivao je u *Savremenoj školi*, *Učitelju*, *Građanskoj školi*, *Glasniku Jugoslavenskog profesorskog društva* i najveći broj u *Napretku* čiji je suurednik bio deset godina, uključujući i razdoblje od 1941. do 1944., zbog čega je, kao i zbog činjenice da je 1941. dobio mjesto profesora na Višoj pedagoškoj školi, morao u novoj Jugoslaviji dokazivati svoju podobnost.¹¹⁵

5.2.4. Mate Demarin (1899.–1992.)

Krenuvši stopama četiri godine starijeg brata, Mate Demarin u teškim ratnim vremenima (1913.–1919.) završava učiteljsku školu koju je pohađao u Arbanasima kraj Zadra, Pribramu (Češka) i Kastvu. Početkom dvadesetih godina službuje kao učitelj u istarskim selima, a od 1924. do 1928. studira na Višoj odnosno Visokoj pedagoškoj školi u Zagrebu te od 1945. do 1949. na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je 1965. i doktorirao tezom *Hrvatsko školstvo u Istri u doba denacionalizacije i otpora naroda za njegovo očuvanje (1918-1943)*. Radio je kao profesor učiteljskih škola u Kastvu, Gospiću i Čakovcu te pedagoških akademija u Čakovcu i Petrinji. U Prosvjetnom odjelu Banovine Hrvatske bio je 1940./41. referent za učiteljske škole, a od 1941. do 1945. profesor pedagogije, psihologije i talijanskog jezika na Hrvatskom državnom konzervatoriju. Nakon umirovljenja 1973. nastavlja se aktivno baviti pedagoškom praksom, kao vanjski suradnik Pedagoške akademije u Petrinji, i pedagoškom teorijom, kao autor brojnih radova u pedagoškoj periodici.¹¹⁶

Uz radove u međuratnoj pedagoškoj periodici – *Učiteljskom listu* (Trst), *Pokretu* (Šibenik), *Novom čovjeku* (Sarajevo), *Napretku* (Zagreb), *Savremenoj školi* (Zagreb), *Učitelju*

¹¹⁵ HŠM A 4141 Demarin, Josip

¹¹⁶ Više o Mati Demarinu (biografija, izbor iz radova i bibliografija) u knjizi *Pedagog i njegov svijet : izbor iz radova dr. Mate Demarina u povodu 90. godišnjice života*. Zagreb, 1989.

(Beograd), *Domu i školi* (Zagreb) – dvije su Demarinove knjige važan prinos relativno bogatoj bibliografiji pokreta radne škole u Hrvatskoj. Prva – *Idejne komponente radne škole* (1936) – teorijskog je karaktera, a donosi uvjete razvoja, idejne osnove i temeljna načela radne pedagogije te kratki pregled njezinih smjerova. U radnoj pedagogiji M. Demarin (1936, 137) vidi kompromisni, pomirbeni smjer pedagogije, „sintezu između individualnoga i socijalnog“, srednji put između dva pedagoška ekstrema – jednog „zakona i pravila“ i drugog koji se zalaže za „wachsenlassen“ (pustiti da rastu), jer „bez uzgoja ne može se doći sasvim do duhovnog razvitka“ (str. 129). U potpunosti se slaže s razmišljanjima da Herbartova i radna pedagogija nisu „nepomirljivi neprijatelji“ i da suprotnost škole rada nije škola učenja nego škola slijepog autoriteta (str. 134-135). Pesimizam i rezigniranost u opisu slike i duha vremena prisutni su i u Demarinovim razmišljanjima o školi i mogućnostima njezina utjecaja u izgradnji boljeg svijeta. On naglašava zavisnost škole od društvenog ustrojstva i međusobnu povezanost političko-socijalnog i odgojno-obrazovnog sustava, štoviše smatra kako je „reforma škole gotovo nemoguća bez temeljite društvene reforme, bez pravednog socijalnog poretka“ (Demarin, 1936, 146). Socijalna bi komponenta, smatra, trebala biti najjače i dominantno obilježje novoga odgoja. Nemoguće je ne primijetiti kako iz njega progovara pedagoški radićevac¹¹⁷, osobito kad govori o potrebi temeljitog ispitivanja *naših* prilika i potreba, o uočavanju *naših* osebnosti i specijalne strukture *našega* socijalnog života i o potrebi da se ponajprije osvijesti dominacija „naše najjače snage, golemog broja seljačkih širokih slojeva“ (str. 148). S tim pretpostavkama Demarin se zalaže za postupan razvoj radne pedagogije, bez velikih skokova i nekritičkog rušenja postojećih pedagoških tekovina.

Knjiga *Praktični primjeri radne obuke* (1939b) pokušaj je, kako u Predgovoru kaže i sam autor, da se prikažu mogućnosti praktične primjene smjernica radne pedagogije izloženih u knjizi *Idejne komponente radne škole*. Uvodni tekst *O značenju školske prakse* napisao je autorov brat Josip Demarin. Knjiga je podijeljena u dva dijela. U prvom su primjeri metodičkih jedinica po predmetima, predviđenih za rad u osnovnim ili višim narodnim školama, a u drugom su primjeri povezivanja predmeta u nastavi odnosno rad po načelu skupne obuke. Metodička i didaktička pitanja ostat će područje njegova interesa i nakon Drugoga svjetskog rata.

¹¹⁷ O pedagogiji A. Radića pisao je 1939., a o idejama S. Radića o reformi školstva 1940. godine u *Savremenoj školi*.

5.2.5. Salih Ljubunčić (1890.–1964.)

Djelo(vanje) Saliha Ljubunčića, jednog od najistaknutijih predstavnika pokreta radne škole, iznimno plodnog pedagoškog pisca, učitelja i profesora učiteljske škole, nije do sada bilo predmetom nijednog članka hrvatske pedagoške historiografije, a kamoli samostalne studije. Riječ je o pedagogu koji je objavio oko 100 članaka u časopisima, petnaestak knjiga i brošura te ostavio brojne neobjavljene rukopise i dnevničke zapise koji se čuvaju u Arhivskoj zbirici Hrvatskoga školskog muzeja. Rođen u Livnu, učiteljsku je školu završio u Sarajevu 1911., kada dobiva i prvo učiteljsko mjesto u Jajcu. Od 1915. do 1920. službuje u još šest bosanskih mjesta, gotovo svake godine u drugom. Godine 1922. završava dvogodišnju Višu pedagošku školu u Zagrebu i postaje nastavnikom u Trgovačkoj školi u Mostaru, već sljedeće godine je u Sarajevu, a 1925. u Građanskoj školi u Bosanskoj Dubici. U kratkom razdoblju četverogodišnje Više pedagoške škole 1926. nastavlja studij od petog semestra i završava 1928., kada dobiva mjesto nastavnika na Višoj pedagoškoj školi. Godine 1930. postavljen je za suplenta Ženske učiteljske škole u Zagrebu, a 1932. premješten je na Mušku učiteljsku školu, gdje ostaje do umirovljenja 1941. godine. Nakon završetka rata 1945. je reaktiviran i ponovno radi u zagrebačkoj Učiteljskoj školi. U proljeće 1946. postaje profesorom Više pedagoške škole u Sarajevu, ali već sljedeće godine odlazi u mirovinu.

Ljubunčić je tijekom svog dinamičnog radnog vijeka bio pučki učitelj, nastavnik građanske škole, profesor učiteljske i Više pedagoške škole. Bogato praktično pedagoško iskustvo, solidno stručno obrazovanje i umješnost s riječima rezultirali su brojnim člancima u pedagoškoj periodici (*Uzgajatelj*, *Napretku*, *Savremenoj školi* i *Novom čovjeku*) i knjigama u kojima se pretežito bavi metodičkim pitanjima i temama iz područja reformne pedagogije. Za službovanja u Sarajevu od 1923. do 1925. oduševljava se prosvjetnim djelovanjem Miljenka Vidovića o čemu je napisao knjigu *Vidovićeve škole kao kulturno-etički i socijalno pedagoški pokret* (1925). Stalni je suradnik Vidovićeve časopisa *Uzgajatelj* (1923.–1926.) u kojem su surađivali brojni hrvatski učitelji poput Jagode Truhelke, Jure Turića, Kamila Brösslera, Mate Lovraka, Stjepka Ilijića i drugih. Autor je niza sveščića za učenje hrvatskog ili srpskog jezika u Vidovićevoj dopisnoj školi za odrasle.

Dolaskom u Zagreb, Ljubunčić postaje suradnikom *Napretka* i Špoljarove *Savremene škole*, a u godinama njihove fuzije (*Napredak i Savremena škola*, 1932.–1933.) i urednikom. Neki su članci, objavljeni u ovim časopisima, tiskani i kao separati, a neki prošireni i objavljeni

kao knjige. Na temelju knjige Marie Steinhaus piše o daltonskom planu kao o psihološki najopravdanijem i pedagoški najoriginalnijem obliku rada u školama (Ljubunčić, 1927). O metodičkim aspektima nastave pojedinih predmeta osnovne škole, uz brojne članke u *Savremenoj školi*, objavljuje i zasebne priručnike kao što su *Metodika računske obuke u školi rada* (1929) i *Materinski jezik u našim narodnim školama* (1933).

Prvo opsežnije Ljubunčićevo djelo, koje ga ujedno i svrstava među vodeće hrvatske reformne pedagoge, je knjiga *Škola rada: idejna i tehnička struktura* (1930b). U njoj je prvi puta na hrvatskom jeziku opsežnije izložena geneza pokreta radne škole.¹¹⁸ Ljubunčić uspoređuje glavne predstavnike radne škole – Seiniga i Gaudiga, Deweya i Ferrièrea te Kerschesteinera i Blonskog – ukazujući na potencijalnu zamku „da, liječeći jednu ranu, ne otvorimo drugu, goru“, odnosno da se dotadašnji intelektualni formalizam ne zamijeni ručnim materijalizmom i tjelesnim formalizmom (Ljubunčić, 1930b, 59). Opetovano naglašava kako radna škola nije ručni rad, „nije samo tjelesno zanimanje ni tjelesno vježbanje“, jer „pojam škole obuhvata zapravo sve bitne komponente života. U njezinom zadatku nalazi se i moralni život čovjeka jednako kao i materijalni, duhovni i naučni jednako kao društveni i politički“ (Ljubunčić, 1930b, 56). Stoga su evidentne Ljubunčićeve simpatije naspram Gaudigova slobodnog duhovnog rada, ali i Deweyeve radne škole i Ferrièreove aktivne škole u čijim pedagoškim nastojanjima također prepoznaje težnju za „oduhovljenim ličnostima“ (Ljubunčić, 1930b, 58). U tom je kontekstu razumljivo i njegovo isticanje važne uloge umjetničkog odgoja koji pomaže razvoju učenikove ličnosti i koji je općenito unaprijedio odgojni i obrazovni rad škole, a taj se napredak, smatra Ljubunčić (1930b, 70), ogleda u slobodnom crtanju, lijepom i slobodnom govorenju, estetskoj tjelovježbi te ukrašavanju učionica, školskih zgrada i vlastitih domova.

Poput mnogih historiografa reformne pedagogije i Ljubunčić (1930b, 77) ističe srčan i emotivan poziv na uzbunu kojim je Ellen Key privukla i mobilizirala ne samo stručne krugove nego i širu javnost, što je dovelo do toga da su odgojni problemi postali opći problemi, a „djeca su primljena kao socijalni faktor, kao nacionalno dobro, kao kulturna i moralna snaga“. Prihvaćajući novu pedagošku paradigmu, Ljubunčić dakako prihvaća i podržava kritiku stare škole i stare pedagogije, navodeći motive kritike i argumente koji ih diskvalificiraju – kako one pedagoške koji su se odnosili na školski sustav i način rada, tako one humane koji su se odnosili

¹¹⁸Ljubunčićev je prikaz razvoja radne škole, iako znatno kraći, na tragu opsežne knjige E. Burgera *Arbeitspädagogik* (1923), no nikako i njezina skraćena verzija, jer se Ljubunčić poziva i na primarne izvore, pretežito njemačkih autora, kao što su primjerice Oskar Seinig, Alois Fischer, Hugo Gaudig i Georg Kerschesteiner.

na odnos prema djetetu. Ako su herbartovci i stvorili pedagoški sustav koji je u svoje vrijeme bio najbolji, to vrijeme je prošlo i on više nema uporište ni u znanosti (psihologiji) ni u životu. Najizglednija alternativa tom sustavu i staroj „školi učenja“ je, smatra Ljubunčić, škola rada, još uvijek nejedinstvena i s neizvjesnim ishodom glede širenja i recepcije njezinih različitih oblika. On odbacuje mogući prigovor da su metodički stupnjevi radne škole na tragu formalnih stupnjeva herbartove pedagogije odnosno da bi na sličan način mogli dovesti do formalizma u nastavi. Najpogodnijim smatra stupnjeve u duhu radne škole što ih je osmislio Aloys Fischer¹¹⁹, a to su: polazak od problema, postavljanje plana rada, izvođenje određenog rada i pregled, odnosno kontrola. Za razliku od Herbartovih formalnih stupnjeva, ovi uključuju sudjelovanje učenika, ne moraju se mehanički prelaziti i nisu ograničeni na određeni dio školskog sata. Štoviše, pojedini stupanj može trajati i nekoliko sati ili čak tjedana, odnosno tako dugo dok se ne završi postavljeni zadatak. Ljubunčić (1930b) gleda na razred kao na socijalnu i duhovnu zajednicu, uspoređuje ga s dječjom skupštinom i mladenačkim parlamentom u kojem je iznimno važna učiteljeva ličnost, njegova „socijalna i duhovna volja“ koja je presudna za njegov pedagoški rad kao duhovnog neimara i odgajatelja u najboljem smislu riječi umjesto jednostavnog zanatlije i metodičkog tehničara. U tom smislu daje i načelnu pedagošku orijentaciju za radnu obuku u pojedinim predmetima ističući pritom na prvom mjestu odgojni karakter nastave i njezinu vezu sa stvarnim životom. Zadaća osnovne škole, smatra Ljubunčić (1931c, 27) nije da sprema djecu za neko zvanje, „nego da na upoznavanju života u materijalu i tehnici razvija kod njih spoznaje i volju“ i tako ih izgrađuje.

Ocjenjujući Ljubunčićevu *Školu rada* Nikola Zec u *Napretku* upozorava na diletantske pojave uvođenja radne pedagogije¹²⁰ koji u učiteljskoj zajednici izazivaju sumnju prema pokušajima reforme nastave, no to se ne odnosi na Ljubunčića čije je djelo „aktualno, pisano vrlo savjesno i s odličnom spremom, te će učiteljima i drugim nastavnicima, koji se žele upoznati s ovim modernim pokretom u pedagogiji, dati svestranu orijentaciju“ (Zec, 1930, 383). Ne samo knjigama i brojnim člancima, nego i živom riječju Ljubunčić je posredovao ideje radne škole –

¹¹⁹Aloys Fischer (1880.–1937.), privatni učitelj djece kipara Adolfa von Hildebranda i bavorskih prinčeva, profesor na Sveučilištu u Münchenu od 1908. do 1937. godine, autor brojnih knjiga i članaka. Bio je dugogodišnji prijatelj s Georgom Kerschensteinerom. Fischer se bavio širokim spektrom pedagoških pitanja, a svojim znanstvenim diskursom znatno je pridonio afirmaciji pedagogije kao znanosti. Naglašavao je vezu između društva i odgoja i kao rijetko koji pedagog svoje generacije posvetio se pitanju odnosa sociologije i pedagogije (Scheibe, 1999, 396).

¹²⁰Zec (1930, 381) sarkastično primjećuje: *Mora se znati da nekoliko kilograma zemlje ilovače, svežanj pruča, hrpa bojadisanoga papira i škare, ne pretvaraju „školu učenja“ u „školu rada“ i „dječje aktivnosti“, nego i pored gomile izmodeliranih predmeta može ona da ostane starom i prestarjelom školom; toliko starom, da bi joj i sam Herbart, koga se ona kao davno preminulog čovjeka odriče, odredio mjesto nekoliko vjekova unatrag.*

đacima učiteljskih škola i učiteljima na ferijalnim tečajevima gdje je bio redoviti predavač. Shvaćanju radne škole kao najboljeg oblika nastave ostao je dosljedan i nakon Drugog svjetskog rata kada je u ozračju novih društvenih i političkih prilika ona proglašena buržoaskom tekovinom, neprimjerenom novim ciljevima i zadacima obrazovanja. No, ubrzo je postalo jasno da su svi pokušaji promicanja ideja radne škole uzaludni i da svoja pedagoška uvjerenja i spoznaje do kojih je došao dugim pedagoškim radom i stručnim usavršavanjem može iznositi samo u dnevničkim zapisima ili u tekstovima koji neće biti objavljeni.

U jednoj od brojnih bilježnica koje se čuvaju u Arhivskoj zbirci Hrvatskoga školskog muzeja zapisao je 2. studenoga 1950. osvrt na razgovor s Mihajlom Juhasom, predsjednikom Saveza prosvjetnih sindikata. Zabilješka je po mnogočemu indikativna i zanimljiva, pa je djelomično prenosimo:

Načeli smo razgovor i o školi rada. Istaknuo sam, da me najviše čudi, kako se u zemlji socijalizma, gdje se sve postavlja na rad, a s radom na produktivnost, uporno osuđuje obuka koja hoće da učenike uči raditi i svojim samoradom dolaziti do znanja. Kao glavni svoj argument protiv škole rada naveo je nedostatak kvantuma znanja. Po njegovom mišljenju učenici su u organizovanoj radnoj obuci učili raditi, gubili se samo u tome radu, a zapuštali prisvajanje znanja. Radna obuka je, prema njegovom shvaćanju, razvijala kvalitet obrazov. rada, a zapuštala kvantitet, količinu.

I prije sam u razgovoru i kod čitanja kakvih rasprava slušao i saznavao slično mišljenje. Mnogi protivnici isticali su, da je to samo „igra“, „sloboda“ rada bez obveze, učenici koji „vladaju“ i „odlučuju“ i „potiskuju“ učitelja. Sve su to samo neozbiljni prigovori ljudi koji ne ulazeći u bit samog problema osuđuju nešto, jer su protiv toga neraspoloženi. Ovdje je moć navike odlučnija od samog razuma.

Škola rada sa svojom organizacijom radne obuke nije provodila vrijeme u nekom besciljnom zanimanju, nego je ozbiljno nastojala da problem obrazovanja učenika postavi na što intenzivniji aktivitet ili samorad njihov. (HŠM A 3753 Ljubunčić, Salih)

Ljubunčić, kao i mnogi zagovaratelji radne škole, shvaća da u javnim istupima mora biti oprezan u promicanju svojih stručnih uvjerenja, štoviše treba biti spreman podnijeti kritiku svog načina rada. On sam također je kritičan prema novim kreatorima pedagogijske teorije i pedagoške prakse, među kojima su i neki njegovi kolege učitelji iz prijeratnog razdoblja. Nema potporu novog rukovodstva Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, pa će rukopis *Naš školski sistem* na kojem je radio od listopada 1953. do veljače 1954. ponuditi Školskoj knjizi. Knjiga nikada nije objavljena, a 210 stranica rukopisa, podijeljenog u četiri glavna poglavlja – *Uvod, Obrazovanje*

kao osnov školskog sistema, Reforma škole i Naša pedagogija i pedagoška praksa naših škola – dio je Ljubunčićeve rukopisne ostavštine. Bio je to vjerojatno jedan od njegovih posljednjih pokušaja aktivne participacije u stručnoj javnosti.

5.2.6. Marijan Markovac (1887.–1956.)

Učitelj i etnograf Marijan Markovac¹²¹ našao se u krugu predstavnika radne škole kao vrstan praktičar i metodičar ručnog rada. Završivši 1908. Učiteljsku školu u Zagrebu dobio je učiteljsko mjesto u privatnoj pučkoj školi s pravom javnosti u Đurđenovcu. Godine 1912. položio je ispit za učitelja viših pučkih škola. Svoju inventivnost na području ručnog rada pokazuje kao đurđenovački učitelj više pučke škole, kamo je premješten 1916., ali je zbog mobilizacije kontinuirano radio nakon svršetka rata pa do 1920., kada dolazi u Zagreb na mjesto nastavnika ručnog rada u građanskoj školi na Kaptolu. Od 1925. do 1938. predaje ručni rad u Državnoj učiteljskoj školi u Zagrebu, a zatim je radio kao ravnatelj i(li) nastavnik građanskih škola do umirovljenja 1943. godine. Nakon rata je reaktiviran, ali je nakon kratkog vremena ponovno umirovljen. Uz svoj nastavnički rad Markovac je od 1919. suradnik Etnografskog muzeja u Zagrebu, a od 1934. do 1940. volonterski je obavljao dužnost voditelja Hrvatskoga školskog muzeja.

Kao izraziti praktičar, Markovac se ne bavi puno teorijskim pitanjima. U ručnom radu vidi važno odgojno sredstvo i kao takvog ga nastoji maksimalno iskoristiti u nastavi. Pleše (1974, 129) pogrešno zaključuje kad kaže kako bi prema Markovcu zadatak ručnog rada bio da djeluje odgojno „i zbog toga zagovara da ručni rad mora biti poseban predmet u školi“. Markovac (1927, 230) kaže upravo suprotno: „Ručnom radu je svrha, da učenika uputi na ono, što je lijepo, da mu vježba oko i ruku, da ga privikava na rad i poštivanje rada. Rad treba da bude pomoćnim sredstvom u obuci, a ne da se uzima kao poseban predmet, jer bi tako prešao u obrt, a zadatak je ručnoga rada u školi, da utječe uzgojno.“ U svojim knjižicama *Nacrti za muški ručni rad u 3., 4., i 5. razredu osnovne škole* (1926), *Primjeri za ručni rad u građanskim i višim narodnim školama* (1932b), *Rad i zabava u domu i školi* (1938), *Modeli u računskoj nastavi* (1943) i nizu sličnih priručnika na prigodnim primjerima opisuje tehnike, materijale i postupke ručnog rada. Markovac je, kao i Stjepan Zaninović, višegodišnji voditelj učiteljskih ferijalnih tečajeva na kojima je

¹²¹ Više o životu i radu Marijana Markovca u članku Branka Plešea (1974) *Život i pedagoško-prosvjetna djelatnost Marijana Markovca (Zbornik za historiju školstva i prosvjete, 8, str. 125-143).*

predavao tehnologiju i praktičan ručni rad. Na 20 tečajeva koje je vodio sudjelovalo je više od 600 učitelja (Pleše, 1974, 131).

Uz pedagoške članke (u *Napretku*, *Radnoj školi*, *Građanskoj školi*, i dr) objavljuje niz radova etnografskog karaktera te slikovnice u duhu radne škole. Nepune tri godine uređivao je i omladinski list *Mladi radnik* (1930.–1932.). U vlastitoj je nakladi objavio brošuru *Etnografske spomenice i etnografske zbirke u narodnim školama Banovine Hrvatske* (1940) želeći pridonijeti kvalitetnijoj provedbi naredbe o vođenju etnografskih spomenica.

5.2.7. Martin Robotić (1904.–1968.)

Martin Robotić spada u nešto mlađu generaciju iz plejade učitelja koji su pokušavali mijenjati pedagošku praksu. Njegov život i rad istražio je Vlatko Previšić (1974). Robotić je učiteljski sin, rođen u Maradiku (Srijem), a odrastao u Bošnjacima i Županji, gdje je pohađao višu pučku školu realnoga smjera. Godine 1919. u Zagrebu upisuje srednju tehničku školu iz koje se 1922. premješta u četvrti razred Kraljevske muške učiteljske škole. Učiteljsku je službu započeo u Bošnjacima 1923., a zatim je nakon nekoliko mjeseci premješten u Kraljevicu, odakle 1925. odlazi u vojnu službu, a po povratku 1926. dobiva mjesto u Udbini i upisuje Višu pedagošku školu u Zagrebu. Od 1930. do 1953. radio je kao profesor učiteljskih škola u Kastvu, Banja Luci, Osijeku, Šibeniku i Slavanskom Brodu, odakle 1953. odlazi na mjesto ravnatelja osnovne škole u Županji. Godine 1954. postaje ravnatelj novoosnovane gimnazije u Županji i ostaje do umirovljenja 1965. Uz pedagoški, Robotić se bavio i književnim radom, a u slobodno vrijeme i slikanjem.

Najveći dio pedagoških radova u razdoblju između dva svjetska rata Robotić objavljuje u *Napretku*, gdje dvadesetih godina, između ostalog, piše o nastavi gramatike, dječjoj samoupravi, ilustriranju u osnovnoj školi, marionetskom kazalištu, metodi Decroly i Daltonskom planu. Navedene teme jasno ukazuju na njegovo zanimanje za nove pristupe u odgoju i obrazovanju. Iz ovog ranog razdoblja izdvaja se zanimljiv pokušaj bavljenja problematikom filozofijske pedagogije u kojem dvadesetpetogodišnji Robotić (1929) na temelju djela Grunwalda, Kerschensteinera, Kriecka, Messera, Natorpa i Sprangera analizira stanje u pedagogijskoj teoriji odnosno transformaciju pedagogije iz tehnologijske u znanstvenu disciplinu.

Metodička će pitanja ipak (po)ostati Robotićevom stručnom preokupacijom, osobito metodika nastave matematike. Kruna njegova dvadesetogodišnjeg prosvjetnog djelovanja je

knjiga *Metodika računske i mjerstvene nastave u pučkim, produžnim i nižim srednjim školama* objavljena 1943. u nakladi Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora.

Za potpuniju sliku Martina Robotića u prva dva desetljeća pedagoškog djelovanja osvrnut ćemo se na njegova dva članka. Kao i mnogi drugi zagovaratelji nove škole i nove pedagogije u Hrvatskoj i Robotić se bavi pitanjem narodnog obrazovanja i distancira se od pretjeranog individualizma. Smatra kako „nema pravo Nietzsche kad misli da jaki pojedinci, Übermenschi, vode narod, ne stvaraju pojedinci narod, već obrnuto, obrazovan i evoluiran narod iskristaliziraće nekolicke jake pojedince koji će, nadahnuti duhom svoga naroda, reprezentirati u svom životu i svojim djelima prave nacionalne vrednote“ (Robotić, 1934a, 270). U nevelikom članku o školskog praksi kritički govori o sporom i pogrešnom pristupu mijenjanju školske prakse, jer se taj proces uglavnom provodi po načelu „da uštrebamo malo nove teorije u našu praksu“, a trebalo bi poći obrnutim putem, jer „teorija se ne provodi u praksu, nego – naročito kod metodike kao pedagoške tehnologije – teorija mora da izvire i raste iz prakse“ (Robotić, 1934b, 315).

5.2.8. Zlatko Špoljar (1892.–1981.)

Nakon svršenih šest razreda zagrebačke Klasične gimnazije i dvije godine ljekarničkog vježbeničkog staža Zlatko Špoljar okreće se učiteljskom pozivu. Završivši 1915. zagrebačku Učiteljsku školu, službuje u nižim pučkim školama u Podravini te nakon pripravničkog staža 1918. polaže učiteljski ispit. Već u prvim godinama učiteljavanja Špoljar je nagovijestio da njegov pedagoški rad neće počinjati i završavati u razredu, nego će njegov pedagoški rad biti njegov život. Uz stalno stručno usavršavanje i dodatno formalno obrazovanje uspješno je djelovao kao učitelj, glazbenik i glazbeni pedagog, pedagoški i dječji pisac, autor udžbenika i metodičkih priručnika, urednik i nakladnik. Godine 1927. diplomirao je na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu treću skupinu predmeta – prirodopis (zoologija, botanika, mineralogija s geologijom), zemljopis i kemiju. Od 1927. do 1932. studirao je kompoziciju na Kraljevskoj muzičkoj akademiji u Zagrebu kod profesora Blagoja Berse (iako je bio dobar student, nije završio studij). U razdoblju od 1926. do 1939. radi u Zagrebu kao učitelj i nastavnik u osnovnim, građanskim školama te u Učiteljskoj školi. U prosincu 1939. imenovan je šefom Odsjeka za seljačku prosvjetu, novog odsjeka u Odjelu za prosvjetu Banovine Hrvatske čiji je predstojnik bio Izidor Škorjač, dugogodišnji član Seljačke sloge, kao što je bio i Špoljar. Kao predstojnik Odsjeka za seljačku prosvjetu, Špoljar je ušao u deveteročlani Banski odbor za širenje prosvjete,

osnovan u lipnju 1940. kao „savjetodavno tijelo koje je trebalo pratiti i pomagati različite prosvjetne djelatnosti u društvu“ (Leček i Petrović Leš, 2010, 23), kao što su suzbijanje nepismenosti, organiziranje znanstveno-popularnih predavanja, izdavanje publikacije narodne književnosti, otvaranje čitaonica i slično. U opisu Špoljarova novog posla bile su i inspekcije škola i ocjenjivanje kako i koliko se u njima primjenjuju nove metode rada. U svibnju 1941. razriješen je dužnosti i vraćen na mjesto nastavnika I. muške građanske škole u Zagrebu. Nakon rata, od 1945. do umirovljenja 1952., nastavnik je u učiteljskim školama u Kastvu, Rijeci, Zadru i Puli.

Kao autor početnica, zemljopisnih i povijesnih udžbenika za niže razrede osnovnih škola te osobito kao autor „rukovođa za školsku praksu“ za prva četiri razreda osnovnih škola i konačno brojnim člancima metodičkog karaktera, Špoljar pokazuje iskustvo i vještine vrsna praktičara koji poznaje zahtjeve i načela nove škole. Sažeto i zanimljivo obrađuje povijesno i zemljopisno gradivo, popraćeno ilustracijama, vješto kombinirajući osnovne geografske i povijesne činjenice s elementima iz svakodnevnog života ljudi i sa specifičnostima i zanimljivostima pojedinih regija. Njegova *Početnica za prvi razred osnovnih škola u Kraljevini Jugoslaviji* (1933) tehničkom izvedbom i vizualnim dojmom značila je korak naprijed u odnosu na dotadašnje početnice, a sadržajno i metodički bila je usklađena s duhom vremena. Uz nju je iste godine objavio i *Rukovođ za početnicu*, kao priručnik za učitelje s detaljnim uputama za rad od prvog školskog dana do kraja nastavne godine, s brojnim primjerima povezivanja sadržaja s ostalim nastavnim predmetima. Tridesetih godina objavljuje priručnike za rad u prva četiri razreda osnovne škole¹²².

Jedna od najvažnijih tekovina Špoljarova pedagoškog rada s aspekta razvoja hrvatske pedagogije jest časopis *Savremena škola*, kojemu je bio vlasnik, izdavač i urednik. Iako izlazi u ekonomski teškom razdoblju, *Savremena škola* uspjela se nametnuti kao relevantan pedagoški časopis međuraća s misijom promicanja prakse nove škole. U prvom godištu 1927. izašlo je pet brojeva, svaki od njih kao tematski broj. U prvom je tema bila *Ručni rad u osnovnoj školi*, u drugom *Pjevanje i školske svečanosti*, treći je bio posvećen pismenim vježbama u osnovnoj školi, četvrti zavičajnoj i zemljopisnoj obuci te peti zemljopisnoj obuci i školskoj radionici. Prva četiri godišta imaju podnaslov „časopis za praktičnu pedagogiju“, iako se počinju javljati i članci teorijskog karaktera. Krug suradnika se također širi. Među najzastupljenijim autorima su Salih

¹²² Prema sličnom modelu objavljuje metodičke priručnike za rad u pojedinim razredima i 1950-ih godina.

Ljubunčić, Mate i Josip Demarin, Josip Rukavina, Mato Lovrak, Martin Robotić i mnogi drugi, mahom pristaše pokreta radne škole i zagovaratelji praktične školske reforme. Uz članke iz praktične pedagogije, *Savremena škola* donosi i članke o novim pedagoškim pokretima, izvještaje s ferijalnih učiteljskih tečajeva za stručno usavršavanje u metodici radne škole, prikaze knjiga i sl. Od trećeg godišta izlazi osam puta godišnje, a od četvrtog deset puta. Peto godišće uz Špoljara je urednik Salih Ljubunčić, a časopis se podnaslovom deklarira kao „časopis za pedagogiju“ te klasificira članke prema rubrikama: *Teorijska pedagogija*, *Praktična pedagogija*, *Feljton* te *Ocjene i prikazi*. Krizne su bile godine 1932. i 1933. kada se *Savremena škola* spaja s *Napretkom* i tako fuzionirani časopisi izlaze pod naslovom *Napredak-Savremena škola* pod uredništvom Saliha Ljubunčića. Od 1934. do posljednjeg, 15. godišta 1941. *Savremena škola* ponovno izlazi samostalno pod uredništvom Zlatka Špoljara. Njezina je najveća vrijednost u promicanju suvremene pedagoške prakse te u okupljanju i stručnoj komunikaciji među istaknutim predstavnicima radne škole.

Relativno mali broj radova koje Špoljar posvećuje teorijskim pitanjima objavio je upravo u *Savremenoj školi*. Tako 1936. u nekoliko nastavaka objavljuje članak *Poglavlja iz pedagogije rodne grude* u kojem se zalaže za narodnu pedagogiju i za narodnu kulturu, zamjerajući pedagogiji zapostavljanje socijalne strukture naroda i prevelik utjecaj stranih pedagoških nazora koji su pod utjecajima ili vladajućeg individualističkog kapitalizma ili pod utjecajima posljednjih ostataka feudalizma. Pozivajući se na Antuna Radića, Špoljar se zalaže za afirmaciju narodne kulture i očuvanje kulturno-socijalnih vrednota hrvatskoga sela. Učiteljima, smatra, pripada važna uloga očuvanja i unapređenja tekovina narodne kulture (Špoljar, 1936).

Špoljar nije samo učitelj i pedagoški pisac. On je glazbenik, dječji pisac, prevoditelj i urednik dječjih i omladinskih časopisa. Njegovo *Čarobno vrelo* (od petog godišta *Vrelo*) uspjelo se održati 11 godina. Časopis je često tematski strukturiran, motivi i prizori iz prirode česta su tema pjesmica i priča, potiče se igra i samostalna aktivnost malih čitatelja. Osim priča o životu u prirodi, Špoljar, kao najzastupljeniji autor, objavljuje i narodne priče¹²³ te priče iz svakodnevnog, najčešće školskog, života djece.¹²⁴ Zajedno s Josipom Rukavinom uređivao je prva dva godišta omladinskog časopisa *Osvit* (1934.–1940.), namijenjenog učenicima građanskih škola te

¹²³ „... Špoljar ne gradi vlastitu priču nego narodnu priču priča na svoj način. Uvijek okrenut djetetu on bira priče pogodne za dijete, različite po obliku i sadržaju, nenametljivo poučne i moralne, izbjegavajući nasilje, ali i priče u kojima se čudesno obilato rasipa pred slušateljem.” (Crnković i Težak, 2002, 340-341)

¹²⁴ Većina njih objavljena je 1938. u Nakladi školskih knjiga i tiskarnica Savske banovine u Zagrebu pod naslovom *Dačke zgode i nezgode: pripovijetke i pjesme za djecu*, s ilustracijama A. Maurovića.

samostalno časopis za učenike seoskih narodnih produžnih škola – *Mladi seljak* (1940.–1941.). Njegova zamisao o dječjem časopisu kao zamjeni za „stereotipne čitanke“ koje su „nužni preostatak iz prijašnjih vremena“ (Špoljar, 1937, 9) ostala je samo poticaj za razmišljanje, bez prilike da se dokaže ili ospori u školskoj praksi.

Zlatko Špoljar bio je jedan od najsvestranijih učitelja međuratnog razdoblja, istodobno i novator i tradicionalist koji osluškuje puls vremena, prihvaća ideje moderne pedagogije i unapređuje školsku praksu, ali se kritički postavlja prema individualizmu i prevelikoj usmjerenosti pedagogije na psihologiju na račun zanemarivanja narodne kulture i socijalne komponente odgoja i obrazovanja.

5.2.9. Jure Turić (1861.–1944.)

Prvi hrvatski učitelj s titulom doktora znanosti, pedagog i književnik Jure Turić zanimljiva je i osebujna ličnost hrvatske pedagogije u prva četiri desetljeća 20. stoljeća.¹²⁵ Rođen u Gospiću, učiteljsku je školu završio 1878. u Petrinji i do 1888. učiteljevao je u Smiljanu, Trnovcu i Ogulinu. Od 1888. do 1891. na dodatnoj je izobrazbi u Jeni, gdje se usavršava na Visokoj poljoprivrednoj školi, Filozofskom fakultetu i Zavodu za teško odgojivu djecu. Na Filozofskom fakultetu u Jeni, gdje je među ostalima slušao i predavanja uglednog herbartovca Reina, obranio je doktorski rad na temu *Odluka u procesu volje* (objavljen na njemačkom jeziku: *Entschlussindem Willensprozesse*, 1892.). Po povratku iz Jene radi u učiteljskim školama u Sarajevu i Petrinji te u zagrebačkom Ženskom liceju. Od 1919. do 1926. na Višoj pedagoškoj školi predaje metodike svih predmeta i vodi vježbe, a nakon toga se u potpunosti posvećuje svom projektu Seljačkog sveučilišta kojeg je vodio do 1941. godine.

Turić se, kako kronološki tako i po nekim pokazateljima njegova teorijskog i praktičnog pedagoškog rada, mogao naći i u poglavlju o početcima reformne pedagogije, no kako su njegove knjige koje nas u ovom kontekstu zanimaju nastale nakon Prvoga svjetskog rata, našao se u krugu mlađih generacija učitelja (nekima od njih predavao je na Višoj pedagoškoj školi). Sam će ustvrditi kako njegov doktorski rad znanstvene enciklopedije citiraju „kao trajno rješenje i

¹²⁵ Više o Juri Turiću u knjizi Nikole Bičanića *Jure Turić (1861–1944)*. Zagreb, 1990. Biobibliografski podatci o Turiću u ovom se radu oslanjaju pretežito na *Autobiografiju* koja se čuva u Hrvatskom školskom muzeju (HŠM A 1104 Turić, Jure. *Autobiografija*. 1943), a sastavljenu za Hrvatski pedagoško-književni zbor. Biografski dio rukopisa (bez popisa radova od koji su neki popraćeni Turićevim komentarima) objavljen je pod naslovom *Jure Turić o sebi* u 56. svesku edicije *Pet stoljeća hrvatske književnosti*, u knjizi *Budisavljević, Turić Draženović* (Zagreb, 1963), str. 203-208.

objašnjenje momenta kad 'JA' prelazi od prosuđivanja na odluku i rad“ i kako taj rad „školi rada daje jedan od temeljnih principa“ (Autobiografija, 6). Znanje koje je stekao na Višoj poljoprivrednoj školi pomoglo mu je u pisanju opsežnog *Rukovođa za prirodoznanstvenu obuku u nižim pučkim školama* (1894.–1898.) objavljenog u tri sveska u Knjižnici za učitelje Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora. To je jedina Turićeva knjiga objavljena u Zborovoj nakladi. Bio je to početak relativno bogate pedagoške produkcije i, kako će se pokazati, nagovještaj njezine skromne recepcije. Naime, i sam će autor rezignirano konstatirati kako je to njegovo djelo „neuvaženo ni od vlade ni od škole, jer ni čitano nije, a kamo li da je upoznat zadatak prirodoznanstvene obuke“ (Autobiografija, 6). Sličnu su sudbinu imale i njegove pedagoške knjige s početka stoljeća: *Metodika obrazovne obuke u pučkim osnovnim školama* (1902), *Povijest uzgoja i nauke o uzgoju* (1904) i *Nauka o gojencu i odgoji* (1906). Ove su knjige trebale biti pandan Basaričekomim pedagoškim udžbenicima¹²⁶, no činjenica je da su se primjenjivale kratko razdoblje, i to samo u petrinjskoj Učiteljskoj školi u kojoj je Turić predavao pedagogiju i hrvatski jezik.

Poslije Prvoga svjetskog rata, u novim društvenim i pedagoškim prilikama, kao profesor Više pedagoške škole, objavljuje dvije knjige iz područja praktične pedagogije i dva gotovo utopijska priloga za reformu školstva, ponovno potvrđujući određenu neprilagođenost i osobenjaštvo u sadržaju i formi artikulacije svojih (za)misli, zbog čega se „pogubilo“ i ono što je moglo i trebalo doprijeti do čitatelja.

Bez nakane za prikazom školskog sustava kako ga je Turić zamislio u *Osnovi za preobražavanje naroda školom* (1919) i legislativnog okvira što ga je predložio u *Osnovi zakona za odgoj i obrazovanje sve mladeži* (1924), osvrnut ćemo se samo na neka općenita razmišljanja o školi koja bi trebala „preobraziti narod“. Turić (1919, 11) kaže: „Škola mora djelovati tako, da već školska mladež cijeni više samostalni i slobodni rad od učenja, proizvodnju od znanja, vlastiti uspjeh od tuđe pohvale, samostalnost od poslušnosti, snagu i odluku za tjelesni rad od strpljivosti pri učenju, da više cijeni napor od profinjenog pasivnog uživanja umjetničkog ili znanstvenog.“ On traži da se škola u kojoj se samo uči, sluša i slijepo slijedi zamijeni školom u kojoj se radi, jer

¹²⁶Turić 1943. piše: *Sa te tri školske knjige razišao sam se sa „zagrebačkom“ pedagogijom definicija i citata, učenja i mehaniziranja, vlasti fraze nad duhovnim radom, pa sam pošao posvema svojim putem novim, naukom o duhovnom odgojnom radu. Daljnje knjige su rezultat rada s odraslom mladeži. U njima su rezultati iskustva. Časopisi naših profesorskih društava, njemački naučni časopisi, naši dnevници i odsad kao što su i do sad, štampaju moje članke koje im pošaljem sve i nepromijenjeno. Samo „Napredak“ i Pedagoško-književni zbor bacaju sve u koš, o mom radu šute i nastoje sakriti ga narodu i učiteljskom staležu, bez obzira na štetu, po nauku i po narod. Radili su to do juče, tj. do časa, dok sam mogao raditi.* (HŠM A 1104 Turić, Jure. Autobiografija. 1943., str 7)

„tjelesni rad u mladosti sprema za ustrajan rad duševni u muževno doba“ (str. 13). Sličnih oda tjelesnom radu nalazimo na brojnim mjestima u knjizi. Turićevi prijedlozi reforme škole naišli su na još manje razumijevanja od njegovih knjiga.

Knjige *Metodika škole rada* (1923) i *Radom gojeni elementi čovječstva* (1925) zamišljene su kao teorijsko-metodička podloga Turićeva reformskog koncepta. U *Metodici škole rada* daje pregled i osnovne smjernice za metodike 17 predmeta. Knjiga je više informativnog, taksativnog karaktera nego što je praktičan priručnik. Očito je namijenjena studentima Više pedagoške škole i učenicima učiteljskih škola, no zbog nepreglednosti i množine činjenica teško je čitljiva i upitno je koliko je uistinu bila korisna. U kratkom uvodnom dijelu knjige Turić govori o zadaći i metodama obuke te o školskoj organizaciji. „Metoda obuke za sabiranje znanja jest metoda 'učenja'. Metoda, koja pomaže razvitak čovječstva pojedine ličnosti jest metoda odgojnog 'rada'“, počinje Turić (1923, 8) tumačenje razlika između „metode učenja“ i „metode rada“ i nastavlja niz do broja sedam pri čemu je prva uvijek negativna, a druga pozitivna. U knjizi *Radom gojeni elementi čovječstva* Turić se bavi pitanjem kulture. U teorijskom dijelu koji zauzima trećinu knjige kritički se osvrće na nedostatke „današnje naše lične kulture“ i opisuje moguću ulogu škole u njezinu razvoju, dok u ostatku knjige opisuje praktične primjere obrade nastavnih jedinica. U obje je knjige puno toga deklarativnog i normativnog bez jasno artikuliranih osnovnih ideja i s minimalnim pozivanjem na izvore.

Posljednji njegov projekt je Seljačko sveučilište odnosno organizirano prosvjeđivanje seoskog stanovništva. Sveučilište je počelo s radom 1928. uz organizacijsku potporu Andrije Štampara i Higijenskog zavoda u čijoj su zgradi i organizirani tečajevi – jesensko-zimski za muškarce i proljetni za žene. Tijekom 12 godina djelovanja na tečajevima je sudjelovalo oko 1000 polaznika.¹²⁷

Uloga Jure Turića u kontekstu razvoja reformne pedagogije u Hrvatskoj vrlo je specifična. Po broju i vrsti radova mogao bi biti percipiran kao jedan od vodećih reformatora. No pokušamo li doista dokučiti „što je pisac želio reći“ teško ćemo potvrditi taj prvi dojam. O teškoćama recepcije i razumijevanja njegovih djela možda ponajbolje govori nepotpisani autor u inače afirmativnom članku „Dr. Jure Turić i njegov pedagoški rad“ (*Građanska škola*, 1926, 92) kad kaže: „Kad bi Dr. Turić pisao običnim stilom, kad bi govorio n a m a računajući i s nama više

¹²⁷ Više o radu Sveučilišta i o projektu Seljačkih zimskih škola u knjizi N. Bićanića (1989) *Jure Turić (1861-1944)* i u članku M. Gabelice (1967) Seljačko sveučilište Jure Turića (*Dostignuća*, 3, (1-2), str. 37-42) te u sedmom poglavlju ovog rada.

nego li se to čini, onda bi imao i više pravog razumijevanja među nama. Mnogi misle, kao da on govori nekuda po nama, u stranu, a mi ga slušamo i ne čujemo, hajemo i ne hajemo za njegove misli baš kao da je to nekakav tuđinac tijelom i dušom.“

5.2.10. Stjepan Zaninović (1880.–1979.)

Rodom Hvaranin, nakon završene Učiteljske škole u Arbanasima, 1901. počinje učiteljsku službu u Zlarinu kraj Šibenika. Od 1902. do 1905. radio je u pučkoj školi u Tribunju, a zatim od školske godine 1905./06. do 1918. ponovno u Zlarinu, s prekidom od tri ratne godine (1914.–1917.) kada je bio mobiliziran. Desetak šibenskih godina (1919.–1928.) bile su vrhunac njegova učiteljskog rada i odskočna daska za službu u Zagrebu, gdje je od 1928. do umirovljenja 1939. radio kao tajnik Oblasnog odbora Podmlatka Crvenog križa, a od 1933. i kao prosvjetni referent Banske uprave. Radio je i kao učitelj ručnog rada na Seljačkom sveučilištu koje je u Zagrebu vodio Jure Turić.¹²⁸

Zaninović je već kao mladi učitelj počeo primjenjivati metode radne škole. Njegove zlarinske učiteljske godine mogu se usporediti s onim što i kako je radio Ivan Tomašić u Trnjanskoj školi u Zagrebu. I njega su, kao i Tomašića, posebno zanimali tjelesni odgoj i poznavanje prirode. Shvatio je da svoje đake neće upoznati s ljepotama i tajnama prirode teorijom, jer „praktičan rad najbolja je škola“ (HŠM A 235 Zaninović, Stjepan. *Autobiografija*, str. 5). S djecom je uredio školski vrt i pokazao kako na malom prostoru mogu uspijevati različite kulture. Osnovu su činili vinograd, voćnjak i cvijetnjak. U 1920-im godinama u Šibeniku je zajedno s đacima, kao nekoć Trstenjak u Kostajnici, sudjelovao u pošumljavanju parka Šubićevac. U novoosnovanoj Učiteljskoj školi u Šibeniku postavljen je 1927. za učitelja muškog ručnog rada¹²⁹. Iskustvo stečeno godinu dana ranije na tečaju muškog ručnog rada u Leipzigu došlo je do punog izražaja. Radili su u papiru, kartonu, glini, drvu i metalu te priredili vrlo uspješnu izložbu učeničkih radova.

Osobiti Zaninovićev doprinos širenju pokreta i metoda radne škole je u organiziranju i vođenju učiteljskih ferijalnih tečajeva i unapređenju metodike početnog čitanja i pisanja. Prvi je

¹²⁸ Opširniji prikaz života i djela te bibliografija radova S. Zaninovića u članku Viska Dulčića Podaci o prosvjetnom i društveno-javnom djelovanju prosvjetnog radnika Stjepana Zaninovića Sibanova. *Školski vjesnik*, 21, 4(1972), 274-286. U Hrvatskom školskom muzeju (HŠM A 235 Zaninović, Stjepan) čuva se i rukopis Zaninovićeve *Autobiografije*.

¹²⁹ U *Autobiografiji* navodi kako je bio prvi, ako ne i jedini, u Jugoslaviji koji je službeno uveo muški ručni rad u učiteljsku školu.

tečaj održao učiteljima u Šibeniku 1926. upoznavši učitelje sa iskustvima koja je stekao na stručnom usavršavanju u Leipzigu. Tečajevi škole rada održavali su se redovito do sredine 1930-ih godina (više u odjeljku o ferijalnim tečajevima). Još za učiteljevanja u Šibeniku priredio je *Početnicu* i *Priručnik za školu rada* koje je testirao i doradaivao na učiteljskim ferijalnim tečajevima. *Priručnik* je objavio u vlastitoj nakladi 1933. godine, a *Početnica* je ostala neobjavljena¹³⁰. *Priručnik* je strukturiran po uobičajenom modelu metodičkih priručnika toga doba. Na uvodnih tridesetak stranica izložen je pregled reformnih koncepcija s nešto širim osvrtom na G. Kerschensteinera, B. Otta, njemačku produktivnu školu, M. Montessori, Daltonski plan, R. Steinera i dječju samoupravu u kontekstu organizacije Podmlatka Crvenog križa. Sve te odgojne koncepcije, smatra Zaninović (1933, 18), mogu se svrstati u dva pravca radne škole: školu rada u kojoj je ručni rad i aktivnost djeteta sastavni dio nastave i školu radnih zajednica. U znatno opsežnijem, obilato ilustriranom, praktičnom dijelu *Priručnika* slijede primjeri obuke u svim osnovnoškolskim predmetima te opisi tehnike rada u kartonu, glini, drvu i kovini.

Odgojno-obrazovni rad u duhu pedagogije radne škole Zaninović je nakon prestanka s nastavnom praksom u razredu (od 1928. do umirovljenja 1939.), osim na učiteljskim ferijalnim tečajevima, promicao u okviru Podmlatka Crvenog križa¹³¹ u čijem je djelovanju vidio važnu odgojnu ulogu, osobito na političkom, gospodarskom i socijalnom polju, gdje se najbolje pokazuje „nedostatak odgoja duha“ (Zaninović, 1933, 34).

5.2.11. Ostali predstavnici i promicatelji pedagoške reforme

Među učiteljima i pedagozima koji su se svojim praktičnim radom i stručnom komunikacijom u pedagoškoj periodici međuraća dokazali kao promicatelji suvremenih pedagoških nastojanja i zagovornici pedagoške reforme škole bili su: Josip Baugut, Mijo Filajdić, Ljubica Godler, Zvonimir Köhler, Stjepan Križanić, Mato Lovrak, Nikola Pavić i mnogi drugi.

Josip Baugut (1889.–1974.) učiteljsko je iskustvo stjecao od 1908. u Višoj pučkoj školi u Našicama, a zatim od 1920. u vježbaonici Učiteljske škole u Zagrebu, gdje je 1934. diplomirao

¹³⁰ U *Autobiografiji* (str. 9) navodi: *Mislim da mogu slobodno ustvrditi da sam ja prvi u Jugoslaviji uveo u naše škole velika štampana latinska slova (Dizdarova početnica štampana je tek 1928 godine i to po uzoru moje početnice, koju je on imao kod sebe punih 6 mjeseci).*

Zaninović se nadao da će dobiti pozitivne recenzije i objaviti obje knjige, što dokazuje njegovo „Kratko objašnjenje g. ocjenjivaču“ upućeno 1932. (HŠM A 235 Zaninović, Stjepan), gdje navodi osam razloga za metodu početnog čitanja i pisanja po kojoj se prvo svladavaju velika tiskana slova i naglašava kako je njegova *Početnica* „proizvod praktična rada, građena u školi sa djecom za djecu i prekaljena u mnogobrojnim učiteljskim skupštinama i ferijalnim tečajevima“.

¹³¹ O djelovanju Podmlatka više u sedmom poglavlju.

pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Nakon toga bio je nastavnik u Mješovitoj građanskoj školi i Ženskoj stručnoj školi te od 1937. u Učiteljskoj školi, kada je postavljen za pedagoškog instruktora u Oglednoj školi u Zagrebu. Objavio je knjižicu *Roditelji i đaćki samorad* (1935) te surađivao u pedagoškim časopisima. Izdvajamo neke radove: „Vrijednost i struktura u savremenoj pedagogiji“ (1936), „Pravopisna nastava našega jezika po funkcionalnoj pedagogiji“ (1938) i „Politika i odgoj“ (1939). Uspostavom Banovine Hrvatske postao je voditelj Odsjeka za pučke škole u Odjelu za prosvjetu. Kao pedagoški instruktor pokušavao je približiti pedagošku praksu načelima funkcionalne pedagogije.

Mijo Filajdić (1893.–1935.), učitelj, nastavnik građanskih škola i pisac udžbenika, u svojim je člancima popularizirao prirodne znanosti. U *Hrvatskom učitelju* 1927. objavljuje raspravu „Teleomorfizam kao značajna oznaka jedne pedagojske škole i njegova naopaka važnost“ u kojoj kritički analizira Herbartov pedagoški sustav. Uzrokom mnogih zabluda u pedagogiji smatra tumačenje dječjeg psihičkog stanja i dječjih sposobnosti prema psihičkom životu odrasla čovjeka, što naziva teleomorfizmom (grč. teleios = savršen, odrastao; morphe = oblik). U članku „Gdje je metropola radne pedagogije“ Filajdić (1927b) na temelju neposrednog iskustva piše o dostignućima pedagoške reforme u Beču. Rezultate eksperimentalnog istraživanja provedenog na učenicima zagrebačkih škola objavio je u dva priloga u *Napretku* – „Eksperimentalno proučavanje školske mladeži u Zagrebu“ (1930) i „Neobljubljeni nastavni predmeti“ (1931). Filajdić se bavio i prevodjenjem. U *Hrvatskom učitelju* (1922.–1924.) pod naslovom „Pedologija“ u nastavcima izlazi njegov prijevod nekih poglavlja knjige Édouarda Claparèdea *Psychologie de l' Enfant et Pedagogie expérimentale*, a 1933. u njegovu prijevodu Schmiederova *Opća didaktika*.

Ljubica Godler (1897.–1967.) radila je kao učiteljica u Palanjkju kraj Siska i Vrapču kraj Zagreba, a od 1924. u zagrebačkim pučkim školama. Od 1945. do umirovljenja 1957. predavala je pedagogiju u zagrebačkoj Učiteljskoj školi. Bavila se pretežito temama iz pedagoške i dječje psihologije o čemu je pisala u pedagoškoj periodici tridesetih godina – *Napretku* (1932, 1935, 1937-1940), *Savremenoj školi* (1938-1940) i *Nastavnom vjesniku* (1938-1940). U njezinim je radovima evidentan utjecaj njemačke psihologinje Charlotte Bühler koja je od 1923. do 1938. radila sa suprugom Karlom Bühlerom na Sveučilištu u Beču stvorivši prepoznatljivu „bečku školu dječje psihologije“.

Zvonimir Köhler (1900.–1979.) završio je 1918. Učiteljsku školu u Zagrebu te 1922. dvogodišnju odnosno 1928. četverogodišnju Višu pedagošku školu. Nakon učiteljske službe u manjim mjestima, 1922. mu je dodijeljeno mjesto u Učiteljskoj školi u Gospiću. U Građevinskoj školi u Zagrebu radi od 1926. do 1932. godine, a u razdoblju od 1932. do 1955. godine, kada je umirovljen, radio je kao profesor u učiteljskim školama u Čakovcu, Pakracu, Petrinji, Šibeniku i Karlovcu, gdje je nakon umirovljenja bio ponovno aktivan u Zavodu za školstvo, Centru za profesionalnu orijentaciju i u Pedagoškoj akademiji. Osim radova iz dječje psihologije koji će biti spomenuti u ovom poglavlju (5.7.), Köhler je pisao o metodičkim pitanjima te o potrebi izgradnje *naše seoske škole* „u duhu načela nove pedagogije“ (Köhler, 1934b, 161). Smatra kako je neprimjereno europsku reformnu praksu primijeniti na domaće prilike. Stoga načelo zavičajnosti, uz načela primjerenosti djeci i primjerenosti kulturi, ističe kao najvažnije pri izboru *obrazovne građe* te naglašava kako je „krivo da se u naše seoske škole unosi gotov metodički sistem velegradskih evropskih škola“ (Köhler, 1934a, 266).

Stjepan Križanić (1879.–1941.) kao dugogodišnji učitelj Vježbaonice i profesor pedagogije na Učiteljskoj školi u Čakovcu usmjeren je pretežito na pitanja metodike. Uz članke metodičkog karaktera u Novoj školi (1925) i Savremenoj školi (1928), napisao je u dva sveščića *Metodičke priprave za obuku u pučkoj školi* (1920, 1921) te u tri sveščića *Metodičke priprave za školu rada* za školsku godinu 1923./24. u kojima su primjeri metodičkih jedinica iz hrvatskoga jezika, matematike, zemljopisa i prirodoslovlja.

Mato Lovrak (1899.–1974.) kao učitelj i dječji pisac – kako u razredu tako u dječjim romanima i pripovijetkama – naglašavao je svoju pripadnost reformnoj pedagogiji. Učiteljsku je školu završio u Zagrebu 1919., a zatim je službovao u Kutini, Klokočevcu, rodnom Velikom Grđevcu, Velikim Zdencima te od 1934. do umirovljenja 1954. u Zagrebu. Dvadesetih godina počinje surađivati u pedagoškim i dječjim časopisima. U knjižici *Iz škole „ljepšega“* (1924) opisuje primjere iz svoga učiteljskog rada. Pod istim naslovom redovito nastavlja objavljivati literarno-metodičke crtice tijekom 1925. u Cividinijevoj *Novoj školi*, a članke pedagoškog karaktera objavljuje povremeno u *Napretku*, *Savremenoj školi* i *Domu i školi*. Uspjeh prva dva dječja romana objavljena 1933. – *Deca Velikog Sela* (u kasnijim izdanjima *Vlak u snijegu*) i *Družba Pere Kvržice* – usmjerio je Lovraka više na književni rad, a u povremenim pedagoškim priložima ne propušta priliku promovirati svoja književna djela, kao primjerice u članku „Škola bez učitelja“ koji počinje sljedećim rečenicama: „Omladinsko djelo u izdanju 'Nolit' pod

naslovom 'Djeca Velikog Sela' može vrlo dobro da posluži kao neke vrsti udžbenika. Bolje da kažemo ono može da daje sugestivan poticaj djeci da i oni sami osnuju zadrugu, samoupravu po uzoru one zadruge koja je u djelu dana u idealizovanom obliku ...“ (Lovrak, 1936, 124)

Prvo desetljeće svoga učiteljskog rada Lovrak je, također u idealiziranom obliku, opisao u autobiografskom djelu *Uzvišeno zvanje*. Učitelj Marko Matić (alias Mato Lovrak) radi upravo onako kako to zahtijeva moderna pedagogija. U njegovoj se školi „ruše sve formalnosti i krutosti i đaci doživljuju časove kakvi se ne pamte pod krovovima pučkih seoskih škola. Razvija se duh zanimljivijeg, boljeg i ljepšeg do krajnjeg stupnja mogućnosti sa strane učitelje i učenika. Već nekako i poluslužbeno naziva se škola u kojoj ravnajući Matić vodi obučavanje i odgoj 'školom boljega' i 'školom ljepšega'. Đaci su osvojeni!“ (Lovrak, 2011, 297). U školi učitelja Matića reformni je duh na zavidnoj razini – crta se, pjeva, pišu slobodni sastavci, radi se tjelovježba, vježba se parlamentarizam i samoupravljanje. Sve to već u dvadesetim godinama 20. stoljeća.

Nikola Pavić (1898.–1976.) poznatiji je kao kajkavski i dječji pjesnik. Tridesetih je godina bio učitelj Vježbaonice Učiteljske škole u Zagrebu, gdje je kao metodičar-praktičar ostvario nekoliko zanimljivih projekata s učenicima. Godine 1932. izdao je knjižicu *Naš razred : slobodni sastavci učenika I i II kombinovanoga razreda Drž. muške vježbaonice u Zagrebu*. Knjiga je izašla u „Nakladi prijatelja našeg razreda“, što je zapravo značilo roditelja učenika, kako se prisjeća Branko Polić (2004, 66), Pavićev učenik čiji su radovi također zastupljeni u knjižici koja je trebala biti „nešto posve novo i originalno“. Učitelj Pavić Poliću nije ostao u najboljem sjećanju jer je koristio neke nepedagoške metode. Vježbaonica je trebala biti uzorna osnovna škola i u njoj se radilo u duhu radne škole. Učitelj Pavić tražio je od učenika da pripremaju materijale za zidne dekoracije, donose razglednice za sastavljanje karte Kraljevine Jugoslavije i Europe i slično (Polić, 2004, 100). Kao rezultat rada razredne zajednice u jezičnoj nastavi, o čemu Pavić (1937) piše u *Napretku*, objavljena je 1930. *Slikovnica o Žarku, Marku i Šarku* u kojoj „djeca pišu i rišu za djecu“. ¹³² Ivo Kozarčanin (1938, 149) je u *Savremenoj školi* pohvalio ovo kolektivno dječje djelo, u kojem je sudjelovalo 39 učenika četvrtog razreda Vježbaonice, te istaknuo kako je slikovnica vrijedna kao „dokumenat dječjega rada i shvaćanja za ozbiljne dječje književnike, koji žele studirati i produbiti svoje znanje i svoj zanat, kao što su crteži primitivnih naroda dokumenat za moderne slikare.“

¹³² U slikovnici je crtežom i tekstom zastupljen tadašnji Pavićev učenik Vladimir Mužić.

Niz učitelja koji su aktivno sudjelovali u pedagoškoj praksi i pisali u pedagoškoj periodici sa svrhom promicanja pedagoške reforme škole mogao bi se nastaviti na primjer s Matom Božičevićem, Josipom Rukavinom, Zorom Ruklić i mnogim drugima.

5.3. Učiteljski ferijalni tečajevi radne škole

Stručno usavršavanje učitelja sastavni je dio procesa profesionalizacije učiteljskog zvanja. Tečajevi u vrijeme školskih praznika (ferijalni tečajevi), učiteljske skupštine i predavanja samo su neki od oblika stručnog usavršavanja još od 19. stoljeća (tečajevi slöjda, gimnastike i sl). Ferijalni tečajevi radne škole počeli su se održavati 1924. godine u organizaciji Podmlatka Društva Crvenog križa s ciljem osposobljavanja učitelja u ručnom radu kako bi te vještine primijenili u školskim organizacijama Podmlatka.¹³³ U prvim godinama ti su tečajevi bili pretežito tečajevi ručnog rada, koji su, doduše, imali i teorijski dio, ali je prevladavala praktična obuka – radovi u drvu, kovinama, kartonu i glini. Većinu tečajeva koje je organizirao Podmladak Društva Crvenog križa u Hrvatskoj vodili su Marijan Markovac i Stjepan Zaninović. Nakon što je Nastavnim planom i programom iz 1926. ručni rad postao obveznim školskim predmetom u svim osnovnim školama¹³⁴ ferijalni tečajevi postaju sve popularniji, a u njihovu se organizaciju postupno uključuju i Jugoslavensko učiteljsko udruženje i Ministarstvo prosvjete, osobito nakon donošenja Zakona o narodnim školama (1929) koji je propisivao stručno usavršavanje učitelja¹³⁵. U Hrvatskoj su se tečajevi, osim kontinuirano u Zagrebu, održavali i u drugim, najčešće primorskim mjestima: Sušaku, Krku, Kraljevici, Novom Vinodolskom, Crikvenici, Selcu, Rabu, Dubrovniku i Delnicama. Trajali su četiri do šest tjedana, a polaznici su, uz sudjelovanje u radu tečaja, organizirano posjećivali kulturne znamenitosti mjesta, upoznavali gospodarske prilike, organizirali izlete, družili se i zabavljali. Tečajevi su se financirali manjim dijelom sredstvima

¹³³ Usp. *Učiteljski tečaj u Zagrebu* (1925, 55-57), gdje se također kaže kako je ručni rad jedno od sredstava koje Podmladak Društva Crvenog križa, kao pomoćnik škole, koristi u svojim nastojanjima oko etičkog i socijalnog odgoja.

¹³⁴ Mnogi učitelji to nisu smatrali dobrim potezom prosvjetnih vlasti jer nije bilo dovoljno osposobljenih učitelja za ručni rad, ali i zbog bojazni da bi se radna škola mogla ograničiti samo na ručni rad i svladavanje vještina.

¹³⁵ Stavak 10 čl. 78 Zakona o narodnim školama propisuje da su nastavnici dužni „pohađati uz pripomoć države i banovina naučne i praktične učiteljske tečajeve i predavanja, koja se priređuju radi upoznavanja naučnih novina ili radi postizavanja jednoobraznosti u nastavi i vaspitanju“.

organizatora (najčešće je osiguran besplatni smještaj) i većim dijelom sredstvima polaznika koji su plaćali hranu i upisnine, što su s obzirom na skromne učiteljske plaće bili zahtjevni izdatci.¹³⁶

Vrlo brzo se pokazalo da je potrebno profilirati tečajeve i organizirati ih tako da budu što više u funkciji reforme škole, odnosno njezine metodičke obnove. Osobito je na tome radio Stjepan Zaninović (1929) koji predlaže smjernice za voditelje tečajeva koji bi trebali voditi računa o realnosti izvan tečaja, kao primjerice o psihološkoj strukturi učenika, pomanjkanju prostorija, alata i materijala, zatim uputiti učitelje kako provoditi načelo dječje *samoradnosti*, formirati đачke zajednice, osnovati i voditi prirodopisne zbirke te općenito kako postići to da ručni rad bude središte i ishodište cjelokupne nastave. Za kvalitetniji rad tečajeva, smatra Zaninović, bilo bi poželjno da polaznici barem prvi tjedan tečaja rade neposredno s djecom. Takva je razmišljanja najvjerojatnije podijelio s kolegama predavačima i polaznicima tečajeva na Sušaku (1929) i Krku (1930), gdje se raspravljalo o nedostacima tečajeva i mogućnostima njihova poboljšanja, pa je nakon krčkog tečaja objavljena Rezolucija (*Savremena škola*, 1930, 286-288) u kojoj se među ostalim traži produljenje tečajeva na tri do četiri mjeseca, mogućnost rada s djecom za vrijeme tečaja, plaćeni dopust i novčana pomoć polaznicima tečajeva te osnivanje pokusnih škola barem u središtima banovina. Kao najpogodnije mjesto za održavanje takvih tečajeva predlaže se Zagreb, a voditelji bi trebali biti Stjepan Zaninović i Salih Ljubunčić. Slična je rezolucija sastavljena i 1931. godine. I u njoj se traži reorganizacija tečajeva, osnivanje uzornih škola (za početak barem u Zagrebu, Beogradu i Ljubljani) te iscrpno referiranje o iskustvima s tečaja u svojim sredinama.

Osim učitelja iz Hrvatske na tečajevima su sudjelovali i učitelji iz ostalih krajeva ondašnje Jugoslavije. Unatoč nemalim troškovima broj polaznika je iz godine u godinu rastao. Samo na tečajevima koje su vodili Markovac i Zaninović sudjelovalo je više od 1600 učitelja. Program se također s godinama obogaćivao. Sve više su se javljale kritike na račun tečajeva koji su bili usmjereni isključivo na ručni rad. Radna škola nije isto što i ručni rad, odnosno ručni je rad sredstvo radne škole pomoću kojeg se razvijaju i tjelesne i intelektualne sile, moglo se čitati u pedagoškim tiskovinama. Početni uski krug predavača s vremenom se širio, pa su se kao predavači u teorijskom dijelu tečaja javljali profesori učiteljskih škola i pedagozi iz akademske zajednice (npr. Pataki i Matičević), što je svakako donosilo dodatnu kvalitetu tečajevima. Tako je

¹³⁶ Za tečaj u Zagrebu koji je 1928. organizirao Oblasni odbor Podmlatka Crvenog križa sudionici su trebali uplatiti 400 dinara za školarinu i nabavu materijala. (Markovac, 1929, 41). Radi usporedbe navodimo da je godišnja pretplata za časopis *Hrvatski učitelj* za 1928. iznosila 100 dinara.

primjerice na tečaju u Kraljevici 1934. Stjepan Pataki održao šest predavanja, i to prema sljedećem scenariju:

I Filozofija i pedagogija

Uzgoj u svijetlu kulturne i socijalne historije. Idejni osnovi uzgoja. Problem čovjeka i njegove kulture. – Scheler, Hartmann, Herrigel, Klages.

II Pitanje „uzgojne svrhe“

Pedagogijska teleologija. Historijski prijedlog uzgojnih ideala. Apsolutna ili relativna uzgojna svrha. Etička fundacija pedagogije. Kulturna pedagogija. – Herbart, Rein, Kerschensteiner, Spranger, Litt.

III Pojam uzgoja

Što je uzgoj? Što znači uzgajati, obrazovati? Oblici uzgajanja: disciplina, „stega“ /Regierung, Zucht/, „vođenje“ djece /Hodegetika/ Uzgoj u užem smislu, obrazovanje. „Učenje“, obuka, obučavanje. – Organizacija uzgoja. Kulturno-historijska struktura obrazovnog ideala. Kulturno-historijska uslovljenost obrazovnog sadržaja. – W. Moog, J. Wagner.

IV Psihologija uzgoja

Razvoj psihologijske nauke. „Primjena“ psihologije u pedagogiji. Pedagogijska psihologija. Pedologija, Omladinska psihologija, Razvojna psihologija. – Pojam uzgojivosti. Granice i doseg uzgojnog djelovanja. Problem „urođenih“ razvojnih mogućnosti i dispozicija. Psihologijsko izvođenje uzgojne svrhe /pedagogijski psihologizam, naturalizam/. Kretzschmar, Kretschmer=E. Key, Gurlitt.

V Principi „nove“ pedagogije

Individualno-kolektivno, samorad, spontanost-„disciplina“, princip doživljajnosti, aktivnog zora, rada itd. Princip života, savremenosti, prigodnosti. Skupna nastava. – Gaudig, Scheibner, Ficker.

VI Prikaz savremenih pedagogijskih pravaca

Dalton-plan metoda, Projekt metoda, Montessori metoda, „socijalistička“ škola /Oestreich, Karsen, Kaweraw/. Kompleksni sistem /Sovjetska škola/, školstvo u nacionalsocijalističkoj Njemačkoj. – Zaključak

(Program predavanja za učiteljski tečaj u Kraljevici kroz šest sati. Na dokumentu potpis: „Dr. Stevan Pataki, profesor“. HŠM A 235 Učiteljski ferijalni tečajevi)

Pataki je očito želio načela i pravce nove pedagogije staviti u kontekst filozofije odgoja i prikazati ih kao evolucijski slijed razvoja pedagogije i pedagoške psihologije. Posljednja su tri predavanja obrađivala učiteljima bliske teme o kojima se puno pisalo u pedagoškoj periodici. Angažiranje predavača iz akademske zajednice bilo je, unatoč većim izdancima za njihove honorare, važno kako za ugled tečaja tako i za cjelokupni reformni pokret. Jugoslavensko učiteljsko udruženje, Sekcija za Savsku banovinu, koje od 1932. organizira tri vrste tečajeva – pedagoške s ručnim radom, glazbene i tečajeve za sokolsku gimnastiku – pozvalo je 1936. za pedagoški tečaj u Novom Vinodolskom kao predavača Stjepana Matičevića, koji je kao predavač sudjelovao i na prvim zagrebačkim tečajevima. Pokušaji da se jakim snagama teorijske pedagogije izbalansiraju programi tečajeva vrijedni su pažnje, ali su i dalje učiteljski tečajevi

škole rada zapravo velikim dijelom bili tečajevi ručnog rada. Svi drugi programski sadržaji (teorijska pedagogija, higijena i preventivna medicina, tjelesne vježbe po sokolskom sustavu i sl.) često su ostajali u sjeni blanjanja, struganja, rezanja, tokarenja, lijepljenja, uveza knjiga, izrađivanju predmeta od papira, modeliranja u glini itd.

Ferijalni su tečajevi odigrali važnu ulogu kao stvarni i konkretni koraci u pokretanju reformi, no „unijeli su dosta pometnje kod pristaša škole rada u jednostranom shvaćanju ručnog rada, a time i temeljnih intencija ovog pokreta“ (Ljubunčić, 1939a, 37). Prijetila je lakoća klizanja u novu šablonu. Umjesto Herbart-Zillerovih formalnih stupnjeva razvijala se „rukotvorna formalnost“ (Ljubunčić, 1939a, 37) imuna na upozorenja kako radna škola nije isto što i ručni rad.

Koncept ferijalnih tečajeva, kao pretežito „privatna inicijativa“ (Defrančeski, 1935a, 6), nije bio rješenje za istinsku provedbu unutarnje reforme škole. Njezina je provedba bila nemoguća bez primjerene materijalne, organizacijske i stručne logistike mjerodavnog ministarstva kojemu operativnost i učinkovitost dokazano nisu bile jača strana. Reformske inicijative Ministarstva prosvjete išle su u smjeru osnivanja oglednih škola, a njihovim osnivanjem prestaje praksa ferijalnih tečajeva. Zaninović i Markovac su ipak uspjeli dobiti dopuštenje i organizirati tečajeve 1937. u Crikvenici odnosno 1938. u Zagrebu s kompromisnim programom. Ministarstvo prosvjete odlučilo je da voditelj zagrebačkog tečaja bude Josip Baugut, pedagoški instruktor zagrebačke Ogledne škole te da uz njega predavači na tečaju budu učitelji te škole.

5.4. Ogledne škole

Od inicijative do osnivanja prve ogledne škole u Beogradu 1935. prošle su tri godine. Godine 1932. izrađen je projekt pod nazivom „O potrebi osnivanja ugledne (uzorne) škole“. U njegovoj je izradi sudjelovao i Ante Defrančeski, koji je 1932./33. radio u Ministarstvu prosvjete u Beogradu. Projekt je trebao biti realiziran u tri faze: organizacija rada pokusne škole, reformska misija škole (hospitacije) i osnivanje Reformnog odsjeka Ministarstva prosvjete koji bi provodio stručno usavršavanje učitelja. Takva uzorna škola imala bi zadatak „da služi kao rasadnik, kao centralna stanica koja će sukcesivno širiti i pomoći provoditi u život savremene pedagoške ideje“ (Defrančeski, 1935a, 9) i bila bi model za osnivanje takvih škola u drugim mjestima. Nastava bi se u njoj izvodila u skladu sa suvremenim didaktičko-metodičkim načelima, pri čemu bi se

osobito isticali načelo rada, tj. učenička samoradinost i skupna nastava. Iako su pripreme dobro napredovale, do otvaranja „Ugledne škole“ tada nije došlo, nego je tek 1935. beogradska Osnovna škola Kralja Aleksandra I pretvorena u Oglednu narodnu školu.¹³⁷ Do početka školske godine 1938./39. u Kraljevini Jugoslaviji otvoreno je 13 oglednih škola, 11 u središtima banovina i dvije na selima¹³⁸.

Za sve ogledne škole važio je Pravilnik o radu Ogledne narodne škole „Kralj Aleksandar I“ u Beogradu (1935). Njegov zadatak bio je provoditi načelo koncentracije nastave i aktivnog sudjelovanja učenika te pokazati kako se i bez velikih izmjena i materijalnih izdataka može raditi po suvremenim načelima odgoja i nastave. Cjelokupnim odgojnim i nastavnim radom rukovodio je „profesor-pedagog“ koji je izvještaj o radu podnosio Ministarstvu prosvjete. On je bio dužan prisustvovati na najmanje tri nastavna sata dnevno i održati dva „ugledna“ predavanja tjedno. U njegovoj su nazočnosti oglednu školu, uz prethodno odobrenje Ministarstva prosvjete, mogli posjećivati školski nadzornici i učitelji radi upoznavanja s nastavnim radom. Posjetitelji nisu imali pravo na dnevnicu i putne troškove. Pravilnik (1935) nadalje propisuje da se otvaranjem Ogledne narodne škole ne odobravaju više razni tečajevi radne škole.

5.4.1. Državna narodna ogledna škola u Zagrebu

Ogledna škola u Zagrebu otvorena je 10. ožujka 1937. godine. U *Savremenoj školi* (1937, 117-118) donesena je vijest o otvorenju škole u kojoj se nepotpisani autor čudi odluci da se takva škola smjesti u zgradu osnovne škole u Varšavskoj, u središtu grada gdje vlada priličan promet, i u školi koja nema školskog vrta te smatra kako bi za to bila primjerenija škola na Cvjetnoj cesti. Također se čudi što škola ima posebne nastavnike za pjevanje, gimnastiku i ručni rad, jer se time narušava „skupnost obuke“ i konačno, neobično je da se škola otvara u ožujku. Niz primjedbi završava žaljenjem što se na otvorenje škole, kojom prigodom je inspektor Ministarstva prosvjete Dragoljub Branković održao predavanje „Psihološka osnova rada ogledne škole“, nije pozvalo prof. Stjepana Matičevića. Prije otvorenja škole učitelji su šest dana hospitalirali u beogradskoj

¹³⁷ Napomena uz pojmove „ugledna“ i „ogledna“: U prijedlogu projekta, kako ga opisuje Defrančeski (1935), govori se o „uglednoj“ odnosno „uzornoj“ školi u koju bi se trebale ugledati ostale škole. No, od 1935. govori se o „oglednim“ školama. Očito je to izazivalo zbrku, pa će instruktor zagrebačke ogledne škole J. Baugut (1938, 161) imati potrebu pojasniti: *Ime „ogledna škola“ javnost tumači na razne načine – ponajviše pogrešno. Riječ „ogled“ uobičajena je u istočnom dijelu države, dok za taj pojam Hrvati upotrebljavaju izraz pokus. Ogledna je škola, prema tome, isto što i pokusna škola, njemački „Versuchschule“. „Ogledna“, dakle, nije identično ni s „ugledna“ ni s „uzorna“ – kako neki misle.*

¹³⁸ Podatak o broju oglednih škola preuzet iz Zapisnika sjednice nastavnčkog vijeća Državne ogledne škole u Zagrebu ... od 13. 12. 1938. (HR-DAZG-208).

oglednoj školi, a prilikom povratka iz Beograda posjetili su i oglednu školu u Borovu. Za pedagoškog instruktora zagrebačke škole postavljen je Josip Baugut.

U *Hrvatskom učiteljskom domu* Stjepan Matičević (1937) podržava osnivanje ogledne škole te otkriva kako je već ranije sa gradskim školskim nadzornikom Josipom Butorcem izradio projekt ogledne škole u Zagrebu, no to nije usvojeno, nego je odluka donesena u Beogradu. Matičević je predlagao da budući voditelji škole odu barem na jedan semestar u inozemstvo (u Njemačku ili u njemački dio Švicarske) radi dodatne izobrazbe, što također nije realizirano. Ipak smatra kako je ogledna škola korisna, jer promiče napredne metode rada, a naši su učitelji na tom polju još uvijek slabo pripremljeni. Matičević je očito već bio konzultiran kao znanstveni autoritet i svojevrsni teorijski oslonac ogledne škole. Josip Baugut (1938a, 162) to i potvrđuje kad kaže kako zagrebačka ogledna škola u praksi provodi Matičevićevu funkcionalnu školu tako što se primjerenim sredstvima stavljaju u funkciju dječje pozitivne sposobnosti.

Zagrebačka je Ogledna škola već u rujnu 1937. promijenila adresu. Nova je lokacija bila nova školska zgrada na ondašnjoj Cvjetnoj cesti (današnja Koturaška ulica), sagrađena 1935. prema projektu arhitekta Ivana Zemljaka.¹³⁹ Krajem prve školske godine inspektor Ministarstva prosvjete Dragoljub Branković posjetio je školu i u nazočnosti pedagoškog instruktora Bauguta i administrativnog upravitelja Rude Oreškovića pregledao rad u svim razredima te dao pozitivne ocjene o njezinu radu.¹⁴⁰ Da taj rad ipak nije bio bez problema pokazuju zapisnici sa sjednica Nastavničkog vijeća od 13. prosinca 1938. i 13. svibnja 1939. (HR-DAZG-208). Iz beogradskog Ministarstva prosvjete stizali su novi zahtjevi i zadatci, a škola je još uvijek bila u fazi „uhodavanja“. Učiteljski zbor nije bio kompletiran i često se mijenjao, dodjeljivani su joj novi učenici i bilo je teško uspostaviti kontinuitet u radu, a kamoli planirati daljnje korake. Sve je to utjecalo na kvalitetu rada i zahtijevalo je dodatne napore učitelja čiji je rad bio pod povećalom,

¹³⁹ Škola je do 1937. nosila naziv Državna narodna mješovita osnovna škola Savska cesta, a rabio se i naziv Državna narodna mješovita osnovna škola Cvjetna cesta (HR-DAZG-208). Danas je to Osnovna škola Tina Ujevića.

¹⁴⁰ U Zapisniku sjednice Nastavničkog vijeća Drž. narodne ogledne škole u Zagrebu održane dne 24 svibnja 1938. (HR-DAZG-208) zabilježena je sljedeća ocjena inspektora Brankovića:

Samoradnja duhovna odlično je izvedena, te princip života i rada potpuno primjenjena i izvedena. Predmeti i gradivo propisano nastavnim programom i planom potpuno je obradjeno i dovršeno, a nastava se izvodila po modernom smislu i sveopćom aktivnošću svih učenika. Raspored nastavne gradje izvršen je po modernom shvaćanju psihopedagoške nauke. Svi nastavnici ove škole pokazujući veliku ljubav k povjerenoj djeci, školi i svome vaspitačkom pozivu, oduševljeni za rad po novim principima, najbrižljivije su se spremali za svoja predavanja što se očito zapaža u radu i uspjehu svakog pojedinog nastavnika koji pokazuju svoju spremu i umješnost stvarajući mnoge nove radne mogućnosti. Odnos s učenicima bio je roditeljski, te se kod svakog nastavnika opaža velika privrženost djece.

Na spomenutoj sjednici Nastavničkog vijeća prisustvovali su sljedeći učitelji: Viktorija Potočnjak, Petar Šimleša, Božidar Antonić, Vjekoslav Benčić, Marijana Bošnjak, Zora Ruklić, Ivo Morović, Ivan Pejaković i Jela Orešković.

kako pedagoških instruktora i inspektora tako i kolega učitelja koji su dolazili na hospitacije. One su u zagrebačkoj školi počele nakon prvog polugodišta školske godine 1937./38. Školu su prvi posjetili varaždinski učitelji o čemu je u *Hrvatskom učiteljskom domu* pisao Nikola Bosanac (1938). Iz inače vrlo afirmativnog opisa škole i načina rada¹⁴¹ saznajemo kako je u razredima bilo 40 do 50 djece, kako su stolovi u nekim razredima bili složeni u obliku slova „U“, kako su prozori ukrašeni cvijećem, a zidovi dječjim radovima i zidnim novinama, ali i to kako škola još nije snabdjevena učilima i modernim pomagalicama te da nema prirodopisno-fizikalne zbirke, školskog radija, školskog kina i epidijaskopa. Školu je u prva četiri mjeseca 1938. posjetilo oko 650 učitelja (Baugut, 1938a, 165).

Učitelji su početkom školske godine 1937./38. dobili „Psihološko-pedagoške instrukcije“ Dragoljuba Brankovića¹⁴² (jedan primjerak za pedagoškog instruktora Bauguta i tri za školsku knjižnicu). Nakon što ih pročitaju, trebali su održati nekoliko sastanaka s instruktorom i detaljno raspravljati o njima jer „rad po novim principima zahtijeva misaonog učitelja a ne šablonistu i mehaničara, te je zato bezuvjetno potrebno da svaki nastavnik Ogledne škole naučno probudi princip samoradnje koji se u staroj školi shvaćao vrlo površno“, stoji u popratnom dopisu iz Beograda (HR-DAZG-208). U *Instrukcijama* se nižu minusi stare i plusovi nove škole. Herbartove formalne stupnjeve, koji polaze od intelekta, a ne od volje, trebaju zamijeniti „radni stupnjevi“, odnosno radne faze koje nisu jednake za sve sadržaje. Umjesto receptivnosti stare škole treba doći aktivnost, tj. „motorika u najširem smislu“. Nastava bi se trebala zasnivati na dječjem nagonu za igrom iz kojeg se razvijaju sljedeća četiri ključna instinkta: socijalni, konstruktivni, istraživački i umjetnički. Iz njih nastaju interesi kao pokretači čovjekova razvoja bez kojih nema spontanosti, doživljavanja vrijednosti i konačno procesa samoobrazovanja kao krajnje svrhe nove škole. *Instrukcije* su bile prilično općenite, s uobičajenim *pro et contra* argumentima glede nove i stare škole te s jasno istaknutim ciljevima oglednih škola, a to su, uz razvoj moralnog karaktera, „spremanje učenika za društvenu, nacionalnu i državnu zajednicu“ i „učvršćivanje jedinice za korisnog člana velike društvene zajednice“ (Branković, 1938, 6). Kao državni projekt ogledne su škole zapravo trebale biti

¹⁴¹ Za ilustraciju navodimo sljedeći primjer:

U I. razredu (nastavnica gđa Z. Ruklić, urednica našeg „Smilja“) vidjeli smo metodu obrađivanja slova Z i način rada bez početnice, odnosno kako djeca sama stvaraju početnicu slažući tekst na ilustrovanim kartonima. (Kartoni su obični, veličine lista čitanke. Slike na njima izradila je jedna starija učenica). Djeca su u ophođenju s učiteljicom vrlo slobodna (kažu joj „gospođa Zora“), mnogo govore, ali vlada ipak potreban red i disciplina. Djevojčice sjede izmiješane s dječacima. (Bosanac, 1938, 2).

¹⁴² Objavljene u beogradskom *Učitelju* 1937/1938., a zatim 1938. i kao separat.

predvodnice strogo kontrolirane i instrumentalizirane reforme škole i smjerokaz razvoja „jugoslavenske pedagogije“. U kratkom razdoblju postojanja one su imale određenu ulogu u razvoju, ali i u kompromitiranju pokreta radne škole.

U školskoj spomenici¹⁴³ vrlo su oskudni podatci o radu škole. Najviše prostora zauzimaju tehnički podatci – primjerice o čestim promjenama učiteljskog osoblja i broju učenika. Ipak doznajemo da je u školi osnovan Fond za unapređenje nastave kojim je upravljao upravni i nadzorni odbor koji se birao za svaku školsku godinu. Ispražnjeni ravnateljski stan pretvoren je 1937. u školsku radionicu, zatim odlukom Gradskog poglavarstva dodijeljen ravnatelju Viktoru Klepcu, a odlukom Ministarstva prosvjete ponovno prenamijenjen za radionicu. I na ovom banalnom primjeru Ministarstvo je željelo demonstrirati da su ogledne škole pod njegovim neposrednim nadzorom i upravom. Početkom školske godine 1939./40. ravnateljem škole postaje Franjo Marinić, koji je u školskoj spomenici za navedenu godinu napisao:

Promjene koje su nastale u našem političkom životu u kolovozu 1939. god. odrazile su se također na školi. Prosvjeta je postala autonomna - hrvatska. Otrgla se iz beogradskog centralističko-upravnog mehanizma, koji nije povoljno djelovao na kulturni razvoj hrvatskoga naroda. Baš protivno: sputavao je polet, dobru volju i prirodenu težnju hrv. naroda za napretkom.

Hrvatska seljačka stranka, držeći se strogo prosvjetnih načela ideologa njezina dr. Antuna Radića, trudi se da putem ovih načela prodre u naše škole kako novi duh čisto hrvatske seljačke, tako i čisto etičko-ljudske misli. Ukoliko će ova nastojanja uspjeti – vidjet ćemo slijedećih godina.

Bitno je za ovo školsko razdoblje: da je pučka škola doista postala hrvatska pučka škola.

Ova škola, koja se do ljeta 1939. god. zvala Drž. nar. ogledna škola, postala je po imenu i opet samo: narodna-pučka škola, premda nije njezino prvobitno ime ukinuto formalnim aktom prosvjetne vlasti.

U stvari, ona nikada nije ni bila „ogledna“ (eksperimentalna) škola, nego prije neka reformirana pučka škola, u kojoj su se njegovale i primjenjivale one pedagoške zásade moderne pedagogije, koje je određivao pedagoški instruktor, koji je ovdje bio postavljen.

Škola je došla na glas po svojim inteligentnim i naprednim učiteljima i učiteljicama. I tokom šk. godine 1939/40 posjetilo je školu više pojedinaca i skupina učitelja(ca) radi proučavanja metoda rada.

Kada je o pedagoškom radu riječ, Marinić ističe kako učiteljstvo svim silama nastoji odgojno-obrazovni rad prilagoditi dječjem shvaćanju i psihičkom razvoju djeteta, pazeći na individualni razvoj i osobine pojedinca, omogućujući mu osobnu slobodu, inicijativu, rad,

¹⁴³Spomenica za Državnu narodnu osnovnu školu u Zagrebu – Savska cesta, [1935-1965]. Spomenica se čuva u školi (danas: Osnovna škola Tina Ujevića).

izražavanje i stvaranje. Polazište metodičkog rada je dijete, a propisano se gradivo obrađuje u vezi sa zbiljskim životom i aktualnim dječjim doživljajima. Redovito su se održavali roditeljski sastanci na kojima su učitelji raspravljali s roditeljima učenika o dječjem odgoju i obrazovanju, pa čak i o poboljšanju njihova materijalnog položaja. Inače školu su pohađala djeca lošijeg socijalnog statusa čiji su roditelji pretežito bili siromašni radnici. Unatoč tomu djeca su kupovala i čitala knjige i časopise, a dva su razreda imala i svoju razrednu knjižnicu. Tijekom školske godine 1939./40. organizirana su 183 izleta – u grad te u bližu ili daljnju okolicu Zagreba. Jednom mjesečno učenici su posjećivali školske kino-predstave.

5.4.2. Državna ogledna narodna škola Kralja Petra II u Borovu

Od ideje do realizacije državnih oglednih škola prošlo je gotovo toliko vremena koliko je bilo potrebno češkoj tvrtki Bat'a-Zlín u vlasništvu industrijalcu Tomáša Bat'e da sagradi industrijski kompleks i radničko naselje u Borovu s najmodernijom školom na Balkanu, po uzoru na sličan projekt koji je realizirao u rodnom gradu Zlínu u Češkoj. Još prije dovršetka nove školske zgrade u beogradskom je *Učitelju* škola u tvorničkom naselju (Borovu Naselju) proglašena „našom školom budućnosti“. Autor članka Milorad Ž. Pavlović (1936) tri će godine kasnije toj školi posvetiti čitav četvrti broj časopisa *Praksa nove škole* (1939) koji je izdavao u Somboru. Uz opće podatke o radu škole prikazani su primjeri pojedinačnih predavanja, zatim primjeri rada po načelu kompleksne nastave te planovi i dnevnicu rada.

Možda je škola u Borovu Naselju u odnosu na većinu škola Kraljevine Jugoslavije predstavljala teško dostižnu budućnost, no ona je u potpunosti proizvod svoga vremena, kao što je to u doslovnom smislu bio i kompleks *Bataville* čija je izgradnja trajala od 1932. do 1938. godine. Godine 1938. u njemu je, uz tvorničke zgrade, bilo 469 stanova za radnike i njihove obitelji te niz sadržaja za društveni i kulturni život u naselju. Poduzeće *Bata-Borovo* zapošljavalo je krajem 1930-ih oko 3.500 radnika, odnosno suradnika, kako su se nazivali svi zaposlenici, i proizvodilo 200.000 pari obuće tjedno.

Relativno malu, ali dobro opremljenu, školsku zgradu u naselju, koja je očito bila privremenog karaktera, Narodna škola Kralja Petra II zamijenila je 1937. modernom školskom zgradom s dvanaest učionica. U novom je prostoru mogao doći do punog izražaja reformski duh škole koji se njegovao od njezina osnutka. Tražili su se ambiciozni i sposobni učitelji koji su

znali, mogli i željeli raditi u skladu s modernim didaktičko-metodičkim načelima.¹⁴⁴ Iako je imala status državne škole, nije bila ovisna o državnom budžetu što joj je priskrbilo određenu samostalnost u organizaciji i kreiranju školskog rada. Direktor tvornice *Bata* Tomo Maksimović uspješno je provodio organizacijski i svjetonazorski koncept vlasnika, koji je podrazumijevao i odgoj i obrazovanje budućih radnika/suradnika poduzeća, ljudi poduzetničkog i inovativnog duha, odgovornih i zadovoljnih članova radne i socijalne zajednice. „Batina“ škola stoga nije oskudijevala ni u materijalnoj ni u ljudskoj potpori, a zauzvrat se od učitelja očekivao maksimalan angažman, što je značilo pomno promišljanje i osmišljavanje nastavnog rada, međusobne konzultacije i dogovori te spremnost da se tome posveti onoliko vremena koliko je potrebno.

Od učitelja se očekivala visoka radna i stručna etika koja je podrazumijevala analiziranje vlastitih postupaka, za što su postojale upute u obliku pitanja razvrstanih u četiri cjeline: razvijanje, red i odgoj; nastava; zadatci i vježbe te administracija. Od ukupno 55 pitanja/podsjetnika, za ilustraciju navodimo tek nekoliko: Sjede li učenici pravilno dok pišu? Uzimam li u obzir zdravstvene indispozicije učenika? Je li ponašanje učenika slobodno? Koristim li se u nastavi dnevnim događajima i pojavama iz učenikove okoline? Dajem li učenicima priliku za samostalno donošenje odluka? Jesam li strpljiv kod sporih odgovora? Pružam li učenicima mogućnost da postavljaju pitanja? Kako prilagođavam metode pojedinim učenicima? Provjeravam li primjenjuju li učenici stečena znanja u životu? Rade li svi učenici? Dolazim li u učionicu 10 minuta prije početka prvog sata? Jesam li napisao radni plan na ploči? Vodim li učenike zadnjeg sata u svlačionicu i ispraćam li ih? itd. Povezivanje škole sa životom, sloboda učenika, učenje putem iskustva i doživljaja, samostalan rad učenika – glavne su smjernice nastavnog rada. Organizacija gradiva u *komplekse* (jednodnevne ili višednevne) bila je pomno isplanirana i osmišljena. Velika se pažnja posvećivala tjelesnom i glazbenom odgoju, razvijanju prijateljskih odnosa učitelja i učenika te suradnji s roditeljima koji su mogli doći u školu i za vrijeme nastave.

„Dobar glas“ o školi širio se u stručnoj zajednici. Postala je nekom vrstom uzorne škole koju su posjećivali mnogu učitelji iz svih krajeva Jugoslavije. Nakon pozitivnog izvještaja nadzornika oglednih škola, odlukom ministra prosvjete, dobila je 2. srpnja 1938. i službeno status

¹⁴⁴ U školi je od 1938. do 1940. radio i Edo Vajnaht.

ogledne škole (*Prosvetni glasnik*, 1938, 612). Ravnatelj Ferdo Kláčík oslobođen je rada u nastavi i imenovan pedagoškim instruktorom.

Službeno potvrđeni status ogledne škole, koliko god bio potvrda njezina rada, mogao je biti i ograničavajući čimbenik. Stvarni uzor Ogledne škole u Borovu bila je zapravo Pokusna škola T. Masaryka u Bat'inu industrijskom naselju u Zlínu, osnovana 1929. godine. Uz velikodušnu materijalnu potporu samog Tomáša Bat'e, a nakon njegove smrti i njegova brata Jana Bat'e, te uz stručnu pomoć najpoznatijih čeških reformnih pedagoga Václava Příhoda i Stanislava Vráne (direktora škole), škola je mogla slijediti „ideju napretka“, kao ideju vodilju zlínskog reformnog koncepta. Taj je koncept polazio jedinstvene škole jednakih obrazovnih šansi za sve učenike. U organizacijskom pogledu postojale su tri skupine učenika, razvrstane prema darovitosti, interesima i individualnim potrebama. U školskom radu se težilo aktivnosti, dinamičnosti, samostalnosti, samoradu i slobodi. Odgojnoj funkciji škole posvećivala se posebna pažnja, a „odgoj novog čovjeka“ zasnivao se na slobodi mišljenja i djelovanja. Nastavni planovi i programi su se poboljšavali, reducirali i dopunjavali novim sadržajima iz neposredne školske okoline i s obzirom na regionalne posebnosti. Osobito se pazilo na obrazovanje učitelja. Konferencije, referati o pedagoškim pitanjima, studijska putovanja u inozemstvo, samo su neki od oblika stručnog usavršavanja zlínskih učitelja, koji su imali i svoj stručni časopis *Tvořivá škola* (Kreativna škola). Pokusna škola u Zlínu imala je zapaženo mjesto u češkom reformnom pokretu, a njezin su rad sa zanimanjem pratili vodeći češki pedagozi. (Prema: Deset let pokusné práce..., 1939). Zlín je bio važna stanica ili čak ciljano odredište stručnih posjeta i hrvatskih učitelja. Odlazili su pojedinačno ili organizirano, kao primjerice 1933. godine pod vodstvom Saliha Ljubunčića, koji će s neskrivenim oduševljenjem napisati kako su u Zlínu proveli „dva dana najudobnijeg gospodskog života“ i kako je taj grad uistinu središte reformnog pedagoškog rada (Ljubunčić, 1934, 9-10).

Ogledna škola u Borovu bila je od 30. svibnja do 1. lipnja 1939. domaćin Prvog kongresa nastavnika oglednih škola. Ministarstvo prosvjete uputilo je dopis školama tek mjesec dana prije održavanja Kongresa u kojem traži da u Borovo dođu svi nastavnici, upravitelji i pedagoški instruktori oglednih škola i da se do 15. svibnja dostavi popis nastavnika koji bi željeli održati teorijsko ili praktično predavanje. Škole su također bile dužne do navedenog datuma svojim nadzorništva dostaviti nacрте novog nastavnog plana i programa za osmorazrednu narodnu školu kao i obrazložene prijedloge za unapređenje oglednih škola, koji su prije toga trebali biti

dobro proučeni na sjednicama nastavničkog vijeća kako bi se mogli uspješno prezentirati na Kongresu. Uz to, Ministarstvo sudionicima ne može dati nikakvu naknadu za putne troškove ili dnevnice, ali se obvezuje pokušati kod Ministarstva prometa ishoditi besplatan ili povlašten prijevoz do Borova i natrag. Zahvaljujući susretljivosti direktora poduzeća Bata, sudionicima Kongresa osiguran je besplatan smještaj i hrana. Uz program koji bi se sastojao od teorijskih i praktičnih predavanja te rasprave o nacrtu novog nastavnog plana i programa Kongres bi „izvršio i smotru: koliko su naše ogledne narodne škole izvršile svoj zadatak kao preteče jedne u istinu nove i to čisto jugoslovenske narodne škole i sačinio program za njihov dalji uspješan rad kao takvih“ (HR-DAZG-208). Dopis s oznakom hitnosti poslan je 27. travnja 1939., a u ime Ministarstva ga je potpisao nadzornik oglednih škola Dragoljub Branković.

Teško je utvrditi razloge organizacije Kongresa po hitnom postupku. Zagrebačka Ogledna škola dopis je stjecajem okolnosti¹⁴⁵ dobila tek 12. svibnja, pa je Nastavničko vijeće već sljedeći dan uputilo Ministarstvu prosvjete zaključke sa svoje sjednice u kojima predlaže da se zbog prezaposlenosti nastavnika Kongres održi na jesen i javlja da do 15. svibnja ne mogu sastaviti ni popis nastavnika koji bi išli na Kongres, niti izraditi svoj nacrt nastavnog plana i programa i prijedloge za unapređenje oglednih škola. Kongres se ipak održao u zakazanom terminu. Higy-Mandić (1939, 335) je u *Napretku* napisao kratak izvještaj iz kojeg saznajemo da se okupilo 160 sudionika, da je održano po 11 teorijskih i praktičnih predavanja te da su sudionici donijeli rezolucije u kojima se iznose razna pitanja i potrebe oglednih škola i od mjerodavnih se vlasti traži njihovo unapređenje kao i reforma cjelokupnog školstva. Reforma školstva doista će krajem 1939. biti najavljena kao veliki projekt, ali ne Kraljevine Jugoslavije, nego netom uspostavljene Banovine Hrvatske koja je u području prosvjete dobila široku autonomiju.

5.4.3. „Šumska škola“ Franje Higy-Mandića

Franjo Higy-Mandić¹⁴⁶ (1877.–1948.) najistaknutiji je hrvatski predstavnik pokreta za odgoj u prirodi. Učiteljsku je školu završio u rodnom Osijeku 1898. godine. Bio je učitelj u Rušanima kraj Gradine (Virovitičko-podravska županija) i Sokolovcu kraj Daruvara. Godine 1909. upisuje se na Sveučilište u Zürichu, gdje je 1913. doktorirao s tezom *Beitrag zur Kenntnis der geistigen Entwicklung des Schulkindes* (Prilog spoznaji duhovnog razvitka školskog djeteta).

¹⁴⁵ Dopis je zbog nepotpune adrese najprije stigao u školu u Varšavskoj ulici.

¹⁴⁶ Standardizirani oblik prezimena je Mandić-Higy (u leksikonima i knjižničnim katalozima), iako je na publikacijama potpisan Higy-Mandić.

Po povratku iz Züricha radio je kao nastavnik građanske škole u Đakovu, a zatim i kao profesor Učiteljske i Više pedagoške škole u Zagrebu te kao voditelj i pedagoški instruktor Šumske škole na zagrebačkom Tuškancu.

Za razliku od većine hrvatskih učitelja koji su išli na stručna putovanja u europske zemlje, ponajprije u Austriju, Njemačku i Češku, Mandić sa svojim prijateljem, također učiteljem, Ivanom Sedmakom 1907. odlazi u SAD¹⁴⁷ kako bi se upoznao s tamošnjim školskim sustavom i načinom rada u školama. Već sljedeće godine o tome je napisao knjižicu *Školstvo Saveznih Država Sjeverne Amerike godine 1907*. Kruna Mandićeve stručne ambicije ipak je doktorat u Zürichu. Je li mu u odluci i odabiru sveučilišta pomogao njegov školski kolega iz Učiteljske škole u Osijeku Pajo Radosavljević, koji je desetak godina prije Mandića također doktorirao u Zürichu, teško je reći, no sigurno mu je pomagao tijekom rada na disertaciji. Naime, 1912. Mandić mu piše u New York da prikuplja materijale za rad, opisuje mu eksperiment koji provodi u pokusnoj školi Wolfsbach i moli ga za pomoć osobito u pogledu antropologije koja mu je obavezni predmet te se usput žali kako baš i nema puno pomoći od mentora Lippsa¹⁴⁸ (HŠM A 1135 Radosavljević Pajo). Radosavljević (1913, 476-479) će u *Napretku* napisati vrlo pohvalnu ocjenu Mandićeve disertacije, izrađene na zavidnoj metodološkoj razini. Rad se temeljio na metodi verbalnih reakcija djece različite dobi s ciljem ispitivanja kvantitativnog umnožavanja skupova riječi od mlađih prema starijim skupinama djece, zatim ispitivanja kvalitativne prirode skupova riječi te stvaranja općih pravila promatranog segmenta razvoja djece.

Za područje psihologije Mandića veže još nekoliko kasnijih radova o ispitivanju inteligencije kod djece (Mandić, 1917, 1928), no najveći je profesionalni uspjeh doživio promičući ideju i praksu škole u prirodi. O tome je pisao u pedagoškoj periodici 1930-ih godina te u knjigama *Uzgojni domovi i nastava u prirodi* (1934), *Metodika poznavanja prirode, zemljopisne i povijesne nastave* (1935) i *Škole na slobodnom zraku* (1937). Škole u prirodi Mandić dijeli u dvije osnovne skupine: odgojni domovi na ladanju, kao institucije internatskog tipa i svojevrsne oaze u kojima pedagozi i njihovi učenici žive zajedno u najužoj vezi sa prirodom te šumske škole koje se osnivaju ponajprije iz higijensko-pedagoških razloga s ciljem preventivnog djelovanja i zaštite djece od bolesti.

¹⁴⁷ Posjetili su škole u New-Yorku, Philadelphiji, Washingtonu, Pittsburghu, Alleghenyju, Clevelandu, Buffalu, Chicagu, Milwaukeeju i St. Louisu.

¹⁴⁸ Gottlob Friedrich Lipps (1865.–1931), filozof i psiholog, polubrat Theodora Lippsa, iz Leipziga je 1911. došao na mjesto redovitog profesora filozofije i pedagogije te direktora Psihološkog instituta u Zürichu. Bavio se metodologijom statistike i eksperimentalnih istraživanja.

Godine 1929. u Zagrebu, na obroncima Tuškanca, Higy-Mandić osniva prvu i jedinu šumsku školu u Hrvatskoj po uzoru na slične škole koje je posjetio u Švicarskoj, Njemačkoj i Americi. Njegovi su argumenti za otvaranje škole polazili prije svega od brige za zdravlje djece, zbog čega je vjerojatno lakše dobio potrebne dozvole te potporu zdravstvenih institucija i roditelja. Sa manje od 200.000 stanovnika Zagreb nije možda imao probleme industrijski razvijenijih i puno većih europskih gradova, ali je svakako imao premalo škola u čijim su prekapacitiranim učionicama učenici udisali loš zrak i češće imali zdravstvenih tegoba. Škola je počela s radom u jednom ljetnikovcu sa svega osmero djece. Zbog prevelike stanarine ubrzo je preseljena u baraku na igralištu Srednjoškolskog roditeljskog vijeća gdje nije morala plaćati najam. Budući da je Gradska općina na deset godina iznajmila školi 610 četvornih hvati livade i šume, pristupilo se, uz pomoć novoosnovanog Društva za podizanje i podupiranje šumskih škola, izgradnji vlastite zgrade u koju je škola uselila 1933. godine. Riječ je o prenosivoj drvenoj kući veličine 7 x 12 metara u kojoj su bile dvije sobe za poučavanje u slučaju lošeg vremena. Nastava se inače održavala na livadi ili u šumi u prijepodnevnim satima, a poslijepodne su dolazila djeca koja su trebala dodatan rad ili pak ona koja su željela raditi u vrtu ili radionici. Svakog jutra su se u 7.30 sastajala u Ilici (u Dežmanovu prolazu) odakle su u pratnji učiteljice 15-minutnom šetnjom dolazili do škole i u 12.30 se vraćali na isto mjesto. Šumsku su školu pohađala ne samo djeca iz centra, nego i s periferije Zagreba. Godine 1936. imala je ukupno 42 učenika (Mandić, 1934; 1936).

Rad u školi zasnivao se na četiri osnovna načela: higijenskom, pedagoško-psihološkom, socijalno-etičkom i estetskom. Boravak na svježem zraku, igre u prirodi, slobodno kretanje, redoviti liječnički pregledi i antropološka mjerenja trebali su prevenirati bolesti ili pravodobno otkriti nepravilnosti u razvoju. Učenje iskustvom i doživljajem, motoričke aktivnosti te individualni pristup bili su glavna obilježja nastave u šumskoj školi. Bliskost s prirodom, smatralo se, pozitivno će djelovati na socijalnu osjetljivost i razvoj etičkih vrijednosti u djece – zavoljet će životinje, naučiti cijeniti rad seljaka i obrtnika, steći vještine koje su u gradu zapostavljene i slično. Ljepota prirode i plodova vlastita rada djeluju i na estetska čuvstva, jer se istinska ljepota najbolje može doživjeti u prirodi (Mandić, 1936). Priroda je bila neiscrpan izvor poticaja za sve nastavne premete. Djeca su modelirala slova u glini, za jednostavne računske operacije rabili su se različiti plodovi (žirovi, kestenje, zrna kukuruza i sl.), prirodne, životinje i biljke upoznavale su se u izvornom obliku, a početci zemljopisne i povijesne obuke također su se

povezivali s neposrednom okolinom, kao što su se međusobno povezivali i nastavni predmeti. Gdje god je bilo moguće, provodila se „obuka s pomoću životnih zajednica“ (Mandić, 1934, 52).

Početno nepovjerenje prema školi s vremenom je nestajalo. Povećavao se broj djece tako da je Mandić 1936. zaposlio još dvoje učitelja – Terezu Cerjan (udanu Dobrenić) i Milutina Dobrenića¹⁴⁹ koji su u školi radili do proljeća 1940. (Matijević, 1992). Odlukom Ministarstva prosvjete (Prosvetni glasnik, 1937, 584) škola je 1937. i službeno dobila status ogledne škole i od tada djeluje pod nazivom Ogledna privatna šumska škola, a njezinim pedagoškim instruktorom imenovan je ravnatelj Mandić. U istoj se odluci preporuča učiteljicama i učiteljima narodnih škola da posjećuju Šumsku školu i njezina iskustva što više koriste u svom radu.

Mandić je 1936. sudjelovao na Trećem međunarodnom kongresu škola na slobodnom zraku u Bielefeldu¹⁵⁰, gdje je predstavio rad Šumske škole na Tuškancu. Na Kongresu je bilo oko 200 sudionika iz dvadesetak zemalja. Uz referate o razvoju škola u prirodi u pojedinim zemljama, govorilo se o njihovim programima, metodama poučavanja, školskim zgradama, izobrazbi nastavnika te o ulozi tih škola u općoj školskoj reformi (Mandić, 1937). Ako se Mandić sa svojim pionirskim pothvatom i osjećao usamljenim i neshvaćenim u hrvatskim i jugoslavenskim prilikama, taj je osjećaj na Kongresu vjerojatno zamijenio osjećaj pripadnosti jednom pokretu koji je imao široku potporu u mijenjanju školske prakse. Satisfakciju za svoj rad dobivao je u zadovoljstvu i uspjehu učenika svoje škole, koja je ipak ostala na razini individualnog projekta i zanimljivog pedagoškog eksperimenta, provedenog od 1929. do 1941. godine.

5.5. Montessori pedagogija u Hrvatskoj do Drugoga svjetskog rata

Prvi opširniji prikaz rada Marie Montessori u hrvatskoj pedagoškoj periodici napisao je Ljudevit Krajačić u *Napretku* 1912. godine. U članku *Montessoriova metoda obučavanja u pisanju i čitanju* Krajačić je predstavlja kao jednog „od mnogo cijenjenih talijanskih pedagoških metodičara“ čija je metoda pobudila veliko zanimanje znamenitih pedagoga koji su pohrlili u Rim na svjetski pedagoški kongres „da na vrelu, u školi „Case dei bambini“ prouče njegovu najnoviju metodu“. Krajačić, naime, još uvijek ne zna da je riječ o ženi, pa se u dva nastavka

¹⁴⁹ Milutin Dobrenić (1917.–2003) studirao je pedagogiju i psihologiju te 1943. doktorirao na Filozofskom fakultetu na temu težine nastavnog gradiva. Nakon Drugoga svjetskog rata završio je Dentističku pa Višu zubarsku školu, a potom 1961. i Stomatološki fakultet te postao uspješan oralni i dentalni patolog i redoviti profesor Stomatološkog fakulteta u Zagrebu.

¹⁵⁰ Prvi kongres održan je 1922. u Parizu, a drugi 1931. u Bruxellesu.

članka o njoj govori u muškom rodu. *Napredak* ne donosi nikakav ispravak, nego se tek pri sljedećem spominjanju njezina imena u kratkoj vijesti P. Radosavljevića (1913) o osnivanju škole za obrazovanje učitelja u Rimu uz ime Marije Montessori navodi da je riječ o ženskom školskom liječniku u Rimu. O pedagoškom radu M. Montessori pišu u *Napretku* F. Katarinić (1914, 1924), D. Trstenjak (1916) i N. Čepinac (1934), a u *Savremenoj školi* S. Ljubunčić (1930c) i R. Kühlbauch (1934).

Nešto opsežniji prikaz Montessori-pedagogije dala je V. Stein-Ehrlich (1934b) u knjižici *Metoda Montessori u školi*, gdje ističe kako su metoda Montessori, projekt-metoda i individualno-psihološka praksa glavne struje moderne pedagogije kojima se objedinjuje individualni pristup učeniku, skupna nastava s naglaskom na kolektivni rad i odgojna strana škole. U knjizi su opisani i praktični primjeri rada u jednoj Montessori školi u Berlinu te vlastiti primjer primjene metode Montessori u jednom specifičnom razredu u Zagrebu školske godine 1933./34. Radilo se o razredu od petnaestoro njemačke djece u dobi od šest do dvanaest godina koja su u kratko vrijeme trebala naučiti hrvatski jezik kako bi se mogla priključiti redovitim razredima, a da ne izgube školsku godinu. Projekt je uspješno završen tako što se polovina djece već nakon tri mjeseca mogla uključiti u redovnu školu, a druga polovina nakon pet do šest mjeseci. Iako je rad sa priređenim Montessori materijalima zauzimao veći dio nastavnog vremena i bio od velike pomoći, Stein-Ehrlich naglašava važnost kolektivnog rada i razrednih dogovora.

Prvu pravu praktičnu primjenu Montessori metode u Hrvatskoj vežemo uz dječji vrtić Židovske općine u Zagrebu koji je otvoren 1923. u prizemlju općinske zgrade u Palmotićevoj ulici 16. Voditeljica vrtića Mirjam Weiller u Beču je stekla izobrazbu za rad po metodi Montessori. U vrtiću je bilo u prosjeku oko šezdesetoro djece, a radio je do 1941. (Rudolf, 1988).

Drugi dječji vrtić u Hrvatskoj koji je radio po Montessori metodi otvoren je također u Zagrebu, 15. rujna 1934. godine. Riječ je o privatnom vrtiću koji je na Dolcu otvorila barunica Dédée Vranyczany (1896.–1984.). *Jutarnji list* od 16. rujna 1934. piše o novoj korisnoj instituciji koju vode barunica Vranyczany i mlada glumica Mira Rotter:

„Jardin d'enfants-Montessorri“ barunice Vranyczany na Dolcu broj 9, već je započeo s radom.

Same prostorije vrlo su lijepe i ukusno uređene. Učionica je puna specijalno napravljenog namještaja, stolova, stolčića i ormarića, koji su svi jednako obojeni plavom bojom a u veličini koja odgovara djeci koja dolaze u obzir za taj Montessori-vrtić, naime od 3-7 godina.

Rad sa djecom vrši se na osnovu posebnog materijala. To su razne geometrijske forme, štapići i boje kojima djeca nauče brojiti, razne vrste tkanina pomoću kojih djeca dotjeruju opip, pa zvončići

kojima se vježba sluh, zatim sprave za početke pisanja, figure iz kartona, koje djeca slažu u tornjeve, pločice raznih boja da nauče raspoznavati boje i sijaset raznih drugih slika i pomagala, propisanih Montessori metodom, koja sva pomagala služe glavnoj svrsi da se intelekt djeteta razvije u posve realnom pravcu.

Svako dijete ima svoju ladicu, svoj ručnik i sve potrebno za toaletu, svaki dan drugo dijete servira zakusku ili južinu, sprema nakon toga posuđe i čisti ga, tako da i to nauči samostalno raditi i da ispravi samo svoje pogriješke.

Obuka vrši se uz hrvatski prije podne na francuskom a poslije podne na njemačkom jeziku.

(Dječji vrt, 1934, 9)

Barunica Vranyczany 1933. završila je tromjesečni Međunarodni Montessori tečaj u Londonu koji je vodila M. Montessori te tako postala prva Hrvatica s kvalifikacijama za rad po Montessori metodi (Buczynski, 2007). Uz vođenje vrtića nastojala je promicati ideje Montessori pedagogije, kontaktirala sa središnjim uredom Međunarodne Montessori udruge i radila na organizaciji posjeta M. Montessori Zagrebu, no do toga, nažalost, nije došlo. Za svoju suradnicu Miru Rotter, kojoj Ministarstvo prosvjete nije odobrilo stipendiju za tečaj, uspjela je ishoditi dopusnicu za eksperimentalni rad po Montessori metodi u trajanju od dvije godine. Vrtić je radio do početka Drugog svjetskog rata, a o njegovu djelovanju za vrijeme rata zasad nema podataka. Zna se samo da je 1946. zatvoren (Buczynski, 2007).

Po Montessori metodi radio je 1930-ih godina i dječji vrtić u Veloj Luci kojeg su vodile dominikanke s. Terezija Vidaković i s. Paula Grandov (Bešlić, 2007).

5.6. Didaktičko-metodička načela i organizacijski oblici rada u *novoj školi*

Relativno bogata produkcija radova hrvatskih učitelja i pedagoga o svjetskim reformnim pedagoškim koncepcijama, osobito o radnoj školi kao sinonimu nove škole u Hrvatskoj, potvrdila je heterogenost reformne pedagogije i u uvjetima njezine djelomične recepcije. Štoviše, nameće se dojam da je upravo taj parcijalni eklekticizam doveo do određene konfuzije, nedosljednosti pa i kontradiktornosti u tom dinamičnom i, unatoč svemu, potentnom razdoblju hrvatske pedagoške prakse i pedagojske teorije. Nažalost, ono nije iznjedrilo autora ili autore koji bi na sustavan način prikazali sintezu reformskih nastojanja u hrvatskoj pedagogiji.

Nova je škola svoj epitet isticala kao opreku staroj, knjiškoj i intelektualističkoj školi, usmjerenoj na učitelja i nastavno gradivo. Suglasje o potrebi mijenjanja školske prakse bilo je

znatno lakše postići na načelnoj, deklarativnoj i retoričkoj razini nego u samoj praksi. Oportunizam nije bio samo pitanje komoditeta nego i realnih (ne)mogućnosti – nedovoljnog obrazovanja, nedostatka stručne i materijalne logistike, nepovjerenja prema novom i slično. Tečajevi radne škole, a od sredine 1930-ih ogleadne škole, bili su konkretni metodički smjerokaz učiteljima. Kako je o tome već bilo riječi, ovdje ćemo nešto više reći o didaktičko-metodičkim i organizacijskim oblicima rada u novoj školi o kojima se pisalo u hrvatskoj pedagoškoj literaturi kao i o propisanim metodičkim uputama od strane stručnih tijela Ministarstva prosvjete.

Slučajnost kojom se iz početnih slova pojmova rad, aktivnost, djelo(vanje) dobije akronim RAD može se shvatiti samo kao igra riječi, iako je pojam rada bio prevladavajući pojam u hrvatskoj pedagogiji međuraća koji je obuhvaćao i aktivnost i djelovanje i još puno toga što se opravdano ili ne trpalo u koš radne škole. Njegova dominantnost ukazuje na oslanjanje na glavni autoritet radne škole (Arbeitsschule) – G. Kerschensteinera, dok njegova sveobuhvatnost ukazuje na pokušaje balansiranog shvaćanja radne škole kao jedinstva tjelesne, misaone i emocionalne aktivnosti djeteta. Uz to ona je trebala pomiriti dva oprečna odgojno-obrazovna načela – individualno i socijalno. Kod prvog načela naglasak je na razvoju i prilagođavanju individualnim sposobnostima pojedinca, a kod drugog na dobrobiti zajednice (Defrančeski, 1925). Deklarativno zalaganje za radnu školu kao optimalan odgovor na sve zahtjeve moderne pedagogije bilo je tijekom čitavog razdoblja u raskoraku s pedagoškom praksom koja je često pribjegavala pojednostavljenim shvaćanjima i favoriziranju nekih metodičkih rješenja nadomak ponovnom skliznuću u šablonsku nastavu.

Osnovni je problem koji se javio u počecima recepcije radne škole i osobito nakon nastavnog plana i programa za osnovne škole iz 1926. poistovjećivanje ručnog rada i radne škole. Uvođenje ručnog rada kao posebnog predmeta i nastavljanje poučavanja ostalih predmeta po staroj metodi ne može se nazvati radnom školom, piše Ljubunčić (1927), jer ručni rad treba biti načelo radne škole, on nije svrha nego sredstvo. Svaki rad, pa i ručni, u radnoj školi treba shvatiti kao igru (Špoljar, 1927; Zaninović, S., 1929; Defrančeski, 1925, 1926. i drugi) koja je iskonska potreba djeteta pri čemu su važniji stvaralački nagon i proces od samog krajnjeg rezultata toga rada. S druge strane, neki će autori (Köhler, 1928; 1934a) s obzirom na hrvatske gospodarske i socijalne prilike isticati i utilitarni karakter ručnog rada, odnosno njegovu vrijednost za kasniji život. Kada je o igri i radu riječ, Vladimir Janković (1940) smatra da se oni temelje na različitim duhovnim gledištima čovjeka prema životu. Naglašavajući nedvojbenu odgojnu vrijednost igre i

njezinu važnost u razvoju čovjeka, upozorava kako i u obavljanju nekog u igri skrivenog rada, odgajatelj treba, ne riječima, dovesti dijete do osjećaja ozbiljnog djelovanja, naprezanja i odgovornosti za uspjeh jer u protivnom se dijete ne uči radu.

Rad kao vrhovno načelo radne škole trebao se provoditi kroz *samorad* učenika, ali ne pasivni samorad po preciznom diktatu učitelja ili roditelja, nego slobodni, spontani samorad potpomognut i potaknut školskim i obiteljskim ozračjem (Baugut, 1935). Daljnja načela nove škole prema Defrančeskom (1934) su načela: doživljaja u nastavi, života ili prostorne i vremenske blizine u nastavi, apercipije u nastavi, interesa u nastavi i načelo životnih zajednica. Slično ih postavlja i M. Demarin (1936) koji, uz samorad, navodi sljedeća načela: sloboda – samostalnost – pitanja, raščlamba učiva, doživljavanje – život, individualnost – socijalnost, apercipija – interes, dominantnost vrsta interesa i harmoničnost. Defrančeski unutar poglavlja o načelu rada, govori i o načelima samoradnosti, samostalnosti i ekonomije u radu. Oba se autora pozivaju na A. Fischera i njegovu definiciju samorada kao aktivnosti djeteta koja proizlazi iz njega i djeluje na njega.

Samorad (samoradnja, samoradnost) put je do samostalnosti i slobode, što znači da je samorad sredstvo, a samostalnost i sloboda učenika ciljevi su koji vode do krajnjeg cilja nove škole – samoodgoja i životne samostalnosti (Defrančeski, 1934, 50; Demarin, 1936, 90). Traži se potpuna učenikova sloboda u svim segmentima školskog rada od inicijative do stvaranja plana rada i kontrole rezultata. Posebno važnim se ističu učenička pitanja, jer je „normalnije ako pita učenik za objašnjenje koji ne zna, a ne da stalno propituje nastavnik“ (Demarin, 1936, 90).

Umjesto Herbart-Zillerovih formalnih stupnjeva pedagozi radne škole uvode „novu raščlambu“ – stupnjeve rada „koji predstavljaju faze rada, koje se ne mogu šablonizirati, jer ovise od prirode subjekta i objekta rada, forme, sredstava itd.“ (Demarin, 1936, 94). Zamjena jednih stupnjeva artikulacije gradiva drugim, bez obzira na tvrdnje kako nije riječ o novom šabloniziranju nastave, bila je ključni argument kritičarima radne škole. Kod Ljubunčića smo vidjeli preuzimanje Fischerova modela, dok Demarin (1936) prednost daje Fickerovoj¹⁵¹ artikulaciji: motiviranje, planiranje, izvođenje i kritika rezultata rada.

Načelo doživljaja u nastavi znači mobiliziranje unutarnjeg, duševnog života učenika u svrhu što boljeg odgojno-obrazovnog učinka. Defrančeski (1934, 63) se poziva na

¹⁵¹ Paul Ficker, njemački didaktičar. Demarin se poziva na njegovu knjigu *Didaktik der neuen Schule*. Prvo njemačko izdanje objavljeno je 1930., a u srpskom prijevodu (*Didaktika nove škole*) izlazi 1937. u Beogradu, u nakladi Gece Kona.

Scharrelmanna¹⁵² koji kaže da je doživjeti više nego vidjeti, gledati i promatrati. U nastavi se ne može računati samo na prvotni, spontani učenikov doživljaj, nego se od učitelja očekuje da stvara situacije za „naknadno doživljavanje građe“, odnosno za uživljavanje. Učiteljev je zadatak „da učenika dovede dotle da on doživi nastavno gradivo, da se u građu uživi i da je proživi“ (Defrančeski, 1934, 65). Za doživljajnu su nastavu osobito pogodna nastava u prirodi i prigodna nastava, potaknuta nekim izvanrednim događajem – novinskom vijesti, proslavom, nekom važnom obljetnicom i slično.

Usko povezano s načelom doživljaja je načelo života koje zahtijeva povezanost nastave s neposrednim, stvarnim životom, pri čemu je, osobito u osnovnoj školi, polazište i ishodište cjelokupnog školskog rada zavičajna nastava. Posezanje za građom iz stvarnog života, stvaranje životnih situacija u školi, rad u vrtu i radionici, posjeti tvornicama, muzejima i putovanja samo su neki od načina približavanja djece životu.

Individualnost – socijalnost kao načelo radne škole nije u sebi proturječno nego je prema Demarinu (1936, 102) ta sinteza prirodna jer je „ličnost potpuna samo ako je socijalna ličnost“. Nadalje smatra kako se individualizacija u nastavi može postići diferenciranjem škola, diferenciranjem predmeta i individualiziranjem nastavnog postupka, a socijalnost pravilnim organiziranjem rada u đačkim, društvenim zajednicama i samoupravama. Defrančeski (1934) načelo životnih zajednica navodi zasebno, također naglašavajući istodobni individualni i socijalni karakter nove pedagogije. Škole kao životne zajednice bile su raširene u konceptima njemačke reformne pedagogije, a ideja zajednice bila je osnovom brojnih omladinskih pokreta na početku 20. stoljeća. Defrančeski proširuje ideju zajednice, kojoj je važna zadaća stvaranje *jedinstvenog duha*, i na naciju, odnosno državu, pa govori o nacionalnoj i državljanskoj svijesti i potrebi nacionalnog i državljanskog odgoja. Odgoju socijalne svijesti trebala je pridonijeti i đačka samouprava, kao oblik života i rada učenika sa svrhom „da socijalno-teorijska nastava dobije svoju praktičnu primjenu u životu učeničke zajednice“ (*Pedagogijski leksikon*, 1939, 363). O dječjoj samoupravi u *Napretku* je pisao Martin Robotić (1924), a pokušaja đačke samouprave u praksi bilo je u nekim srednjim školama (Gavrilović, 1919). Teorijske osnove individualnosti i socijalnosti kao načela obrazovanja u *Napretku* je izložio Dane Trbojević (1932).

¹⁵²Heinrich Scharrelmann (1871.–1940.) kao predstavnik pokreta za umjetnički odgoj bio je aktivan u krugu bremenskih učitelja na početku 20. stoljeća.

Načelo apercpepcije u nastavi ili načelo „duševne blizine“, kao ni ostala načela, nije nikakva novina, ali se u školi koja polazi od djeteta naglašava važnost primjerenosti gradiva dječjem psihičkom i fizičkom razvoju, jer samo u tom slučaju ono može biti shvaćeno i postati svojinom djeteta. To znači da bi trebalo poučavati od poznatoga ka nepoznatomu, od jednostavnoga ka složenomu, od lakšega ka težemu, od bližega ka daljemu, od primjera ka pravilu te od konkretnoga ka apstraktnomu (Demarin, 1936).

Načelo interesa u novoj školi podrazumijeva nastavu koja polazi od interesa djeteta kao važnog psihološkog preduvjeta njegove aktivnosti u nastavi. Dječji se interesi razlikuju od interesa odraslih, mijenjaju se i ovisni su o fazama razvoja djeteta. I Defrančeski (1934) i Demarin (1936) navode brojne pedagoge i psihologe koji su isticali važnost dječjeg interesa u nastavi posebno naglašavajući Ferrièreovu podjelu djetinjstva i mladosti na šest razvojnih faza s obzirom na dominantnost pojedinih interesa: senzorički interesi (od 1. do 3. godine), doba igre ili prikriiveni interesi (od 3. do 6. godine), neposredni interesi (od 7. do 9. godine), specijalni konkretni interesi (od 10. do 12. godine), jednostavni apstraktni interesi (od 13. do 15. godine) i složeni apstraktni interesi (od 16. do 18. godine). Trbojević (1934) piše o interesu kao osnovi radne škole i njegovoj biološkoj uvjetovanosti, odnosno uskoj vezi s urođenim sposobnostima.

Načelo harmoničnosti, kao ni ostala načela, nije novina nove škole. Pestalozzijevo shvaćanje harmonijskog obrazovanja pedagogi radne škole prilagođavaju tako što ne traže podjednako razvijanje svih snaga, „nego najjače razvijanje one koja je u djetetu najizrazitija (dar), i dovođenje u sklad ostalih sposobnosti sa ovom“ (Demarin, 1936, 114). Smatraju kako dijete treba gledati u cijelosti, razvijati cjelokupnost njegova duha i odgojiti potpunu ličnost, sposobnu za život u društvu.

Didaktička načela nove škole koja, kako je već rečeno, u većini i nisu bila nova, mogla su zaživjeti na nov način samo novim metodama i novim organizacijskim oblicima rada u nastavi. Metodička literatura na hrvatskome jeziku bila je znatno brojnija od didaktičke. Štoviše, do 1933. godine, kada je u hrvatskom prijevodu objavljena Schmiederova¹⁵³ *Opća didaktika*, nije bilo udžbenika didaktike koji bi odgovarao potrebama pedagoške izobrazbe učitelja. U predgovoru hrvatskom izdanju prevoditelj Mijo Filajdić piše kako je skripta iz didaktike toliko tražena da se za cijenu i ne pita. Schmiederova se knjiga rabila kao udžbenik u učiteljskim školama kao i nešto

¹⁵³ U Hrvatskoj je objavljen prijevod petog izdanja iz 1930. godine koje je (kao i četvrto izdanje) priredio J. Schmieder, brat autora Alfreda Schmiedera koji potpisuje prva tri izdanja knjige. Prvo izdanje objavljeno je 1914. godine.

kasnije objavljeni srpski prijevod didaktičkog udžbenika Paula Fickera *Didaktika nove škole* (1937).

Za razliku od područja didaktike na područjima metodika nicali su brojni priručnici objavlivali su se radovi iz pedagoške prakse u pedagoškoj periodici i prikazivale različite pedagoške koncepcije. Unatoč relativno brojnim radovima koji su trebali pridonijeti boljoj i bržoj recepciji ideja nove škole ili baš zbog njih, među učiteljima su vladali prilična dezorijentiranost i nesnalaženje. Većina učitelja obrazovanih u duhu sistematične i stabilne herbartovske pedagogije nije nalazila stabilan teorijski oslonac kao ni neki općevažeći sustav poučavanja, što dobro primjećuje Matičević (1938, 25) kad kaže da je „stiska“ u kojoj se nalazi praktičar „zapravo samo refleks one stiske, u kojoj se nalazi onaj, u koga on upire oči, od kojega traži upute i savjete, teoretska utvrđenja za svoj rad – refleks stiske, u kojoj se danas nalazi sama pedagojska teorija, pedagojska nauka.“ Matičević je kritičan i prema autoru *Načela nove škole u teoriji i praksi* i *Skupne nastave*, ali za primjer apsurdnog shvaćanja radne škole i skupne nastave navodi primjer jedne bečke učiteljice kojim ilustrira tipičnu zamku forsiranja rada „na svakom koraku i u svakoj zgodi“ (Matičević, 1938, 30-31):

Nastavnica provodeći „strogo radnu“ nastavu obrađuje s djecom u osnovnoj školi temu „Bečka pučka popijevka“: Djeca „rade“ – marljivo navijajući gramofon. Nije ni tako loše, bar čuju popijevke! – Razgovor vodi do bečkih kompozitora, tako i do Schuberta. Djeca znadu i o njegovu grobu pripovijedati, iznose, da mu grobni spomenik ima oblik prizme. Prizma se crta, reže se i lijepi mreža (rad, koncentracija, skupna nastava). Razmišljanje, a još više razgovor vodi po „asocijaciji zvuka“ do drugog odličnog Austrijanca – Priessnitza, oca hidroterapije i priznic-obloga, oblozi dakako do prehlade i bolesti ... Ali treba „raditi“, samo „raditi“: djeca potpaljuju samovare, kuhaju i piju čajeve, među si međusobno hladne obloge i t. d. Nastavnica je radi odličnog „rada“ postala – sreska školska nadzornica.

Matičević dalje dodaje kako se „Bečka pučka popijevka“ mogla i trebala posve drukčije „zaraditi“ i da je pojam rada preuzak i opterećen „prevulgarnim i preplitkim shvaćanjem i značenjem“ pa je stoga bolji – točniji i elastičniji – pojam „aktivnost“ kako ga shvaća Ferrière, a s gledišta teorije i pedagoške prakse najprikladnijim smatra *princip funkcije* kao vrhovni i ujedinijujući princip suvremene pedagogije. Navedena promišljanja Matičević je iznio 1933.

godine na predavanju *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi*¹⁵⁴ što ga je održao zagrebačkim učiteljima, no ona nisu mogla znatnije utjecati na već pokrenutu lavinu retoričkih, pa i stvarnih, stranputica i površnosti, vjerojatno tipičnih za većinu dobro mišljenih, ali ne i dobro osmišljenih reformi.

Teorijski prilog o metodi kao važnom problemu odgojne prakse dao je Vlado Petz (1937). On smatra kako se prava odgojna metoda može razviti samo kada odgojitelj svjesno osjeća i razumije odgojni, odnosno obrazovni cilj i kada se u svim odgojnim situacijama poštuje načelo prirodnosti i spontaniteta. Postavljajući pitanje metode u kontekst odgojnog cilja Petz traži od odgojitelja/učitelja dublje promišljanje odgoja pa tako i metode koja ne bi trebala biti samo rezultat nekog osobnog kriterija pojedinog odgajatelja kao ni isključivo prirode odgajnika, jer se odgojni zahtjevi ne postavljaju u ime apstraktnog razuma ili samo prirode djeteta, „već ih donosi duboka zakonitost života koja obuhvaća i racionalne i psihologijske elemente, individuum i zajednicu“ (Petz, 1937, 23).

Učiteljima su svakako bili prihvatljiviji i bliži metodički priručnici i članci u kojima su mogli naći konkretne praktične upute i primjere za rad u razredu, kakvi su bili primjerice priručnici Josipa i Mate Demarina, A. Defrančeskog, S. Ljubunčića, Z. Špoljara, S. Križanića i drugih. Neke su dvojbe zacijelo riješene (i nastale neke nove) kada su „načelo koncentracije nastave i aktivnog učešća učeničkog“ te „nastavni program koji treba da pruži mogućnost za prilagođavanje nastave prilikama i potrebama života u kraju u kome se škola nalazi“ ozakonjeni člankom 44 *Zakona o narodnim školama* (1929). Nizom raspisa, odluka i naredbi jugoslavensko Ministarstvo prosvjete nastojalo je 1930-ih godina administrativnim mjerama provoditi započetu unutarnju reformu škole i prilagoditi je svojim ideološkim i političkim ciljevima. Pozivajući se na članak 44 *Zakona o narodnim školama* izdaje 1935. raspis u kojem, među ostalim, piše:

Princip koncentracije ima se shvatiti ne u smislu Herbartove škole, već u smislu ukupne (skupne, nap. Š. B.), tzv. kompleksne nastave, koju zahteva savremena pedagoška nauka: grupacija i vezivanje nastavnih predmeta ne vrši se samo oko istorije i veronauke, kao što je tražila Herbart-Cilerova škola, već se vrši po mogućstvu vezivanjem svih stvarnih oblasti, ali to ne svakad, već s vremena na vreme, pošto se pređe podesno gradivo. Ovo je upravo metoda odnosa i veza stvarnosti, koju je dužna nastava da pronađe i naglasi, stvarajući na ovakav način duhovno jedinstvo, koje je neophodan uslov za postanak i egzistenciju moralne ličnosti. Naročitu usku koncentraciju treba uvek vršiti kod nacionalne grupe predmeta: u nastavi narodnoga jezika,

¹⁵⁴ Objavljeno 1934. kao samostalna rasprava.

nacionalne istorije i zemljopisa, jer jugoslovenska škola mora stvarati pre svega oduševljenog nacionalnog čoveka (prema, Branković, 1938, 4).

U istom se raspisu pozivaju školski nadzornici i direktori učiteljskih škola da se energično zauzmu za provođenje spomenutog članka Zakona o narodnim školama te da će se to redovito uzimati u obzir pri vrednovanju učiteljskog rada.

Propisom o načinu školskog rada (prema: *Nastavni plan i program*, 1937) propisuju se tri osnovna oblika rada: razredni rad, rad u grupama i individualni rad. Herbartovi formalni stupnjevi artikulacije nastave proglašeni su neprikladnima i štetnima. Od učitelja se zahtijevala primjena stupnjeva radne škole i načela *radne nastave*, barem u obradi glavnih metodičkih jedinica (tzv. „*vrhova nauke*“) koristeći maksimalno učenikovu aktivnost i sredstva kao što su: usmeno i pismeno izražavanje, dramatizacija, ilustriranje, crtanje, modeliranje i slično. Također se ističe kako crtanje ne treba shvatiti samo kao nastavni predmet, nego kao nastavni princip, kao što je to i ručni rad, koji, doduše, više nije zaseban nastavni predmet.

Administrativno dokidanje jednog načina rada i nametanje drugog, nedovoljno osmišljenog i dokazanog, možda je riješilo načelnu metodičku dvojbu, ali ne i metodičke probleme s kojima su se sretali učitelji u svakodnevnom radu. Takvi se problemi obično ne mogu riješiti propisima, naredbama i uputama. Pitanje metode pedagoški je problem, o čemu piše i Ljubunčić (1939c) ističući *metodičko šarenilo* i nesigurnost koji vladaju u školskoj praksi. Metodički pluralizam, smatra, ne znači neograničenu učiteljevu slobodu u načinu poučavanja jer bi takav subjektivizam odveo u „pravo pedagojsko divljanje“ (Isto, 54). Nakon kritičkog osvrta na dotadašnje napore u traženju najbolje metode zaključuje kako je to ipak metoda postavljena na osnovi rada, a „takvu metodu predstavlja i projekt metoda (J. Dewey) i radni stupnjevi (A. Fischer, Gaudig i Scheibner) i kompleksna metoda (Blonskij), pa učevne metode (St. Vrána), te biogenetska (Bobertag) i situacijska (J. Hamer)“ (Isto, 116-117). Ljubunčić smatra kako među njima nema velike razlike u artikulaciji nastave.

Praktična školska reforma, odnosno *didaktičko-metodička obnova*, uz sve teškoće i probleme koje su je pratile u dva međuratna desetljeća, unijela je određenu živost u pedagošku praksu, potaknula njezino znanstveno i stručno promišljanje i traganje za boljom školom. O njezinu (ne)uspjehu na razini nekih kvantitativnih pokazatelja nemoguće je govoriti. O njezinoj važnosti iz perspektive pedagoške baštine i mogućeg pouka za pedagošku sadašnjost i budućnost, sigurno da, (u)koliko uopće možemo/hoćemo učiti iz prošlosti.

5.7. Psihološke osnove reformne pedagogije

U radovima *Pedologija : kritički osvrt na pedološku književnost jugoslavensku od oslobođenja do danas* (1936) i *Psihologija u Hrvata od 1918 do 1938 god.* Salih Ljubunčić (1939b) primjećuje kako je za razliku od obilne pedagoške literature u Hrvatskoj do 1918. godine bilo svega nekoliko psiholoških djela¹⁵⁵, što je, smatra, iznenađujuće s obzirom na to da se psihologija smatrala glavnom pomoćnom naukom pedagogije. Nadalje utvrđuje dva glavna smjera u psihološkom znanstvenom radu nakon 1918., a to su opća psihologija i pedopsihologija, odnosno eksperimentalna didaktika. U prvom su se području najviše istakli Ramiro Bujas, koji se usporedo bavio i pedopsihologijom, i Stjepan Zimmermann koji se zadržao na području opće psihologije (Ljubunčić, 1939b).

Pedopsihologija, odnosno psihologija djeteta bila je u središtu zanimanja brojnih reformnih pedagoga i učitelja jer su pedopsihološka ispitivanja pružala važan argument u promicanju pedagogije koja polazi od djeteta. Začetnik pedopsiholoških istraživanja u ovom je razdoblju bio R. Bujas, osnivač i voditelj Psihologijskog instituta Više pedagoške škole u Zagrebu koja je već u prvim godinama postojanja postala generatorom razvoja dječje psihologije. Bujas je 1924. izradio psihografski list sastavljen od upita o različitim sposobnostima djeteta koji su učitelji ispunjavali na osnovu opažanja prirodnog i spontanog ponašanja djeteta sa svrhom boljeg poznavanja učenika i individualizacije školskog rada. Ispunjen psihografski list, odnosno psihogram djeteta mogao je biti koristan i u klasifikaciji učenika (primjerice izboru darovitih) ili pri savjetovanju za izbor zanimanja. Uz osnovne identifikacijske podatke i obiteljske prilike upiti su bili iz područja pažnje, opažanja, pamćenja, mašte, mišljenja, praktičnog snalaženja, jezičnog izražavanja, rada i djetetove čudi, a učitelj nije nužno morao ispuniti sve rubrike (Bujas, 1924).

Mnogi hrvatski učitelji, a osobito profesori učiteljskih škola, bave se psihološkim ispitivanjima djece i objavljuju radove iz pedagoške i dječje psihologije. U *Hrvatskom učitelju* od 1922. do 1924. pod naslovom *Pedologija* u prijevodu Mije Filajdića objavljeni su dijelovi knjige ženevskog profesora Édouarda Claparèdea objavljene 1909. pod naslovom *Psychologie de l'Enfant et Pedagogie expérimentale* (Dječja psihologija i eksperimentalna pedagogija). Najavljeno njezino objavljivanje u hrvatskom prijevodu nije realizirano.

¹⁵⁵ Ljubunčić spominje udžbenike psihologije Lj. Dvornikovića i S. Basaričeka te knjige P. Radosavljevića *Uvod u eksperimentalnu psihologiju* i *Uvod u eksperimentalnu didaktiku*. Zaboravljen je *Nacrt psihologije* (1877) J. Glasera.

Salih Ljubunčić (1924) u *Napretku* piše o testovima za istraživanje dječjih sposobnosti i naglašava važnost poznavanja učenikove ličnosti, njegovih obiteljskih prilika te moralnih i karakternih osobina. Eksperimentalna je pedagogija, smatra, nastala iz neposredne potrebe, sa svrhom promatranja učenikovih psihičkih funkcija i sposobnosti te ispitivanja mogućnosti primjene tih funkcija u školskom radu. Po modelu testova koje je u sličnom ispitivanju koristio njemački pedagog O. Schwärig proveo je 1922./23. ispitivanje u Trgovačkoj školi u Mostaru, gdje je tada radio. Na osnovu testova pamćenja, analogije, koncentracije i sl. Ljubunčić je pokušao istražiti individualne razlike u radu učenika i vezu između rezultata na testu i školskog uspjeha. U svom kasnijem radu upozorava na zamku prevelikog ili isključivog oslanjanja na psihologiju u školskom radu, jer postoje i drugi čimbenici koje treba uvažavati, kao primjerice socijalni kontekst, materijalna i duhovna sredina, etnografske i etnološke pojave, religijske i tradicionalne manifestacije te privredne i političke prilike neke zemlje ili naroda (Ljubunčić, 1931c).

Napredak (1930) objavljuje još tri zanimljiva priloga iz područja pedagoške psihologije – *Eksperimentalno proučavanje školske mladeži u Zagrebu* Mije Filajdića, *Upoznavanje svijesti naših školskih novaka* Zvonimira Köhlera i *Koje su me misli dovele u učiteljsku školu?* Mate Demarina. Filajdićev je rad nastao u okviru pedološke sekcije Kluba slušača Više pedagoške škole u Zagrebu „Ivan Filipović“, pod mentorstvom Franje Higy-Mandića, predavača pedologije na spomenutoj školi koji već 1917. u *Napretku* piše o ispitivanju inteligencije u djece te provodi pedagoško-antropološka ispitivanja¹⁵⁶. Kao poticaj poslužilo im je istraživanje Franciske Baumgarten *Berufswünsche und Lieblingsfächer begabter Berliner Gemeindeschüller* (Željena zanimanja i omiljeni predmeti darovitih učenika berlinske općinske škole) iz 1921. godine. Istraživanjem su obuhvaćena 592 učenika trećih i četvrtih razreda zagrebačkih osnovnih škola. Uz opće podatke o dobi i zanimanju roditelja učenici su trebali odgovoriti na pitanja koji nastavni predmet najviše vole / ne vole i zašto te što bi htjeli biti kad odrastu i zašto. Rezultati¹⁵⁷ su uspoređeni s rezultatima spomenutog istraživanja F. Baumgarten te s drugim sličnim istraživanjima, a zaključak je da bi trebalo nastaviti sa sličnim istraživanjima te izraditi objektivno dokumentirane psihograme koji bi poslužili uspješnoj organizaciji nastave i odabiru

¹⁵⁶ U radu *Prinos poznavanju odnosa tjelesnoga razvitka djece i njihove inteligencije* (1940) opisuje istraživanje provedeno na tridesetoro zagrebačke djece, tj. njihovo praćenje od prvog razreda osnovne do kraja srednje škole.

¹⁵⁷ Pokazalo se da su najomiljeniji predmeti – dječacima: risanje, računstvo i povijest, a djevojčicama: narodni jezik, ručni rad i risanje. Najlošije su prošli – kod dječaka: ručni rad, pjevanje i pisanje, a kod djevojčica: gimnastika, vjera i pisanje.

najprikladnijih metoda za nastavu iz pojedinih predmeta. Drugi dio rasprave Filajdić (1931) je objavio sljedeće godine u *Napretku* pod naslovom *Neobjavljeni nastavni predmeti*.

U spomenutom članku Zvonimir Köhler (1930a) piše o potrebi poznavanja „duše naših školskih novaka“ i važnosti učiteljeve suradnje s roditeljima od prvog školskog dana putem roditeljskih vijeća, roditeljskih večeri, „intimnih“ razgovora s roditeljima i slično. Köhler (1930b) je također kao član pedološke sekcije Kluba slušača Više pedagoške škole sudjelovao u ispitivanju učenika zagrebačkih osnovnih škola i o tome objavio prilog u *Savremenoj školi* pod naslovom *Što bi htjela da postanu djeca zagrebačkih osnovnih škola?*

Mate Demarin (1930) također ukazuje na važnost psihologije, osobito psihologije djetinjstva i mladosti, u modernoj školi te analizira školske zadaće učenika prvog razreda učiteljske škole na temu *Koje su me misli dovele u učiteljsku školu?* i zaključuje kako bi bilo korisno u pedagoške svrhe slično pitanje postaviti svim učenicima koji se upisuju u učiteljsku školu. Sličnom se metodom poslužio i Josip Demarin (1931) u Učiteljskoj školi u Mariboru. Zadao je učenicima drugog i trećeg razreda temu pismenog sastavka *Moj najmiliji predmet* i analizirao njihove odgovore, uz napomenu o važnosti takvih istraživanja za poboljšanje metoda rada i nastave u cjelini. Josip Demarin smatrao je da pedopsihologiji i eksperimentalnoj didaktici treba pokloniti više pažnje u učiteljskim školama, o čemu je pisao u nekim od svojih kasnijih radova iz područja pedagoške psihologije¹⁵⁸. Dječja psihologija kao zaseban predmet uvedena je u peti razred učiteljskih škola 1931. godine.

Ante Kovačević (1929) na učenicima građanske, trgovačke i učiteljske škole ispitivao je „ideale naše omladine“, ustvrdivši da omladina nije idealna, ali je idealistična i da je upitna paušalna ocjena kako je poslijeratna omladina, za razliku od prijeratne, materijalistički raspoložena i da previše teži za tjelesnim uživanjem. Kovačević (1926) piše i jednu od prvih knjižica popularne psihologije namijenjene učenicima i nastavnicima u kojoj im daje upute „kako se lako i brzo uči“.

Navedeni radovi jasno pokazuju kako od sredine 1920-ih godina zanimanje raste zanimanje za dječju i pedagošku psihologiju, odnosno eksperimentalnu didaktiku. Konkretni eksperimentalni rad pokreću apsolvanti zagrebačke Više pedagoške škole, a slijede ih i neki učitelji osnovnih škola. Tako primjerice Josip Presečki, učitelj Državne narodne škole u Krapini,

¹⁵⁸ U *Napretku* i *Savremenoj školi* objavio je tijekom 1932. godine sljedeće priloge: Dječja i pedagoška psihologija na učiteljskim školama (br. 1-2, 3), Istraživanje dječje duševnosti kod jezične nastave (br. 1-2), Psihologija razredne zajednice (br. 6-8 i 9-10) te Psihologija učitelja (*Napredak*, 1935, br. 2).

izrađuje 1931. *Psihologijski plan posmatranja individualnih svojstava* u svrhu savjetovanja pri izboru zvanja, oslanjajući se na Bujasov *Psihografski list* i metodu ispitivanja inteligencije koju su razvili A. Binet, T. Simon i O. Bobertag. Očigledno je da su psihološka ispitivanja trebala poslužiti za postizanje konkretnih praktičnih ciljeva, ponajprije za poboljšanje metoda rada, individualizaciju nastave i profesionalnu orijentaciju. U tu se svrhu, kao i radi boljeg razumijevanja učenika, neki učitelji zalažu za *psihološke imenike*¹⁵⁹ u kojima bi se vodile zabilješke o intelektualnoj, emocionalnoj i voljnoj komponenti učenikova života. Josip Demarin (1930) smatra kako bi psihološki imenik trebao biti rezultat eksperimentalnog istraživanja djeteta i da bi uz duhovni trebao pratiti i tjelesni razvitak djeteta, socijalne prilike u kojima živi i slično, pa bi se mogao zvati i „osobni imenik“ ili „osobni list“.

U kontekstu praktične primjene psihologije treba spomenuti osnivanje Stanice za savjetovanje pri izboru zvanja 1931. godine pri Komori za trgovinu, obrt i industriju u Zagrebu. Voditelj je bio liječnik Aurel Forenbacher, a psiholog Stanice Zlatko Pregrad. Zadaća joj je bila savjetovanje pri izboru zvanja na temelju liječničkog i psihološkog pregleda te uvida u gospodarsko stanje. Stanica je surađivala s Psihologijskim institutom, sveučilišnim klinikama i sa školama. U svrhu stručnog usavršavanja i ustroja psihotehničkog laboratorija Pregrad je u ljeto 1932. godine posjetio slične institucije u Njemačkoj, Austriji i Češkoj. Te su godine ispitana 372 ispitanika, a ovisno o zvanju za koje se ispituju sposobnosti i psihotehničkim metodama, ispitivanje je moglo trajati i do pet sati za pojedince (Izveštaj..., 1933). Informacije o psihološkim profilima pojedinih zanimanja crpile su se iz njemačkog priručnika o zanimanjima (*Handbuch der Berufe*, Magdeburg-Leipzig, 1927). Dužnost savjetnika za izbor zanimanja bila je, prema Pravilniku Stanice, održavanje stručno-informativnih predavanja za roditelje, učitelje i privredne organizacije te prikupljanje materijala za znanost o zanimanjima (Izveštaj..., 1933).

Pregrad je 1940. godine objavio u *Napretku* zanimljiv članak *Psihičke karakteristike narodâ: prilog poznavanju psihičkih osobina naše omladine* u kojem je komparirao rezultate mjerenja psihičkih sposobnosti hrvatske i njemačke omladine. Analogno gotovom njemačkom istraživanju po sustavu psihološkog ispitivanja A. Hutha, proveo je ispitivanje na 647 učenika hrvatskih srednjih škola u dobi od 13 do 15 godina te izveo zaključke o stanju i razvoju određenih psihičkih sposobnosti hrvatskih i njemačkih učenika.

¹⁵⁹ O psihološkim imenicima 1930. u *Savremenoj školi* pišu Dušan Vujnović, Tomislav Krčmar i Josip Demarin.

Usporedo s pojačanim učiteljskim zanimanjem za psihologiju djeteta budi se, ponajprije u Zagrebu, interes za psihoanalizu i osobito individualnu psihologiju Alfreda Adela. Skupina liječnika, učiteljica i majki osniva 1930. u Zagrebu Radnu zajednicu za individualnu psihologiju (od 1931. Društvo) na čelu s liječnikom Benom Steinom (Matičević, 1936). Njegova supruga Vera Stein-Ehrlich, nekadašnja bečka studentica psihologije, jedna je od najistaknutijih predstavnica tog psihološkog pravca. U knjizi *Individualna psihologija u školskoj praksi* (1934a) ističe važnost individualne psihologije u odgojnoj i školskoj praksi. Individualna psihologija kao i većina reformnopedagoških koncepcija nastaje izvan akademske zajednice. U prvi plan stavlja važnost okoline, odnosno prilagođavanje dječjeg karaktera zajednici i njezinim zadaćama. Suprotno „nezgodno izabranom imenu“ (Stein-Ehrlich, 1934a, 13), individualna psihologija „otkriva“ čovjeka kao socijalno biće, pa stoga prednost daje kolektivnom naspram strogo individualnom načelu rada u nastavi. Na primjeru primjene američke *projekt-metode* u jednoj berlinskoj školi Stein-Ehrlich (1933) prikazuje kako ona objedinjuje sva načela napredne didaktike – metodu rada, skupnu nastavu, disciplinu bez autoriteta, doživljavanje kao središte obuke, blizinu života, aktivnost i spontanost učenika, učenički samorad i koedukaciju.

Vera Stein-Ehrlich¹⁶⁰ (1897.–1980.) sa svoje tri knjige (*Kolektivni rad u savremenoj školi*, 1933; *Individualna psihologija u školskoj praksi*, 1934a; *Metoda Montessori u školi*, 1934b) postaje zaštitno ime Minervine biblioteke *Nova pedagogija*. Njezine su knjige zanimljive, dojmljive, pa čak i provokativne, pisane sugestivnim, laganim, ali ne i banalnim stilom, namijenjene nastavnicima, omladini i roditeljima koji su, svaki iz svoje perspektive, nezadovoljni postojećom školom. Nešto širom problematikom odgoja bavi se u knjizi *Današnje dijete* (1936) pozivajući pedagoge, psihologe i roditelje da, u nemogućnosti mijenjanja vanjskih uvjeta života, rade na tome da smanje subjektivne teškoće omladine pripremajući ih na aktivnije prilagođavanje i mijenjanje objektivnih uvjeta umjesto pasivnog prihvaćanja realnosti. Neki stavovi izrečeni u ovoj knjizi – primjerice o patrijarhalnoj kulturi ili o seksualnom pitanju – bili su radikalni i za neke reformne pedagoge (npr. Ljubunčić, 1936).

Zašto popularnost psihoanalize i individualne psihologije nije rezultirala hrvatskim prijevodima ključnih djela s tih područja teško je reći. Možda je jedan od razloga i činjenica da se

¹⁶⁰Psihološko-pedagoškim temama bavila najviše 30-ih godina. Za vrijeme Drugog svjetskog rata do 1951. boravila je u Italiji, odakle odlazi u Ameriku i 1952. doktorirala na Sveučilištu Berkeley s temom iz antropologije koja postaje njezinim glavnim područjem interesa. Istraživala je međuljudske i obiteljske odnose na području Jugoistočne Europe. Najpoznatije su joj knjige *Porodica u transformaciji* i *U društvu s čovjekom*. Posljednjih dvadeset godina života provela je u Zagrebu. (Čulinović Konstantinović, 2001).

znanje njemačkog jezika još uvijek podrazumijevalo u obrazovanim krugovima ili pak da su dva ključna djela objavljena u srpskom prijevodu u nakladi beogradskog Kosmosa Freudov *Uvod u psihoanalizu* (1933) i Adlerova *Individulna psihologija* (1937). Inače, zanimanje za psihoanalizu i individualnu psihologiju bilo je karakteristično za lijevo orijentirane intelektualne krugove, pa je tako prvi značajniji rad o Adlerovoj psihologiji – *Psihoanaliza i individualna psihologija* – napisao i izdao u vlastitoj nakladi August Cesarec (1932).¹⁶¹

Službena pedagogija i dio učiteljske zajednice suzdržani su prema primjeni psihoanalize i individualne psihologije u odgojnoj i školskoj praksi. Istina, pojavit će se pokojni članak o tome u pedagoškoj periodici¹⁶², ali je evidentna prevladavajuća usmjerenost na eksperimentalno-didaktička i pedagoško-antropološka istraživanja, pri čemu su glavni impulsi dolazili iz Više pedagoške škole u Zagrebu.

Psihološkim su se temama bavili i najistaknutiji akademski pedagozi međuraća – Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović, Vladimir Filipović i Stjepan Pataki. U svom habilitacijskom radu *Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja* Matičević (1921) postavlja tezu o modernoj psihologiji mišljenja kao sintezi intelektualizma i voluntarizma koja se nazire u *školi rada*. O psihologiji mišljenja piše i Vuk-Pavlović (1928) prikazujući u *Nastavnom vjesniku* knjigu Otta Selza *Die Gesetze der produktiven und reproduktiven Geistestätigkeit*. Vladimir Filipović (1938) u knjizi *Moderna psihologija u pedagogiji* daje pregled najvažnijih pravaca suvremene psihologije – prirodoznanstvenog i duhovnoznanstvenog te njihova značenja za pedagogiju. Također se osnovnim crtama osvrće na psihologiju Freuda, Adlera i Sterna zaključujući s općim pogledom na suvremenu psihologiju koja je, smatra, donijela dragocjene spoznaje za sve koji se na bilo koji način bave čovjekom. Pataki (1940) u knjižici *Psihologija mladenačkog doba* daje prikaz razvojnih faza mladenačkog doba postavljajući jasnu granicu između „mladenačke psihologije“ i pedagojske psihologije. Prvoj je zadaća upoznati mladenačku psihu, drugoj pomagati mladenački razvoj i obrazovanje.

Ovim kratkim prikazom nisu obuhvaćeni i nabrojani svi autori i radovi iz područja psihologije u Hrvatskoj između dva svjetska rata. Htjelo se prikazati osnovne tendencije i

¹⁶¹ Više o psihoanalizi i individualnoj psihologiji u Zagrebu u istoimenom poglavlju knjige Bože Kovačevića *Psihoanaliza i ljevica*, Zagreb, 1989.

¹⁶² Kao na primjer članak „Pedoanaliza i autosugestija kao uzgojne metode“ Ivana Crnka (1925/26) u *Napretku* ili „Individualna psihologija i neuroze“ Pere Bogovića (1934) u *Savremenoj školi*. Istodobno se ni u *Savremenoj školi*, ni u *Napretku* ne može naći ni obavijest, a kamoli prikaz knjige Bele Sekelja *Ti i tvoje dijete : savjeti roditeljima i odgojiteljima o modernom odgoju na psihološkoj osnovi*, koju je preveo i predgovor napisao Marijan Tkalčić, a objavljena je 1938. u Minervinoj biblioteci *Nova pedagogija*.

ilustrirati pojačano zanimanje učitelja, kao glavnih nositelja *didaktičko-metodičke obnove*, za dječju i pedagošku psihologiju s ciljem unapređenja odgojno-obrazovnog rada. Nisu posebno spomenuti radovi Mire Kočonda, Elze Kučera, Ljubice Godler, Ivana Esiha, Zorana Bujasa i drugih. Krajem navedenog razdoblja, u sklopu djelovanja učiteljica i učitelja okupljenih u Zadruzi „Ivan Filipović“ i novog učiteljskog pokreta, javljaju se inicijative psihološko-socijalnog karaktera. Pokrenuta je *Anketa o našoj školi* s ciljem ispitivanja stanja školskih zgrada, higijenskih i socijalnih prilika učenika o čemu se izvještavalo u *Hrvatskom učiteljskom domu* (1937.–1940.). Javljaju se i kritički tonovi naspram dotadašnjeg rada na području psihologije. Tvrdnjom kako „mi n a š e dijete ne poznamo“ (Učiteljstvo i narod, 1937, 54) željela se skrenuti pažnja na zanemarivanje djeteta u hrvatskim prilikama, jer hrvatski učitelji imaju pred očima „sliku osrednjeg gradskog dobro situiranog njemačkog djeteta“ (Isto, 55), a zapravo ne poznaju dijete koje je pred njima.

Razvoj psihologije bio je jedan od važnih čimbenika nastanka i razvoja reformne pedagogije. Impulsi su vjerojatno išli i u obrnutom smjeru. U Hrvatskoj u tom pogledu nije bilo bitno drugačije nego u drugim europskim zemljama. Reformna pedagogija kao praktična pedagogija bila je integrativno polje dviju novih akademskih (studijskih) disciplina – pedagogije od 1928. i psihologije od 1929. godine. Je li to bilo i razdoblje najkreativnijeg *suživota* dviju disciplina?

5.8. Refleksije reformne pedagogije na srednjoškolsku nastavu

Recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj najviše je došla do izražaja na području osnovnoškolske nastave. Tomu je svakako pridonijela činjenica da su u većini slučajeva učitelji, za razliku od srednjoškolskih profesora, tradicionalno bili upućeniji u pedagogiju kao praktičnu i teorijsku disciplinu. Rasprave o reformi srednjih škola pretežito su bile usmjerene na pitanja organizacije, nastavnog plana i programa i funkcije srednje škole (gimnazije), pri čemu su se iznosili argumenti za i protiv učenja klasičnih jezika. Prigovori na račun nastavnih metoda i stroge discipline dolazili su ponajprije iz učeničkih redova. O nekom organiziranom pokušaju unutarnje reforme škole odnosno načina rada u školi, kao što je to bilo na području osnovnoškolske nastave, teško možemo govoriti. Pojedinačne iskorake u tom smjeru možemo smatrati iznimkama koje potvrđuju pravilo.

Iznimka je bio i pokušaj uvođenja „novog duha u naše škole“ u vidu đачke samouprave, što je u istoimenoj knjižici opisao Gjorgje Gavrilović (1919). Riječ je o svojevrsnom eksperimentu provedenom u I. realnoj gimnaziji u Zagrebu, a iz knjižice saznajemo da je *đачkih općina*, kao organizacijskog oblika đачke samouprave bilo i u drugim srednjim školama, u kojem je učenicima prepuštena inicijativa u održavanju reda i discipline u razredu te niz drugih dužnosti koje su inače obavljali profesori. Tu prije svega misli na neka inozemna iskustva te iskustva Dane Trbojevića koji je se kao zemunski profesor u svoj razred uveo đачku samoupravu. Gavrilović je upoznat s poviješću đачke samouprave. Spominje njezina utemeljitelja Amerikanca Wilsona Gilla i Prodingеровu školsku općinu u pulskoj gimnaziji koja je ublažavala „nacionalne opreke“ među učenicima. Prosvjetne vlasti nisu bile blagonaklone prema tim inicijativama, a osobito nakon zavođenja šestosiječanjske diktature 1929. godine, kada „đачka samouprava pada pod udar policijskih i školskih vlasti“ (Vuković, 1973, 482).

Đачka samouprava u srednjim školama bila je dio programa srednjoškolskog đачkog pokreta koji se počeo stvarati 1918. (samo)organiziranjem zagrebačkih učenika srednjih škola. Željeli su, uz nadzor svojih profesora, preuzeti kontrolu nad disciplinom u školi. Njihov je drugi zahtjev bio socijalnoga karaktera – osnivanje đачkog odbora koji bi vodio brigu o higijenskim, stambenim i društvenim prilikama pojedinaca. Zatim su tražili nadopunjavanje školskog znanja predavanjima i lektirom izvan redovne nastave, uređenje đачkih knjižnica i čitaonica kojima bi sami upravljali. Posljednji, četvrti zahtjev odnosio se na prilagođavanje nastavnog programa suvremenim potrebama. (Srednjoškolski đачki pokret, 1919). Osnovano je Centralno đачko vijeće koje je izradilo Nacrt đачke samouprave. Omladinski list *Iskra* postao je glasilo pokreta. Na njezinim se stranicama tijekom 1919. piše o potrebi reforme srednje škole u duhu nove pedagogije. Na učeničke reformske inicijative Gavrilović (1919, 31) kaže: „Kako bi ta reforma izgledala, možemo suditi po onome, što su dosada o tome pisali i govorili. Ne će biti notesa, razr. knjiga, prof. sjednica, suvišnog bubanja, ispitivanja; biće neobvezatan polazak škole u najvišim razredima, đaci će birati profesore, o svemu će odlučivati učenička vijeća itd. Sve to pokazuje, da se đaci upuštaju u stvari, kojih ne razumiju.“ Naredbom Kr. zemaljske vlade Vijeće je ukinuto 19. svibnja 1919., mjesec dana nakon osnutka.¹⁶³

¹⁶³ O đачkoj samoupravi između dva rata pisao je Ivan Leko (1968) u knjizi *Učenička samouprava*.

Pokušaj Pavla Vuk-Pavlovića da 1922. nastavu u zagrebačkoj III. realnoj gimnaziji organizira u skladu s novim pedagoškim tendencijama nije bio duga vijeka jer već 1923. prelazi na Višu pedagošku školu za profesora filozofije i pedagogije.

Dugo očekivani Zakon o srednjim školama (1929) nije donio neke važnije promjene. Opće srednje škole – gimnazije (klasične, realne i realke) – ostale su uglavnom iste. Doduše, povećan je broj realnih nauštrb klasičnih gimnazija, ali to je proces koji je započeo još prije Prvoga svjetskog rata. Članak 25 Zakona obvezuje nastavnike na prilagođavanje nastave „prema individualnosti učenika, pri čemu će se voditi računa i o njihovim životnim prilikama“, no koliko je to bilo moguće u pretrpanim razredima i s nepripremljenim nastavnicima, zakonodavac nije brinuo. Metodičke upute za rad u srednjim školama pozivaju na zahtjeve psihologije djeteta, načela učeničkog samorada i povezivanja gradiva (Programi i methodska uputstva, 1936), ali nedostaje stvarna institucionalna i stručna potpora u njihovu provođenju. „Stručna kontrola još je nepotpuna, a za jedinstven nastavni postupak nedostaju precizno izradjene instrukcije, koje su za svaku srednju školu vrlo potrebite. Pomagala, kabineti, knjižnice i organizacija vanškolskoga intelektualnoga rada, veza škole i društva, saradnja društva i školskih faktora – sve to stoji pred velikim i teškim zadacima“ (Petz, 1929).

U većini državnih gimnazija radilo se po tradicionalnim metodama. Da isti profesori mogu u drugim okolnostima prilagoditi svoj rad zahtjevima moderne pedagogije pokazalo se na primjeru Privatne mješovite gimnazije s pravom javnosti Udruženja za individualni uzgoj i nastavu mladeži u Zagrebu pod vodstvom dr. Ade Broch i sestara.¹⁶⁴ Škola je radila po nastavnom planu i programu državnih srednjih škola, a dopuštenjem Ministarstva prosvjete angažirani su nastavnici zagrebačkih srednjih škola. S obzirom na mali broj učenika u razredu (rijetko više od 10, a često do 5 učenika u pojedinim razredima) rad je mogao biti individualiziran. Učenici su dobivali zaduženja u obliku referata koje su izlagali na seminarским satima. Netko od učenika uvijek je vodio zapisnik¹⁶⁵. U školi su se često održavala ogledna

¹⁶⁴Prethodnica ovoj školi bila je Privatna viša djevojačka škola što su je sestre Ada i Milka Broch vodile od 1902. godine u Pakracu, a od 1913. u Zagrebu. Privatna (mješovita) niža realna gimnazija počela je s radom početkom 1925. godine, a 1927. škola dobiva naziv Privatna mješovita gimnazija s pravom javnosti „Udruženja za individualni uzgoj i nastavu mladeži u Zagrebu pod vodstvom dr. Ade Broch i sestara“. Od 1927./28. otvaraju se i viši razredi. U školu su se mogli upisivati muški i ženski đaci klasične i realne gimnazije. (Izveštaj za školsku godinu 1929-30, 1930)

¹⁶⁵ Primjer jednog zapisnika:

Zapisnik o seminaru održanom 12-X-1939.

predavanja o kojima su također vođene stručne zabilješke iz kojih. U bilješci o predavanju Milke Broch održanog 12. ožujka 1934. godine u trećem razredu na satu njemačkog jezika piše kako je izvedeno „prema novoj aktivnoj metodi“. Nakon „originalnog“ i „vrlo uspješnog“ predavanja uslijedila je i rasprava o radnoj školi. U slučajevima kada su predavanja bila manje uspješna slijedile su dodatne pedagoške upute od strane direktora Adama Rubetića. Nastavnici su redovito održavali „stručne konferencije“ na kojima se raspravljalo o mogućnostima unapređenja nastave. U zapisnicima s tih stručnih sastanaka mogu se pročitati prijedlozi koji su u potpunosti u skladu s novim didaktičko-metodičkim trendovima. Ističu se potreba učenja promatranjem u prirodi, zatim korištenje filmova i slikovnog materijala, aktivno uključivanje učenika u nastavu, posjeti muzejima. U nastavi živih jezika stavlja se naglasak na svladavanje konverzacije i razmatra mogućnost učenja stranih jezika po načelima radne škole.¹⁶⁶

Na sjednicama *nastavničkih savjeta* direktor poziva i moli nastavnike da pročitaju i da se drže *Metodskih uputstava*¹⁶⁷. U Zapisniku sjednice od 29. svibnja 1940. čitamo kako „većina nast. radi po određenoj metodi (radne škole), a to je u ovoj školi potpuno moguće zbog malog broja učenika“ te kako se individualnim postupkom postižu povoljni rezultati i kod manje nadarenih učenika.¹⁶⁸

Iz školskih izvještaja doznajemo kako su članovi Udruženja za individualni odgoj u kojem su bili i roditelji učenika redovito održavali predavanje o zajedničkom radu doma i škole i o odgojnim metodama. Godišnje je održavano 7-8 predavanja, a teme su bile i iz područja zdravstvene higijene, medicine (bolesti djeteta) i psihologije.

U velikim državnim gimnazijama s razredima sa po 40 i više učenika nije moglo biti ni riječi o individualnom pristupu učeniku. Uz to, tradicionalna usmjerenost gimnazije na intelektualnu komponentu i činjenično znanje teško se mijenjala. Većina profesora odgojena i obrazovana u „austrijskom duhu“, navikla na poštivanje tradicije i podrazumijevajuću

Kolega Franceschi Vjekoslav pročitao nam je referat „Kulturni život Hrvata u XIX stoljeću. Kolega je opisao kako su Hrvati i pored velikog tuđinskog uticaja bili kulturno razvijeni u nacionalnom duhu. Pored književnog razvoja izneo je kolega i razvoj glazbe i kazališta.

U diskusiji su sudjelovali: „Kolega Breuer koji kaže da se referat služi mnogo stranim izrazima (kao na pr. diletantizam) gospođa profesor rastumačila nam je nepoznate strane izraze.

Kolega Slankamenac je pohvalio referat, ali naglašuje da se je premalo zadržao na kazalištu.

Kolegica Maceljski Vlasta kaže da se referat osvrtao više na Dalmaciju nego li na Hrvatsku.

Vodja seminara: M. Kolarec

Zapisnik je vodila: Eva Brajer

¹⁶⁶ HR-DAZG-117 Privatna realna gimnazija dr. Ade Boch. Zapisnici oglednih predavanja i stručnih konferencija. Sign. 24790

¹⁶⁷ Misli se na knjigu *Programi i metoda uputstva za rad u srednjim školama*. Beograd, 1936.

¹⁶⁸ HR-DAZG-117 Privatna realna gimnazija dr. Ade Broch. Knjiga zapisnika nastavničkoga savjeta. Sign. 24788

distanciranost od učenika pojačanu maskom ozbiljnosti i manirama strogosti teško je mogla prihvatiti neki drugi metodički model koji bi odstupao od tradicionalnih uloga profesora (koji predaju gradivo) i učenika koji (na)uče (reproducirati gradivo). Stoga je razumljivo da su upravo učenici bili oni koji su se (po)bunili.

Generacije koje je Prvi svjetski rat zatekao u dječjoj sobi i koje su „odrasle preko noći“ kao i one koje su odrastale u nestabilnom i kratkom razdoblju mira nisu imale puno razumijevanja za autoritete koji ih poučavaju. To se osobito odnosilo na, vjerojatno malobrojniju, ali prilično glasnu „grupu naprednih srednjoškolaca“ u čijoj se radikalnoj kritici profesora, škole i društva u cjelini nazirala jedna nova socijalna i ideološka svijest. Svoja su razmišljanja objavili u knjizi *Srednjoškolci govore* (1934). U njoj daju dijagnozu odnosa škole i društva, kritiziraju dogmatski sustav rada u srednjoj školi koji počiva na „podavanju gotove građe“ koju učenici servilno slušaju, mehanički primaju i reproduciraju, bez aktivnog sudjelovanja i slobode mišljenja. Progovaraju i o školskoj disciplini, omladinskoj literaturi, vjerskoj propagandi i seksualnom pitanju srednjoškolske omladine.

Literarni pandan *Srednjoškolcima* bila je knjiga *Sedmi be : iz dnevnika jednog srednjoškolca*, prvi hrvatski adolescentski roman iz pera studenta pedagogije Josipa Horvata¹⁶⁹ (1939), nekadašnjeg zagrebačkog gimnazijalca, člana „grupe naprednih srednjoškolaca“. Radnja romana smještena je u sedmi¹⁷⁰ razred jedne zagrebačke gimnazije školske godine 1935./36. U formi dnevničkih zapisa prikazuje se školski život iz učeničke perspektive – neslaganje sa školskim sustavom, pedagoškim mjerama i odnosom prema učenicima, zatim međusobne odnose u razredu spontano podijeljenom u tri skupine: „cercle“, „buržujski kvart“ i „treći stalež“, pri čemu su simpatije autora na strani pripadnika „cercla“ u kojem su okupljeni „najomiljeniji đaci, dobri pjevači i loši učenici“ (Horvat, 1939, 5). Na kraju, za *sedmi be* burne, školske godine 1935./36. sve je u osnovi ostalo isto – profesori i učenici „kao dva svijeta, suprotna i nespojiva. Svakim danom sve se više povećava daljina koja nas dijeli, svakim danom postaje sve teži naš zajednički život“ (Horvat, 1939, 107).

Kakva je bila recepcija knjiga *Srednjoškolci govore* i *Sedmi be* teško je reći. Potonjoj je zabrana povećala popularnost pa se potajno posuđivala i čitala. Na oba se naslova u satiričnom

¹⁶⁹Buntovni srednjoškolac i student pedagogije postao je poznati književnik. Joža Horvat (1915.–2012.) svoje je gimnazijske godine i stvaranje *Sedmog be* opisao u memoarskoj knjizi *Svjedok prolaznosti* (2005).

Roman *Sedmi be* bio je zabranjen odmah po objavljivanju, a novo izdanje objavljeno je 1978.

¹⁷⁰U današnjem je školskom sustavu to treći razred gimnazije.

tonu osvrnuo katolički publicist Josip Blažina (pisao pod pseudonimom Jožčenko). Njegova ironično-sarkastična projekcija „razreda budućnosti“ zacijelo je bila učinkovitija kritika mladenačkih pedagoških „ideja“ od mnogih drugih:

Najbolje je da pisac postane profesorom, pa da uredi novi tip srednje škole. Iz knjige „Sedmi B.“ mogli bi dobiti zlatne podatke o srednjoj školi budućnosti. Jedini simpatični profesor je pijani Japica, koji lumpa s đacima, karta sa sedmoškolcima i u razredu puši.

To je dečko.

Prema tome bi mogli ovako urediti jedan, uzmimo, sedmi razred budućnosti.

Na ulazu: vrata. Vrata, naime, ne mogu biti ni u budućnosti zanemarena. Katedra izostaje. Ona previše sličići na diktaturu. Umjesto klupa su stolovi. Svaki stol ima pretinac za razne igraće karte i električno zvonce, da može đak pozvoniti podvorniku (koji je ujedno i kavanar) da naruči špricer, crnu kavu i slično. Na zidovima vise aktovi i pobudni natpisi.

Osam sati ujutro.

Đaci su već u razredu. Ulazi podvornik.

– Da li žele gospoda – pita on – možda kojeg profesora.

Nastane kratko dogovaranje.

– Dobro – vele – neka dođe.

– Koji?

– Pa ovaj – vele – neka dođe Tatak, naime kod lijevog stola broj tri fali treći za preferans.

Drugi sat je francuski. Opet podvornik.

– Dobro – veli sedmi B. – neka dođe.

Ulazi profesor francuskog jezika. Sjeda na stolicu do prozora, pali cigaretu.

– Dakle – veli – što gospoda žele iz francuskog.

– Pa dajte nam – vele – odfućkajte tango „Ca c'est Paris“!

Profesor fućka. Zatim pripovijeda o lumpacijama u Moulin-Rouge-u. Razred je razigran. Podvornik je za vrijeme francuskog sata morao nekoliko puta nositi špricere. Skoro su i prečuli zvono, da je sat završen.

Treći sat je povijest. Ispitivanje. Profesor je po dozvoli ušao u razred.

Danas će ispitivati. Vadi notes.

– Gospodine Franiću, da li bi vi imali dobrotu i odgovoriti na pitanje.

Franić prebaci noge na stol, zapuši cigaretu i zanjiše se na stolici.

Pa ajde – veli – pitajte!

Profesor se nakašlje:

– Dakle recite mi vi da li je Napoleon imao nakanu da pripoji sve države, koje je okupirao, Francuskoj?

Franić se protegne, zijevne, ispije ostatak špricera, pljune preko stola i tresne:

– Napoleon je bio budala!

– Ako je to vaše mišljenje, ja sam zadovoljan, – veli profesor – ja uvijek poštujem tuđe mišljenje. Koju ocjenu želite?

– Nisam štreber – veli Franić – da mi treba odličan. Dajte: vrlo dobar!

Profesor zabilježi.

Četvrti sat je sedmi B. otišao na nogometno igralište, a profesor je pisao zadaće iz matematike.

Mislim da je ovo za početak školske reforme dovoljno. A u daljnjoj budućnosti možemo nazrijevati i automatske srednje škole, gdje neće čak ni trebati da dolazi u školu. (Blažina, 1939, 19-21)

„Izgleda, faktično, da bi to tek bila prava škola budućnosti, s kojom bi bili zadovoljni svi učenici“, slaže se s humoristom Jožčenkom Mijo Cindrić (1939/40, 314)¹⁷¹ koji smatra da su, ako se izuzmu „pristaše stanovite destruktivne ideologije“ kojima po njegovu mišljenju pripadaju autori gore spomenutih knjiga, srednjom školom nezadovoljni pretežito slabiji đaci i oni lošijeg materijalnog stanja. Slaže se da srednja škola nije idealna, ali da su u 95 posto slučajeva napadi na nju tendenciozni i neobjektivni.

Kamilu Brössler (1940, 315) smatra da „treba pristupiti kritici našeg školskog sistema“ i da se ta kritika ne bi trebala shvaćati kao napad na stalež. Važan problem i nedostatak srednje škole vidi u nedovoljnoj pedagoškoj osposobljenosti srednjoškolskih nastavnika, koji su stručnjaci u svojim disciplinama, ali su slabi pedagozi. Brössler je jedan od rijetkih koji pokušava premostiti jaz između profesora i učenika. Sa skupinom „mladih i naprednih hrvatskih profesora, nastavnika i pedagoga“ pokreće u siječnju 1940. godine *Polet : lista hrvatskih đaka*¹⁷². U prvom broju objavljen je referat učenika M. H. iz sedmog razreda Druge državne muške realne gimnazije u Zagrebu na temu *Zašto nismo zadovoljni sa školom?*, u kojem, među ostalim, mladi gimnazijalac upućuje prigovore školi zbog loše organizacije rada. Škola bi po njegovu mišljenju trebala probuditi interes učenika za školske predmete, dati im priliku da stvaraju i tako zadovolje svoju težnju za aktivnošću, a razred bi trebao biti povezan zajedničkim zadacima, interesima i rezultatima rada umjesto, kakao je često slučaj, u borbi protiv disciplinskih propisa i profesora

¹⁷¹ Cindrić također prenosi navedeni isječak iz Jožčenkova satiričnog viđenja škole budućnosti.

¹⁷² Brössler je bio odgovorni urednik *Poleta* koji izlazi kao mjesečnik. Nakon dvobroja 5-6 za svibanj-lipanj 1940., list prestaje izlaziti.

(M. H., 1940, 3-5). U *Poletu* se nadalje pisalo o ocjenjivanju, maturi, školskim predmetima, knjigama i ostalim temama iz svakodnevnog života srednjoškolaca. Iako je pokretanje *Poleta* bilo vođeno željom da se mladež u najkritičnijem periodu duhovnog razvoja „otrgne od kobnog utjecaja ekstremnih strujanja“ i „pedagoškim taktom privede aktivnoj suradnji na djelu narodne obnove i preporoda“ (Brössler, 1940, 316) mnogima se ta javna govornica srednjoškolaca nije sviđjela pa je i razumljiv njezin kraj već nakon nekoliko brojeva.

Ne preuveličavajući utjecaj omladinske kritike škole, treba reći da ona ipak nije prošla nezapaženo. Došla je prekasno da bi bilo što promijenila osim zaoštrila antagonizam između učenika i profesora. No činjenica je da je potaknula rasprave o potrebi reforme srednjoškolske nastave, koje su, s obzirom na povoljnije političke prilike u novoosnovanoj Banovini Hrvatskoj, možda i mogle uroditi plodom da nije uskoro nastupio Drugi svjetski rat.

Za kraj ovog poglavlja – ono što je kronološki moglo biti na početku. U inspirativnom eseju *Misli o uzgoju* Antun Barac već 1921. godine, u maniri najboljih intelektualaca, izdanaka „stare škole“, osvrće se na „poklik da se reformira škola u smislu praktičnosti“. Barac govori uglavnom o srednjoj školi i iznosi niz prigovora na njezin račun, no kaže i sljedeće:

Treba, držimo, odmah istaknuti, da svako procjenjivanje školske gradje s obzirom na upotrebu u životu znači klanjanje nekom provizornom božanstvu. Jer pojam života sasvim je nešto drugo kod čoveka koji živi duhom, srcem, dušom, negoli kod čoveka kojeg može da razveseli samo pogled na velike hrpe banknota. A onda – život sam pokazuje, kako smisao za praktičnost leži u samoj naravi pojedinca, pa apsolvanti nekih trgovačkih i tehničkih škola žive često kao slabo plaćeni činovnici, dok klasični filolozi ili drugi humanisti, na jedan ili drugi način, stiču tisuće. Ako bi se reformom škole išlo, dakle, samo zatim, da se mladja generacija učini sposobnom za životnu konkurenciju, onda treba odlučno reći: Ne! (Barac, 1921, 422)

Stvarni problem reforme srednje škole nije toliko problem izbora predmeta, nego je to „problem duha koji u njoj vlada, problem njezina unutrašnjega života“ (Barac, 1921, 423). Što god da je bio njezin stvarni i najveći problem – nastavni plan i program, duh, disciplina, nastavne metode – sve je to uglavnom odolijevalo pokušajima promjene.

5.9. Obrazovanje učitelja za novu školu

Pedagoška renesansa teško se mogla provesti bez preporoda učiteljskog obrazovanja. Učitelji kao glavni nositelji didaktičko-metodičke obnove trebali su sustavnu i organiziranu

pripremu, a ferijalni učiteljski tečajevi samo su djelomično mogli ispuniti taj zadatak. Osobito je bilo važno da se za tu ulogu pripreme budući učitelji. No obrazovanje učitelja u Hrvatskoj tijekom dva međuratna desetljeća trpjelo je, kao i ostali segmenti školskoga sustava i školstvo u cjelini, posljedice kaotične i konfuzne prosvjetne politike, podjednako neučinkovite u prvom desetljeću opće dezorijentiranosti kao i u drugom desetljeću prividne konsolidiranosti.

Obrazovanje učitelja bilo je čestom temom rasprava u stručnoj zajednici. O tome se raspravljalo na Kongresu jugoslavenskoga učiteljstva u Sarajevu 1922., s glavnim referentima Josipom Škavićem i Ivkom Radovanovićem. Na Radovanovićev referat, objavljen kao brošura pod naslovom *Unifikacija i reforma osnovne nastave osobitim obzirom na izobrazbu učitelja* (1922), reagirao je Josip Lokas kritičkim osvrtom na metodologiju i prijedloge rješenja pitanja obrazovanja učitelja. Radovanović (1922, 30-31) predlaže unificiranu učiteljsku školu naglašenog pedagoškog smjera i s toliko općeobrazovnih sadržaja da svjedodžba zrelosti ima karakter maturalne svjedodžbe srednje škole. Umjesto viših pedagoških škola predlaže osnivanje učiteljskih akademija koje bi bile u rangu fakulteta i pripremale bi sve vrste nastavnika i nadzornika za osnovne i učiteljske škole te učiteljske akademije. Tako je fakultetsko obrazovanje učitelja ponovno postalo aktualno, no za njegovu realizaciju nisu postojali osnovni preduvjeti, ali ni konsenzus stručne zajednice.

Stjepan Ratković (1922) također se zalaže za novo uređenje učiteljskih škola, odnosno za solidno opće kao i teorijsko i praktično pedagoško obrazovanje budućih učitelja te primjeren odgoj specifičnih osobina bez kojih nema dobra učitelja. Kako je četverogodišnji, pa i dvogodišnji, učiteljski studij nerealna želja, predlaže mnogo realniju petogodišnju učiteljsku školu. Na sličan su način završavali i ostali prijedlozi reforme učiteljskoga obrazovanja. Petogodišnju učiteljsku školu kao realnu opciju zagovarali su i Škavić (1922), Ante Kovačević (1924) i drugi. Kovačević (1928, 229) se čak zalaže za produženje učiteljske škole “prema dolje i prema gore”, odnosno za osnivanje niže i više učiteljske škole, jer učiteljska škola ima težak zadatak da razvije ljubav i volju za učiteljsko zvanje u đacima koji su u nju dospjeli slučajem ili nuždom, a takvih, prema njegovu mišljenju, nije malo.

Kritički stav prema većini prijedloga, osobito onima koji su dolazili od učitelja iz zagrebačkoga povjereništva Udruženja jugoslavenskoga učiteljstva, zauzima Stjepan Stipančević (1923) u seriji napisa o učiteljskom obrazovanju u Tomašićevu *Hrvatskom učitelju*, glasilu koje je zastupalo interese Saveza hrvatskih učiteljskih društava. Stipančevićev je pristup teorijski,

usmjeren više na načelna pitanja učiteljskoga obrazovanja nego na njihovu praktičnu provedbu. On kritizira zahtjeve za povećanje prirodoslovnih sadržaja i približavanje programima realnih gimnazija te zagovara uvođenje zapostavljenog klasicizma i humanizma, koji su, smatra, *conditio sine qua non* valjanog učiteljskog obrazovanja. Ideja o uvođenju klasičnih jezika u učiteljske škole teško je mogla pasti na plodno tlo u vremenu izrazite kritičnosti prema klasičnim gimnazijama kao reliktima prošlosti i sve većoj usmjerenosti prema *realnim* nastavnim sadržajima.

Politička i ideološka podijeljenost hrvatskoga učiteljstva odražavala se i na rasprave o reformi učiteljskoga obrazovanja. Neupitno je bilo slaganje o potrebi proširenja učiteljskoga obrazovanja – i općega i stručnoga. Najčešće se spominjao model prema kojemu bi budući učitelji opće obrazovanje stjecali u potpunoj srednjoj školi (u tadašnjem školskom sustavu to je bila osmorazredna gimnazija), a stručno pedagoško obrazovanje na dvogodišnjim učiteljskim akademijama. Druga, realnija opcija bila je petogodišnja učiteljska škola. No stvarni je i najveći problem bio u finalizaciji bilo kakva koncepta, odnosno u nepostojanju zakona koji bi omogućili njihovo provođenje, čemu su doprinijele česte promjene ministara prosvjete ili cjelokupne vlade.

Pedagoška se izobrazba isticala kao važan segment obrazovanja učitelja. No i ovdje je u početku vladala podijeljenost u učiteljskoj zajednici, što se najbolje vidjelo po uporabi pedagoških udžbenika. “Njihov izbor ovisio je o pravcu, uz koji je pristajao nastavnik pedagogije. Zato se u jednoj školi upotrebljava i dalje Basariček, u drugoj se radi po skriptama, a negdje se opet uvode udžbenici ili pomoćne knjige raznih autora, kao: dr. S. Zimmermann ‘Psihologija za srednja učilišta’, dr. B. Lorenc ‘Psihologija za srednje škole’, dr. M. Marković ‘Logika za srednje i učiteljske škole’, R. Vučić ‘Osnovi pedagogije’, Lj. Protić ‘Opšta pedagogija’, dr. D. Rajičić ‘Posebna didaktika’, dr. F. Mandić ‘Metodika poznavanja prirode, zemljopisa i historijske nastave’ i drugo. Turićeva nova ‘Metodika škole rada’ jedva da je doprla do učiteljskih škola” (Zec, 1951, 357). Povećanjem sadržaja iz pedagogije i psihologije od školske godine 1926./27. (*Nastavna osnova za pedagogiju*, 1927) pitanje suvremenih i adekvatnih pedagoških udžbenika postalo je središnjim pitanjem pedagoške nastave u učiteljskim školama (Demarin, 1928).

Godine 1929. ministar prosvjete Kraljevine Jugoslavije Božidar Maksimović potpisuje unificirane školske zakone – Zakon o srednjim školama, Zakon o učiteljskim školama i Zakon o narodnim školama. Zakonom o učiteljskim školama (1929.) učiteljske su škole isključivo državne

ustanove i služe za stručno obrazovanje učitelja narodnih škola tako što pripravnicima pružaju temeljnu opću i stručnu (pedagošku) spremu, obrazuju ih u duhu državnoga i narodnoga jedinstva i vjerske trpeljivosti te pripremaju za nacionalnu, prosvjetnu i kulturnu misiju u narodu. Umjesto dotadašnje četiri, školovanje u učiteljskoj školi traje pet godina.

Prema nastavnom planu i programu iz 1931., učenici učiteljskih škola učili su tijekom petogodišnjega školovanja ukupno 23 predmeta. U prva tri razreda imali su 32 sata nastave tjedno, u četvrtom 31 i u petom razredu 30 sati. Na pedagošku je skupinu predmeta otpadalo 16,2 posto satnice od ukupnog broja sati tijekom svih pet godina trajanja škole. U trećem se razredu slušala *Psihologija s logikom*, u četvrtom *Opća pedagogija*, *Metodika* i *Školski rad*, a u petom *Dječja i pedagoška psihologija*, *Povijest pedagogije*, *Metodika*, *Školski rad* i *Školska organizacija i administracija*. (Privremeni..., 1931).

Da Zakon o učiteljskim školama i novi nastavni plan i program nisu značili i reformu učiteljskoga obrazovanja, pokazuju i članci u pedagoškoj periodici 30-ih godina u kojima se ona zaziva ili se govori o potrebi obrazovanja učitelja za novu školu (Matičević, 1930; Robotić, 1930, Demarin, 1934, 1935; Petz, 1934). Osobitu je pozornost izazvalo Matičevićevo razmatranje “o obrazovanju našega učiteljstva” u zagrebačkom dnevniku *Obzor* gdje govori o novom idealu narodnoga učitelja u stoljeću koje se zbog novih znanstvenih pogleda i životnih potreba toliko razlikuje od svih dotadašnjih. “Vremena, gdje se je sa onim mršavim psihologijskim i logičkim predznanjem, koje se moglo u samoj učiteljskoj školi u nejakoj dobi od 15 do 16 godina dobiti, pa dogmatičkim učenjem jednog pedagogijskog udžbenika jednog posvećenog sistema polazilo u školničku praksu, da se onda pozivom na tu ‘pedagogijsku praksu’ i na taj ‘pedagogijski rad’ i na osnovu autodidaktičkih diletantskih radova moglo istupiti s pretenzijom vrijediti kao ‘pedagog’, ‘iskusni pedagog’, ‘stručni pedagog’ i ‘učitelj pedagogije’ ta vremena su temeljito prošla”, smatra Matičević (*Obzor*, 17. 10. 1930.), uz potpuno razumijevanje nužnosti takva razdoblja u razvitku jednog malog naroda. Također kritički primjećuje da obrazovanje pučkih učitelja u nas nikad nije bilo na visini, jer smo zbog svog “nesamorodnog” kulturnog razvitka uvijek preuzimali od drugih, te da, nažalost, nismo imali “velikih pedagogijskih umova” proizašlih iz učiteljskih redova, kakvi su primjerice Pestalozzi, Rein, Kerschensteiner, koji su se vinuli do znanstvenih visina. Naše je učiteljstvo, smatra Matičević, imalo velikih uspjeha kao kolektivna snaga, po svom udruživanju, a sjajna učiteljska imena iz prošlosti bila su velika više zbog svoga idealizma,

djelotvorne volje i organizatorskoga dara nego zbog samorodnosti ideja ili jakih pedagoških pojedinaca (Matičević, 1930).

Na Matičevićev se tekst u *Napretku* kritički osvrnuo Antun Tunkl (1931), osobito pogođen njegovom kritikom poučavanja predmeta pedagoške struke u učiteljskim školama. Matičević nastupa s pozicije predstavnika akademske zajednice, a Tunkl s pozicija pučkoškolskoga učitelja, obrazovanog na Basaričkovim pedagoškim udžbenicima, koji je napredovao do profesora učiteljske škole. Tražeći da pedagoške predmete u učiteljskim školama predaju fakultetski obrazovani pedagozi, Matičević traži kvalitetniju pedagošku izobrazbu budućih učitelja, ali i prostor za afirmaciju u praksi još uvijek mlade akademske discipline (pedagogija kao samostalna studijska grupa postoji na Filozofskom fakultetu od 1928. godine). Tunkl smatra da učitelji koji predaju pedagogiju u učiteljskim školama nisu nužno manje sposobni, osobito oni među njima koji su završili Višu pedagošku školu i slušali, među ostalima, i predavanja profesora Matičevića. Problem koji su imali svi nastavnici pedagogije u učiteljskim školama u Hrvatskoj bio je nedostatak pedagoških udžbenika otkako su se početkom 20-ih godina prestali tiskati Basaričkovu udžbenici. “Teško je odgovoriti, zašto nemamo udžbenika te vrste. To je eto jedan problem za svakoga našeg pedagoga; pučki učitelji, s obzirom na izvode dra. M., nipošto nemaju prava da ga rješavaju”, zaključuje Tunkl (1931, 51).

Prema popisima udžbenika, objavljivanim u školskim izvještajima učiteljskih škola početkom 30-ih godina, propisani udžbenik za pedagogiju je *Opšta pedagogika* Ljubomira Protića. Herbartovac Basariček zamijenjen je dakle također herbartovcem, Protićem, čiji će udžbenik nakon nekoliko godina biti zamijenjen *Osnovama pedagogike* Radmila Vučića. Slično je bilo i s ostalim udžbenicima pedagoške skupine predmeta. Udžbenik psihologije Stjepana Zimmermanna postupno se zamjenjuje udžbenikom Borislava Lorenca, a kao metodički priručnik preporučuje se *Posebna didaktika* Dušana Rajičića. U priručniku za polaganje praktičnoga učiteljskog ispita (Vunić i Peroš, 1939) učiteljskim se pripravnicima za pedagošku skupinu predmeta (psihologija, didaktika, povijest pedagogije i metodika) preporučuje učenje po predavanjima njihovih profesora, a ako kandidati nemaju bilješke s predavanja, trebali su učiti iz Basaričekove *Povijesti pedagogije* (1918.), Schmiederove *Opće didaktike* (u prijevodu Mije Filajdića, 1933.), Vučićevih *Osnova pedagogike* (Beograd, 1934.) te iz metodičkih priručnika Josipa Demarina, Saliha Ljubunčića i Zlatka Špoljara. Na kraju popisa su Adolphe Ferrière

(*Škola podobnosti*, Beograd, 1932.) i ponovno Basariček (*Posebna nauka o obuci*, 1917.) (Batinić i Gaćina Škalamera, 2009).

Uz *Napredak* i *Savremenu školu*, kao najvažnije pedagoške časopise tog razdoblja, nedostatak modernog pedagoškog udžbenika nadomještali su metodički priručnici učitelja promicatelja pokreta radne škole – Saliha Ljubunčića, Mate i Josipa Demarina, Ante Defrančeskog, Franje Higyja Mandića, Stjepana Križanića i Zlatka Špoljara.

Ni desetljeće nakon donošenja školskih zakona, među njima i Zakona o učiteljskim školama, školstvo u Kraljevini Jugoslaviji nije se zadovoljavajuće razvijalo. To se odnosilo i na obrazovanje učitelja. U Hrvatskoj se krajem 1930-ih otvoreno govori o hotimično i nepravедno zapostavljenim kulturnim i prosvjetnim potrebama. Uspostavom Banovine Hrvatske 1939. prosvjetni su poslovi bili potpuno u nadležnosti banske uprave. U promptnoj analizi stanja u školstvu zaključeno je, među ostalim, da postoji potreba za oko 800 učitelja te da je učiteljski stalež bio među najzapostavljenijima kada je riječ o unapređenjima. Banskom su odlukom za honorarne učitelje narodnih škola postavljani i filozofi te maturanti srednjih škola. Svi su učitelji dobili upute za poučavanje u novom, narodnom duhu te za vođenje *etnografske spomenice* i sabiranje građe o narodnom životu kraja u kojem služuju.

Iz ovog kratkog pregleda jasno je da obrazovanje odnosno školovanje učitelja nije bilo u skladu s potrebama koje je nametala unutarnja reforma škole. Doduše ono je Zakonom o učiteljskim školama produljeno za jednu godinu, novi je nastavni plan i program s diferenciranjem pedagoške skupine predmeta pokušao odgovoriti na zahtjeve novog vremena, no sve to nije bilo dovoljno za kvalitetan zaokret u duhu nove škole o kojoj se toliko govorilo. Maćehinski odnos prosvjetnih vlasti prema učiteljskom staležu i istodobno velika očekivanja od njega, kada je riječ o provođenju određenih političkih i ideoloških ciljeva, i pokušaji instrumentalizacije same školske reforme (stvaranje *jugoslavenske radne škole*) nedvojbeno su u dijelu hrvatskog učiteljstva osujetili reformski duh.

5.11. Kritika novog odgoja i nove škole

Usporedo s razvojem pokreta radne škole javljaju se i njezini kritičari. Stručnjaci i nestručnjaci, s različitim motivima i argumentima, javljali su se povremeno da upozore, ukažu, korigiraju, izraze sumnju, kritiziraju i ismijavaju novu pedagošku orijentaciju, čiji su im predstavnici katkad davali dobrih povoda i razloga. Retorika novog odgoja i nove škole olako je

klizila u nove klišeje i jednostranost koja je prijetila novom zamkom. Zahtjevi za novu školu – školu povezanu sa životom, školu koja nudi praktična znanja, školu koja uvažava učenika i njegov psihički razvoj, školu koja se zalaže za iskustveno učenje itd. – možda i nisu izazivali toliki animozitet kod oponenta koliko, da se poslužimo riječima poznatog Čeha, „nepodnošljiva lakoća“ odricanja svake vrijednosti staroj školi. Među kritičarima nove, radne škole nisu, naravno, bili samo njezini protivnici nego u određenim segmentima i neki njezini zagovaratelji.

Vjerojatno posve slučajno u istom broju *Napretka* (1926) u kojem Salih Ljubunčić piše o *pedagoškoj renesansi*, Josip Škavić otvara broj člankom *Pedagoška naivnost* i već u prvoj rečenici konstatira kako se ni u jednoj nauci ne ističe toliko naivnih shvaćanja u samome radu kao u pedagogiji. Takvu tvrdnju potkrepljuje postojanjem brojnih ekstremnih shvaćanja, koja su na određeni način potrebna, jer doprinose borbi bez koje nema rezultata. No, problem su, smatra Škavić (1926, 209), oni koji služe jednoj ekstremnoj misli i to ne zato što su „nesvjesno oruđe u rukama ideje evolucije“, nego zato što vjeruju u nešto što se ne može realizirati. Takvi „ne stvaraju, nego samo prenose misli svojih vođa i za njih agitiraju“. Iako izrijeком ne spominje radnu školu niti bilo koji drugi reformni pedagoški pravac, jasno je da Škavić misli na njihovu zahuktalu retoriku i svojom kritikom pogađa u bolnu točku reformne pedagogije.

Kritike iz akademske zajednice koja je mogla i trebala bolje sagledati svu kompleksnost reforme pedagoške prakse dolazile su ponajprije iz pera S. Matičevića. I prije nego će pozvati na „povratak k normi“¹⁷³, s pozicije, današnjim rječnikom rečeno „kritičkog prijatelja“ nove pedagogije, ukazivao je na njezine stranputice, o čemu je već bilo riječi kod didaktičko-metodičkog aspekta radne škole. Matičević (1938, 44) smatra da je bolji savjestan rad po metodama stare škole nego krivo shvaćena i izvođena radna škola koja također zapada u zamku šablone i mehanizma, što su bili najveći prigovori staroj školi. Jednostrano manualno shvaćanje pojma rada ili pak pretjerana primjena „slobodnog duševnog rada“ kod obrade apstraktne građe vode u nepotrebni ekstremizam – u prvom slučaju u pusto *manueliziranje*, u drugom u beskrajno maštanje, nadmudrivanje i blagoglagoljivo fraziranje. Uz radnu školu Matičević (1938, 45) veže još jednu „nezgodnu pojavu“ – prebacivanje najvećeg i najvažnijeg rada na dom i roditelje, jer se u školi ne stiže završiti započeto pa moraju pomagati roditelji i stariji, što školu rada i samorada pretvara u „školu nerada i nesamostalnosti“. Stoga je, mogli bismo reći, očekivana Matičevićeva

¹⁷³ Članak *Povratak k normi (Herbart redivivus?)* objavljen je najprije u ljubljanskom *Popotniku* (1936/37, br. 9-10), a zatim i u *Napretku* (1940, br. 3 i 4).

(1940) revitalizacija Herbarta. Riječ je o hrabrom potezu, koji si je mogao dopustiti samo pedagoški autoritet poput Matičevića, iako on ne zagovara isključivi povratak Herbartu nego zdravu sintezu starog i novog.

Korak dalje u kritici nove škole otišao je Grgur Karlovčan (1935) dajući „materijalističko objašnjenje“ radne škole. Ručni rad kao načelo radne škole, kako ga shvaća većina njezinih pobornika, nema perspektivu, jer je „lišen najbitnije svoje oznake socijalnog produktivnog rada, a time je veza sa životom ljudi izostala“ (Karlovčan, 1935, 27). Prema tome bi produktivni rad – rad koji stvara vrijednosti i koji je društveno koristan – trebao biti osnova nove škole, način približavanja djece životu. To se može postići dijalektičkom sintezom najstarije škole, kada je ona bila sâm život, i stare škole, kada je ona bila samo nastava. Ta bi nova sinteza glasila: „škola je i život“ (Karlovčan, 1935, 30). Pod pojmom život Karlovčan podrazumijeva njegovu socijalno-ekonomsku stranu koja je uzrokom i razlogom mnogih problema u odgoju i obrazovanju.

U ovom kratkom prikazu kritike nove škole izostavljene su one usputne primjedbe njezinih aktera koje su bile više retorički ukras nego istinski pokušaj kritičkog sagledavanja novog pedagoškog smjera.

5.12. Zaključna razmatranja o *pedagoškoj renesansi*

Je li se doista tijekom dva međuratna desetljeća u Hrvatskoj dogodila *pedagoška renesansa* pitanje je koje se nužno nameće u zaključnim mislima ovog poglavlja. Pođemo li od enciklopedijske definicije renesanse kao jednog od najkreativnijih razdoblja u književnosti i umjetnosti i jednog od najkrupnijih pokreta u kulturi zapadne Europe koji je doveo do preokreta u znanosti, filozofiji, književnosti i likovnim umjetnostima, mogli bismo pomisliti kako je ova sintagma kojom je Ljubunčić (1926) nazvao gibanja u pedagoškom svijetu u prvim desetljećima 20. stoljeća pomalo pretenciozna ili pretjerana. Ona je nedvojbeno bila dio reformnopedagoškog vokabulara, ali je velikim dijelom i odgovarala europskoj pedagoškoj slici vremena. Pedagoški su pokreti kao možda nikada do tada postali dijelom jednog šireg reformskog procesa. Njihova je snaga bila u snažnoj potpori kritične mase učitelja, u općoj reformskoj klimi i prožimanju s ostalim pokretima – radnika, žena, mladeži – koji su u konačnici imali i „pedagošku tendenciju“, jer su htjeli probuditi u čovjeku istinske vrednote (Blättner, 1968, 263).

Receptivnost i usmjerenost na djela njemačkih pedagoga obilježja su cjelokupnoga razvoja pedagogije u Hrvatskoj. Europska je reformna pedagogija sa svojim glavnim

predstavnicima i koncepcijama bez obzira na geografsko podrijetlo, barem na informativnoj razini, dopirala do hrvatskih učitelja. Taj „više informativan rad, ali u suštini kritičan i borben“ (Ljubunčić, 1939a, 38) pripremao je učiteljstvo za novu didaktičku i metodičku orijentaciju, a mjerodavne državne institucije za unutarnju reformu škole. Pokret radne škole, kao najrašireniji reformni pedagoški pokret, stekao je gorljive zagovornike u hrvatskoj učiteljskoj zajednici, a paralelno se sličan proces odvijao na razini čitave ondašnje države. Radna škola doista postaje „službenom“ didaktičko-metodičkom orijentacijom i platformom za unutarnju, pedagošku reformu škole.

Na stručnoj, pedagoškoj razini reformni je pokret donio novu retoriku, živost, pluralizam ideja, interdisciplinarnost, novi pogled na dijete, istraživanja (promatranja, eksperimente, praćenje, promatranje), kreativnost, oduševljenje, entuzijizam i konačno nova teorijska promišljanja i praktična iskustva. No donio je i nove „verbalne ljušture“ (Liessmann, 2008, 142), isključivost, jednostranost, nove šablone, površnost, „ručni materijalizam“ i „tjelesni formalizam“ (Ljubunčić, 1930b, 59). Sve ovo gotovo je podrazumijevajuće i očekivano, uzmemo li u obzir da su u Hrvatskoj, kao i drugdje, reformna nastojanja došla „iz nužde i nezadovoljstva, iz čežnje i nade“ i da su se „izražavala u često strastvenoj literaturi, u nepravednoj polemici i utopističkim željama“ (Blättner, 1968, 264). S vremenske distance gledano, bilanca je ipak pozitivna. Dva desetljeća intenzivnih stručnih nastojanja mijenjanja školske prakse, pa makar praćena određenim nesnalaženjima i nekim stranputicama, bila su obećavajući pokušaji, sinkronizirani s europskim pedagoškim trendovima odnosno s aktualnim znanstvenim spoznajama o djetetu. U tom su smislu osobito važni i malobrojni individualni pokušaji reformne prakse (Vuk-Pavlović, Vera Steinhilber, Franjo Higy-Mandić) na temelju neposredno stečenih iskustava u europskim (njemačkim) školama.

Na razini obrazovne politike, kao služiteljice „velike“ politike bilanca je poražavajuća. Radna škola je u Hrvatskoj imala široku potporu i kao koncept koji je trebao promicati autohtonu narodnu kulturu s istaknutom socijalnom i nacionalnom komponentom. Štoviše, neki učitelji dvadesetih godina govore o hrvatskoj radnoj školi (Sudeta, 1925). Zakonom o narodnim školama iz 1929. prosvjetna vlast Kraljevine Jugoslavije propisala je da se nastava treba prilagoditi prilikama i potrebama života u kraju u kojem se škola nalazi, a tumači njezinih težnji za odgojem „u duhu državnog i narodnog jedinstva“ (čl. 1 Zakona) naglasit će kako je radna škola „u suglasnosti sa jugoslovenskom životnom stvarnošću“ (Jevrić, 1936, 58). Projektom oglednih

škola u drugoj polovini tridesetih beogradsko Ministarstvo prosvjete definitivno je preuzelo neposrednu kontrolu nad provedbom unutarnje reforme škole. Ogladne su škole, prema riječima glavnog „pedagoškog instruktora“ Dragoljuba Brankovića (1938) trebale pokazati da je moguća primjena modernih principa i u našim školama, u kojima je glavni cilj „spremanje učenika za društvenu, nacionalnu i državnu zajednicu“. Tako se stvarala *jugoslavenska radna škola* i *jugoslavenska pedagogija*. U ovom kontekstu teško možemo govoriti o *pedagoškoj renesansi*.

5.13. Epilog: stručna preorijentacija

U Uvodnoj riječi (1945, 1) prvog broja (zapravo dvobroja) *Napretka*¹⁷⁴ nakon Drugoga svjetskog rata Uredništvo poručuje kako je potrebno odbaciti mnoga *nasljedna opterećenja loših tradicija* i kako škola i život trebaju biti povezani, ali ne na način prijeratne *nove škole* ili *radne škole* koje nisu ispunile očekivanja ni na metodičkom polju ni u pogledu sadržaja obrazovanja, a osobito ne u pogledu ciljeva odgoja koji su bili „skriveni misli vladajuće klike ondašnjeg društvenog sistema“. Nova „nova škola“ trebala je biti drugačija od stare „nove škole“, no još uvijek nije bilo jasno kako bi ona trebala izgledati. Jedan je kompromisan prijedlog išao za tim da se za potrebe „naše nove pedagogije“ i „naše nove škole“ koriste iskustva različitih pedagoških sustava, „osobito Herbarta i škole rada“ (Jurman, 1945, 11). Edo Vajnaht, uzorni učitelj prijeratne ogleadne škole u Borovu, koja je služila kao primjer dobre primjene načela radne škole, smatra kako su za izgrađivanje svjesnog čovjeka – borca i stvaraoca, potrebni novi zadatci, novi sadržaj i nove metode, što znači da stručno *preorijentiranje* i *izgrađivanje* pretpostavlja oslobađanje od „nenaučnih i za naše prilike tuđih i protunarodnih shvatanja u pedagoškoj teoriji i praksi, a što smo naslijedili iz predratnih vremena“ (Vajnaht, 1946, 17). Još jedan istaknuti predstavnik radne škole, Josip Demarin (1946, 214), smatra da se nastavnici trebaju obračunati sa „zastarjelim pedagoškim i kulturno-političkim shvaćanjima“ i traži uzore u sovjetskoj pedagogiji.

Radna je škola nakon kritika i stručnog *preorijentiranja* nekih njezinih dojučerašnjih zagovornika u Frankovićevoj (ur.) *Povijesti školstva i pedagogije u Hrvatskoj* (1958) ipak dobila pozitivnu ocjenu, ponajprije stoga što je potisnula „Herbartovu školu“, izazvala veći interes za pedagogiju i dječju psihologiju, unijela više slobode u rad nastavnika, uvela nove metode rada, tražila slobodu razvoja individualnosti djece i pronalazila načine za slobodniji odgoj, ali „ipak

¹⁷⁴ Dvobroj za rujan-listopad 1945. objavljen je još pod starim imenom *Napredak*. Od svibnja 1946. počinje izlaziti *Pedagoški rad*.

nije izlazila izvan okvira ideologije buržoaske klase, nego je pogodovala njezinim odgojno-obrazovnim ciljevima, jer je na vještiji način, boljim metodama, ucjepljivala buržoasku ideologiju“ (Franković, 1958, 361). Krimen buržoaske ideologije bio je jači od svih pozitivnih obilježja radne škole. Osjetili su to oni koji nisu mogli ili nisu željeli proći brzi kurs stručne preorijentacije, no o tome su mogli samo voditi dnevničke zapise poput Saliha Ljubunčića koji je 12. siječnja 1952. zapisao:

Prije su pedagozi – pisci pisali neposredno pod utjecajem spoznaje, sada pišu po dobivenom položaju. U tome je značajna razlika: kod pređašnjih pedagog. pisaca moglo se uvijek konstatirati znanje i iskustvo, načitanost i studioznost, dok sadanji pišu bez poznavanja stvari. Izuzev one koji su i prije pisali, oni koji danas pišu o pedagogiji i njezinoj problematici pokazuju da su vrlo malo šta čitali, a ako i navode literaturu, pokazuju kako su to površno radili. Usvajanje „socijalističkog stava“ u tretiranju nauka oni brišu sve ono što nije „naučno“, a naučno je za njih samo marksističko shvaćanje. Tako su se oslobodili čitanja i rada svega što je izvan ovog okvira.

(HŠM A 3753 Ljubunčić, Salih. Dnevnički zapisi. 1952.)

6. NOVA PEDAGOGIJA – PEDAGOGIJSKA TEORIJA U HRVATSKOJ IZMEĐU DVA SVJETSKA RATA

Pojam „nova pedagogija“ koji će se rabiti u ovom poglavlju obuhvaća ponajprije teorijske pedagogijske koncepte koji nastaju u hrvatskoj akademskoj zajednici u razdoblju između dva svjetska rata. Oni su nedvojbeno povezani s praktičnim pedagoškim koncepcijama poznatima pod zajedničkim nazivom „reformna pedagogija“. Kako su se ova dva pojma nerijetko rabila kao sinonimi (usp. Pataki, 1938), više slikovitom nego znanstvenom pojmu nove pedagogije u naslovu poglavlja dodali smo pojašnjenje da je riječ o pedagogijskoj teoriji u razdoblju između dva svjetska rata. U ovom će razdoblju doći do prestanka (pre)duge dominacije herbartovske pedagogije koju je gotovo pola stoljeća zastupao Stjepan Basariček, zaslužan za teorijsko utemeljenje pedagogije u Hrvatskoj i za pedagošku izobrazbu brojnih generacija učitelja. Basaričekove pedagoške udžbenike nisu nadomjestili novi, suvremeniji udžbenici, što je bila jedna od kočnica brže i uspješnije recepcije reformne pedagogije u Hrvatskoj.

Za razvoj teorijske pedagogije u Hrvatskoj važnu su ulogu imala dva događaja – osnivanje Više pedagoške škole u Zagrebu 1919. i utemeljenje studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1928. godine. Viša pedagoška škola pružila je prvi put u povijesti učiteljima mogućnost nastavka formalnog obrazovanja nakon završene učiteljske škole, a početkom tridesetih omogućen im je i upis na pedagošku grupu Filozofskog fakulteta, ukoliko su diplomski ispit petogodišnje učiteljske škole položili najmanje s vrlo dobrim uspjehom. No vodeći pedagoški teoretičari ovoga razdoblja koji dolaze iz akademske zajednice po svom su matičnom obrazovanju filozofi – Stjepan Matičević, Pavao Vuk Pavlović, Stjepan Pataki. U tu bismo skupinu mogli ubrojiti i Alberta Bazalu, Vladimira Filipovića i Marijana Tkalčića. Sličan razvojni put imao je i Vlado Petz, po matičnom obrazovanju slavist i germanist.

Viša pedagoška škola trebala je temeljem Uredbe o višoj pedagoškoj školi od 30. 8. 1920. pripremati nastavnike učiteljskih škola i školske nadzornike u trogodišnjem programu te nastavnike građanskih škola u dvogodišnjem programu. Do uređenja treće godine studija nije došlo, ali je školske godine 1926./27., kada je ministar prosvjete Kraljevine SHS bio Stjepan Radić, studijski program proširen na četiri godine – niži i viši tečaj, svaki po četiri semestra. Školske godine 1929./30. prestaje rad višeg tečaja i škola dalje nastavlja rad s dvogodišnjim nižim tečajem. Po četverogodišnjem programu radila je ponovno od 1941. do 1945. Među 109

apsolvenata dviju generacija višeg tečaja (1927./28. i 1929./30.) nalaze se neki istaknuti predstavnici radne škole u Hrvatskoj, kao što su: Mate Demarin, Mijo Filajdić, Zvonimir Köhler, Salih Ljubunčić, Josip Demarin, Martin Robotić i drugi (Viša pedagoška škola, 1934). Godine 1923. pri Višoj pedagoškoj školi osnovan je Institut za psihologiju i pedagogiju sa svrhom „1. da slušače spomenute škole obrazuje znanstveno, teoretički i praktično, u psihologiji, njenim metodama i njenoj primjeni uopće, a napose u pedagogiji; 2. da ih isto tako obrazuje teoretički i praktično u svim granama pedagogije; 3. poseban je zadatak instituta da usto prati, ispituje i provjerava nastojanja u organizaciji školstva i pedagogije, s osobitim obzirom na njihovo primjenjivanje našim prilikama“ (Viša pedagoška škola, 1934, 4). Iste je godine u sklopu Instituta osnovan Odbor za ispitivanje sposobnosti i inteligencije školske djece u kojem su bili Ramiro Bujas, Stjepan Matičević, Franjo Higy-Mandić, Elza Kučera i Nada Španić. Odbor je 1924. godine izdao Bujasovu knjigu *Psihologijsko opažanje školskog djeteta (Uputa za psihografiju)* i kao posebni otisak iz nje *Psihografski list za školsku djecu*.

Među profesorima Više pedagoške škole tijekom dva međuratna desetljeća bili su Stjepan Matičević (od 1919. do 1938.), Stjepan Pataki (od 1938. do 1941.) i Vlado Petz (od 1935. do 1941.). Dvjema generacijama višeg tečaja krajem 1920-ih predavali su i Albert Bazala te Pavao Vuk-Pavlović. Očito je da se upravo na Višoj pedagoškoj školi stvarala jezgra hrvatske akademske pedagoške misli. Jednako tako iz nje su dolazili poticaji za istraživanje i mijenjanje pedagoške prakse.

Godine 1928. pedagogija je postala 30. studijska grupa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Za utemeljenje studija pedagogije ključnu je ulogu imao Stjepan Matičević, koji je 1924., nakon umirovljenja Đure Arnolda, preuzeo Katedru za praktičku filozofiju i pedagogiju. Profesorima pedagogije na Filozofskom fakultetu postat će i Pavao Vuk-Pavlović, Stjepan Pataki i Vlado Petz. Osnivanjem studija pedagogije na zagrebačkom sveučilištu 1928. počeo je njezin razvoj kao akademske discipline s ograničenim utjecajem pučkih učitelja, koji su više od pola stoljeća – kao autori udžbenika i priručnika, urednici i suradnici pedagoških časopisa te predavači pedagogije u učiteljskim školama – bili glavni pokretači i nositelji razvoja pedagogije u Hrvatskoj. Gubeći jedno od važnih uporišta svoga profesionalnog identiteta, svojim su se radovima sve više usmjeravali u područja metodika, a akademska pedagoška zajednica – nedvojbeno potentna i kvalificirana – bavila se filozofijskim pitanjima pedagogije. U isto vrijeme

nastavnici pedagogije i učenici u učiteljskim školama vapili su za suvremenim udžbenikom pedagogije.

6.1. Funkcionalna i personalistička pedagogija Stjepana Matičevića

Stjepan Matičević (1880.–1940.) rođen je u Velikom Gradištu (Srbija), a umro u Zagrebu. Gimnaziju je završio 1899. u Vinkovcima. Upisao je studij filozofije, klasičnih jezika i povijesti na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a nastavio u Beču, gdje je diplomirao 1903., kada se vraća u Hrvatsku i počinje raditi u osječkoj gimnaziji. Već sljedeće godine premješten je u Senj, a zatim 1905. u Zagreb kao profesor filozofije i klasičnih jezika u Kraljevskoj gornjogradskoj gimnaziji. Godine 1907. u Beču, pred povjerenstvom kojim je predsjedavao Friedrich Jodl, brani disertaciju „Zur Grundlegung der Logik“ (Prilog zasnivanju logike). Iste godine u Zagrebu polaže stručni profesorski ispit. Studijskim boravcima u Leipzigu i Jeni tijekom 1908. i 1909. produbio je svoju filozofsku i pedagošku izobrazbu učeći „iz prve ruke“ od Wilhelma Wundta, Johannes Volkelta, Paula Bartha, Felixa Krügera, Rudolfa Euckena, Wilhelma Reina i drugih. Na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu puna dva desetljeća predaje teorijsku pedagogiju. Habilitirao je 1920. na Sveučilištu u Zagrebu, gdje od 1924. kao izvanredni, a od 1925. kao redoviti profesor predaje filozofiju i pedagogiju. Godine 1930. postaje redoviti član Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti. Bio je urednik *Omladine* (1918.–1920.) i *Nastavnog vjesnika* (1920.–1922.), prvi član Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, predsjednik Pučkoga sveučilišta te član različitih povjerenstava. Suradnik je u više stručnih časopisa (*Nastavnom vjesniku*, *Napretku*, *Kršćanskoj školi*, *Građanskoj školi*, beogradskom *Učitelju*, ljubljanskom *Popotniku*, u njemačkom *Zeitschrift für Jugendkunde* itd.), dnevnika i mjesečnika. Najvažnija su mu djela: *Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihološka mišljenja* (poseban otisak iz Rada JAZU, 1920), *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj* (poseban otisak iz Rada JAZU, 1934), *Osnovi nove škole* (1934), *Priroda, kultura, odgoj* (1935), *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji* (1938).

Prvi veći prikaz Matičevićeve pedagogije dao je Stjepan Pataki (1937), a zatim su u prigodnim člancima u povodu smrti o njemu, među ostalima, 1940. pisali Zlatko Pregrad i Marijan Petras u *Nastavnom vjesniku*, Pataki u *Napretku*, Mate Demarin u *Savremenoj školi* i S. Kramar u *Kršćanskoj školi*. Činjenici da se nakon Drugoga svjetskog rata pa do početka

devedesetih godina o Matičeviću nije pisalo¹⁷⁵ vjerojatno je pridonijelo svrstavanje Matičevića, koji je „u osnovi bio konzervativan“, u „redove našeg srednjeg i sitnog građanstva“ (Franković, ur., 1958, 353). Tako je jedna od ključnih ličnosti hrvatske povijesti pedagogije potisnuta iz područja interesa hrvatskih pedagoga i do danas nemamo sustavnog prikaza njegove pedagoške teorije. O pedagogiji Stjepana Matičevića od početka 1990-ih do danas pisali su Nedjeljko Kujundžić i Ivan Martinović (1991), Igor Radeka (2000), Slavica Bašić (2001), Marija Bratanić (2001), Ante Vukasović (2011) i drugi.

Svoj pedagoški rad Matičević (Autobiografija, u Kujundžić i Marjanović, 1991, 230) je sažeo u šest osnovnih komponenti, uz napomenu kako si određenu originalnost „vindicira“ za drugu, petu i šestu točku:

1. *Totalističko-naturalistička osnovna orijentacija;*
2. *Odgoj kao naročita funkcija i pedagogija kao autonomna teoretsko-praktična (normativna) nauka;*
3. *Biologijska (psihologijska) kulturnofilozofijska fundacija odgoja i odgojne nauke;*
4. *Narodni obrazovni ideal;*
5. *Pedagogija funkcije ili „Funkcionalna pedagogija“ i*
6. *Didaktička artikulacija (obrada metodičke jedinice) orijentirana modernom psihologijom mišljenja kao aktiviteta s herbartovskim reminiscencijama.*

Osnovno obilježje Matičevićeve filozofije i pedagogije je sinteza realizma i idealizma odnosno *realidealizam* kako ga naziva Pataki (1937, 6) ili *idealrealizam* odnosno „moderni“ ili „totalni“ naturalizam kako ga naziva sam Matičević (Kujundžić i Marjanović, 1991, 228). U njegovim je radovima zamjetan utjecaj pozitivizma Friedricha Jodla, ali i ideja Wilhelma Wundta i Rudolfa Euckena.

U svom habilitacijskom radu *Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja* Matičević (1920) raspravlja o odnosu psihologije i didaktike, upozoravajući na „artikulacione negativnosti i pozitivnosti novije psihologije“ i argumentirano mireći intelektualizam i voluntarizam. Didaktika, a osobito metodika, ne smiju se, prema njegovu mišljenju, zasnivati isključivo na voluntarizmu, zanemarujući u potpunosti nastavno gradivo, jer ono će „svim svojim

¹⁷⁵ Iznimku predstavlja magistarski rad Nedjeljka Kujundžića (1972) *Pedagogija Stjepana Matičevića* te članak istog autora *Aktualnost pedagogije Stjepana Matičevića* (1980).

strukturnim, logičko-statarnim momentima određivati i strukturu i dinamiku obučnih postupaka“ (Matičević, 1921, 73).

Pitanje predmeta pedagogije pitanje je njezine znanstvene legitimacije i opstanka. Upravo se ovim problemom bavi Matičević (1934c) u raspravi *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj*. Odgajanje je dinamičan proces, pedagoški akt, i on mora biti u središtu zanimanja pedagogije, a ne odgojna svrha ili odgojni cilj. Opstanak pedagogije kao autonomne znanstvene discipline ovisan je o „specifičnosti odgojne funkcije, a ova od specifičnosti odgojne kauzalnosti“ (Matičević, 1934c, 212). Pod pojmom odgoja Matičević podrazumijeva „svjesno čovječje djelo“, pa prema tome „nema odgoja u širem i odgoja u užem smislu, i nauka o odgoju nije nikakva panpedagogija nego jednostavno pedagogija“ (Matičević, 1934c, 213).

U raspravi *Priroda, kultura i odgoj* Matičević (1935) daje filozofske postavke svoje kulturne pedagogije odgovarajući na dva, za pedagoge važna, pitanja. Prvo se odnosi na (ne)postojanje univerzalnog, za sve obaveznog, „kulturnog ideala“, a drugo na odnos između prirode i kulture. Matičević (1935) smatra kako pedagog mora polaziti od kulture svoga naroda i svoje sredine te u njoj tražiti „kulturni ideal“ na kojem će zasnovati svoj „obrazovni ideal“. Iz toga proizlazi da nema „jednog određenog, općenitog i za sve ljude i narode obvezatnog 'kulturnog ideala', jer je svaki takav ideal iz psiholoških i historijskih razloga nužno individualan, naročit i specifičan“. Nadalje „kulturni ideal“ svoje sredine čovjekov je prirodni uzor, koji naravno treba propitivati i usmjeravati ga „prema objektivnim, apsolutnim i vječnim ljudskim vrijednostima“ (Matičević, 1935, 193).

Za povijesni razvoj reformne pedagogije osobito su važne dvije Matičevićeve knjižice – *Osnovi nove škole* (1934) i *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji* (1938). – sadržajem i stilom pisanja namijenjene ponajprije učiteljima kao glavnim nositeljima pedagoške reforme škole. U prvoj knjižici u osnovnim crtama iznosi bit i značenje nove škole, njezine ciljeve i metode kako bi učitelji, ali i roditelji saznali „što hoće i što radi nova škola“. Predstavljajući ideologiju novog čovjeka i nove škole Matičević se približava retorici reformne pedagogije i izlaže jedno programatsko viđenje u kojem se prepoznaju njegova pedagoška polazišta. Kao orijentacijske točke suvremenog odgoja i suvremene škole navodi: prirodu, život, čovjeka, doživljaj, izražaj, kulturu, rad, stvaralaštvo, umjetnost, slobodu, individualizam, optimizam, filantropiju,

socijalnost, moral, vjeru i nacionalizam¹⁷⁶. Njegovo geslo za novog čovjeka glasi: „Živi punim svojim konkretnim životom, ali dakako životom uljuđenog, socijalno i nacionalno vezanog kulturnog čovjeka“, a sumu svega suvremenog pedagoškog nastojanja sažeo je u formuli: „Mlad čovjek neka se aktivnim sudjelovanjem razvija, raste i diže pod auspicijama punog okolnog mu života, to će reći njegove prirodne domaće i kulturne zajednice“ (Matičević, 1934a, 28-29).

Knjiga *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji*, objavljena 1938. u Minervinoj biblioteci *Nova pedagogija*, sadrži četiri Matičevićeva rada, prethodno publicirana u pedagoškim časopisima: *Idealni i realni moment u uzgoju* (objavljen u *Kršćanskoj školi* 1923., br. 5-6), *Promjenjivost karaktera* (objavljen u *Kršćanskoj školi* 1925., br. 5-6), *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi* (objavljen u beogradskom *Učitelju* 1934., br. 7) i *Pedagoški akt i odgajateljsko zvanje* (objavljen u *Napretku* 1934, br. 1-2 i 3). U prvoj raspravi Matičević se bavi određenjem cilja odgoja ukazujući na manjkavosti uskog i jednostranog pristupa tom problemu. U predratnoj Herbartovoj pedagogiji odgojni je ideal bila „čudoredna značajnost“ čovjeka, a zapostavljene su sve druge ljudske vrijednosti te se stoga govori odgojnim odnosno kulturnim dobrima koje treba definirati, što znači da su „cijeloj filozofiji otvorena vrata u pedagošku znanost“. Odgojni se cilj, smatra Matičević, ne može izvoditi isključivo na osnovi „realnog momenta“ – samog djeteta, okoline i društva – nego je nužan i „idealni moment“ u odgoju, kao ideja vodilja i putokaz razvoja djeteta i društva u cjelini. Važnost empirijskog, eksperimentalnog istraživanja djeteta je velika, „ali *norma* se ima drugdje, izvan djeteta fiksirati i pred dijete donijeti“ (Matičević, 1938, 15).

U raspravi *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi*¹⁷⁷ Matičević prikazuje radnu školu u kontekstu reformne pedagogije, ukazuje na njezinu nejedinstvenost i nesistematičnost, na pogrešno shvaćanje pojma rada, što dovodi do upitnih metodičkih postupaka. Forsiranjem rada kao načela, a bez točnog određenja samog pojma, javlja se opasnost njegova preuskog i preplitkog shvaćanja i značenja. Stoga je po Matičeviću prihvatljiviji pojam „aktivnost“ za koji se zalaže Ferrière, a još je bolji pojam „funkcija“ odnosno koncepcija funkcionalne pedagogije. U tom kontekstu Matičević spominje Cleparèdea te neke bečke pedagoge (Charlotte Bühler,

¹⁷⁶Pod nacionalizmom Matičević (1934a, 28) podrazumijeva obraćanje „nacionalnoj bazi i ukorijenjenosti u domaćem tlu“, u konačnici životu i prirodi „kao ishodištu sve savremene materijalne i duhovne orijentacije“.

¹⁷⁷Predavanje održano 2. prosinca 1933. članovima „Jedinstva“, Jugoslavenskog učiteljskog udruženja za grad Zagreb i okolicu; objavljeno 1934. u *Učitelju* i 1938. u knjizi *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji*.

Richarda Mesitera i Elsu Köhler). Svoje shvaćanje načela funkcije odnosno na njemu zasnovane funkcionalne pedagogije Matičević (1938) je sažeo u sljedećem zahtjevu: *Stavlja u funkciju, uposli sve vrijedne ljudske sposobnosti spoznajne (osjetilne i misaone), čuvstvene i voljne* (str. 36), odnosno: *Udesi svoje uzgojne (pedagogijske) metode tako, da izazoveš kulturnoj, naročito nacionalnoj kulturnoj građi odgovarajuće (adekvatne) psihofizičke funkcije: tjelesne, misaone, čuvstvene i voljne* (str. 40). Odgojni je učinak dakle rezultat odgajateljeva posredovanja između odgajanika i odgojnog sadržaja i upravo se ova tri čimbenika – odgajanik, odgajatelj i odgojna vrijednost (dobro) – isprepliću u „pedagogijskom aktu“ koji, kako je već istaknuto, Matičević smatra središtem zanimanja pedagogije. Funkcionalna pedagogija, kako je postavlja Matičević, dovodi u sklad stare i nove metode rada, ne inzistira bezuvjetno na samostalnosti i spontanosti učenika, na radu radi rada, jer „metodičar funkcionalne pedagogije ima dakle da se uvijek i prije svega pita: O kojoj se funkciji dječje duše (ili tijela) radi u ovom konkretnom slučaju, u ovoj jedinici? Na to će mu pitanje dati odgovor narav (struktura) same građe, samog didaktičkog zadatka, a sam metodički put ne će onda biti teško pogoditi.“ (Matičević, 1938, 42).

O ključnom odnosu u „pedagogijskom aktu“ – odnosu odgajatelja i odgajanika – te osobito o odgajateljevoj ličnosti, Matičević piše u raspravi *Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje*. Taj je odnos u suštini uvijek osoban, jer „gdje toga konkretnog, intimnog ličnog odnosa nema, ne možemo govoriti ni o odgoju u pravom smislu“ (Matičević, 1938, 47). Preduvjet toga odnosa je odgajateljeva ljubav, upravljena istodobno i na objekt i na subjekt odnosno na „vrijedni subjekt“ (Matičević, 1938, 50), tj. dijete u kojem treba razviti urođene potencijale. Na odgajateljevu ljubav odgajanik uzvraća odanošću, nužno uvjetovanom odgajateljevom ljubavi. Stoga je za uspjeh „pedagogijskog akta“ osobito važna odgajateljeva ličnost. Odgajatelj koji bi u potpunosti odgovarao zahtjevima svoga zvanja mora, smatra Matičević (1938, 57-61), imati prirodnu karizmu i ljubav za mlade ljude (odgajateljski eros), ugled koji podrazumijeva visoka moralna svojstva, solidno strukovno, pedagoško i opće obrazovanje i stalno usavršavanje, izgrađenu ličnost te valjan i primjeren metodički rad. Matičević na kraju priznaje, što je jasno i iz same rasprave, da pedagogijska znanost još nije dorasla zadaći znanstvenog određenja odgojnog odnosa i odgajateljskog zvanja te upućuje na lijepu književnost i biografska djela kao moguće izvore primjera „odgajateljskog etosa“.

Stjepan Matičević svojim je teorijskim i pedagoškim radom te kao dugogodišnji profesor teorijske pedagogije na Višoj pedagoškoj školi i na Filozofskom fakultetu u Zagrebu dao važan

doprinos razvoju pedagoške teorije u Hrvatskoj i širenju novog duha praktične pedagogije tijekom dva međuratna desetljeća. Njegov teorijski opus nije opsežan, ali je prepoznat kao autor „ozbiljnog, naučno fundiranog pedagoškog uvjerenja“ (Pataki, 1937, 4) koji se borio protiv diletantizma i površnosti, „pravi i najtemeljitiji specijalista svoje struke“ (Demarin, 1940b, 198). Bio je veliki poznavatelj djela njemačkih pedagoga, kako onih herbartovskog opredjeljenja tako i predstavnika duhovno-znanstvene pedagogije. Od Švicarca Édouarda Claparèdea (1873.–1940.) preuzima pojam funkcionalne pedagogije, koja prema njegovu shvaćanju predstavlja sintezu vrijednih tekovina stare i nastojanja nove pedagogije odnosno „sintezu između psihologizma i logicizma, voluntarizma i intelektualizma, formalizma i materijalizma, škole rada i škole učenja“ (Pregrad i Petras, 1940, 5).

6.2. Kulturna pedagogija Stjepana Patakija

Stjepan (István, Stevan) Pataki rođen je 1905. u Slavonskom Brodu, gdje je završio gimnaziju. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu diplomirao je 1929. filozofijsku grupu (filozofija, matematika, pedagogija). Iste godine brani doktorsku disertaciju pod naslovom *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : prikaz i kritika transcendentalnog idealizma*, a u siječnju 1930., s nepunih 25 godina, promoviran je u doktora filozofije. Radio je kao gimnazijski profesor u Sisku (1930.–1933.) i Zagrebu (1933.–1938.). Paralelno s nastavnim radom u gimnaziji bavi se i teorijskim proučavanjem pedagogije. Godine 1936., nastupnim predavanjem pod naslovom *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije : problem pedagogijske nauke*, postaje privatni docent na Pedagogijskom seminaru Filozofskog fakulteta u Zagrebu, gdje je 1941. izabran za sveučilišnog docenta. Od 1938. do 1941., nakon povlačenja Matičevića, predaje *Teorijsku pedagogiju* na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu. Završetak Drugoga svjetskog rata dočeka kao izvanredni profesor (unaprijeđen 1944.) i jedini zaposlenik na Pedagogijskom seminaru. Kako bi ostao na Sveučilištu „u novonastalim okolnostima Stjepan Pataki se morao odreći samostalnog pristupa pedagogiji i odgoju, prihvaćajući ideološku matricu socijalističkog režima“ (Radeka, 2000, 287). Godine 1946. umjesto Pedagogijskog seminara osniva Pedagoški institut Filozofskog fakulteta i radi na daljnjoj izgradnji studija pedagogije i razvoju pedagogije u skladu s odgovarajućom ideološko-političkom platformom. Umro je u Zagrebu 1953. godine.

Najopsežniji prikaz Patakijeve pedagogije dao je Igor Radeka (2000) u doktorskoj disertaciji *Pedagogija Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u*

Hrvatskoj. O Patakijevoj kulturnoj pedagogiji koju je zastupao između dva svjetska rata pisali su Zorić (1985), M. Zaninović (1994) i Vukasović (2012).

Pitanje pedagojske teleologije jedno je od važnih pitanja Patakijevih (1928a, 1928b) prvih teorijskih radova *Razmatranja o pedagojskoj teleologiji, Filozofijski osnov pedagojske teleologije*. U njima zastupa stajalište o pedagogiji kao autonomnoj normativnoj znanosti koja određuje *vrhovnu odgojnu svrhu* (odgojni ideal) kao *idejnog pokretača odgojnog djelovanja*, pri čemu je nužno upućena na filozofiju i psihologiju. Ovaj problem Pataki (1933) dalje razrađuje u knjizi *Problemi filozofijske pedagogije*, gdje polazi od dva važna pitanja koja mora postaviti teorija obrazovanja – *što je obrazovanje i kakvo treba biti obrazovanje* – da bi se postigla obrazovna svrha. Teorija obrazovanja ima svoj *ideološki i metodički problem*, što znači da ona mora postaviti, normirati ideju, ali su područje njezina interesa sredstva i metode postizanja obrazovne svrhe.

Odrediti ideju obrazovanja sub specie aeternitatis, odrediti onu „apsolutnu jezgru“, koja konstituira sve različite oblike obrazovanja, koji u kaledioskopu historijskog zbivanja izgledaju toliko relativni i prolazni, prvi je postulat, prvi je zahtjev svake teorije obrazovanja. Ako je dakle obrazovni rad jedan „planski“ rad, jedan rad, koji je pokrenut i nošen nekim idejnim pretpostavkama, onda teorija obrazovanja mora prije svega da ispita bivstvo, pojam odn. ideju obrazovanja. U razmatranju toga pitanja sastoji tzv. ideološka problematika pedagogije, idejna problematika. Skup svih mjera, postupaka, načina, uvjeta, koji ostvaruju ili bar nastoje ostvariti obrazovanje kako ju ideja koncipira, pripada drugoj jednako važnoj metodičkoj problematici. Za konkretan obrazovni rad jednako su važna obadva momenta. (Pataki, 1933, 8-9)

Pataki govori o vječnoj ideji obrazovanja kao *etosu obrazovnog života i imanentnom pokretaču obrazovnog procesa*. Vječna ideja nije isto što i obrazovna svrha. Ova potonja je relativna i promjenjiva, no i ona teži idealnom i apsolutnom:

Nijedan obrazovni sistem neće i ne može da proglaši relativnim i prolaznim svoju obrazovnu „svrhu“, svoju metafiziku. On to neće i ne može, jer je svako obrazovanje nošeno jednom istom tendencijom, jednim istim etosom, a to je etos idealizma, vjera u ideju, u apsolutno. Pedagogija priznaje relativnost i promjenljivost obrazovnih svrha; ona znade vrlo dobro da ne može biti govora o jednoj „vječnoj“ konkretnoj obrazovnoj svrsi. To bi bila „loša vječnost“ kada bi ona to htjela. Ali ona znade i to da sve te različite pa i oprečne obrazovne svrhe nosi jedna

tendencija, jedna volja, jedna vjera, jedna te ista ideja da „dobro“ postoji i da se ono treba zato održati, nastaviti i razvijati. (Pataki, 1933, 28-29)

Kulturna pedagogija pod obrazovanjem podrazumijeva ponajprije „proces prenošenja, predavanja, proces nastavljanja kulture“ (Pataki, 1933, 36), što nikako ne znači da se obrazovanje može svesti na tu *konzervativnu funkciju*, nego je istodobno i pokretač stvaralačkih snaga odnosno *faktor razvoja*, jer „obrazovna funkcija podržava, nastavlja i podiže kulturu; kulturna funkcija zahtjeva obrazovanje“ (Pataki, 1933, 36-37).

Problemom pedagogije i njezina predmeta bavi se i rad *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije*, u kojem Pataki (1936, 7) nedvosmisleno konstatira „da pedagogika kao nauka o odgoju mora u sebi sadržavati i deskriptivni i normativni moment, budući da se pedagogijska nauka ne može ograničiti na to da samo opisuje i proučava činjenicu odgoja u svojoj širini njegovih oblika i dubini njegovih stupnjeva, nego da je po samoj unutrašnjoj intenciji odgoja ona upućena da na temelju teorije organizuje, dakle da normira, svjesno vodi i upravlja, dakako tako i toliko, kako i koliko to sam specifični proces odgoja po svojoj prirodi zahtijeva i dopušta“. Pataki školu smatra najmoćnijim instrumentom odgoja, no škola nije samo pedagoški problem, ona je povezana s *kulturno-socijalnim* i *socijalno-ekonomskim* prilikama života, što ima za posljedicu *složenost* odgojne funkcije i *mnogolikost* njezinih oblika. Ovdje se približava Matičevićevu stajalištu „kada zabacuje onu pedagogijsku teleologiju čiji bi zadatak bio taj da postavlja odgojne svrhe i ciljeve“ (Pataki, 1936, 33), jer je život taj koji u najvećoj mjeri određuje *karakter i smjer obrazovnog razvoja*. Važnu ulogu pridaje učiteljima i odgajateljima odnosno *personalnim nosiocima odgoja*. Učitelj se treba prilagoditi učeniku, „ali ne tako da mu se prepusti nego da ga vodi i njime upravlja, da sistematski i metodički izgrađuje njegov obrazovni razvoj“, na način „što posreduje između kulturnih sadržaja i njega, što priređuje obrazovna dobra i obrazovne sadržaje, da s ovima potiče, razvija i obrazuje funkcije“ (Pataki, 1936, 37).

U knjizi *Problemi i pravci reformne pedagogije*, objavljenoj u Minervinoj biblioteci *Nova pedagogija*, Pataki (1938) daje svojevrsni rezime svojih promišljanja o tada aktualnim pitanjima pedagogije – odnosu kulture i odgoja, autonomiji pedagogije, definiranju odgoja, odnosu *stare* i *nove* škole te općenito o duhu nove pedagogije s posebnim osvrtom na neke njezine *najmarkantnije pojave*. Polazeći od odgoja kao *stvarnosti* i kao *zadace* pedagogija je istodobno i *deskriptivna* – „proučava i izlaže, opisuje i tumači dio one kulturnosocijalne stvarnosti koju

nazivamo uzgojem“ (Pataki, 1938, 16) – i *normativna* – „jer je zadaća pedagogije, pored njena teoretskog cilja, i *intencionalna*“ (Pataki, 1938, 22). Pedagogijsko normiranje Pataki ne shvaća kao rezultat spekulacije ili nekog utopijskog konstrukta, nego ga izvodi iz odgojne stvarnosti te zaključuje kako je konačno smisao pedagogijske znanosti „analizom i hermeneutikom uzgojne stvarnosti probiti se do spoznaje uzgojne zadaće“ (Pataki, 1938, 29). Pedagogija se pritom nužno oslanja na filozofiju i psihologiju, no ni jedna ni druga zbog svojih krajnosti (*spekulativni filozofijski duh* i *pedagogijski psihologizam* odnosno *pedagogijski naturalizam*) ne mogu na pravi način odrediti odgojnu intenciju. Kao što odgojnu stvarnost uzima za ishodište određivanja odgojne zadaće Pataki, kao i mnogi drugi teoretičari i praktičari reformne pedagogije, ističe *princip realnosti* kao polazište poučavanja i učenja u novoj školi. Govoreći o staroj i novoj školi on se ne služi standardnim crno-bijelim kategorizacijama te na tragu trezvenijih promišljanja, inače karakterističnih za drugu polovinu 30-ih godina, ističe kako se i prije „radilo“, kao što se i u novoj školi mora „učiti“ te da je i stara škola bila u službi učenika, a učiteljeva je uloga jako važna i u novoj školi (Pataki, 1938, 55).

Nakon Drugoga svjetskog rata Patakijeva kulturna pedagogija, „izgrađena u ozračju Kantove idealističke filozofije i vrijednosno zasnovana na novokantovskoj Badenskoj aksiologijskoj školi ustupa mjesto novoj marksističko-lenjinističkoj ideološko-pedagoškoj usmjerbi“ (Vukasović, 2012, 64). S aspekta povijesnog razvoja pedagogije u Hrvatskoj obje su Patakijeve faze odigrale važnu ulogu – faza kulturne pedagogije kao doprinos razvoju pedagogije kao autonomne znanstvene discipline problematiziranjem ključnih problema pedagogijske teleologije i aksiologije, a faza „socijalističke pedagogije“ kao platforma i ishodište razvoja pedagogije u novom ideološko-političkom ozračju.

Pataki se u radovima iz druge polovine 30-ih godina približava svom profesoru Matičeviću ukazujući na kulturno-povijesnu uvjetovanost odgoja i obrazovanja i na važnost učitelja i odgajatelja kao posrednika između kulturnih sadržaja i učenika. No za razliku od Matičevića, on prihvaća i *ideju panpedagogizma* odnosno odgojni utjecaj i svih drugih čimbenika „ukoliko iz njih zrači odgojna svijest“ (Pataki, 1936, 37). Idejna komponenta odgoja osnovna je preokupacija Patakijevih pedagogijskih promišljanja između dva rata – od prvih radova krajem 20-ih godina, kada govori o *vrhovnoj odgojnoj svrsi* kao *idejnom pokretaču odgojnog djelovanja* do radova nastalih krajem 30-ih, kada govori o „ideji službe *vrijednom* i *pravom* u kulturi i

čovjeku“ (Pataki, 1938, 71), pri čemu se pedagogija ne smije shvatiti kao *oruđe kulturne stvarnosti*, nego kao *službenica kulturnog duha*.

6.3. Filozofija odgoja Pavla Vuk-Pavlovića

Pavao Vuk-Pavlović¹⁷⁸, filozof i pedagog iznimne biografije i relevantne bibliografije, rođen je 1894. u Koprivnici. Klasičnu je gimnaziju završio u Zagrebu, a zatim se 1912. godine upisao na Filozofski fakultet Sveučilišta u Leipzigu, gdje je, među ostalima, slušao predavanja Paula Bartha, Eduarda Sprangera, Johannesesa Imanuela Volkelta i Wilhelma Wundta – od kojih je nekoliko godina ranije učio i Stjepan Matičević. Početkom Prvoga svjetskog rata je mobiliziran pa je nakon završetka rata nastavio studij na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Osobit je utjecaj na njega imao profesor Đuro Arnold o kojem će kasnije napisati studiju *Stvaralački lik Đure Arnolda* (1934). Studij je završio 1920., a 1921. promoviran je u doktora filozofije. U listopadu iste godine odlazi u Berlin gdje, uz predavanja na sveučilištu, stječe neposredan uvid u suvremene metode rada u berlinskim školama i drugim odgojnim zavodima. Od 1922. do 1928., kada prelazi na Višu pedagošku školu, profesor je filozofske propedeutike i njemačkog jezika u novoosnovanoj zagrebačkoj III. gimnaziji, gdje primjenjuje metode radne škole i model samoupravne razredne zajednice, što je jedan od rijetkih primjera takvog rada u hrvatskim gimnazijama toga doba. Na Višoj pedagoškoj školi predaje teorijsku i praktičnu filozofiju, teorijsku pedagogiju te povijest filozofije i pedagogije, ali već 1929. postaje docentom filozofije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje ostaje do prvog umirovljenja 1941. Nakon rata je reaktiviran, no već 1947. povlači se s fakulteta nakon što je skupina studenata opstruirala njegov rad predbacujući mu što ne drži predavanja o Marxu. Od 1948. do ponovnog umirovljenja 1951. radio je kao viši knjižničar u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici. Za katedru se vratio 1958., ali ne u Zagrebu nego na Sveučilištu u Skopju, gdje je 1961. dobio zvanje redovitog profesora Etike i Estetike te ostao još čitavo desetljeće na relaciji Skopje – Zagreb. Umro je u Zagrebu 1976. godine.

Uz knjige *Spoznaja i spoznajna teorija* (1926), *Ličnost i odgoj* (1932), *Stvaralački lik Đure Arnolda* (1934) i *Spinozina nauka* (1938), objavio je nekoliko predavanja s međunarodnih simpozija kao samostalne publikacije te više desetaka radova u časopisima. Prvi opsežniji osvrt

¹⁷⁸Rođen je kao Pavao Wolf. Godine 1900. obitelj je sa židovske prešla na katoličku vjeroispovijest. Pseudonim Vuk Pavlović pretvorio 1918. službeno u prezime Vuk-Pavlović.

na njegovo djelo dao je Pataki (1932) u brošuri *Kultura i odgoj: povodom Vuk-Pavlovićeva djela „Ličnost i odgoj“*, a prvi cjelovitiji prikaz njegova života i djela dala je Marija Brida (1974). Od početka 90-ih godina 20. stoljeća javlja se pojačano zanimanje za lik i djelo Pavla Vuk-Pavlovića, što je rezultiralo knjigom *Filozofija odgoja* (1996) u kojoj su objavljeni njegovi radovi pedagoško-filozofske problematike i njegovo glavno djelo *Ličnost i odgoj*, te knjigama *Život i djelo Pavla Vuk-Pavlovića* (Polić, 2001), *Pavao Vuk-Pavlović – život i djelo* (2003) kao i nizom članaka u filozofskoj i pedagoškoj periodici.

Za razliku od Matičevića i Patakija, koji se zalažu za pedagogiju kao samostalnu znanstvenu disciplinu, Vuk-Pavlović pedagogiju vidi kao sastavni dio filozofije pa prema tome pojedine filozofske discipline ili cjelokupna filozofija ne mogu biti pomoćne znanosti pedagogije. Teorijska je pedagogija nužno „*filosofička*“, jer „nema neke svoje naročite, od filozofije sasvim odijeljene ili pače njoj skroz protivne osnove, koji s filozofičkom cjelinom ne bi imali ništa zajedničko, tako je time također izrečeno, da se koliko potreba, organizacija i opseg odgoja, toliko i pedagojska određenja, načela i mogući zahtjevi nemaju izvesti iz bilo kakvih jednostranih, specijalnih interesa, kao što su možda ekonomski, politički ili interesi kojega društvenog sloja, koje zasebne društvene organizacije i drugi tome slični, nego moraju biti prožeti opće filozofičkim duhom (Vuk-Pavlović, 1996, 57-58).

Odgajanje je za Vuk-Pavlovića (1996, 64-66) „djelovanje iz slobode“, zasnovano na „prirodnoj i neprisiljenoj voljnoj tendenciji dvaju lica“ – odgajatelja, koji daje poticaje i *pitomca*, koji te poticaje prihvaća i usvaja i koji ih „nenasilno u svojoj duševnosti i njenom rođenom snagom razradi“. Osnovni preduvjet, sredstvo i oruđe odgajanja je odgajateljska ljubav koja se očituje u ljubavi prema „budućnosti“ (tj. prema vrednotama) i prema pitomcu u kojem tek treba probuditi i rasplamsati ljubav prema duhovnim dobrima:

Kao što ljubav prema vrednotama i njihovoj nazočnosti navodi odgajatelja, da ljubi dušu pitomčevu, tako treba da povjerljiva i povodljiva ljubav prema duši odgajateljevoj postupno rađa u pitomca život ispunjen ljubavlju prema vrednotama, njihovu doživljavanju i dobrima, po kojima se prikazuju. (Vuk-Pavlović, 1996, 73)

Uz odgajateljsku ljubav u *ličnom, personalnom odnosu*, koji je osnova odgojnog procesa, važno mjesto pripada *odgajateljskoj obazrivosti* – budnom i neumornom brižljivom obaziranju na stvaralačke mogućnosti odgajanika. Njezino je težište „u živome poštovanju i djelotvornome priznavanju specifično lične cijene i slobode onoga, kome su namijenjeni odgojni poticaji“ (Vuk-

Pavlović, 1935, 7), a manifestira se kroz ljubaznost, uljudnost, samosvladavanje, uvidavnost, blagu energičnost i „umaštavanje“ u pitomčev položaj. Stoga bi, smatra Vuk-Pavlović (1935, 15), trebala postojati ustanova u kojoj se budući odgajatelji i nastavnici ne bi pripremali samo za poučavanje u struci ili upućivali u ciljeve i metode nastave, nego bi se u punom smislu riječi odgajali za svoje zvanje, a to bi bilo moguće „samo u trajnoj i uskoj saradnji *majstora* i *naučnika*“, dakle u „životnoj zajednici, koja bi bila i visoka škola odgajateljske obazrivosti“.

Odgaj je upravljen na održavanje kontinuiteta kulture, a konačni cilj odgajanja je „puni razvitak odgojnih snaga i sposobnosti ličnosti“ (Vuk-Pavlović, 1934, 5) te stoga odgoj ne može biti u službi politici i državi, jer „politika trpi bivstveno kulturna nastojanja samo dotle dokle se ona dadu podvrći službi političkim ciljevima“ (Vuk-Pavlović, 1934, 9). Nasuprot tome odgoj podrazumijeva *kulturno djelovanje u univerzalnom smislu*, iako su *posebna kulturna oblikovanja* njegovi realni temelji. Za prevladavanje te napetosti Vuk-Pavlović (1934, 8-10) rješenje vidi u religiji, univerzalno upravljenoj na svijet i čovjeka, koja ne poznaje razlike među ljudima. Tako odgajalaštvo može biti „svečovječansko pozvanje“, a „pravi odgoj ne može biti služba državi ili narodu, nego će po svom čistom bivstvu u zadnjoj namjeri biti služba 'Carstvu Božjem'“.

U kritičkom osvrtu na knjigu *Ličnost i odgoj* Pataki (1932, 38-39) kaže: „U knjizi g. Vuka-Pavlovića ima mnogo toplog idealizma, i rekli bismo, duha spomenutog svetaštva. Baš iz patosa tog svetaštva razumljiva su nam i njegova izlaganja, ako se i ne bismo mogli složiti sa njegovim pogledima na probleme kulture, života i odgoja. Ovaj idealizam kao da ne obuhvaća i ne otkriva zazbiljost kulturnog života i odgajanja u njenu neposrednom bivstvu“. Pristupajući odgoju kao problemu filozofije koji je kao djelatnost usmjeren na budućnost odnosno na stalne i univerzalne vrednote, Vuk-Pavlović (1996, 47) pretpostavlja *kontinuitet vrijednosna doživljavanja*, što znači da budućnost nije nešto što se iščekuje, nego je „ono, što *živeći i doživljujući doista stvaramo*“. Zanemarenost neposredne „zazbiljosti kulturnog života“ o kojoj govori Pataki upravo je ono po čemu se u poimanju odgoja Vuk-Pavlović, između ostalog, razlikuje od Patakija i Matičevića. On odgoj shvaća kao „vrijednosno poricanje postojećeg“ odnosno „kao stvaralaštvo koje je u svojoj biti poricanje postojećeg u ime vrijednosti kojima je vođeno“ (Polić, 2001, 135). Stoga je za njega pedagogija, odnosno filozofija odgoja, filozofska disciplina, a ne samostalna znanost. To pravo, za razliku od Matičevića, niječe i praktičnoj pedagogiji kao *tehnologiji odgoja* koja daje upute, savjete i prijedloge kako i što raditi te je prema tome „u samoj službi koristi i izvanteorijskog uspjeha“ (Vuk-Pavlović, 1996, 57).

6.4. Teorija obrazovanja Vlade Petza

Vlado¹⁷⁹ Petz rođen je 1887. u Đakovu. Klasičnu je gimnaziju završio u Osijeku 1906., a zatim je od listopada 1906. do kraja veljače 1907. pohađao bogoslovne nauke u đakovačkom sjemeništu. Godine 1907. upisao je studij slavistike i germanistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Treći semestar proveo je na Sveučilištu u Pragu, a diplomirao je u Zagrebu 1910. godine, kada počinje raditi kao gimnazijski profesor u Srijemskoj Mitrovici, a zatim u Bjelovaru, Vinkovcima te ponovno u Bjelovaru, gdje ostaje do premještaja u Zagreb 1926. godine. Doktorirao je 1917. s temom o ilirskom pjesniku Stjepanu Marjanoviću. Od 1934. je honorarni, a od 1935. redoviti profesor pedagogije na zagrebačkoj Višoj pedagoškoj školi. Na Filozofskom fakultetu počinje surađivati u jesen 1940. također kao honorarni profesor, a u veljači 1941. imenovan je izvanrednim sveučilišnim profesorom za didaktiku i metodiku na Katedri za pedagogiju. Umirovljen je krajem 1946. godine. Umro je u Zagrebu 1970. godine.

U svojim se radovima dvadesetih godina Petz bavi pretežito pitanjima srednje škole, a zatim sve više općim pedagoškim i didaktičkim problemima te povijesnim razvojem pedagogije. Napisao je oko 50 radova u časopisima – *Nastavnom vjesniku*, *Napretku*, *Glasniku jugoslovenskog profesorskog društva* i drugim periodičkim tiskovinama. U Radu HAZU-a (i kao poseban otisak) objavio je raspravu *Problemi pedagojske terminologije i sistematike* (1942) te knjigu *Temelji savremene didaktike* (1940). Bio je urednik *Nastavnog vjesnika* (1927.–1930.) i *Napretka* (1942.–1944.). Nakon Drugoga svjetskog rata bezuspješno je pokušavao objavljivati u pedagoškim časopisima. Neobjavljeni radovi, među kojima je i predgovor za knjigu Benjamina Spocka „Što treba znati o odgoju djeteta“, kao i rukopis za knjigu „Teorija obrazovanja“ čuvaju se u Arhivskoj zbirci Hrvatskogaškolskog muzeja.

U raspravi o pitanju autonomije pedagogije Petz (1928/29, 56) ne dvoji o mogućnosti postojanja pedagogije kao samostalne znanstvene discipline te, pozivajući se na Kurta Kesselera (*Pädagogik auf philosophischer Grundlage*), kaže kako „discipline filozofijske razvijaju idealne zakone, koji pedagogiji pokazuju put ljudskoga obrazovanja, a ovo se obrazovanje opet može steći putem praktičnog primjenjivanja onih norma, koje određuje filozofijski fundirana pedagogija“. Iz navedenoga bi se moglo zaključiti kako „filozofijski fundirana pedagogija“

¹⁷⁹U krsnom listu je ime Viktor Adam. Ime Viktor je i na svjedodžbama pučke škole, prva četiri te šestog razreda gimnazije, dok je na svjedodžbama petog, sedmog i osmog razreda Vladoje. Kao VladojePetz upisan je 1907. na Filozofski fakultet, a *strogi ispit* 1917. polagao je kao Vlado Petz. (Podatci prema osobnim dokumentima koji se čuvaju u Arhivskoj zbirci Hrvatskogaškolskog muzeja, HŠM A 4719 Petz, Vlado)

postavlja norme neovisno o pedagoškoj praksi. No „normiranje pedagojske prakse“ (Petz, 1936a, 297) proizlazi iz iskustava same prakse. Zadatak je teorije da ta iskustva sistematizira, ispita i *misaono pročisti* i „na taj će način teorija u biti svojoj počivati na praksi, ali će se i uzdići nad nju, a stojeći iznad nje, ona će stalno biti s njom u dodiru, i crpeći iz nje hranu za svoj sistem, ona će u svojim refleksijama opet vraćati na praksu zadržavajući neposrednu vezu sa životom i s kulturnim idealima one sredine u kojoj se praksa vrši“. Pod pedagojskom praksom Petz (1936b, 199), kao i Matičević, podrazumijeva *plansko vođenje* odnosno odgoj u specifičnom smislu koji je nužno pod utjecajima „nepedagojskog prirodno razvojnog kauzaliteta“. Stoga se može reći, smatra Petz (1936b, 198), „da baš u ovom neizbježnom utjecaju koji nužno izlazi iz nerazdvojne veze čovjekove s njegovom sredinom leži u neku ruku opravdanje pravoga, planskoga pedagojskoga utjecaja kao 'kulturne prakse' ili 'njege kulturne volje“.

U raspravi *Problemi pedagojske terminologije i sistematike* Petz (1942a) analizira odnose odgoja i pedagogije, teorijske i praktične pedagogije, pedagogije i didaktike te didaktike i metodike uz objašnjenje pojmovnog određenja svake od navedenih komponenti. U tom pokušaju sređivanja pojmova i unutarnje strukture pedagogije (pojam *pedagogija* smatra primjerenijim od pojma *pedagogika* odbacujući potrebu njihova značenjskog razlikovanja) sažeta su njegova dotadašnja promišljanja (s neizbježnim utjecajem djela njemačkih pedagoga), evoluirala i, s obzirom na karakter rada, svedena na suštinsko značenje i osnovne poruke. Pedagogijom naziva svjesnu *odgajalačku funkciju* kao akciju (praksu) upravljenu na mladoga čovjeka, ali i nauku o toj praksi (teoriju).

Predmet je pedagogije, kao nauke (teorije) sama odgojna praksa (odgajanje). Pedagojska teorija istražuje odgojnu praksu u njenim historičkim oblicima, analizira njeno bivstvo, razmatra njene granice i njene ciljeve, ali ujedno iznalazi norme i propisuje odgojne metode. Prema tome pedagogija ima karakter teorijske nauke izgrađene na istraživanju istine o jednoj praksi, ali je njena teorija i normativno sistematizirana radi te prakse i za praksu. Ona je dakle i praktična i teorijska nauka.

(Petz, 1942a, 164-165)

Petzov je važan doprinos i na području didaktičke teleologije. Osim u gore spomenutoj raspravi, ovim se problemom bavi i u knjižici *Temelji savremene didaktike*. Suvremena se didaktika, smatra, mora klonuti jednostranosti bilo koje vrste – materijalizma i formalizma, jednako kao i didaktičkog naturalizma. Idealna je „didaktika snabdjevena pedagojskim (odgojnim) intencijama idealističkog pravca“ (Petz, 1940, 83). Ne odbacujući u potpunosti

postignuća „stare“ didaktike i s kritičkim odnosom prema radikalnim metodama „revolucionarnih pedagoga“, Petz se legitimira kao zagovaratelj srednjeg puta kao sinteze određenih komponenti naizgled suprotstavljenih gledišta.

Najopsežnije Petzovo djelo *Teorija obrazovanja* u kojem je prikazao povijesni razvoj i suvremene didaktičke koncepcije te izložio sustav didaktike ostalo je u rukopisu. Petz ga je, kao i brojne članke, uzaludno pokušavao objaviti 50-ih godina.¹⁸⁰ Rezniran i razočaran, nespreman na kompromise po svaku cijenu, živio je povučeno više od dva desetljeća u novoj državi, prešućen i odbačen od kreatora poslijeratne socijalističke pedagogije.

Rukopis *Teorija obrazovanja* obuhvaća 555 strojno pisanih stranica i podijeljen je u dva dijela. Prvi dio – *Deskriptivna didaktika* – bavi se analizom procesa obrazovanja, a drugi dio – *Normativna didaktika* – bavi se teorijom nastave. Koncipirajući didaktiku kao teoriju obrazovanja sa svojom teleologijom i metodologijom Petz je određuje kao deskriptivno-normativnu pedagošku disciplinu. Još od Basaričekova *Obćeg obukoslovja* (1. izd. 1882.) nije bilo udžbenika didaktike hrvatskih autora. Stoga je Petzova *Teorija obrazovanja* trebala biti ne samo kruna njegova znanstvenog i nastavnog rada nego i dugo očekivani didaktički udžbenik nekog hrvatskog pedagoga. Napori da ga učini aktualnim i prikladnim „novom pedagoškom kursu“ nisu pomogli da bude objavljen.

Glavni predstavnici teorijske pedagogije u Hrvatskoj između dva svjetska rata bili su pod utjecajem pedagoga njemačkoga govornog kruga, među njima i predstavnika duhovno-znanstvene pedagogije. Idejni začetnik ovog pedagoškog pravca bio je filozof Wilhelm Dilthey

¹⁸⁰Pismo, datirano 14. 5. 1955., što ga je Petz dobio od redakcije časopisa *Život i škola* zaslužuje posebnu pažnju zbog ilustracije jednog vremena i njegova utjecaja na sudbinu čovjeka i znanstvenika, pa ga stoga ovdje prenosimo, kao podsjetnik za buduće istraživače:

Poštovani gospodine profesore!

Redakciji našeg lista žao je, što nije u mogućnosti da donese Vaš članak, koji ste nam poslali. Uvjereni smo da biste Vašim velikim znanjem i iskustvom doprinijeli ne samo našem listu, već i našoj pedagoškoj misli, ali postoje razlozi preko kojih ne možemo prijeći, a koji nam priječe da odštampamo Vaš članak.

Vi znate o čemu se radi.

Poznato nam je, da samo o Vama ovisi, da li ćete si otvoriti stupce svih naših listova, ali inicijativa za to treba poteći od Vas lično, po kojoj biste uredili Vaš odnos s Pedagoško književnim zborom. U koliko taj odnos uredite, bit će nam drago da i preko našega lista doprinesete, ne samo našem razvitku, već i razvitku naše pedagoške misli, tim više što Vaš članak jasno govori o Vašoj želji da se nadjete na istom putu borbe za taj napredak ne samo s nama, već i s ostalim pedagoškim radnicima, koji rade na tome poslu. Ukoliko svoj odnos sa Zborom uredite, bit će nam vrlo drago, da se javite javnosti i preko stupaca našeg lista.

Uz drugarski pozdrav i poštovanje.

Za redakciju lista

prof. M. Jirsak [potpis]

HŠM A 4719Petz, Vlado. Pismo redakcije časopisa *Život i škola*. 1955.

(1833.–1911.) koji je pošao od pretpostavke da se pedagogija ne može zasnivati isključivo ni na normativnom ni na pozitivističkom sustavu, što znači da se odgoj i teorije odgoja, kao povijesni fenomeni, ne mogu zasnivati na bezvremenski važećim normama, kao što ni pozitivističke metode ne mogu obuhvatiti sve odgojne fenomene. Kako su središnji procesi čovjekova razvoja i odgoja duhovne naravi, što za Diltheya znači povijesne naravi, za njihovo rasvjetljavanje potrebno je razviti povijesno-hermeneutičke odnosno duhovnoznanstvene metode (Klafki, 1998). Diltheyeve su teze artikulirane kao pedagoški pravac (duhovnoznanstvena pedagogija) u Njemačkoj bile na vrhuncu u razdoblju od 1919. do 1933. godine, a zatim ponovno između 1945. i 1960. godine kada je duhovnoznanstvena pedagogija najutjecajniji smjer teorijske pedagogije u Njemačkoj (Klafki, 1998). Glavni predstavnici prve faze duhovnoznanstvene pedagogije bili su: Eduard Spranger (1882.–1963.), Herman Nohl (1879.–1960.) i Theodor Litt (1880.–1962.) te nešto mlađi Wilhelm Flitner (1881.–1989.) i Erich Weniger (1893. – 1961.). Glavna obilježja duhovnoznanstvene pedagogije, kako ih je sistematizirao Wolfgang Klafki¹⁸¹ (1998), su: povezanost s pedagoškom praksom (angažirana refleksija teorije), relativna autonomija pedagogije, povijesna uvjetovanost pedagoškog mišljenja i djelovanja te hermeneutički odnosno hermeneutičko-pragmatični postupak kao metoda znanstvene spoznaje.

Teoretičari duhovnoznanstvene pedagogije polaze od odgoja kao kulturne funkcije, istražuju i objašnjavaju njegovu povezanost sa životnim i kulturnim prilikama, analiziraju odgojnu zbilju i pokušavaju razumjeti uzroke problema koji se u njoj javljaju. Razlikuju se međusobno po tome koriste li „misaone motive Kanta, Schleiermachera ili Hegela“ te po tome naglašavaju li više „povijesno-konkretni život“ ili „bezvremenski (zeitlos) smisao“ odgoja. (Reble, 1995, 357). Stoga je duhovnoznanstvena pedagogija bila u uskoj vezi s praktičnom reformnom pedagogijom, objašnjavajući reformsku pedagošku zbilju, potičući je i kritizirajući neke njezine stranputice.

Predstavnici teorijske pedagogije u Hrvatskoj između dva svjetska rata, po svojim obrazovnim, kulturnim i duhovnim formacijama bliski germanskom kulturnom krugu, bili su nedvojbeno pod utjecajem pedagoških strujanja u Njemačkoj i Austriji. Ovaj je model, s obzirom na povijesne okolnosti, bio prisutan od samih početaka razvoja pedagogije u Hrvatskoj. No dok su u 19. stoljeću, kada je pedagogija pretežito učiteljska disciplina, prevladavali recepcija i

¹⁸¹Klafki je i sam, pod utjecajem svojih profesora Litta i Wenigera, bio dio misaonog kruga duhovnoznanstvene pedagogije, a zatim je od 1960. jedan od glavnih sudionika njezine transformacije u *kritičko-konstruktivnu znanost o odgoju*.

preuzimanje gotovih pedagoških spoznaja i učenja, a kreativni se doprinos manifestirao u njihovoj prilagodbi domaćim prilikama, 20-ih i 30-ih godina 20. stoljeća imamo pokušaje originalnih teorijskih promišljanja i ravnopravnog „dijaloga“ s glavnim protagonistima njemačke pedagogije toga doba.

Osnivanjem Više pedagoške škole (1919) i studija pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu (1928) te profiliranjem pedagoških teoretičara iz akademske zajednice počinje novo razdoblje u razvoju pedagogije u Hrvatskoj. Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović i Stjepan Pataki – kao filozofi, a Matičević i Pataki i kao pioniri nove akademske discipline – bave se promišljanjima o znanstvenom mjestu, ciljevima, svrsi i zadacima pedagogije.¹⁸² Oni u pedagogijski kompleks unose „problematiku čiste pedagog. rasprave, odnosno čiste pedagog. nauke“ (Ljubunčić, 1939a, 47) po čemu ih možemo svrstati u pravac filozofijske pedagogije. Zbog shvaćanja odgajanja kao posredovanja kulturnih dobara i kulturnih vrednota oni su i predstavnici kulturne pedagogije. Matičević ide korak dalje pa u svom teorijskom promišljanju pedagoške prakse dolazi do zaključka kako bi se sve važnije manifestacije novog pedagoškog mišljenja mogle svesti na jedno načelo – načelo funkcije odnosno upošljavanja svih vrijednih ljudskih sposobnosti. *Funkcionalna škola* odnosno *funkcionalna pedagogija*, kako je tumači Matičević, sinteza je vrijednih tekovina stare škole i dostignuća nove škole i samo ona može provesti u djelo „princip direktnog, iskonskog funkcioniranja, tog punog i elementarnog ispoljavanja čitave čovječnosti“ (Matičević, 1938, 35). Stoga je Matičevićeva pedagogija i funkcionalističko-personalistička. Zbog pridavanja posebne pažnje učitelju kao posredniku između djeteta (odgajanika) i kulturnih dobara koji *dirigira* čitavim procesom, Matičeviću su funkcionalnu pedagogiju kritizirali neki predstavnici pokreta radne škole podsjećajući da se Herbartov sustav „slomio upravo na proizvoljnoj volji pedagogovoj“ (Ljubunčić, 1939a, 46), dok je primjerice Josip Bugut, pedagoški instruktor zagrebačke ogleadne škole, pokušavao u praksi provoditi koncept funkcionalne pedagogije.

Određenjem odgoja kao refleksije određene kulturne stvarnosti Matičević, a u određenoj mjeri i Pataki (iako on govori i o potrebi traženja *vječne ideje* u obrazovanju), sukladno teorijskom konceptu duhovno-znanstvene pedagogije, ističu kulturno-povijesnu utemeljenost odgoja. Za Vuk-Pavlovića odgoj je usmjeren na budućnost, na ostvarenje univerzalnih vrednota, pa je stoga on čin stvaralaštva slobodne ličnosti rukovođene odgajateljskom ljubavlju i

¹⁸²Milan Polić (2001, 125-144) donosi zanimljivu analizu rasprava Vuk-Pavlovića, Matičevića i Patakija o mjestu i zadacima pedagogije te zaključuje kako su Vuk-Pavlović i Matičević imali dovoljno dodirnih točaka, ali stjecajem okolnosti nije došlo do pojmovnog približavanja.

odgajateljskom obazrivošću na putu do „carstva vrednota“. Vuk-Pavlović imao je bliskomišljenika u svom učeniku Aleksandru Mužiniću koji je 1937. objavio zanimljivu knjigu *Civilizacija, kultura i obrazovanje* u kojoj se bavi razlučivanjem značenja pojmova *civilizacija* i *kultura te obrazovanje i odgoj*.

Vlado Petz se u svojim radovima poziva na promišljanja sve trojice spomenutih teoretičara odgoja. Pedagogiju smatra samostalnom znanostu koja traži filozofijsku orijentaciju kako bi „uz njenu pomoć našla vezu između stvarnosti i ideje“ (Petz, 1942b, 23). Osim na području pedagoške sistematike i terminologije, Petzov je vrijedan doprinos na području didaktičke teorije kao sinteze između obrazovnih potreba pojedinca i odgojnih stremljenja zajednice (Petz, 1940).

U većoj ili manjoj mjeri na hrvatske teoretičare odgoja međuratnog razdoblja utjecale su i empirijske spoznaje s područja psihologije. Psihološko-pedagoški laboratoriji, eksperimentalna psihologija i eksperimentalna pedagogija sa svojim protagonistima Wilhelmom Wundtom, Edouardom Claparèdeom (1873.–1940.), Wilhelmom Augustom Layom (1862.–1926.) i Ernstom Meumanom (1862.–1915.) osobito su poticajni za prve generacije apsolutista Više pedagoške škole, studenata Stjepana Matičevića i Ramira Bujasa, koji im, kao dobri poznavatelji *pedopsiholoških* istraživanja pružaju potporu i ohrabrenje. Njihov je rad najviše došao do izražaja na području eksperimentalne didaktike.

Prilogom teorijskoj pedagogiji ovoga razdoblja možemo smatrati i knjigu Marijana Tkalčića (1896.–1956.) *Pedagogija i tehnika učenja* (1934). Riječ je o knjižici pisanoj u skladu s uredničkim konceptom Minervine biblioteke *Nova pedagogija* – dakle opsegom nevelike, stilom i sadržajem ne pretjerano zahtjevne – u kojoj se Tkalčić u prvom dijelu bavi općim teorijsko-pedagoškim pitanjima, a u drugom analizira komponente procesa učenja. Zanimljiva je Tkalčićeva teza o suradnji generacija u određivanju odgojnog ideala, jer u suprotnom „nametanje 'gotovog' odgojnog ideala pedagoški je imperijalizam, koji cijeneći prošle vrijednosti, potcjenjuje one koje donosi mladost“ (Tkalčić, 1934, 28).

Kao „jedinствена ove vrste kod nas“ (Božićević, 1936, 53) dočekana je knjižica Alfonsa Heisingera Žarkovića (1935) *Načela socijalne pedagogije : na temelju nauke dra Antuna Radića*. Knjiga je svojevrsni pleoaje narodnoj, seljačkoj kulturi koja treba biti „glavna smjernica našoj filozofiji, našoj nauci, našoj umjetnosti, našoj školi“ (Žarković, 1935, 21). Kritika gradske, urbane kulture i veličanje narodne, „seljačke kulture“ osnovno je polazište za socijalnu

pedagogiju kako je prema nauku Antuna Radića vidi Žarković. On je podjednako kritičan prema staroj pedagogiji koja se bavila pretežito metodičkim problemima kao i prema filozofijskoj pedagogiji koja je „općenita, nesocijalna, dakle bez neposrednog obzira na naš narodni život i potrebe“ (Žarković, 1935, 10).

U kontekstu razvoja reformne pedagogije u Hrvatskoj predstavnici kulturne pedagogije svojim su nastavnim radom, teorijskim raspravama i autoritetom imali važnu ulogu. Iznimno obrazovani, kompetentni u svojim područjima, bavili su se ključnim pitanjima pedagogije kao znanstvene ili filozofijske discipline i istodobno održavali vezu sa aktualnom pedagoškom zbiljom i kritički upozoravali na neke negativne pojave. Plodonosno i obećavajuće razdoblje hrvatske pedagogije nije dugo trajalo. Godine 1940. umire Stjepan Matičević. Pavao Vuk-Pavlović 1941. je prisilno umirovljen, a njegova reaktivacija 1947. bila je kratkog vijeka. Vladi Petzu, koji je za vrijeme Drugoga svjetskog rata bio urednik *Napretka* i profesor didaktike i metodike na Filozofskom fakultetu, nakon rata bilo je onemogućeno objavljivanje. Stjepan Pataki ostavio je iza sebe kulturnu pedagogiju i od 1946. do prerane smrti 1953. bio glavni hrvatski teoretičar ideologizirane socijalističke pedagogije.

7. REFLEKSIJE REFORMNE PEDAGOGIJE IZVAN ŠKOLE

Nazvali to refleksijama reformne pedagogije ili prirodnim evolucijskim procesom, činjenica je da se i u ostalim sferama odgojnog i obrazovnog djelovanja osjećao utjecaj novih pedagoških ideja. Možemo ih registrirati na područjima obrazovanja odraslih, zdravstvenog prosvjećivanja, socijalne skrbi i zaštite djece, organizacija djece i mladih, suradnje doma i škole, kulturno-umjetničkog rada s djecom i za djecu te na području sportskih aktivnosti djece i mladih. Sve su to područja na kojima su pretežito bili angažirani učitelji odnosno pedagozi u širem smislu riječi. Važno je također istaknuti da se ne mijenja samo položaj djeteta i odnos prema njemu u školi nego i općenito u društvu. „Otkriva“ se dijete kao konzument s kojim računaju novi mediji (radio, film, strip), dijete za koje se pokreću novi dječji časopisi i novine i kojemu se obraćaju promidžbene poruke. Dječje igračke, dječja moda, dječje knjige, dječji namještaj, dječja hrana i sl. preplavili su tržište. Nastajala je izrazita dječja kultura (Engelbrecht, 1986, 35, prema Wiesbauer)¹⁸³. Proces širenja kruga zainteresiranih za dijete kao konzumenta nezaustavljivo je krenuo svojim tijekom, a učitelji/pedagozi postupno su istiskivani iz tog kruga.

7.1. Obrazovanje odraslih u kontekstu novih pedagoških gibanja

Organizirani oblici obrazovanja odraslih u Hrvatskoj javljaju se početkom 20. stoljeća ponajprije s ciljem njihova opismenjavanja, pa se stoga i govori o pokretu za suzbijanje analfabetizma. Zagrebački su studenti 1905. osnovali *Društvo hrvatskih sveučilišnih građana za pouku analfabeta* (kasnije *Klub ABC*), a 1906. osnovano je *Hrvatsko društvo za pučku prosvjetu*. Slična su društva osnivana i u drugim gradovima.

Godine 1907. Albert Bazala, po uzoru na slične američke i europske pothvate, inicira projekt *Pučka sveučilišna predavanja* iz kojeg će konačno 1912. kao sveučilišna *ekstenzija* početi s radom *Pučko sveučilište grada Zagreba*. Koncept neformalnog obrazovanja odraslih sastojao se od tematski raznovrsnih tečajeva (ciklusnih predavanja), predavanja i posjeta kulturnim ustanovama. Ovakav je oblik obrazovanja nedvojbeno rezultat općeg procesa demokratizacije obrazovanja. Pučka su sveučilišta, smatra Bazala (1907, 14), socijalna potreba, jer se njihovo uređenje oslanja na uvjerenje „da je obrazovanost što širih slojeva najsigurnije jamstvo

¹⁸³Engelbrecht se ovdje referira na djelo Elisabeth Menasse-Wiesbauer *Das Kind als Objekt der Wissenschaft*, Wien-München, 1982.

slobodnome razvoju kulturnoga života“. Nakon rata Pučko je sveučilište intenziviralo svoj rad. Tijekom 1922. i 1923. godine u njegovoj nakladi i pod uredništvom Alberta Bazale izlazi *Zbornik za pučku prosvjetu*, prvi andragoški časopis u Hrvatskoj. Uvodi se i praksa nedjeljnih predavanja i predavanja za mladež. Srednjoškolske su ekstenzije trebale proširiti svoje djelovanje i na okolna mjesta, slati predavače u sela, organizirati tečajeve za domaćice, otvarati pučke knjižnice i na taj način postati središtem prosvjetnog života svog kraja.

Umjesto ekstenzivne (površne) metode narodnog obrazovanja odnosno popularizacije znanosti pučkim predavanjima autoritativnog predavača, A. H. Žarković (1935, 34-36) se u knjizi *Načela socijalne pedagogije na temelju nauke dra Antuna Radića* zalaže za intenzivnu (duboku) metodu narodnog obrazovanja koja se temelji na duhovnoj i socijalnoj zajednici i ravnopravnosti onih koji se uzajamno obrazuju po uzoru na danske visoke narodne škole.

Za razliku od koncepta pučkog sveučilišta kao sveučilišne ekstenzije, koji je podrazumijevao određeni stupanj naobrazbe svojih slušača da bi ih se moglo upoznati s novim spoznajama i tako nadopuniti i proširi njihovo obrazovanje, **Seljačko sveučilište**, što ga je osnovao i vodio Jure Turić, bio je prosvjetiteljski projekt za najšire narodne slojeve. Paralelno s idejom o Seljačkom sveučilištu Turić je razvijao i ideju o dvanaestogodišnjoj seljačkoj školi, ali do njezine realizacije nije došlo. U svojoj je autobiografiji zapisao:

Godine 1918. razasijlalo je zagrebačko Narodno vijeće, kao privremena državna vlast, svoje poslanice za narod. Ja sam ih sastavljao, a podpisivali su ih privremeni regenti Pavelić, Pribičević i ja uz njih, kao „povjerenik za obavještavanje i upute naroda“. Taj sam rad nastavio po selima u predavanjima i tako mnoga sela pridobio za Seljačko sveučilište, a ovo je imalo da spremi narod i učitelje i građu za duhovni rad u dvanaest-godišnjoj seljačkoj školi kroz 200 ili 300 sati na godinu. Uspio sam da mi Higijenski zavod omogući organizirati Seljačko sveučilište, u kojemu su 12 godina sa živim interesom radili stručnjaci sa Higijenskog zavoda i profesori sa sveučilišta, zajedno sa seljacima i seljankama. Tim radom postala je „Knjižnica za seljačke zimske škole“. Od nje štampano (i žalibože spaljeno što nije bilo već u narodu) 11 svezaka, a moralo je biti još desetak, na kraju „Enciklopedija“ s alfabetski poredanim imenima svih spoznaja, sposobnosti i navika, što čine obrazovano i civilno čovječstvo; isto za sve naše normalne ljude. Nisam uspio organizirati škole po selima. Te bi dale zadnje iskustvo o radu djece i mladeži. Bilo je spremno dosta sela da šalju djecu u takovu školu i da u njoj surađuju i roditelji. Cio je rad oslabljen 1940, a posve obustavljen 1941. (HŠM A 1104 Turić, Jure. Autobiografija)

Seljačko je sveučilište djelovalo u okviru Higijenskog zavoda Škole narodnog zdravlja od 1928. do 1941. Zadaća mu je bila „obrazovanje seljačkog staleža te oblikovanje osoba koje će se kasnije moći aktivno uključiti kao pomagači u različitim zdravstveno-prosvjetnim i asanacijskim akcijama na selu“, odnosno „upoznavanje polaznika s vrijednostima znanstvenih dostignuća koja omogućuju racionalizaciju rada, higijenski ispravan način života i slično“ (Dugac, 2010, 94). Turić je bio inspiriran djelovanjem Danca Gruntwiga¹⁸⁴ i njegovim konceptom narodnih visokih škola u Danskoj. Rad Sveučilišta bio je organiziran po modelu tečajeva. Petomjesečni zimski tečaj bio je namijenjen muškarcima, a tromjesečni proljetni ženama. Po završetku tečaja od sudionika se očekivalo primjenjivanje i širenje stečenih znanja.

Tijekom 12 godina rada Sveučilišta održano je ukupno 13 muških tečajeva s 502 polaznika i 12 ženskih s 507 polaznica, što znači da je na 25 tečajeva sudjelovalo ukupno 1009 polaznika. (Bićanić, 1989, 72)

Vrlo osebujan koncept obrazovanja odraslih razvio je 20-ih godina u Sarajevu Miljenko Vidović (1884.-1962.). **Vidovićeva škola** bila je „kulturno-etički i socijalno pedagoški pokret“ (Ljubunčić, 1925) koji je izazvao brojne simpatije u pedagoškim krugovima. Njegov časopis *Uzgajatelj* bavio se pitanjima reformne pedagogije u kontekstu općeg društvenog i kulturnog razvoja. Vidović je završio politehniku u Beču. Isticao se kao misleći student koji je tražio nove načine spoznaje. Zanimljivo je da je stjecajem okolnosti, kada se obitelj preselila iz Primoštena u Split, tek s 22 godine maturirao na realnoj gimnaziji u Splitu, položivši za godinu dana čitav gimnazijski program. Iako je bio prvi i vjerojatno jedini kojemu je to uspjelo, ta mu je epizoda bila inspiracijom za kasniji prosvjetni rad koji je započeo još za vrijeme Prvoga svjetskog rata u Kninu, a po završetku rata nastavio u Sarajevu.

U Bosni je 1919. zatekao iznimno loše prosvjetne prilike. „Prosvjeta i obrazovanje, društvo i kultura, bili su za njega ishodište, tok i cilj djelovanje“, ističe Ljubunčić (1925, 26). Njegova ciljana skupina bili su radnici i namještenici. Ubrzo je okupio skupinu istomišljenika i počeli su redoviti večernji sastanci na koje je dolazilo sve više zainteresiranih. Postupno je osmišljen program rada, određeno je redovito vrijeme sastanaka (od 18 do 21 ili do 22 sata), a početno neformalno druženje preraslo je u Vidovićevu večernju školu. Osnova programa bila je

¹⁸⁴Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783.–1872.), danski pisac, filozof, teolog i pedagog. Zalagao se za *školu života*, kako glasi i njegovo prosvjetiteljsko djelo, objavljeno 1838. Njegove visoke narodne škole postale su međunarodno poznate. Nastava u njima zasnivala se na živoj riječi između učitelja i učenika, pri čemu su učitelji i sami učili kroz učenička pitanja. Grundtvigovim je imenom danas nazvan program Europske Unije posvećen cjeloživotnom učenju sa ciljem europske suradnje na području obrazovanja odraslih.

„kulturna nauka“ (Ljubunčić, 1925, 45) za koju ne postoji posebno gradivo, jer materijal za nju daje sam život. Nastojalo se sve nastavne sadržaje povezivati sa stvarnim životom. Cilj je bio odgojiti čovjeka, pojedinca kao slobodnu ličnost.

Nastava u Vidovićevoj školi održavala se po prilagođenom programu srednjih škola, ali drugim metodama i u znatno kraćem vremenu. Pohađanje nije bilo obavezno, nikoga se nije prisiljavalo na rad, nije bilo završnih svjedodžbi. Osnovna načela školskog rada bila su praktično doživljavanje, ljubav odnosno rad iz vlastite pobude te rad u službi nekog višeg cilja. Vidovićeva je škola, zaključuje Ljubunčić (1925, 70) u pravom smislu riječi radna škola. Iako joj nije bio primarni cilj pripremati učenike za polaganje mature na državnim gimnazijama, tijekom četiri godine postojanja 25 učenika uspjelo je položiti maturu realne ili klasične gimnazije i time su stekli uvjet za upis na sveučilište.

Vidovićev se pokret uz pomoć Dopisne škole za odrasle, biblioteke „Uzgajatelj“ te časopisa *Novi čovjek* i *Novi vidici* razgranao na čitavo područje Kraljevine SHS, a imao je pristaša u mnogim europskim zemljama te u Sjevernoj i Južnoj Americi. Vrijedni kroničari pokreta zabilježili su kako je primjerice 1926. održano 1346 javnih predavanja iz pedagogije, filozofije, etnologije, etike, poljoprivrede i narodnog prosvjećivanja. Na predavanjima je bilo prosječno 150 slušatelja, što znači da je samo u jednoj godini bilo više od 215.000 slušatelja. Iste su godine održana 73 tečaja za nepismene na kojima je opismenjeno 2350 ljudi. Godine 1927. aktivnosti su još brojnije tako da je animirano novih 93.000 pristaša pokreta kojih je ukupno bilo više od 800.000. (Petrović, 1928).

Kao socijalno-pedagoški reformator Vidović je znao zainteresirati i privući simpatizere iz različitih društvenih slojeva. No njegov je kulturno-etički pokret bio i predmetom kritika i optužbi da njegove metode „ne odgajaju etičke jedinice, nego fanatike jedne sekte“ (Živković, 1927, 503). U Sarajevu je Vidović djelovao do 1937., kada odlazi u Beograd i tamo ostaje do 1941., a zatim se vraća u Split, gdje živi do smrti 1962. godine.

7.2. Zdravstveno prosvjećivanje

Važnu ulogu u zdravstvenom prosvjećivanju naroda odigrao je Higijenski zavod sa Školom narodnog zdravlja¹⁸⁵, osnovan 1926. godine kao središnja ustanova programa socijalne

¹⁸⁵ O djelovanju škole Narodnog zdravlja više u knjizi Željka Dugca (2010) *Kako biti čist i zdrav : zdravstveno prosvjećivanje u međuratnoj Hrvatskoj*.

medicine koji je promicao Andrija Štampar (1888.–1958.). Uz brojna predavanja i tiskovine Škola narodnog zdravlja je za potrebe svog zdravstveno-socijalno-pedagoškog rada razvila bogatu produkciju zdravstveno-obrazovnih filmova, pa je zaslužna i za prvu kinofikaciju Hrvatske te za stvaranje osnova vizualne pismenosti i filmske kulture kao preduvjeta novih oblika vizualne komunikacije. (Majcen, 1995).

Zdravstveno prosvjećivanje nije novina ovog razdoblja, niti je novost koju uvodi socijalna medicina, ali je „socijalna medicina tom procesu 'socijalne pedagogike' dala značajno mjesto unutar složenih mehanizama kojima se željelo postići poboljšanje narodnog zdravlja“ (Dugac, 2010, 4). Novi koncept zdravstvenog prosvjećivanja nije se oslanjao samo na činjenično poučavanje, nego i na aktivno djelovanje – traženje i otklanjanje uzroka, odnosno provođenje socijalno-terapijskih mjera. Zagovaratelji programa socijalne medicine smatrali su kako je upravo škola mjesto gdje treba provoditi zdravstveno prosvjećivanje i to u okviru posebnog predmeta – školske higijene, što je novim nastavnim planovima i programima nakon donošenja školskih zakona iz 1929. i ostvareno u gotovo svim vrstama škola. O školskoj higijeni pisalo se i u pedagoškim časopisima – *Savremenoj školi* (Car, 1930) i *Napretku* (Tiljak, 1939).

Škola narodnog zdravlja razvila je bogat promidžbeni program. U svrhu zdravstvenog prosvjećivanja tiskane su knjige¹⁸⁶, brošure, časopisi, letci, plakati i parole, snimali su se i prikazivali obrazovni filmovi¹⁸⁷, održavali tečajevi, predavanja, savjetovališta, priređivale pokretne higijenske izložbe i slično.

Časopis *Dom i škola* povremeno objavljuje članke u kojima se roditelje savjetuje o prehrani i čuvanju zdravlja djece. U članku „Važnost vitamina za ljudski organizam“ (1932, 41-44) donose se savjeti *modernih liječnika* o tome „kako pametni roditelji hrane svoju djecu“ i postavlja teza nužnosti promjene prehrambenih navika i povratku „na put prirodne ishrane i umjerenosti“.

U okviru prosvjetnog djelovanja Seljačke sloge razvio se krajem 30-ih godina „zdravstveni pokret“ usmjeren na zdravstveno prosvjećivanje trudnica i majki. Predavanja, zdravstvene sastanke i tečajeve za seoske žene održavala je liječnica sa zagrebačke Dječje klinike

¹⁸⁶ Uz popularno pisane knjige za odrasle – *Narodnu čitanku o zdravlju* – prvi dio (1930, 1934²), *Narodnu čitanku o zdravlju – Majka i dijete* (1934, 1941²) i 2. izdanje Štamparove *Narodne čitanke o alkoholu* (1931) objavljena je 1927. i slikovnica *Dječja čitanka o zdravlju* za koju je tekst napisala Ivana Brlić-Mažuranić, a ilustrirao ju je Vladimir Kirin.

¹⁸⁷ O hrvatskom obrazovnom filmu čiji se snažniji razvoj veže uz 1927., kada Škola narodnog zdravlja počinje sa svojom filmskom djelatnošću, više u knjizi Vjekoslava Majcena (2010) *Obrazovni film: pregled povijesti hrvatskog obrazovnog filma*.

Nada Kovačević. Tiskana je i brošura *Majke za zdravlje djece* (1941) s uputama i savjetima o trudnoći i prvim danima majčinstva.

U ovom kontekstu treba spomenuti i osnivanje odmarališta i ferijalnih kolonija za djecu i mladež u koja su odlazili učenici slaboga zdravlja i loših socijalnih prilika. Akcije su poduzimane u svrhu sprječavanja širenja tuberkuloze.

7.3. Socijalna skrb i zaštita djece

Sustavniji rad na području socijalne skrbi i zaštite ugrožene djece u Hrvatskoj započeo je početkom 20. stoljeća, paralelno u učiteljskoj zajednici, liječničkim i pravničkim krugovima. Neposredan poticaj učiteljskom zanimanju za moderan pristup pitanju zaštite djece dala su dva stručna kongresa – Kongres za istraživanje djece i brigu za mladež, održan u listopadu 1906. u Berlinu, i Prvi austrijski kongres za zaštitu djece, održan u ožujku 1907. u Beču. Zagrebački učitelj Ivan Tomašić, poznat po inovativnom radu u Trnjanskoj pučkoj školi i ferijalnim studijskim putovanjima po europskim zemljama na kojima se zanimao i za njihova iskustva u “opskrbnom uzgoju”, sudjelovao je u radu obaju kongresa. Na berlinskome su ga impresionirali poznati psiholozi Meumann, Stern i Ament, a bečki je slikovito opisao kao zborovanje s javnom sudskom raspravom u kojoj je kao tužitelj nastupilo “diete, koje je propalo krivnjom ljudskoga društva”.¹⁸⁸ Kako se konačno i u Hrvatskoj, odnosno ponajprije u Zagrebu, počelo govoriti o potrebi organizirane zaštite ugrožene djece i mladeži, Tomašić je, zajedno sa Stjepanom Širolom, kao izaslanik gradske općine posjetio nekoliko stranih zavoda za djecu, što je opisao u knjizi *Uzgojna skrb za zaštitu i spašavanje djece i mladeži od moralnoga brodoloma* (1911), jednoj od prvih takve tematike u Hrvatskoj. Uvodnu raspravu pod naslovom “Djeca, koja trpe i stradaju” napisao je Stjepan Širola na temelju studije *Zapuštenost i podivljanje djece i mladeži* (1910) Waltera Ljubibratića, u to vrijeme (1909.–1918.) profesora talijanskoga jezika u zadarskoj gimnaziji.

Senzibilitet za dijete i njegove probleme koji su “riječju i djelom” početkom 20. stoljeća pokazale hrvatske učiteljice nije bio tek prolazna intelektualna moda ili prigodno milosrđe, nego istinsko nastojanje da se teorijskim i praktičnim radom napokon naprave vidljivi pomaci na pedagoško-socijalnome polju. U tim su nastojanjima primjetne refleksije europskih reformnopedagoških ideja i gibanja, diskretne i prilagođene prostoru i vremenu. Udruga

¹⁸⁸ HŠM A 1016 Tomašić, Ivan. Autobiografija. 1947., 13.

učiteljica, Sekcija „Za našu djecu“ pokreće Dječji dan i Dječji blagdan sa svrhom prikupljanja sredstava za osnivanje institucija za nezbrinutu djecu (skloništa, kolijevke i azila za djecu), organizira ferijalne kolonije za djecu i promovira svoj rad u dnevnim i stručnim tiskovinama, osobito u *Domaćem ognjištu*.

Sredstvima od Dječjega dana i donacijama Udruga učiteljica sagradila je 1912. u Zagrebu, vlastitu zgradu – Dječji dom pod čijim se krovom našlo mjesta za kolijevku (osnovana 1909.), sklonište (osnovano 1909.) i novoosnovani azil za djecu. Udruga učiteljica tražila je od osoblja Dječjega doma maksimalan angažman oko djece koja su im povjerena. Osoblju su zabranjeni privatni posjeti, bavljenje ručnim radom, čitanje ili bilo koja druga aktivnost osim bavljenja djecom. Tjelesno kažnjavanje djece bilo je zabranjeno. Radi unapređenja odgojnoga rada predviđene su tjedne pedagoške večeri, a preporučeno je što bolje poznavanje sredine iz koje dijete dolazi i vođenje bilješki o djeci.¹⁸⁹ Udruga je planirala osnovati skloništa u svim većim gradovima u Hrvatskoj i Slavoniji, no otvoreno je još samo 1910. sklonište na Sušaku.

Prvi svjetski rat poremetio je planove Udruge učiteljica i zaustavio gradnju novih institucija. Iz izvještaja o radu ratne 1916. godine saznajemo da je od 1908. u ferijalnim kolonijama bilo ukupno 2016 djece kojoj je podijeljeno 270 000 besplatnih obroka. U zagrebačkom je skloništu od 1909. za 520 djece osigurano 534 700 obroka, a za 135 djece u kolijevci 98 815 bočica steriliziranoga mlijeka. Od prosinca 1912. u azil za djecu bez roditelja primljeno je 116 djece i pripremljeno 337 000 obroka hrane. Sušačko je sklonište od 1910. prihvatilo 862 djece i podijelilo im 673 380 obroka. Rad Udruge prilagođen je ratnim prilikama. Godine 1916. od ukupno 350 djece u zavodima u Zagrebu i Sušaku 180 ih je bilo “ratničke”.¹⁹⁰

Pionirski rad učiteljica i učitelja na području teorije i prakse socijalnoga rada u Hrvatskoj bio je važna karika daljnjeg razvoja discipline, osobito u teškom razdoblju Prvoga svjetskog rata i poraća. Većina dobrotvornih društava intenzivirala je svoj rad tijekom rata, a osobito je važnu ulogu imala Liga za zaštitu djece, osnovana 1912. Ratne su prilike, osobito u gradovima, dovele veliki dio stanovništva do ruba egzistencije. Tako su, primjerice, zagrebačke ulice bile prepune prosjaka, među kojima je bio velik broj zapuštene djece koja su provodila dane “proseći po ulicama, krčmama, noćnim kavanama ili obilazeći kinematografe” (Jurić, 2009, 131.).

¹⁸⁹ HŠM A 1997 Udruga hrvatskih učiteljica. Spisi. 1913. i 1920.

¹⁹⁰ HŠM A 1997 Udruga hrvatskih učiteljica. Izvještaj o radu Upravnog odbora u poslovnoj godini 1916.

Zakonom o dječjim domovima iz siječnja 1918. (za Hrvatsku i Slavoniju) država preuzima brigu za djecu do 15 godina za koju *tutorstveni sud* utvrdi da su ostavljena. Zakonom je predviđeno osnivanje domova u Zagrebu i Osijeku. Domovi su u načelu bili predviđeni za bolesnu i slabije nadarenu djecu te samo privremeno za zdravu djecu, dok im se ne nađe prikladan smještaj izvan doma (Šilović, 1922a.). Također se u prvim poslijeratnim godinama osnivaju dječja oporavilišta, kao primjerice 1918. u Crikvenici (od 1920. u Selcu) i 1921. na Lokrumu, kamo su se na prijedlog higijenskih zavoda, školskih poliklinika ili domova narodnoga zdravlja slala djeca slabijega zdravlja, najčešće iz siromašnih obitelji (Branica, 2006).

Najavljeni važan korak za razvoj socijalnoga rada u Hrvatskoj i Slavoniji – osnivanje Kraljevske zemaljske socijalne škole 1921. – nije realiziran (Ajduković i Branica, 2006). Već dokazanim aktivistima na socijalnome polju, Josipu Šiloviću, Đuri Basaričeku i drugima, pridružiti će se, među ostalima, Andrija Štampar i Kamilo Brössler.

Godine 1920. osnovana je Narodna zaštita – savez od stotinjak dobrotvornih društava sa svrhom zaštite i pomaganja sirotinje – na čelu s Josipom Šilovićem. Na području socijalne dječje skrbi Narodna zaštita poduzimala je sljedeće aktivnosti: smještanje siročadi u domove, upućivanje i smještanje siročadi na osposobljavanje za zanat, zbrinjavanje siročadi u obitelji, skrb za povratak dalmatinske i istarske djece domovima, potpora siročadi u odjeći i obući, nadzor nad odgojem siročadi i izvanbračne djece, skrb za zapuštenu djecu i mladež te pripomoć društvima koja se bave dječjom zaštitom kao što su Patronaža za zaštitu mladih djevojaka, Liga za zaštitu djece, Materinstvo, Pjestovalište, Poslovnica za namještanje ženskih sila, Udruga učiteljica, Mladenačka zaštita i Dječji dom u Osijeku (*Što je i što radi Narodna zaštita*, 1923).

Šilovićev napor oko koordiniranja humanitarnoga i socijalnoga rada kroz Narodnu zaštitu važan je i zbog činjenice što je u novoj državnoj zajednici, Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca – koja je na svim područjima, pa tako i na području socijalne skrbi, vodila izrazito centralističku politiku – propao pokušaj da se osnivanjem Državnoga odjeljenja za zaštitu djece (1920), a zatim i Zakonom o zaštiti djece (1921) stvori sustav javne državne zaštite ugrožene djece. Stoga je i dalje prevladavala stara praksa rješavanja pitanja nezbrinute djece humanitarnim akcijama karitativnih i dobrotvornih društava uz povremeno državno subvencioniranje. Problem je bio i pogrešno shvaćanje kategorije socijalno ugrožene djece jer je pozornost bila usmjerena više na zbrinjavanje napuštene i zapuštene djece problematičnoga ponašanja, a manje na zaštitu socijalno ugrožene djece koje je, osobito u gradovima, bilo mnogo više nego “ulične djece”. Takva

“nezdrava ideologija dječje zaštite” (Vidaković, 1939, 218.) potrajala je do 1933., kada su država, općine i privatna inicijativa stvorile Uniju za zaštitu djece radi proučavanja problema, izrade i planskoga provođenja programa zaštite djece. Prikupljeni podaci pokazali su bijedno stanje socijalne zaštite djece. Vidaković (1939, 245.) smatra da je na području tadašnje države samo dva posto socijalno ugrožene djece dobilo potrebnu pomoć te da “to nije socijalna zaštita nego samo ili dobronameran socijalni eksperiment ili dekorativna pseudo-socijalna politika”.

Pojačano zanimanje za dijete, koje se javlja početkom 20. stoljeća kao odraz nove pedagoške paradigme, dovelo je do pomaka i na području socijalne skrbi i brige za ugroženu djecu te do pojave tematiziranja problema zanemarivanja djece i nasilja nad djecom u obitelji. Socijalna komponenta pedagogije još je naglašenija u međuratnom razdoblju, kada su izraženiji i socijalni problemi. Život u gradovima koji naglo bujaju i generiraju novi siromašni sloj stanovništva – radničke obitelji bez osnovnih uvjeta za normalan život – tražio je primjeren pedagoški odgovor.

Reakcija protiv „velegradskog barbarizovanja omladine“ prošla je, prema Žarkoviću (1935, 50-52), četiri faze, a to su: karitativna (dobrotvorna) faza, administrativna faza javne socijalne skrbi, neutralni omladinski pokreti i ideološki omladinski pokreti. Neprirodan način života u gradovima doveo je do problema kojima su se bavile dječja psihologija, sociologija i pedagogija, ali bez velikog uspjeha, smatra Žarković (1935, 48), jer „velegradska djeca dakle nemaju potrebnu prirodnu i socijalnu okolinu za svoj normalni razvitak“.

Pokret za zaštitu djece koji po uzoru na slične europske pokrete, u skromnijem opsegu, nastaje i u Hrvatskoj i o kojem se najviše piše u časopisu *Domaće ognjište*, bio je sinkronizirana akcija učitelja, pravnika i liječnika. Uz liječnika Radovana Markovića i pravnika Josipa Šilovića, iz učiteljske se zajednice na tom polju posebno ističu Ivan Tomašić, Stjepan Širola, Milka Pogačić, Vera Tkalec i drugi. Njihovi argumentirani istupi, uz prirodan civilizacijski razvoj i slijeđenje postignuća naprednijih zemalja na tom polju, nedvojbeno su pridonijeli procesu postupnog prelaska iz sfere privatnog, povremenog i prigodnog u sferu javnog, stalnog i sustavnog socijalnog djelovanja. Pitanje socijalne skrbi za djecu postavlja se kao važno nacionalno pitanje i kao pitanje elementarne humanosti. Umjesto povremene milostinje zagovara se moderan koncept socijalne skrbi utemeljen na znanstvenim osnovama u kojem bi dobrotvorstvo bilo samo jedan segment socijalnoga djelovanja. Konačno, društvo u cjelini i

mjerodavne državne institucije počinju pitanje zaštite djece shvaćati kao pitanje od nacionalnoga i državnoga interesa. Prvi je svjetski rat u tom pogledu bio svojevrsno socijalno otrežnjenje.

Teške socijalno-ekonomske prilike međuraća u kombinaciji s ograničenim i ograničavajućim mogućnostima socijalne politike negativno su se odrazile na razvoj socijalne skrbi i zaštite djece. Istodobno su socijalna pedagogija i socijalna medicina – na teorijskom i na praktičnom području – činile stručne i civilizacijske iskorake u zaštiti ugrožene djece.

7.4. Organizacije djece i mladih

U pregledu pedoloških stremljenja i ispitivanja u Jugoslaviji Stjepan Matičević (1936) u kontekstu omladinskih udruženja i pokreta, uz brojna sportska i gimnastička društva koja djeluju u okviru Sokolskog, Orlovskog ili Ferijalnog saveza, ističe kako su za „omladinsku ideologiju“ u ondašnjoj državi bila važna dva pokreta – Podmladak Crvenog križa¹⁹¹ i skautski pokret. Ti pokreti nisu bili autohtoni omladinski pokreti, nego su nastali kao svojevrsan oblik intervencije odraslih u organiziranje mladih sa svrhom promicanja određenih univerzalnih vrijednosti, ali i postizanja odgovarajućih političkih ciljeva. Organiziranje se provodilo u školama, što je jamčilo masovnost i kontrolu mjerodavnih institucija. Po sličnom je principu funkcionirao i Podmladak Jadranske straže.

Podmladak Crvenog križa osnovan je 1917. u Sjedinjenim Američkim državama odakle se početkom 20-ih godina 20. stoljeća širi na Europu. Početna mu je svrha bila angažiranje mladih za pomoć stradalima u ratu, a zatim moralni, socijalni i higijenski odgoj te pripremanje aktivnih članova Društva Crvenog križa i dobrih i korisnih građana. Nakon posjeta američke delegacije Crvenog križa Kraljevini SHS školske godine 1921./22. osniva se Podmladak Crvenog križa s definiranim sljedećim zadacima: 1) da djecu i mladež nauči osnovama osobne i školske higijene, 2) da u njima probudi i razvije moralni osjećaj pri svakom dobrom djelu koje učine prema bližnjemu, 3) da ih upozna s građanskim pravima i dužnostima, 4) da ih upućuje u stvaranje humanitarnih pokreta i odgaja ih u duhu plemenitosti i čovjekoljublja. Do školske godine 1937./38. u Podmladak je bilo uključeno 458.177 učenika iz 4100 osnovnih i 577 srednjih škola. (Zečević, 1939).

¹⁹¹ U početku se rabio duži naslov: Podmladak Društva Crvenog krsta. Imenica *krst* (umjesto *križ*) u ovom se kontekstu rabila i u Hrvatskoj.

Početak 1922. godine, nakon instrukcija američkih izaslanica Pattie Day Miller, koja je na kratko iz Beograda posjetila Zagreb u listopadu 1921., i Ade Palmer, koja je iz Amerike došla u Zagreb u siječnju 1922., započeo je s radom Oblasni odbor Podmlatka CK u Zagrebu. Prva akcija u školama bila je „Igra zdravlja“ pri čemu su učenicima podijeljene četkice za zube, sapun i dvije ilustrirane brošurice – jedna o njegovanju zubi, druga o suzbijanju tuberkuloze. U školama su održavana predavanja, organizirane izložbe ručnih i likovnih radova učenika te priređivane kino-predstave s promidžbenim sadržajima. Prvi predsjednik Oblasnog odbora Podmlatka Crvenog križa u Zagrebu bio je Josip Lochert (Kolin, 1928). Početkom 1923. osnovani su *oblasni* odbori u Dubrovniku¹⁹² i Splitu.

U brošurici *Prosvjetno odgojna vrijednost Podmlatka Društva Crvenog Krsta* (1926) navode se sljedeća sredstva kojima se u svom radu služi Podmladak: 1) redovita higijenska obuka, 2) igra za dobro zdravlje, 3) škola rada, 4) građanska obuka, 5) prosvjetni kinematografi, 6) radio aparati, 7) školske kuhinje, 8) školske apoteke, 9) učila i 10) ferijalne kolonije i izleti. Uz učiteljske ferijalne tečajeve ručnog rada i radne škole, o čemu je već bilo riječi, Podmladak je poticao osnivanje dječjih radionica te na brojne načine promicao moderne metode poučavanja. Jedna od njih bili su i prosvjetni kinematografi. Osnivanjem Kino-prosvjetne sekcije zagrebačkog Oblasnog odbora Podmlatka Crvenog križa željelo se iskoristiti potencijale filma u obrazovanju. Sekcija je izdala brošuru *Prosvjetni kinematografi Podmlatka Crvenoga Krsta* (1926) sa svrhom promidžbe svoje djelatnosti i s osnovnim informacijama o uvjetima nabave školskih kinoaparata i posudbe filmova i dijapozitiva školama te o načinu njihova korištenja. U školama su se prikupljali dobrovoljni prinosi za nabavu školskog kina, priređivali koncerti i zabave. Ideja je bila da se filmovi uz malu naknadu prikazuju i roditeljima đaka i svim mještanima pa da se i na taj način prikupljaju sredstva za nabavljanje novih filmova. Podmladak se angažirao i oko korištenja radija kao sredstva promidžbe svoga rada i nabave radio aparata u školama.

Poticanje i promicanje umjetničkog odgoja bio je zadatak Umjetničko-odgojne sekcije Podmlatka. Na tom je polju važnu ulogu imalo marionetsko kazalište za koje se osobito zalagao Mladen Širola, autor knjižice *Marionetsko kazalište u službi zdravstvenog prosvjećivanja* (1927). Zdravstveno prosvjećivanje, kao jedna od primarnih zadaća Podmlatka, provodilo je konkretnim akcijama kao što su osnivanje školskih apoteka, organiziranje tečajeva prve pomoći, ferijalne

¹⁹² Dubrovački Oblasni odbor Podmlatka CK prestaje djelovati početkom školske godine 1926./27. jer je područje koje je pokrивao podijeljeno između mostarskog i splitskog Odbora.

kolonije za djecu i nastavnike, izgradnja dječjih sanatorija, tiskanje zdravstveno-odgojnih razglednica i slično, ali i kroz različite druge oblike rada Podmlatka. Pritom je bila neizostavna suradnja s Higijenskim zavodom Škole narodnog zdravlja.

Podmladak Crvenog križa bio je najbrojnija organizacija školske djece. Tomu su nedvojbeno pridonijeli potpora mjerodavnih institucija, školska infrastruktura i logistika te snažne promidžbene akcije vodstva organizacije. Marcel Kolin (1928, 81) doduše spominje kako je rad zagrebačkog Oblasnog odbora Podmlatka Crvenog križa bio otežan „izvjesnim političkim i društvenim a i staleško-stranačkim prilikama“. Političke, ideološke i stranačke borbe bile su konstanta međuratnog razdoblja. Posve je razumljivo da je vladajuća ideologija nastojala kroz univerzalne vrijednosti koje je promovirao Podmladak Crvenog križa ostvariti neke svoje ciljeve. U tom smislu možemo smatrati simptomatičnom konstataciju Božidara Zečevića (1939, 339) kako je organizacija Podmlatka Crvenog križa uhvatila duboke korijene u školama i postala najboljim pomoćnikom učiteljima u suvremenom obrazovanju školske omladine, a osobito u moralnom i građanskom odgoju. Učitelj Zvonko Priselac (1931, 158) piše o pozitivnom iskustvu rada Podmlatka u svojoj školi, osobito sa stajališta škole rada koja traži aktivnost učenika, povezivanje nastavnih sadržaja i pripremu učenika za stvarni život te naglašava kako je cjelokupni rad u organizaciji Podmlatka „baziran na jakom jugoslavenskom temelju. Učitelji su doista upravo radom u Podmlatku Crvenog križa imali priliku koristiti nove metode i tekovine suvremene pedagogije (dječja samouprava, samostalni rad djece, novi mediji, socijalna osjetljivost), ali i nositi se s problemima nametnute obveze, jer brojnost pokreta nije uvijek bila odraz želje za dobrovoljnim sudjelovanjem.¹⁹³

Skautski pokret promoviran je kao još jedan oblik rada s djecom i mladima koji je blizak modernoj pedagoškoj praksi. Utemeljio ga je početkom 20. stoljeća engleski general Robert Baden-Powell (1857.–1941.) nakon povratka s dugogodišnjeg boravka u Indiji. Kao i mnogi

¹⁹³ U prilog ovoj tvrdnji donosimo dio nepotpisanog kraćeg članka *Crveni krst u našim školama* (1928, 57), objavljenog u *Hrvatskom učitelju*:

Uprava Crvenog krsta obratila se jamačno na oblasti moleći moralnu i materijalnu pomoć. Oblasti su pozvale na suradnju sve škole, koje su se po svojoj mogućnosti i položaju odazvale. U Osječkoj oblasti dobile su škole nalog, da moraju biti članovi Crvenog krsta i da moraju mjesečno doprinositi po pol dinara za svakog školskog polaznika. Negdje su učitelji dali zabavu i s tim dohotkom isplatili traženu članarinu za svoju školu za cijelu godinu. Drugdje su utjecali na dječicu, pa su imućniji donesli toliko, da se moglo za sve platiti. Negdje se dogodilo, da učitelj nije mogao ništa sabrati (u mnogo škola siromašnih krajeva naše domovine), a učitelj se našao u mucu, kako udovoljiti nalogu.

Da skine sa sebe damaklov mač denuncijacije patentiranih patriota (koji ništa ne daju za Crveni krst), da izmakne selidbi ili inim neugodnostima, učitelj A. B. plaća iz svoje plaće svaki mjesec svotu doprinosa za svoju mladež. I tako je eto sva njegova mladež pasivni član Crvenog krsta.

reformski pokreti na prijelazu stoljeća i skautizam je bio reakcija na uznapredovale procese urbanizacije i mehanizacije života. Aktivnost djeteta, učenje neposrednim iskustvom i kroz igru, boravak i učenje u prirodi te samostalnost zajednički su ciljevi radne škole i skautske pedagogije. Ova potonja imala je i neka svoja specifična sadržajna i formalna obilježja prepoznatljiva kao skautska ideologija. Skautizam se u Hrvatskoj javlja 1913. osnivanjem đачkih izletničkih družina. Začetnik pokreta bio je srednjoškolski profesor Mate Mudrinić (1822.–1932.) koji iste godine, nakon povratka sa studijskog putovanja po Njemačkoj i Cislitaviji, radi proučavanja ovoga pitanja, u Zagrebu drži predavanje o *izletničkim đачkim družbama*. *Jutarnji list* (1913, br. 377, str. 4) piše kako je predavanje profesora Mudrinića bili saslušano s najvećim interesom, te kako bi „ova nova institucija imala odbiti đачke krugove od nogometške manije, koja se pokazala svojim brutalnim manirama nejnepodesnijim srednjoškolskim športom“.

Nakon Prvoga svjetskog rata dolazi do oživljavanja skautskog pokreta i njegove prilagodbe „nacionalnim osobinama, potrebama i prilikama“ (Agapov-Taganski, 1939, 375). Godine 1923. postojale su skautske organizacije u šest hrvatskih gradova (Ogulin, Osijek, Split, Šibenik, Sušak i Zagreb), a u čitavoj Kraljevini SHS bilo ih je 38 (Alfirević, 1924, 287). Organiziraju se tečajevi za skautske instruktore na kojima su se predavale pedagoške i ideološke osnove skautizma, psihologija djetinjstva, metodika rada, higijena, teorija i praksa igara, tjelesnih vježbi i manualnog rada itd. Provodila su se i psihološka ispitivanja polaznika tečajeva (inteligencija, pojedine psihičke funkcije, karakter i temperament). U svrhu promicanja pokreta pokrenuti su časopis *Skaut* i edicija *Skautska biblioteka*. Relativno slaba zastupljenost najmlađe kategorije učenika tzv. vučića ili poletaraca (od 7 do 11 godina) smatrana je slabošću skautske organizacije i tu se apeliralo na pomoć učitelja. (Agapov-Taganski, 1939).

Sokolski pokret nastaje početkom 60-ih godina 19. stoljeća u Češkoj. Začetnik mu je Miroslav Tyrš (1832.–1884.), koji je 1862. osnovao tjelovježbeno društvo „Sokol“ te razvio sustav tjelesnog vježbanja koji se ubrzo proširio i u ostale slavenske zemlje. U Hrvatskoj se već 60-ih godina 19. stoljeća počinju javljati ideje o osnivanju sokolskog udruženja, a do realizacije dolazi 1874., kada je u Zagrebu osnovan Hrvatski sokol. Deset godina kasnije sagrađen je Sokolski dom kao središnja institucija za obrazovanje sokolskih aktivista. Godine 1904. osnovan je Hrvatski sokolski savez koji je 1906. organizirao 1. hrvatski svesokolski slet u Zagrebu. Uoči Prvoga svjetskog rata Hrvatski je sokolski savez imao 17 župa, oko 160 družtava i 15 000 članova. (Spernjak, 1931) Nakon rata, na 1. sokolskom saboru u Novom Sadu osnovana je

jedinstvena sokolska organizacija Kraljevine SHS sa zadaćom tjelesnog i moralnog podizanja „jugoslovenskog naroda“ (Spernjak, 1931, 69). Zbog neslaganja s političkim i ideološkim djelovanjem ujedinjene sokolske organizacije ponovno se 1922. osniva Hrvatski sokolski savez i djeluje do 1929. godine.

Osnivanjem Sokola Kraljevine Jugoslavije 1929. jača ideološka instrumentalizacija sokolstva. Promiče se *jugoslavenska sokolska ideologija*, a sinergija škole i sokolstva ističe se kao kvaliteta jugoslovenskog sokolstva. Školski odgoj mora se dopunjavati sokolskim odgojem, jer nova radna škola traži aktivne, zdrave i sposobne učenike i stoga tjelesni odgoj treba imati važno mjesto, štoviše, on je „jedno od glavnih sredstava *aktivne škole*“ (Bogunović, 1934, 521). Dotadašnji prevladavajući sustav švedske gimnastike u školama je već 1920. zamijenila gimnastika po sokolskom sustavu. Učiteljima je bila namijenjena posebna uloga u popularizaciji sokolstva, jer „učitelj mora da bude osa sokolskog društva, a škola duša sokolskog života“ (Sinobad, 1939, 359). Da bi se to postiglo, provođena je snažna kampanja među učiteljima od kojih se očekivao angažman na promicanju sokolske kulture i ideologije koja odgovara tipu „jugoslovenske radne škole“ (Bogunović, 1934, 522).

Podmladak Jadranske straže osnovan je 1925. u okviru pomorske organizacije Jadranska straža koja je djelovala od 1922. do 1941. sa sjedištem u Splitu. Krovna je organizacija već imala svoje akademske sekcije u koje su bili uključeni studenti, a zatim su se počeli osnivati srednjoškolski pododbori. Pravilnik Podmlatka Jadranske straže odobrio je 1926. tadašnji ministar prosvjete Kraljevine SHS Stjepan Radić. S vremenom su uključeni i učenici osnovnih škola tako da je krajem 30-ih godina ta omladinska organizacija imala približno 100 000 članova, od toga je polovina bila iz Dravske banovine (Pirnat, 1939). Podmladak Jadranske straže, kao i ostale omladinske, a i strukovne organizacije, nije bilo bez politički i ideološki izazvanih trzavica i nesuglasica. Kako je Podmladak bio organiziran po školama, učitelji i profesori su i ovdje imali važnu ulogu, no „prava škola Podmlatka bila je na moru u ljetovalištima Jadranske straže“ (Machiedo Mladinić, 2005, 101) kamo su se redovito slali učenici iz svih krajeva. Popularizacija Jadrana provodila se i redovitim izletima i ekskurzijama, tematskim svečanostima i manifestacijama (na primjer Jadranski dan u školama), predavanjima te u sklopu redovne nastave. Podmladak je imao i svoj časopis – *Mladi stražar*. Izlazio je od 1929. do 1933. pod uredništvom Rikarda Katalinića Jeretova. Naslijedio ga je časopis *Podmladak Jadranske straže*

koji kao mjesečnik pod uredništvom Ilije Despota izlazi do 1941., kada prestaje djelovati i sama organizacija.

7.5. Suradnja doma i škole i savjeti o odgoju djece

O nužnosti i važnosti suradnje roditeljskog doma i škole objavljeno je još početkom 20. stoljeća nekoliko rasprava (Pogačić, 1903; Ortner, 1904; Sačer, 1904; Šiller, 1907; Jerand 1908). Njihova je zadaća bila ponajprije prosvjeđivanje roditelja o odgoju djece u duhu poslušnosti i poštivanja školskih disciplinarnih propisa. Korak dalje otišla je Danica Jerand (1908) zalažući se, po uzoru na slična iskustva u europskim zemljama, za održavanje *roditeljskih večeri* u obliku predavanja za roditelje i kratkih debata sa svrhom upoznavanja roditelja s odgojnim načelima kojima bi se trebali rukovoditi i škola i dom. Koristi od takvih večeri imali bi učitelj i roditelji, a osobito djeca. Jerand u svojoj knjizi donosi šest predavanja te predlaže još 11 tema za roditeljske večeri, među kojima i sljedeće: *Znamenitost igre za dijete, Što neka djeca čitaju, O izboru zvanja, O alkoholizmu* i slično. Godine 1908. učitelj Stjepko Pirnath i liječnik Lujo Harazim pokrenuli su *Roditeljski list*, časopis za obiteljski odgoj djece. Iako nije bio duga vijeka, ovaj je skromni mjesečnik zanimljiv kao prvi hrvatski časopis namijenjen roditeljima. Dva desetljeća kasnije Zakonom o narodnim školama (1929, čl. 151) propisano je školama priređivanje roditeljskih sastanaka radi zbližavanja doma i škole i njihove suradnje u odgoju djece. U svrhu promicanja suradnje doma i škole pokrenut je 1932. u Zagrebu mjesečnik *Dom i škola*. Uređivao ga je Josip Butorac, a izlazio je do 1941. godine.

Zajednica doma i škole kao organizacijski oblik suradnje obitelji i škole odnosno kao udruženje roditelja i nastavnika model je koji se javlja početkom tridesetih godina 20. stoljeća. Dodatni razlog bliskije suradnje škole i roditeljskog doma učenika obrazlagan je potrebom upoznavanja roditelja s novom školom jer škola u kakvu su išli roditelji učenika više ne postoji ili ne bi trebala postojati. Mnogi su roditelji bili sumnjičavi prema novim metodama rada u školi i smatrali su kako je stara škola bila bolja od „škole igranja“ koja nije drugo do „škola gubljenja vremena“ (Pavić, 1932a, 6). Stoga su zajednice doma i škole, koje su se osnivale na razini razreda i(li) na razini škole, bile i prilika pridobivanja roditeljskog povjerenja u novu školu. To se povjerenje gradilo (ili gubilo) i u individualnim kontaktima ili u nekim specifičnim situacijama, kakvu primjerice opisuje učitelj Jurković (1933, 93):

Jednoga dana koncem septembra dođe mi zabrinuta mamica jednoga učenika iz 1 razreda: „Gospon učitelj, – rečite dali moj mali kaj vuči vu školi? Druga deca već lepo čitaju i pišeju „i, u“, a on niš. Furt i navek nekog vruga riše i čara po teki celi dan, a kad ja pogledam, niš ne razmem“.

Saslušao sam je mirno, i od srca se nasmijao. Saznao sam ipak da dijete „furt i navek nekog vruga čara po celi dan“, a to je za mene bilo dosta. Samo nije i za mamicu. Umirio sam je, kako sam najbolje znao. Otišla je, ali sam vidio da je još uvijek sumnjala, da će iz toga novoga načina rada nešto dobra biti. Trebalo je ostaviti vremenu a baš zato roditelji ne pokazuju uvijek dovoljno razumijevanja.

O važnosti organiziranog oblika suradnje roditelja i škole piše Stjepan Matičević (1934d) u knjižici *Značenje i rad Zajednice doma i škole*¹⁹⁴, svojevrsnoj platformi za djelovanje Zajednice doma i škole. Osnovne su joj zadaće međusobno upoznavanje roditelja i nastavnika, a time i bolje upoznavanje djece, upoznavanje roditelja s ciljevima i metodama radne škole, upoznavanje roditelja s općim pedagoškim pitanjima, mogućnost roditelja da s kompetentnim stručnjacima razmotre individualni problem svog djeteta, razvijanje prijateljskog odnosa između doma i škole, povremeno uključivanje djece u rad Zajednice te dobrotvorni rad u okviru Zajednice. U organizacijskom smislu Zajednica može povezivati samo roditelje jednog razreda (razredna zajednica) ili čitave škole, mjesta, pokrajine i države. Sa stručnog pedagoškog stajališta učitelj treba biti glavni organizator i voditelj sastanaka. Središnji sadržaj sastanaka treba biti stručno predavanje, kao uvod i poticaj za raspravu, pri čemu predavači trebaju imati u vidu obrazovnu strukturu roditelja te izbjegavati preveliku *učenost* i *fraziranje*. Matičević navodi brojne moguće teme predavanja, kao na primjer: *Nova škola i njene metode, Izvanškolsko vrijeme i zabave, Omladinska udruženja, Dječja prijateljavanja, Kazalište i kino, Naša kulturna orijentacija, Opazanje i proučavanje mladeži, Psihologija roditelja, učitelja, razreda, Sloboda i autoritet u odgoju, Doba puberteta* i slično. Matičević (1934d, 23) na kraju ističe kako „Zajednica doma i škole ima služiti samo odgoju, napretku i sreći djece učlanjenih roditelja i ničem drugom“. O suradnji škole i doma pisali su, među ostalima, i Vlado Petz (*Škola i dom kao faktori odgojnoga procesa*, 1935) i Josip Baugut (*Roditelji i đaćki samorad*, 1935)

Sličan model suradnje roditeljskog doma i škole funkcionirao je i u Austriji, gdje su prosvjetne vlasti 1919. preporučile veću suradnju s roditeljima. Uz roditeljske večeri, roditeljske sastanke i predavanja za roditelje, osnivani su roditeljska vijeća, slobodne roditeljske zajednice i roditeljske udruge koje su imale mnoga zaduženja. (Engelbrecht, 1988, 39). O austrijskim

¹⁹⁴ Knjigu posvećuje „Zajednici doma i škole svoje kćerkice Mire“.

odnosno o bečkim su iskustvima pisali i naši učitelji. Rad zajednica doma i škole, koje su u svojim počecima, osobito u Zagrebu, bile vrlo aktivne, krajem tridesetih godina slabi. Na sastanke je dolazilo manje od pet posto roditelja, a održale su se jer su se pretvorile u socijalno-karitativna društva (Ursić, 1941, 23).

Pedagogizacija roditeljskog doma odvijala se i izvan Zajednice doma i škole. Časopis *Dom i škola* redovito je donosio odgojne savjete, ali i članke koji su se bavili ličnošću djeteta i njegovim razvojnim obilježjima. Piše se o pogrešnim odgojnim postupcima¹⁹⁵, o odnosu roditelja i djece, o samostalnosti djece, o igračkama, knjigama, kazališnim predstavama i filmovima za djecu. Koliko su do roditelja dopirali sveščići Biblioteke „Budućnost“, koju je u Beogradu uređivao i izdavao Miloš B. Janković, teško je reći, ali su zacijelo neki od njih¹⁹⁶ poslužili učiteljima u posredovanju aktualnih spoznaja o djetetu i odgojnih savjeta. Roditeljima se neposredno obraća knjiga Bele Sekelja (1938) *Tvoje dijete* u hrvatskom prijevodu Marijana Tkalcčića koji u predgovoru kaže: „Roditelji će prilaziti svojoj djeci, djeca neće biti nepoznata i nepriznata. Napor nije težak, a trud se nagrađuje. Roditelji ne će otkriti samo svoje dijete, nego i sebe, odbacit će, zderat će sve tuđe i prazne konvencije, oslobodit će se, rodit će se ponovno i 'bit će kao djeca““. Popularno pisana dječja psihologija izložena u knjizi zasnovana je na psihoanalizi i Adlerovoj individualnoj psihologiji. U Zagrebu je 30-ih godina postojao krug simpatizera Adlerove psihologije, među kojima je bilo i mladih majki. Branko Polić (2004, 9) piše kako je njegova majka u Zagrebu pohađala tečajeve individualne psihologije Manèsa Sperbera i temeljito proučavala Adlerov *Menschenkenntnis* (Poznavanje čovjeka).

U Gradskom dječjem ambulatoriju¹⁹⁷ u Zagrebu osnovano je 1930. Savjetovalište za odgoj djece sa svrhom upućivanja roditelja u pravilan i razuman odgoj djece, prevencije i liječenja neuroza te sprječavanja kriminaliteta i zapuštenosti djece. Savjetovalište su vodili liječnici, upućeni u istraživanja, spoznaje i praktična iskustva eksperimentalne psihologije, psihoanalize, individualne i bihevioralne psihologije. Liječnica Štefanija Vinter (1932, 10) ističe kako na tečajevima i predavanjima roditeljima preporučuju „da s djecom postupaju prijazno,

¹⁹⁵ Na temelju knjige *Die Erziehungsfehler* (Pogreške u odgoju) austrijske psihologinje Hildegard Hetzer (1899.-1991.). *Dom i škola*, 7(1938), br. 5 i 6.

¹⁹⁶ Na primjer: *Plašljivo dete* (Wexberg, 1932), *Jogunasto dete* (Beil, 1932), *Uzorno dete* (Seif, 1933), *Vaspitanje male dece* (Stein-Ehrlich, 1937) i slično.

¹⁹⁷ Gradski dječji ambulatorij osnovan je 1907., a otvoren 1. siječnja 1908. sa svrhom zaštite dojenčadi i male djece i suzbijanja mortaliteta dojenčadi. U razdoblju između dva svjetska rata Ambulatorij je proširio djelatnost. U njemu su se redovito održavala predavanja i tečajevi za majke, dijelili promidžbeni materijali i sl. (HR-DAZG-233 Gradski dječji ambulatorij u Zagrebu)

drugarski, prijateljski, da djeci iskreno i istinito odgovaraju na njihova pitanja, i na ona seksualne naravi, da dijete nauče, da što samostalnije razvija svoje duševne i tjelesne sposobnosti, da samostalno vrši svoje dužnosti, da bude mnogo u društvu vršnjaka, ili ukratko: da dijete ne smatraju objektom, s kojim mogu da postupaju kako oni žele, nego subjektom“.

7.6. Paradigme reformne pedagogije u dječjoj književnosti

Ne ulazeći u književne interpretacije, a još manje u ocjene hrvatske dječje književnosti međuratnog razdoblja, cilj nam je analizirati neka promišljanja o dječjoj knjizi te u odabranim djelima hrvatske dječje književnosti prepoznati paradigme reformne pedagogije. Učitelji, još uvijek dominantni autori¹⁹⁸ dječjih knjiga i urednici dječjih časopisa, nove su pedagoške i psihološke spoznaje i paradigme koristili i u stvaralaštvu za djecu te na taj način više ili manje utjecali na razvojni smjer dječje književnosti, koja je naravno imala i svoj, da se poslužimo sintagmom iz jednog drugog konteksta, „nepedagogijski razvojni kauzalitet“¹⁹⁹. Uostalom, i sama reformna pedagogija, kako je već rečeno, nastala je kao dio šireg reformskog pokreta.

Pet vrlina dobre dječje knjige što ih u istoimenom članku navodi Stjepan Kranjčević (1938) nedvojbeno ukazuju na još uvijek dominantnu njezinu pedagošku funkciju. On od dječje knjige traži da pomogne djetetu shvatiti svijet koji se pred njim otkriva, da razvije u djetetu svojstva i osobine društvenog bića (drugarstvo i altruistički duh), da pomogne odgojiti čovjeka sposobna za život, da ispuni dijete bodrim i radosnim raspoloženjem te konačno da je visoko umjetnička. Članci i rasprave o hrvatskoj dječjoj književnosti koji će se javiti 30-ih godina također pokazuju da je ona još uvijek područje pretežito pedagoškog interesa – kako po autorima priloga tako po časopisima u kojima su objavljivani. Živa rasprava koja se tog četvrtog desetljeća 20. stoljeća vodila na području o dječjoj književnosti refleksija je onoga što se događalo na pedagoškom polju. Model je gotovo isti: krajnje poučnoj, didaktiziranoj, šablonskoj i neinventivnoj dječjoj književnosti 19. i početka 20. stoljeća²⁰⁰ suprotstavljala se socijalno angažirana, životu bliska, suvremena dječja književnost. Kao i na pedagoškom polju normativni je element (kakva bi trebala biti) bio uvelike u raskoraku sa realnim (kakva je doista bila). Ivo

¹⁹⁸ Od 26 dječjih pisaca u razdoblju između dva rata, njih 17 bili su učitelji. (Idrizović, 1984, 141)

¹⁹⁹ Sintagma se odnosi na postojanje odgojnih utjecaja izvan „pedagogijskog akta“, a spominjemo je u poglavlju *Nova pedagogija* (Matičević i Petz).

²⁰⁰ Ovdje ipak treba spomenuti da se posljednjih godina Austro-Ugarske javljaju neka od najvećih djela hrvatske dječje književnosti – *Čudnovate zgode šegrta Hlapića* i *Priče iz davnine* Ivane Brlić-Mažuranić te priče Vladimira Nazora: *Bijeli jelen*, *Halugica* i *Veli Jože*.

Kozarčanin (1936a, 38) kritički primjećuje kako „naša omladinska književnost nije u ovo doba doživjela preporod, niti se ono odrazilo u njoj suvremenim stremljenjima i naporima“, te kako su „moderne pedagoške i psihološke reforme djelovale u izvjesnom smislu na nju, no bez dubljeg efekta“. Kozarčanin (1936b, 57) je kritičan i prema književnim izdanjima za djecu Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora koja „idu starim kolotečinama poučavanja i davanja dobrih primjera“ umjesto da se traže nove izražajne mogućnosti.

Pedagoški i književni zaokret prema realnom doveo je tridesetih godina do rasprava o pedagoškoj vrijednosti bajke i podijeljenosti na protivnike i zagovaratelje bajke. Rasprave su se vodile na stranicama stručnih i popularnih časopisa (*Savremena škola, Učitelj, Dom i škola, 15 dana*). Protivnici bajki retoriku su i praksu reformne pedagogije primijenili na dječju književnost. Ono što je tražila suvremena pedagogija, traži se i u dječjoj literaturi. Ako se od škole traži da polazi od stvarnog života ili ako je škola sam život, zašto to ne bi bila i dječja književnost. Analogija je vrlo jasna i gotovo banalna, što vrlo dobro ilustriraju Lovrakova promišljanja o odnosu literature za djecu i suvremene pedagogije:

Razred tradicionalne škole, pun nepomične i nijeme djece, pretvorio se u radnu zajednicu, u kojoj se djeca slobodno kreću, pitaju, predlažu, tj. zaposleni su im aktivno u radu organi, osjetila, volja, srce i osjećaji. Dobila se je tako prava prirodna slika rada, kakva se nalazi u životu.

Sve ovo dosad spomenuto bilo je potrebno istaknuti, kako bi se bolje mogla shvatiti borba pedagoga protiv zastarele, tradicionalne i današnjem suvremenom uzgoju djece apsolutno nemoguće literature, naročito protiv fantastičnih priča sa: sedmoglavim aždajama, vilama, vješticama, patuljcima i drugim nemogućim bićima, bili oni glavni junaci ili samo sporedni statisti. (Lovrak, 1934, 271)

Lovrak (1934, 272) nadalje smatra kako je suvremenoj pedagogiji „imperativna dužnost, da povede križarski rat protiv fantastične priče za djecu, jer je ona nemoguća, apsurdna i štetna za fizički i duševni razvoj djeteta“. Neprimjereno strasna Lovrakova retorika²⁰¹ mogla bi nas navesti na jednako tako neprimjerene spekulacije o lukrativnoj komponenti ovoga istupa, tj. o potrebi isticanja pripadnosti modernom pedagoškom pokretu koji je već postao i službena pedagoška orijentacija i o širenju prostora vlastitim knjigama – objavljenima i onima koje će tek doći. No, Lovrak nije bio usamljen u ovakvom stavu prema fantastičnoj dječjoj literaturi. S njim se slaže i

²⁰¹ Misli se na spominjanje spaljivanja bajki na lomači:

„Savremen pedagog, ako se primora da danas djecu oduševljava za priču o Pepeljuzi s majkom kravom, čije meso treba jesti ili za Cervenkapicu, čiju baku guta vuk, smatraće to atentatom na principe savremenog odgoja. Ako nije odviše temperamentan, te ne spali na lomači (podcrtala Š. B.) ovakvu literaturu, on će moći jedino da omladinu upozna s njom kao književni historik i da sa svojim mladim saradnicima ustanovi nemogućnosti takve literature i da je stave u prašnjavi arhiv kao mrtvi kapital, koji se ne može investirati u današnjem vijeku.“ (Lovrak, 1934, 272)

Branko Sučević (1935, 29), koji smatra da „bajka, upravo, ubija volju a razvija fantaziju i čuvstva nemoći“ te da je odgojno štetna čak i u predškolsko doba. Bajki se prigovaralo i sa stajališta individualne psihologije i pedagogije Marije Montessori na što se pozivaju Vera Stein-Ehrlich i Ina Schwartz-Ehrlich. Za Veru Stein-Ehrlich (1936, 103) veći je problem u sadržaju bajke nego u njezinoj fantastičnoj formi, jer i takva forma može biti ispunjena sadržajem koji aktivira djecu u realističkom smislu. Slično zaključuje i Ina Schwartz-Ehrlich (1934, 70) kad kaže da djeci treba knjiga koja će „u obliku realističke ili fantastičke priče prikazati dijete i čovjeka aktivnoga, složno udruženog sa svojim vršnjacima u strpljivom radu ili odvažnoj borbi protiv realnih poteškoća, a ne kao pasivnu kraljevnu ili prosjakinju, začaranu i predanu na milost i nemilost višim ili pak tamnim, ali svakako nadmoćnim silama“.

Zagovornici ili barem neprotivnici bajki svoje su argumente također tražili u prirodi djeteta i modernim spoznajama o njegovu razvoju. Josip Cvrtila (1937, 109) brani pravo bajke na njeno staro mjesto u odgoju djeteta, ne smatrajući istodobno suvišnom suvremenu socijalnu pripovijest namijenjenu djeci te napominje potrebu promišljanja o tome što želimo da djeca budu – „da li neki starmali marabui ili naprosto djeca“. Josip Baugut (1938b, 278) također smatra, pozivajući se na jedno istraživanje o zanimanju za knjigu kod bečkih učenika, da učenici osnovnih škola traže i fantastičnu literaturu odnosno basnu i bajku. Dvojbu između *idealnoga* (fantastičnoga) i *realnoga* u dječjoj književnosti Vilim Peroš (1937) rješava zalaganjem za srednji put, bez ekstrema i isključivosti, jer djeci treba davati i knjige fantastičnoga i realnoga sadržaja, a kriterij bi trebao biti dostojna idejna i umjetnička razina.

Bez obzira na različita mišljenja o mjestu i ulozi bajke u dječjoj književnosti tridesetih godina 20. stoljeća, gotovo je neupitno bilo mišljenje da suvremena dječja književnost treba biti u suglasju sa suvremenom pedagogijom. Učitelji nisu shvaćali da se zapravo i dalje zalažu za model omraženog im 19. stoljeća. U svojoj retorici inzistiraju na ličnosti djeteta, na njegovoj aktivnosti, samostalnosti i poštivanju njegovih potreba – dakle na djetetu kao subjektu – ali samo u kontroliranim uvjetima školske sobe i eventualno roditeljskog doma. No u novim društvenim i kulturnim prilikama, kada se primjerice javlja „ekonomski *ratio* kojim su djeca u kontekstu petparačkih nizova bajki promovirana u autonomne subjekte“ (Hameršak, 2013, 404)“, kada se dnevne i tjedne tiskovine svojim posebnim prilozima obraćaju djeci, kada se mimo učiteljskih krugova pokreću dječje novine i časopisi, kada dječji multimedijски projekt *Dječje carstvo* (Zagreb, 1935.–1941.) privlači pažnju tisuća djece, kada novi mediji (film, strip, radio) traže put

do djece – učitelji shvaćaju da imaju vrlo jaku konkurenciju koja se obraća „njihovu *subjektu*“ i umjesto da snažnije osporavaju njezine motive (jer se obraća djetetu kao subjektu-potrošaču i novom konzumentu), oni nerijetko apriorno napadaju konkurentske proizvode s pozicije ekskluzivnih i profesionalnih zaštitnika djeteta. Jedan od razloga takve pozicije mogla je biti i spoznaja ili barem naslućivanje postupnog gubljenja još jednog područja učiteljske dominacije (nakon što se to dogodilo na području teorijske pedagogije). Učitelji nisu više glavni „proizvođači“ zabave za djecu, odnosno njihovi „proizvodi“ nalaze sve manje konzumenata, jer se, kako to u svom istraživanju dokazuje Sanja Lovrić Kralj (2014, 231), „popularni mediji, posebice film, strip i petparačka književnost pokazuju kao najčešća pripovjedna zabava djece tridesetih“. „Otkriće“ djeteta kao konzumenta odnijelo je pobjedu nad „otkrićem“ djeteta kao subjekta odgoja. Realnost u kojoj se uslijed tehnološkog razvoja našlo dijete – s mogućnošću da od džeparca kupi kartu za kino, petparački sveščić na kiosku ili kartu za nogometnu utakmicu, da sluša radio emisije i gramofonske ploče – kao da je iznenadila učitelje.

Paradigme reformne pedagogije nedvojbeno su prisutne u hrvatskoj dječjoj književnosti međuraća, osobito tridesetih godina. "Pedagogija koja polazi od djeteta" (*Pädagogik vom Kinde aus*) jedno je od osnovnih načela europskih reformskih pedagoških pokreta prvih desetljeća 20. stoljeća. Gotovo istodobno "formula" *vom Kinde aus* počinje se primjenjivati i u dječjoj književnosti (Auböck, 1979, 9). Djeca u romanima i pripovijetkama između dvaju svjetskih ratova nisu više nužno uzorna i poslušna. Ona su često "pravi generatori radnji", "prisiljena organizirati život bez odraslih" i "prepuštena sama sebi" (Majhut, 2005, 250). Takva vjera u dječji razum i dječju snagu gotovo je nezamisliva u 19. stoljeću.

Akceptiranje djetetove ličnosti, aktivnost djeteta kao književnog junaka i čitatelja, suptilnija pedagoška poruka, bolja izbalansiranost odnosa dijete – odrasli, izraženija realna i socijalna komponenta, dječje zajednice (družbe) samo su neki od reformnopedagoških obrazaca koji se daju zamijetiti u dječjoj literaturi. Dijete nije odrastao čovjek u malom. Ono ima svoje karakteristične i specifične potrebe i pravo na njih. Dijete kao književni junak ima pravo na greške bez drastičnih kazna, na samostalno istraživanje i otkrivanje. Ove su matrice, manje ili više uspješno, koristili gotovo svi dječji pisci tridesetih na čelu s najeksponiranijim predstavnikom ovog razdoblja – Matom Lovrakom.²⁰² One su prisutne i u dječjim časopisima

²⁰² O povijesti dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu više u knjizi Dubravke Zime (2011) *Kraći ljudi*, a o paradigmama tridesetih godina u hrvatskoj dječjoj književnosti u doktorskom radu Sanje Lovrić Kralj (2014)

(*Vrelo, Smilje, Mali Istranin, Dječje kolo*) koji sve teže konkuriraju dječjim priložima u dnevnim novinama (usp. Skendžić, 1936a) te u slikovnicama Ljudevita Krajačića i Marijana Markovca (*Narodna radna slikovnica*, 1929), Josipa Rukavine i Juliusa v. Maisznera (*Carević Radimir*, s.a.) i Branka Sučevića (*Mirko i Marko*, 1938).

7.7. Slobodno vrijeme djece i mladih u kontekstu novog shvaćanja odgoja

Djeca trebaju aktivnost, igru, kretanje, zabavu – ponavljaju i hrvatski učitelji riječi reformnih pedagoga. Koliko god bile potrebne, spontane dječje aktivnosti iz učiteljske perspektive ipak su trebale biti osmišljene i svrhovite. Nikola Pavić (1932, 22) ističe kako valja osloboditi dijete, „dati mu kretanja, te nasušne potrebe njegove, kretanja i tijela i duha; pomoći time novoj školi i udovoljiti i pomoći djetetu, jer je samostalnost bez oslonca najbolji putokaz radu“. Rad je magična riječ novoga odgoja, štoviše on je „najmilija dječja zabava“ (Markovac, 1932, 24). Ako je rad i učenje, i zabava, i radost, to znači da dijete treba zaposliti, omogućiti mu svrsishodno kretanje i igru. Učitelji su osobito preporučivali fizički rad jer se njime jača tijelo, vježba ruka i oko te budi volja i ljubav za rad. Marijan Markovac (1932a) savjetuje roditeljima da podupiru dječji rad kao lijek protiv dosade i lijenosti, a ako žele postupiti prema zahtjevima moderne pedagogije i istodobno razveseliti djecu, neka im nabave pijeska, raznobojnog papira, tankih daščica, plastelina i nešto *sitnog* alata (čekić, kliješta, pilicu, čavle i slično).

Ina Schwarz-Ehrlich (1934, 68-69) preporučuje igračke montessorijevskog tipa koje pružaju djetetu mogućnost za konstruktivnu igru, što znači materijale za gradnju, sastavljanje i stvaranje. Tu spadaju primjerice kutije s geometrijskim tijelima, građevni ormarić s drvenim pločicama, valjcima i kotačima za sastavljanje modela različitih strojeva, kutije s priborom za rezbarenje, kuhinjski pribor i slično. Smatra kako se, osobito u ranoj dobi, ne trebaju razdvajati igračke za djevojčice i dječake. Osnovni zahtjev pri izboru igračaka trebao bi biti razvijanje aktivnosti djeteta, a zatim socijalizacija pomoću društvenih igara kao što su tombola, loto, šah, *čovječe, ne ljuti se!* i slične igre koje spajaju elemente koncentracije i kombinacije i razvijaju smisao za „fairplay“.

Dječja privatna lektira također je bila tema o kojoj se pisalo. Isticao se njezin snažan pozitivan ili negativan utjecaj na djecu. Učitelji upozoravaju na važnost izbora prave lektire, jer djeca će, „ako im je ostavljeno na volju izabiranje uzeti takvu lektiru koja će zadovoljiti njihovu želju za senzacijama“, što je značilo posezanje za romanima iz novina i sa kioska, punih

„kriminalnih, ljubavnih i avanturističkih scena i događaja“ (Skendžić, 1936a, 90). Prema istraživanju koje je proveo Savez zajednica doma i škole osnovnih škola grada Zagreba, učenici su od periodičkih tiskovina najviše čitali dječje priloge u dnevnim novinama – *Dječji prilog Jutarnjeg lista* (2718 učenika) i *Dječje novosti*, prilog dnevnom listu *Novosti* (2561) – dok su klasični dječji časopisi prošli znatno slabije – *Smilje* (1240) i *Mladi Istranin* (476). Visoku je čitanost postigao časopis *Dom i škola* koji je imao prilog za djecu *Dječje kolo* i koji su kao glasilo Zajednice doma i škole kupovali roditelji učenika. (Tajnički izvještaj, 1937, 54-55)

Pričalo svojim malim prijateljicama i prijateljima prema gore spomenutoj anketi čitalo je 589 učenika, što je za časopis pokrenut 1936. dobar rezultat. Izdvajamo ga kao dio zanimljivog projekta i produkta svoga vremena koji je osmislio i vodio glumac i kazališni pedagog Tito Strozzi. *Pričalo* je službeni list Dječjeg carstva, države *dječjeg naroda*, kojom vlada car Pričalo I., a pratio je sudjelovanje članova Dječjeg carstva u popularnoj radijskoj emisiji *Dječji sat*, na dječjim priredbama i revijama koje su se održavale u zagrebačkom Malom kazalištu.²⁰³ Cara Pričala i njegovu „maglovitu organizaciju“ oštro je napao *Hrvatski učiteljski dom* prenoseći kritiku učitelja Branka Skendžića (1937) objavljenu u *Hrvatskom dnevniku*. Skendžić ukazuje na neprimjereno ponašanje prema djeci, na omalovažavanje pedagoških predavanja o odgoju, prigovara zbog cirkuskog karaktera dječjih priredaba i pobuđivanja niskih instinkta u djece te uspoređuje reviju djece pred carem Pričalom s paradama Hitlera i Mussolinija. Ovako oštra kritika vjerojatno je ipak bila izraz istinskog pedagoškog uvjerenja, a ne osjećaja učiteljske ugroženosti zbog zadiranja u „njihovo“ područje. Naime, 1935. Savez zajednica doma i škole osnovnih škola grada Zagreba osnovao je Omladinsko kazalište sa svrhom „da pruži djeci kulturnu razonodu putem kazališne umjetnosti te da djeca na taj način zavole tu umjetnost s razumijevanjem“ (F[rlić], 1937, 6). Krušić (2012, 282) smatra kako je prijepor u različitim ciljevima i načinima rada s djecom – za jedne je to odgojno-obrazovni rad, za druge umjetnički, kazališni rad.

Medij koji je od sredine dvadesetih ulazio u škole kao važno i perspektivno nastavno sredstvo, a izvan škole postajao sumnjivi mamac dječjeg džeparca i opasna prijetnja psihičkom zdravlju djece, je film. Protiv *kinovlasnika* koji, u želji za što većom zaradom, umjesto poučnih i *kulturnih* filmova, prikazuju ponajviše „kriminalne, pustolovne, razvratne i seksualne filmove“

²⁰³ Više o Dječjem carstvu i razvoju dramske pedagogije u Hrvatskoj u doktorskom radu Vladimira Krušića (2012) *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije: razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća*.

(Skendžić, 1936b, 105) učitelji nisu mogli ništa poduzeti osim upozoravati na štetnost takvih filmova za dječju psihu i karakter. U predavanju koje je održao na Zagrebačkoj radio stanici Lovrak (1938, 20) se također žali kako je vrlo malo dobrih i zabavnih filmova te kako loši filmovi pogubno utječu na djecu:

Sve manje vidate našu djecu da imaju u igri u rukama lopticu, sviralicu, trubu i obruč, sve manje se igraju skrivača i lovica. Djeca naša imadu u rukama kamen, laso, nož, bokser, revolver ili imadu barem uvijek spremnu stisnutu pesnicu da udare u trbuh, pod bradu ili u nos kako ih uče filmovi najniže kvalitete. Njihova je najmilija igra na ulici i u školskim dvorištima ponavljanje scena s revolverima, koje scene su odlično zapamtili u gangsterskim i razbojničkim filmovima.

Srednjoškolska je mladež svoje slobodno vrijeme popunjavala različitim sadržajima. Najprije su tu omladinski časopisi – *Omladina* i *Mladost* za gimnazijalce, *Vjerni drug* za trgovačku i obrtničku omladinu i *Osvit* za učenike građanskih škola, pokrenut 1934. s naglašenom pedagoškom orijentacijom u smjeru radne škole. Kako su njihovi urednici bili srednjoškolski profesori, jasno je da je uz zabavu važno mjesto zauzimala i pouka. Časopisi za gimnazijalce redovito prate produkcije novih knjiga, izložbe, kazališne predstave, a tridesetih godina *Omladina* donosi i vijesti iz svijeta *tonfilma*. Sport je već toliko prisutan u životima mladih da ga se ne može zaobići ni u časopisima. Štoviše, on postaje čestom temom omladinskih tiskovina.

Iz perspektive odraslih kazalište je bilo prihvatljivije od filma. Kazališne predstave „olakšavaju omladini upoznavanje književnosti i proširuju njihov horizont“ (Gotvald, 1939/40, 308), naravno, ukoliko su u skladu s pedagoškim načelima jer „vrlo je nezgodno za omladinu, ako se u kazalištu prikazuje komad, u kojem se iznosi, da se mnogo toga i daleko više postizava nemoralom i sportom nego poštenjem i diplomom“ (Isto, 309). Stavljanje sporta u negativan kontekst bila je česta pojava u kritikama života i navika mladih. Isticalo se, kako je već spomenuto, da je za mlade prije Prvoga svjetskog rata znak bila knjiga, a za ove poslije rata lopta. Iznosili su se dokazi kako pretjerano bavljenje sportom ne samo da negativno utječe na školski uspjeh, nego je i nezdravo i ne pogoduje intelektualnom razvoju.²⁰⁴

²⁰⁴Ove teze iznosi anonimni autor (potpis: Spektator) u *Nastavnom vjesniku* (1931/32, 213-217) u članku *Utječe li sport na uspjeh u srednjim školama?* Također se kritički osvrće na tezu o „znanstvenoj fundaciji športa“ i upozorava kako osnivanje „visoke škole za šport ne može biti baš posve bez svake opasnosti za kulturu i budućnost naroda, jer bi mladež mogla stvar shvatiti tako, kao da su njega duha i njega tijela dvije posve ravnopravne stvari“.

U duhovitoj crtici *Nogometna škola* učitelj Ante Kovačević (1936, 282-284) opisuje opčinjenost svoga sedmogodišnjeg sina nogometom. Dječak moli oca da ga umjesto u pravu pošalje u kakvu nogometnu školu, a otac razmišlja kako bi ga, da postoji takva škola, rado dao u nju jer bi barem bio siguran da će dobiti namještenje kada završi takvu školu, s obzirom da mnoga poduzeća koja imaju svoje nogometne klubove prilikom zapošljavanja novih radnika pitaju: „Jeste li nogometaš?“ Nogometna se škola održavala i završavala na igralištima, slobodnom voljom „učenika“ i kao da im je bila to omiljenija što su je više napadali. Nije samo nogomet bio popularan. U omladinskim su se tiskovinama kao lijepi sportovi promovirali: skijanje, klizanje, tenis i plivanje.

Kada je o tinejdžerskoj i adolescentskoj lektiri riječ, karakteristična je pojava knjiga s temama iz školskog života srednjoškolaca, kao što su: *Proslava mature* Franza Werfela, *Učenik Gerber je svršio* Friedricha Torberga, *Mladež bez Boga* Ödöna von Horvatha, *Kostja Rabcjev* Nikolaja Ognjeva, *Rubikon* Zygmunta Nowakowskoga i, već spominjani, *Sedmi be* Jože Horvata. Književni je repertoar mladeži bio puno širi od navedenih šest romana o kojima u *Poletu* piše jedna Sedmoškolka²⁰⁵ (1940). Majhut (2011) primjećuje kako je ovu književnost pratio obrazovaniji dio djevojačke publike te kako se slični sadržaji nikako ne bi mogli ponuditi djevojačkoj publici koja je čitala knjige iz *Zabavne biblioteke* Nikole Andrića ili iz sličnih nakladničkih serija kao što su primjerice *Biblioteka moje kćeri*, *Djevojačkim srcima* i *Djevojački romani*. Akcijske i pustolovne romane za mladiće nudila je *Omladinska ilustrirana biblioteka*. Kako se gledalo na tu omladinsku lekturu, ilustrira sljedeći isječak iz *Omladine*:

Zađite na šetališta, pa pogledajte, što mladež nosi u ruci, i što čita? Zađite i među đake, i u iste škole, pa pogledajte, što se čita? Čitaju se – da se tako izrazim – vašarski romani i knjige! Knjige, koje bi trebala vlast da zabrani! Tu vam se prodaje na hiljade svezaka nekakvih biblioteka, samo ne biblioteka u pravom smislu riječi. Detektivski, kriminalni, ljubavni, pustolovni i romani kojekakvih imena, koji zauzimaju prva mjesta u knjižarskim izlozima. Da, ovakve jadne knjige zauzeše mjesta u izlozima, a knjige ideja, ljepote, zdrave zabave, odoše u knjižarske podrume, neka na njih prašina pada i neka ih uništava. Prošlo je doba njihovo! (Gagnaf, 1927, 135)

Osnivanjem Srednjoškolske đачke čitaonice nastojalo se osmisliti i usmjeriti aktivnosti srednjoškolaca u slobodno vrijeme. Čitaonica je osnovana 1921., a počela je s radom u studenom 1922. godine, dva puta tjedno – srijedom od 16 do 18 sati i nedjeljom od 10 do 12 sati. Imala je

²⁰⁵Učenica sedmog razreda gimnazije.

knjige poučnog i zabavnog sadržaja te beletrističke časopise. Rad čitaonice podupirale su prosvjetne vlasti, direktori i profesori. Od početnih 80 članova, u trećoj godini rada 1923. bilo ih je 400. Iste je godine održano 18 predavanja, priređeno je pet predstava u kinima i organizirane su četiri ekskurzije (Kostinčer, 1923, 200).

Vrlo popularni hobiji bili su filatelija i šah. Omiljene stranice u omladinskim listovima bile su one sa zagonetkama i rebusima, vjerojatno stoga što su i sami učenici slali svoje uratke. Unatoč svim prigovorima o materijalistički orijentiranoj omladini, još uvijek je bilo mnogo pjesničkih duša, barem ako je suditi po književnim pokušajima kojima su obasipane redakcije omladinskih listova.

8. AKTUALNOST REFORMNE PEDAGOGIJE

Drugi svjetski rat zaustavio je reformne pedagoške pokrete. Nova, poslijeratna realnost donijela je na scenu nove ljude i nove politike čija se afirmacija nerijetko gradila i kritikom neposredne prošlosti ili barem distanciranjem od nje, što je osobito došlo do izražaja u komunističkim državama. Općenito „svijet i čovječanstvo promatraju se naglašeno trijezno, smatra Reble (1995, 281), a „*racionalni* moment ojačao je u duhu vremena, u procjeni životnih odnosa kao i u oblikovanju svih životnih područja. Može se reći da je za drugu polovicu 20. stoljeća karakterističan novi pokret prosvjetiteljstva.“ Racionalizam ili kako ga Brezinka (1981) naziva *jednostrani racionalizam* koji naginje *utilitarizmu* i *egoizmu*, doveo je do ekstremnih individualističkih ideja *naivno-radikalnog prosvjetiteljstva* i destruktivne kritike društva. Pokret Nove ljevice koji u Njemačkoj nastaje šezdesetih godina 20. stoljeća u svojim će nastojanjima za stvaranjem *novog* čovjeka i *savršenog* društva posegnuti za tekovinama reformne pedagogije, točnije za onim idejama koje su bile bliske njihovu svjetonazoru, a to su „individualističko-anarhistički i socijalistički misaoni elementi“ (Brezinka, 1981, 78) koji su se uklapali u koncepte *antiautoritarnog* i *emancipacijskog* odgoja. Tako su ponovno postale aktualne ideje reformnih pedagoga i njihovih preteča. Zagovornici *antiautoritarnog* odgoja nisu imali dvojbe između „führen“ i „wachsenlassen“, jasno se opredjeljujući za ovo drugo. Odgovor je stigao sedamdesetih godina kada se iz konzervativnih političkih krugova artikulira teza o „hrabrosti za odgoj“.

Društvena klima u Europi šezdesetih godina općenito je pogodovala novom promišljanju odgoja i „produktivnoj rekonstrukciji tradicije“ (Protner, 2009, 122), ako u ovom slučaju tradiciju shvatimo u smislu „klasične“ ili „stare“ reformne pedagogije, kako reformnu pedagogiju prve polovine 20. stoljeća naziva Skiera (2003, 355). Neke su stare koncepcije „preživjele“ Drugi svjetski rat ili su se vrlo brzo nakon rata vratile u život bazirajući svoj rad više na konzervativnoj tradiciji pružanja mogućnosti izbora djeci, bolje rečeno roditeljima, odgoja i obrazovanja bez pritiska regularnog školskog sustava ili odgoja u skladu s određenim svjetonazorom (Keim, 2000).

Inspiriran reformnopedagoškim idejama i promišljanjima o školi na novi način (*Schuleneudenken*), Hartmut von Hentig, jedan od najpoznatijih njemačkih pedagoga druge polovine 20. stoljeća, osnovao je 1974. u Bielefeldu Oglednu školu (Laborschule) „kao mjesto u kojem se živi i kao prostor na kojem se stječe iskustvo“, odnosno „školu kao polis“ (Hentig,

1997, 187). Na temelju iskustava iz bielefeldske škole i razmišljanja o idealnoj školi današnjice, Hentig (1997) izlaže značajke nove škole – *minima paedagogica* – i razrađuje ih u šest osnovnih teza: 1) *Škola je prostor za život – uz životne prostore kao što su obitelj i stan, ulica, susjedstvo i priroda.* 2) *U novoj će školi učenici iskusiti najvažnije značajke našega društva – one koje društvo ima i one koje će tek imati.* 3) *Škola kao mjesto na kojem se stječe iskustvo je ujedno i mjesto na kojem pojedinac spoznaje nužnost, prednosti i cijenu života u zajednici.* 4) *Ako je škola mjesto na kojem se živi, u njoj se mora moći razvijati cjeloviti čovjek.* 5) *Škola je most između male obitelji u kojoj dijete odrasta u predškolskoj dobi i uglavnom masovno organiziranih sustava društvenog života – sustava obrazovanja, zapošljavanja, potrošnje, vlasti, prometa i informiranja.* 6) *Ali i „škola kao mjesto na kojem se živi i stječe iskustvo“ ostaje škola – mjesto na kojem se stječu važna znanja, na kojem se razvijaju i uvježbavaju sposobnosti, mjesto na kojem se sređuju predodžbe.*

Hentigova predodžba nove škole objedinjuje paradigme „klasične“ reformne pedagogije i novog razmišljanja o školi. Ovdje nije riječ o nekritičkom preslikavanju starih modela, nego o akceptiranju nekih rješenja i njihovoj prilagodbi novom vremenu. Ovakav način „iskorištavanja“ reformnopedagoške baštine višestruko je svrhovitiji – sa stajališta djeteta, roditelja, učitelja i društva u cjelini – od održavanja i stvaranja anakronih pedagoških otoka. No, ni Hentigov projekt nije bez kritika. Odgovarajući kritičarima koji smatraju da bi trebao „razmisliti o svemu s one strane škole u okvirima onoga što nazivamo našom kulturom, a koje je i škola jedan dio“, Hentig odgovara: „To je sigurno točno. Ja sam na početku knjige govorio o tome da nam je potreban novi odnos među naraštajima. Kada bih bio Rousseau, napisao bih knjigu koja to predstavlja – napisao bih novog *Emila* kojeg traži novo doba.“ (Hentig, 1997, str. 264).

Novo doba doista traži nove pedagoške odgovore. Zato se s pravom javljaju dvojbe u pogledu revitalizacije izvornih reformnih koncepcija, koje su nastajale u određenim kulturnim i društvenim okolnostima kao odraz i rezultat jednog vremena. Koliko su reformne pedagoške ideje i koncepcije nastale, između ostaloga, i kao odgovor na industrijski, tehnološki i društveni razvoj u razdoblju moderne primjenjive i aktualne u dobu podmakle postmoderne? Jesu li opstanak i revitalizacija nekih od tih pedagoških koncepcija posljedice njihove univerzalne vrijednosti, nekritičkog pedagoškog romantizma, intelektualne mode ili vapaja za humanijim odgojem i obrazovanjem? Ne ulazeći u dublju analizu navedenih problema i mogućih odgovora na postavljena pitanja, možemo „stare“ reformnopedagoške koncepcije u novom dobu, koje su

pretežito produkt privatnih inicijativa, shvatiti kao demokratsko pravo na različitost i pluralizam u odgoju i obrazovanju. No, zadaća je pedagogije kao teorijske i praktične discipline da istražuje, inovira i unapređuje odgoj i obrazovanje. U tome trajnom procesu javljaju se reformne inicijative i nove koncepcije koje se ne zasnivaju nužno na koncepcijama „stare“ reformne pedagogije, ali imaju neke zajedničke elemente.

Srodnost „nove“ reformne pedagogije s „klasičnom“ reformnom pedagogijom često se, smatra Skiera (2003, 357), tek naknadno otkriva te identificira barem četiri načela koja su im zajednička: naglašavanje sudjelovanja učenika u pitanjima organizacije škole i nastave (participacija, kooperacija), inzistiranje na aktivnosti učenika, organizacija učenja s težištem na dugoročnije projekte s ciljem povezivanja gradiva te posvećivanje posebne pažnje grupnom radu. Navedena obilježja Skiera nalazi kod četiri koncepcije „nove“ reformne pedagogije, a to su: Škola „La Prairie“ u Toulouseu kao primjer renesanse „Education Nouvelle“, „Community-Education“ (odgoj u školi usmjeren na zajednicu), Reggio pedagogija i Metoda Storyline.

Svjesno ili spontano posezanje za baštinom reformne pedagogije, koja je i sama bila inspirirana idejama iz povijesti pedagogije (Rousseau, Pestalozzi), ukazuje ne samo na njezinu aktualnost nego i na njezinu primjenjivost u novom povijesnom kontekstu. Anticipiranje novog vremena imperativ je svakog pedagoškog djelovanja kako ne bi došlo do stvaranja anakroničnih pedagoških otoka, iako je ovaj sindrom manje ili više redoviti pratitelj pojedinačnih reformskih inicijativa i pedagoških koncepcija dok ne postanu općeprihvaćenim pedagoškim doktrinama. Ako reformu odgoja shvatimo kao odgovor na procese modernizacije i ako su neki elementi tog odgovora na početku 20. stoljeća koje je ponudila reformna pedagogija bili preuranjeni, onda je njezina aktualnost neupitna i razumljiva sama po sebi. O tome Flitner (2001, 218-219) kaže: „Adresati reformne diskusije, dječji vrtići i škole, vlasti, obitelj također – sve to podliježe društvenim promjenama i u mnogim stvarima nema ništa zajedničkoga s prilikama na početku stoljeća, protiv kojih je nastupila reformna pedagogija. Pa ipak mnoge su njezine teme ostale akutne, štoviše stekli su se uvjeti u kojima se zahtjevi za poboljšanjem i sadržaji moderniteta tek sada mogu razviti. Tako smo i sada, na kraju stoljeća u jednom reformnopedagoškom diskursu, u kojem se miješaju nove i stare teme.“

Aktualnost reformne pedagogije treba tražiti i mimo aktualnosti pojedinačnih zasebnih reformnopedagoških koncepcija. Štoviše, reformnopedagoške su škole, smatra Skiera (2003, 37), iskustveno blago koje je općenito utjecalo na razvoj škole, a osobito na didaktičko-metodičke

oblike moderne nastave, o čemu svjedoči čitava lepeza didaktičkih i metodičkih „inovacija“ o kojima se posljednjih desetljeća raspravlja u stručnoj komunikaciji i koje se isprobavaju u praksi, a to su: projektna nastava, slobodni rad, nastava prema tjednom planu, grupni rad, problemska nastava i slično. Iako za većinu inovacija u modernoj školi možemo naći poveznicu s povijesnim korijenima, a osobito u raznolikoj i bogatoj reformnopedagoškoj baštini, što navodi na zaključak o njezinu širokom i snažnom utjecaju na školu posljednjih desetljeća, neki autori (Skiera, 2003, 421; Medveš, 1992) upućuju na opreznost jer ne postoje empirijske studije koje bi potvrdile ovakve ocjene. Dodatni je problem složenost i heterogenost reformne pedagogije te nemogućnost reduciranja na jednu dominantnu, temeljnu pedagošku koncepciju. Medveš (1992) ipak zaključuje kako su parcijalni utjecaji reformne pedagogije na školstvo druge polovine 20. stoljeća „tako snažni, da ih je teško ocijeniti“ te kako je najveći problem što za njezinu provedbu nisu ispunjeni neki osnovni uvjeti – prije svega – obrazovanje učitelja i odgajatelja za nove oblike odgojnog i nastavnog rada.

Reformnu pedagogiju danas, kada je o školi riječ, Skiera (2003, 422) vidi u pokušaju radikalnog zaokreta od slike „stare škole“ sa svim njezinim negativnim elementima, kao što su autoritarnost, udaljenost od života, neprijateljski odnos prema životu i učenju, prema „novoj školi“ koja polazi od interesa i potreba djeteta, aktivnog i kreativnog učenja povezanog sa životom, školi kao životnoj zajednici i mjestu suradničkog i odgovornog učenja i života te školi koja odgaja „čitavog“ čovjeka odnosno „glavu, srce i ruke“. U ovom pogledu na reformnu pedagogiju danas nije teško prepoznati elemente reformne pedagogije s početka 20. stoljeća.

"Kopernikanski obrat u pedagogiji" koji se dogodio "otkrićem" djeteta i njegovih potreba u velikoj je mjeri tekovina reformne pedagogije, a aktualnost nekih njezinih koncepcija i didaktičko-metodičkih modela dokaz je "da moderan odgoj, bez obzira koliko polazio od suvremenih društvenih, gospodarskih i tehnoloških dostignuća, mora nužno uvažavati prirodne potrebe djeteta" (Previšić, 1992, 15).

Reformna pedagogija s početka 20. stoljeća nije, kako je već više puta istaknuto, jedinstven proces. Sadržajnu heterogenost s jedne strane te pokušaj reforme odgoja i obrazovanja kao odgovor na postojeće društvene prilike i kao zajednički cilj svih reformnih pravaca s druge strane, vrijednosti su reformne pedagogije. Iz tog velikog, možda nesistematičnog i nedovoljno osmišljenog, pedagoškog eksperimenta mogu se izvući korisne pouke. Reforma odgoja ne može se, primjećuje Flitner (2001, 218) shvatiti kao jednostavno odbacivanje staroga i usvajanje

novoga i boljega. Upravo ispreplitanje starih i novih tema onemogućuje drastične rezove. Stoga se možemo zapitati jesu li reformni pedagozi u prvim desetljećima 20. stoljeća pogriješili tražeći jednostavno odbacivanje staroga i usvajanje novoga. No možemo se također zapitati bi li njihovi reformni pokušaji imali odjeka i obilježili jedno razdoblje da nisu tražili drastičan zaokret prema novom i boljem.

Drastični zaokreti mogu biti riskantni i štetni, osobito kada su inicirani iz političkih i ideoloških pobuda i ako ne postoji alternativa nametnutom sustavu. Nijedna reformnopedagoška koncepcija u većini europskih zemalja bivšeg Istočnog bloka, ali i u poslijeratnoj Jugoslaviji tijekom gotovo pola stoljeća nije mogla biti alternativom jedinstvenoj, unificiranoj školi i pedagogiji. Nakon provedene reforme školstva pedesetih godina 20. stoljeća i njegova unificiranja na saveznoj razini, osniva se u Hrvatskoj nekoliko eksperimentalnih osnovnih škola. Najpoznatija je bila zagrebačka Eksperimentalna osnovna škola Jordanovac. Kao škola ondašnjeg Zavoda za unapređenje školstva u Hrvatskoj ona je šezdesetih godina bila svojevrsni pedagoški laboratorij i znanstveno-istraživački projekt u praksi. Organizacija nastave u nekim je segmentima bila bliska načelima radne škole. Učenici su imali mogućnost cjelodnevne nastave i uključivanja u brojne izvannastavne aktivnosti. Škola je imala vlastitu tiskaru, školsku zadrugu, opremljene kabinete, radionice, sportske terene i općenito jedno humanije ozračje. (usp. Strugar, ur., 2011). Ni eksperimentalne osnovne škole, ni održavanje prijateljskih veza poslijeratnih jugoslavenskih pedagoga s Freinetom, predstavnikom reformne pedagogije prihvatljive biografije, a još manje pojedinačni pedagoški reformatori, nisu uspjeli održati kontinuitet i širu recepciju reformnopedagoške prakse u hrvatskim školama tijekom druge polovine 20. stoljeća.

U Hrvatskoj je nakon osamostaljenja zabilježeno „nešto veće zanimanje za pitanja školskog i pedagoškog pluralizma“ (Matijević, 2001, 9). Iako je izgledalo da će to zanimanje rezultirati većim brojem alternativnih škola i pedagoških koncepcija to se nije dogodilo. Svega nekoliko waldorfskih i jedna Montessori škola te nešto više vrtića ne govore u prilog renesansi reformne pedagogije u formi samostalnih pedagoških koncepcija. Elemente reformnopedagoške baštine svakako treba tražiti u okviru regularnih škola u kojima se nastoje primjenjivati didaktičko-metodički oblici kao što su: integrirana nastava, problemska nastava, projektna nastava, istraživačka nastava i slični nastavni oblici, strategije i metode koji slijede „didaktičku paradigmu označenu sintagmom *nastava usmjerena na učenika*“ (Matijević i Radovanović, 2011, 13).

Ovaj kratki osvrt na aktualnost reformne pedagogije mogli bismo zaključiti konstatacijom da se na početku 21. stoljeća ona ogleda kroz: 1) postojanje autonomnih „klasičnih“ reformno-pedagoških koncepcija od kojih su u Europi najraširenije pedagoške koncepcije Marije Montessori, Célestina Freineta, Rudolfa Steinera (waldorfske škole), Petera Petersena (Jena-plan), Hermanna Lietza (seoski odgojni domovi) 2) utemeljenje novih alternativnih škola i didaktičkih koncepcija inspiriranim idejama reformnih pedagoga (Ogledna škola u Bielefeldu Hartmuta v. Hentiga, Slobodna škola u Bochumu), 3) utjecaj reformne pedagogije na akademsku pedagogiju i nastavnu praksu regularnih škola (*nastava usmjerena na učenika*). Konačno, treba imati na umu da je reformna pedagogija sa svojom romantičnom perspektivom djeteta itekako pridonijela vodećoj paradigmi suvremene pedagogije zasnovanoj na ideji o djetetu kao subjektu vlastitog razvoja (Bašić, 2011).

Neke su pedagoške koncepcije na početku 20. stoljeća bile ispred svog vremena, čak revolucionarne. Njihovo preslikavanje u današnjim društvenim prilikama nerijetko se doživljava reakcionarnim. Stoga se alternativnim pedagoškim koncepcijama danas, katkad s pravom, predbacuju regresija i romantizam. Flitner (2001, 266-267) ih u određenim dozama smatra poželjnima u odgoju mladih generacija. Alternativna pedagogija danas, ako doista želi biti alternativa akademskoj pedagogiji, ne smije se zadovoljiti postignućima reformne pedagogije. Upravo bi ona, kao što je to učinila reformna pedagogija prije sto godina, trebala ponuditi odgovore na izazove novog doba i razviti nova „uporabiva oruđa za pedagošku svakodnevicu“ (Lenzen, 2002, 51). „Oslobođena“ imperativa znanstvene utemeljenosti, imanentnog akademskoj pedagogiji, alternativna pedagogija ili, po Lenzen, *pedagoška učenja* mogu, slijedeći određenu „izvanpedagošku normativnu predodžbu kakav bi čovjek trebao biti i kako bi trebalo izgledati društvo“ (Lenzen, 2002, 51), dati nove impulse pedagogiji 21. stoljeća, kao što je to 1900. učinila Ellen Key svojom intrigantnom, kontroverznom, euforičnom i, prije svega, pronicljivom najavom „stoljeća djeteta“.

9. ZAKLJUČAK

Reformna pedagogija kao skupni pojam za različite reformne pedagoške pokrete na prijelomu stoljeća dio je šireg reformnog pokreta u društvu. Ona je pedagoški odgovor na procese modernizacije koji je u osnovi često proturječan s elementima i protomodernizma i protumodernizma. Proturječnost se posljednjih desetljeća javlja i u historiografiji reformne pedagogije koju obilježavaju rasprave o različitim shvaćanjima njezine povijesne utemeljenosti i pokušaji relativiziranja reformne pedagogije kao jedinstvene i originalne pedagoške epohe, kako je viđena u desetljećima važećem duhovnoznanstvenom diskursu. Na temelju analize suprotstavljenih poimanja reformne pedagogije i povijesnog konteksta europskog *fin de sièclea* prihvaćen je kanonizirani pojam reformne pedagogije koji podrazumijeva različite odgojno-obrazovne koncepcije nastale krajem 19. i u prvim desetljećima 20. stoljeća kao odgovor na procese modernizacije i posljedicu krize kulture i škole 19. stoljeća te kao rezultat novih spoznaja o djetetu. Navedeni tematski i vremenski okvir ne treba shvatiti kao nedodirljive i zatvorene granice jer reformna je pedagogija u suštini inspirirana pedagoškim idejama svojih prethodnika i u nekim je segmentima rezultat trajnog procesa prirodne evolucije pedagogije.

Ono što reformnu pedagogiju pozicionira kao relativno izdvojenu povijesno-pedagošku epohu je vremenski sinkronizirana i sadržajno, iako heterogena, paradigmatička (re)akcija na području odgoja i obrazovanja, koja se kvantitetom, prije svega praktičnih pedagoških koncepcija, razlikovala od svih dotadašnjih, pretežito individualnih, reformnih pokušaja. Ove je pokušaje pratila ili im je prethodila sugestivna retorika – zasnovana na novim znanstvenim spoznajama, ali i na subjektivnom, pa i romantičnom poimanju djeteta kao središnjeg interesa pedagogije. Koliko je promjena paradigme – od pedagogije usmjerene na nastavni sadržaj i učitelja ka pedagogiji usmjerenoj na dijete – utjecala na predimenzioniranje važnosti reformne pedagogije, odnosno da parafraziramo Kuhna (2002, 121), jesu li povjesničari pedagogije podlegli iskušenju donošenja zaključka da se u trenutku promjene paradigme mijenja čitav pedagoški svijet, teško je reći. Ono što jest evidentno je da su reformni impulsi s početka 20. stoljeća u pedagogiji zapadnog svijeta prisutni i na početku 21. stoljeća.

Modernizacijski procesi na svim razinama koji su se odražavali na svakodnevni život i bili glavnim uzrocima reforme života, društvenih, kulturnih i pedagoških pokreta europskog *fin de sièclea*, reflektirali su se i na Hrvatsku, osobito na njezina urbana područja. Europska je reformna pedagogija sa svojim glavnim predstavnicima i koncepcijama bez obzira na geografsko

podrijetlo, barem na informativnoj razini, dopirala do hrvatskih učitelja. Začetnici reformne pedagogije u Hrvatskoj su zagrebački učitelji Vjekoslav Košćević i Ivan Tomašić. Njihova reformska nastojanja manifestirala su se u istupima protiv herbartovske pedagogije, u prikupljanju iskustava i spoznaja o reformnim pedagoškim pokretima u srednjoeuropskim zemljama i njihovoj implementaciji u vlastitu pedagošku praksu te u pokušajima organiziranog promicanja ideja reformne pedagogije kroz Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja i časopis *Preporod*. Košćević i Tomašić u prvom su desetljeću 20. stoljeća radili na promicanju pokreta za umjetnički odgoj, bez razumijevanja i snažnije potpore šire učiteljske zajednice i u opoziciji prema Hrvatskome pedagoško-književnom zboru, još uvijek utjecajnoj strukovnoj udruzi koja je okupljala vodeće hrvatske učitelje toga doba. Početkom drugoga desetljeća 20. stoljeća pokret radne škole postaje zahvalnija reformna platforma od umjetničkog odgoja koji nije mogao pružiti odgovore za sve zahtjeve škole. Košćevićeva (1912) *Škola s pomoću rada ili novovjeke ideje o reformi školstva*, kao prvi hrvatski priručnik radne škole, bila je uvod u poslijeratno razdoblje *didaktičko-metodičke obnove*.

Elementi reformne pedagogije mogu se početkom 20. stoljeća identificirati u radu i radovima Davorina Trstenjaka, Paje Radosavljevića, učiteljica okupljenih u Udruzi učiteljica Kraljevine Hrvatske i Slavonije i oko časopisa *Domaće ognjište* te u prosvjetnim idejama braće Radić koje iznose kao dio svoga političkog programa, a koje u nekim segmentima korespondiraju s idejama reformne pedagogije. Brojni su učitelji i učiteljice osluškivali puls početka „stoljeća djeteta“ i u okvirima svojih mogućnosti i osobnih pedagoških senzibiliteta prilagođavali svoj rad novom duhu vremena.

Većina hrvatskih pedagoških časopisa s početka 20. stoljeća – *Napredak*, *Škola*, *Kršćanska škola*, *Učiteljski glas*, *Hrvatski učiteljski dom* i *Nastavni vjesnik* – suzdržani su ili kritični prema novim pedagoškim trendovima, što je dodatno otežalo i usporilo njihovu bržu i širu recepciju.

Nakon Prvoga svjetskog rata – u novoj državnoj zajednici Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (od 1929. Kraljevini Jugoslaviji) – hrvatski su se učitelji angažirali na području praktične školske reforme, odnosno *didaktičko-metodičke obnove*, koja je značila nastavak procesa započetog prije Prvoga svjetskog rata. Vodeći pedagoški časopis *Napredak* otvoreniji je prema novim pedagoškim idejama, a novoosnovana Viša pedagoška škola u Zagrebu postaje generator reformnih nastojanja koja potiču njezini profesori i zdušno prihvaćanju njezini studenti

– učitelji koji su prvi puta dobili mogućnost nastavka formalnog obrazovanja nakon završetka učiteljske škole. Iz njihovih redova profilira se većina glavnih predstavnika pokreta radne škole, najizglednije alternative staroj školi i najprihvatljivije koncepcije reformne pedagogije u Hrvatskoj – dovoljno široke da pokrije većinu zahtjeva nove škole i nove pedagogije. Riječ je o učiteljima koji su se dokazali praktičnim radom, stručnom komunikacijom u pedagoškoj periodici te kao autori manjih ili većih monografskih publikacija, a to su: Ante Cividini, Ante Defrančeski, Josip Demarin, Mate Demarin, Franjo Higy-Mandić, Salih Ljubunčić, Marijan Markovac, Martin Robotić, Zlatko Špoljar, Jure Turić i Stjepan Zaninović.

Radna škola kao glavni cilj didaktičko-metodičke obnove postala je tridesetih godina 20. stoljeća i službeno pedagoško usmjerenje, pod snažnim uplivom prosvjetne politike i ideologije ondašnje jugoslavenske države. Važnu su ulogu u tom procesu trebali imati učitelji. No obrazovanje učitelja tijekom dva međuratna desetljeća trpjelo je, kao i ostali segmenti školskoga sustava i školstvo u cjelini, posljedice kaotične i konfuzne prosvjetne politike. Funkciju učiteljskih ferijalnih tečajeva radne škole, kao modela stručnog usavršavanja učitelja za *novu školu* koji su osmislili i provodili učitelji, od sredine tridesetih preuzimaju državne ogledne škole čiji je rad bio pod neposrednim nadzorom Ministarstva prosvjete Kraljevine Jugoslavije. Pedagoška reforma škole ovim je činom postala strogo kontroliran proces u službi državne ideologije i stvaranja *jugoslavenske radne škole* i *jugoslavenske pedagogije*. U kratkom razdoblju postojanja ogledne su škole imale određenu ulogu u razvoju, ali i u kompromitiranju pokreta radne škole u Hrvatskoj, koja je imala široku potporu i kao koncept koji je trebao promicati autohtonu narodnu kulturu s istaknutom socijalnom i nacionalnom komponentom. Status oglednih škola u Hrvatskoj imale su Državna ogledna škola u Zagrebu, Ogledna privatna šumska škola (na zagrebačkom Tuškancu) i Državna ogledna narodna škola Kralja Petra II u Borovu.

Recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj najviše je došla do izražaja na području osnovnoškolske nastave, što je rezultat tradicionalno većeg zanimanja učitelja za pedagogiju kao praktičnu i teorijsku disciplinu. U većini državnih gimnazija radilo se po tradicionalnim metodama, uz iznimke nekih individualnih pokušaja mijenjanja organizacijskih oblika nastave uvođenjem đачke samouprave. Ogledni primjer primjene metoda radne škole u srednjoj školi registriran je u Privatnoj mješovitoj gimnaziji s pravom javnosti Udruženja za individualni uzgoj i nastavu mladeži pod vodstvom Ade Broch i sestara. Imunost većine srednjoškolskih profesora na promjene u duhu novih pedagoških pokreta naišla je na snažnu kritiku lijevo orijentirane

skupine učenika u vidu dvije publikacije – *Srednjoškolci govore* (1934), pamfleta lijevo orijentirane srednjoškolske mladeži, i adolescentskog romana *Sedmi be* Jože Horvata (1939).

Od sredine dvadesetih godina raste zanimanje za dječju i pedagošku psihologiju. Konkretni eksperimentalni rad pokreću absolventi zagrebačke Više pedagoške škole, a slijede ih i neki učitelji osnovnih škola. Svrha njihovih istraživanja bila je unapređenje metoda rada u nastavi, individualizacija nastave i pomoć učenicima u izboru zanimanja. Za redovito praćenje djeteta koristio se *psihografski list* Ramira Bujasa, voditelja Psihologijskog instituta osnovanog 1923. pri Višoj pedagoškoj školi. Od 1931. u Zagrebu postoji Stanica za izbor zvanja u kojoj je psihološke preglede učenika obavljao Zlatko Pregrad. Zanimanje za psihoanalizu i individualnu psihologiju Alfreda Adlera rezultiralo je 1930. osnivanjem Društva za individualnu psihologiju u čijem je radu aktivno sudjelovala Vera Stein-Ehrlich.

Usporedo s razvojem pokreta radne škole javljaju se i njezini kritičari. Prigovore su upućivali učitelji stručnjaci i nestručnjaci, s različitim motivima i argumentima, a gorljivi pristaše radne škole nerijetko su im pružali dobrih povoda i razloga, ponajprije svojom retorikom koja je klizila u nove klišeje, ali i površnim shvaćanjem pojma i značenja radne škole. Stoga će Stjepan Matičević, kao već dokazani „kritički prijatelj“ nove škole, pozvati na „povratak k normi“, na zdravu sintezu staroga i novoga. Pedagoška reforma škole je, uz sve teškoće i probleme koje su je pratile u dva međuratna desetljeća, unijela određenu živost u pedagošku praksu, potaknula njezino znanstveno i stručno promišljanje i traganje za boljom školom. O njezinu (ne)uspjehu na razini nekih kvantitativnih pokazatelja nemoguće je pouzdano govoriti. Epilog u obliku *stručnog preorijentiranja* bio je uvod u novu pedagošku zbilju koja je nastupila poslije Drugoga svjetskog rata.

Preorijentirati se morala i međuratna teorijska pedagogija. Nju su prvi puta u povijesti hrvatske pedagogije stvarali akademski obrazovani pedagozi, većinom filozofi po matičnom akademskom obrazovanju i prvi profesori pedagogije na Višoj pedagoškoj školi, a zatim i na novoutemeljenom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu – Stjepan Matičević, Stjepan Pataki, Pavao Vuk-Pavlović i Vlado Petz. Po svojim obrazovnim, kulturnim i duhovnim formacijama bliski germanskom kulturnom krugu, oni su bili pod utjecajem duhovnoznanstvene pedagogije koja je polazila od odgoja kao kulturne funkcije. Svojim su nastavnim radom, teorijskim raspravama i autoritetom imali važnu ulogu u razvoju reformne pedagogije u Hrvatskoj.

Refleksije reformne pedagogije zamjetne su i u ostalim sferama odgojno-obrazovnog rada kao što su: obrazovanje odraslih, zdravstveno prosvjeđivanje, socijalna skrb i zaštita djece, organizacije djece i mladih, suradnja roditeljskog doma i škole, dječja književnost te slobodno vrijeme djece i mladih.

Ključnu ulogu u širenju i populariziranju ideja reformne pedagogije tijekom dva međuratna desetljeća imali su pedagoški časopisi – *Napredak*, *Hrvatski učitelj*, *Nova škola*, *Savremena škola* i *Dom i škola*. Svi su, osim *Napretka*, pokrenuti i prestali izlaziti u navedenom razdoblju.

Aktualnost reformne pedagogije na početku 21. stoljeća ogleda se u postojanju i revitalizaciji autonomnih koncepcija „klasične“ reformne pedagogije, osnivanju novih alternativnih škola i didaktičkih koncepcija inspiriranih idejama reformnih pedagoga te u utjecaju reformne pedagogije na suvremenu pedagošku teoriju i nastavnu praksu regularnih državnih škola.

Implicitna teza u naslovu rada o recepciji reformne pedagogije potvrdila se u obliku prihvaćanja ideja europskih reformnih pedagoga na informativnoj, teorijskoj razini te u reduciranom opsegu u pedagoškoj praksi. Sinkronizirana pedagoška (re)akcija na modernizacijske procese u Europi zahvatila je, da se poslužimo već citiranom sintagmom Josipa Horvata, i ovaj „sporedni europski kutić“ u opsegu i granicama mogućeg u postojećim povijesnim okolnostima.

10. IZVORI I LITERATURA

Arhivsko gradivo

HRVATSKI ŠKOLSKI MUZEJ – Arhivska zbirka

HŠM A 4146 Božičević, Mato

HŠM A 4141 Demarin, Josip

HŠM A 2059 Koščević, Vjekoslav

HŠM A 3753 Ljubunčić, Salih

HŠM A 1058 Matičević, Stjepan. Nekrolog prof. dr. Stjepanu Matičeviću. 1940.

HŠM A 1059 Matičević, Stjepan. Bibliografija.

HŠM A 3521 Matičević, Stjepan. Opća pedagogija. 1920.

HŠM A 3522 Matičević, Stjepan. Pedagoška psihologija. 1920.

HŠM A 3142 Pataki, Stjepan

HŠM A 4719 Petz, Vladimir

HŠM A 4417 Pogačić, Milka

HŠM A 1135 Radosavljević, Pajo

HŠM A 1016 Tomašić, Ivan

HŠM A 855 Trstenjak, Davorin

HŠM A 1104 Turić, Jure. Biografija. 1974.

HŠM A 235 Zaninović, Stjepan

HŠM A 235 Učiteljski ferijalni tečajevi

DRŽAVNI ARHIV U ZAGREBU:

HR –DAZG-210 Državna mješovita pučka škola Trnje

HR-DAZG-208 Državna mješovita pučka škola Savska cesta

HR – DAZG – 117 Privatna realna gimnazija dr. Ade Broch

OŠ Tina Ujevića, Zagreb

Spomenica za Državnu narodnu osnovnu školu u Zagrebu – Savska cesta, [1935-1965].

Periodika

1. Škola (1890.–1914.)
2. Napredak (1890.–1945.)
3. Učiteljski glas (1899.–1910.)
4. Preporod (1905.–1914.)
5. Hrvatski učiteljski dom (1908.–1921.; 1937.–1940.)
6. Pokret (1917.–1928.)
7. Hrvatski učitelj (1921.–1929.)
8. Nova škola (1924.–1929.)
9. Hrvatski učiteljski dom (1927.–1929.)
10. Savremena škola (1927.–1940.)
11. Učitelj u školi i narodu (1930.)
12. Dom i škola (1932.–1941.)
13. Slobodna misao (1910.–1911.)

Knjige i članci

- Agapov-Taganski, M. O skautizmu u Jugoslaviji i o ulozi učitelja i skautskom pokretu. U: Majstorović, M. R. (ur.) *Pedagoška Jugoslavija*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje, str. 370-377.
- Ajdković, M., Branica, V. (2006). Počeci socijalnog rada u Hrvatskoj između dva svjetska rata. *Ljetopis socijalnog rada*, 13 (1), str. 29-45, dostupno na: <http://hrcak.srce.hr/7591> (posjet 7. 3. 2013.).
- Alfirević, A. (1924). Skautizam. *Obnovljeni život*, 5(5), str. 276-292.
- Auböck, I. (1979). Das Bild des Kindes in der Jugendliteratur eins und jetzt. U: Binder, L., Pott, G. (hrsg.). *Das Kind im Spiegel seiner Lektüre*. Wien: Internationales Institut für Jugendliteratur und Leseforschung, str. 2-23.
- Almanah savremenih problema*. (1933). Zagreb: Izdanje Astra kluba.
- Barac, A. (1921). Misli o uzgoju. *Nova Evropa*, 3(14), str. 420-427.
- Barzun, J. (2003). *Od osvita do dekadencije – 500 godina zapadne kulture : od 1500. godine do danas*. Zagreb: MASMEDIA.
- Basariček, S. (1917). Može li karakter biti zao? *Napredak*, 58(5), str. 161-170 [tj. 169-178; pogrešna paginacija!]

- Bašić, S. (2001). Neki razvojni pravci pedagogije od Stjepana Matičevića do danas. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 4, 1(3), str. 103-115.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, str. 19-37.
- Batinić, Š. (2004). *Zabava i pouka dobroj djeci i mladeži : hrvatski časopisi za djecu i mladež od 1864. do 1945.* Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Batinić, Š. (2007). Počeci reformne pedagogije u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja*, 6, str. 7-19.
- Batinić, Š. (2013). *Kao Hlapić i Gita : siročad u Hrvatskoj potkraj 19. u početkom 20. stoljeća.* Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Batinić, Š. i Gaćina Škalamera, S. (2009). *Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849.-2009.* Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- Batinić, Š.; Radeka, I. (2013). Obrazovanje učitelja u Hrvatskoj između dva svjetska rata. *Anali za povijest odgoja*, 12, str. 113-128.
- Bauer, S. (1907). *Narodni uzgoj*. Zagreb: Tiskara i litografija Mile Maravića.
- Baugut, J. (1935). *Roditelji i đaćki samorad*. Zagreb.
- Baugut, J. (1936). Vrijednost i struktura u savremenoj pedagogiji. *Napredak*, 78(7-8), str. 303-321.
- Baugut, J. (1938a). Imade li osnivanje oglednih škola svoje opravdanje. *Savremena škola*, 12(6), str. 162-166.
- Baugut, J. (1938b). Kakovu literaturu želi omladina. *Napredak*, 79(6), str. 276-278.
- Baugut, J. (1938c). Pravopisna nastava našega jezika po funkcionalnoj pedagogiji. *Savremena škola*, 12(1), str. 1-11.
- Baugut, J. (1939). Politika i odgoj. *Nastavni vjesnik*, 48(2), str. 10-20.
- Beil, A. (1932). *Jogunasto dete*. Beograd.
- Belošević, K. (2009). Dr. Ivo Hengster – predsjednik Hrvatskog vegetarskog društva u Zagrebu i razvoj vegetarijanstva u Hrvatskoj. *VDG Jahrbuch : godišnjak Njemačke narodnosne zajednice*, 16, str. 89-102.
- Belović-Bernadzikowska, J. (1897). *Naša omladinska literatura*. Sarajevo.
- Belović-Bernadzikowska, J. (1898). *Dječja psihologija današnjeg vremena*. Sarajevo.
- Belović-Bernadzikowska, J. (1900). *Iz moga albuma : psihološke fotografije*. Sarajevo.
- Benner, D. i Kemper, H. (2003a). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Benner, D. i Kemper, H. (2003b). *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Benner, D. i Oelkers, J. (ur.). (2004) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Bešlić, T. (2007). Dječje zabavište i odgojno-obrazovno djelovanje sestara dominikanki u Veloj Luci (1928.-1948.). U: Mirošević, F. (ur.) *150 godina školstva u Veloj Luci : zbornik radova*. Vela Luka: Osnovna škola Vela Luka, str. 75-89.
- Bićanić, N. (1989). *Jure Turić : (1861-1944)*. Zagreb: Školske novine.
- Bilandžić, D. (1999). *Hrvatska moderna povijest*. Zagreb: Golden marketing.
- Binet, A. (1926). *Suvremene misli o školi i djetetu*. Sarajevo: Hrvatska tiskara.
- Binički, J. (1910). *Učiteljsko pitanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Tisak C. Albrechta (Maravić i Dečak).
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zum Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blättner, F. (1968). *Geschichte der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Blažina, J. (1939). *Glavom o globus*. Zagreb: Tisak Narodne tiskare.
- Bogunović, D. (1934). Sokolsko vaspitanje Jugoslovenske škole i učiteljstva. *Učitelj*, 15/48/(7), str. 518-524.
- Bosanac, N. (1938). Dojmovi s Ogladne škole u Zagrebu. *Hrvatski učiteljski dom*, 15(9), str. 2.
- Bošković, I. J. (2006). *Orjuna – ideologija i književnost*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Božićević, M. (1936). A. H. Žarković: „Načela socijalne pedagogije (na temelju nauke Dra Antuna Radića“), izašlo u nakladi Binoze [...]. *Savremena škola*, 10(1-2), str. 52-54.
- Branica, V. (2006). Razvoj društvene skrbi za djecu u prvoj polovini 20. stoljeća. *Ljetopis socijalnog rada*, 13 (1), str. 47-62, dostupno i na: <http://hrcak.srce.hr/> (posjet 7. 3. 2013.)
- Branković, D. (1938). *Psihološko-pedagoške instrukcije oglednim školama*. (p.o. iz *Učitelja*, br. 5-6, 1938.). Beograd: Izdanje Knjižare Jer. J. Dželebdžića.
- Bratanić, M. (2011). Stjepan Matičević – „Pedagogija još traži sebe“. *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 4, 1(3), str. 153-159.
- Brezinka, W. (2008). Uspon i kriza znanstvene pedagogije. *Anali za povijest odgoja*, 7, str. 7-21.
- Brezinka, W. (1981). *Die Pädagogik der Neuen Linken : Analyse und Kritik*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Brida, M. (1974). *Pavao Vuk-Pavlović: čovjek i djelo*. Zagreb: Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Brössler, K. (1940). Treba pristupiti kritici našeg školskog sistema. *Nastavni vjesnik*, 48(1-6), str. 315-323.
- Buczynski, N. (2007). *Hrvatska Montessori priča : nastanak i metoda prve Montessori škole*. Zagreb: Agram naklada.
- Budisavljević, Turić, Draženović*. (1963). Zagreb: Matica hrvatska. (Pet stoljeća hrvatske književnosti, knj. 56).

- Bujas, R. (1924). *Psihologijsko opažanje školskog djeteta . (uputa u psihografiju)*. Zagreb: Izdanje Psihologijskog instituta.
- Burger, E. (1923). *Arbeitspädagogik. Geschichte – Kritik – Wegweisung*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Burgerstein, L. (1907a). *O domaćem njegovanju zdravlja školske mladeži : napomene roditeljima i odgajateljima*. Beč: Ćesarska kraljevska naklada školskih knjiga.
- Burgerstein, L. (1907b). *Pravila o čuvanju zdravlja : za odraslije učenike i učenice pučkih i građanskih škola, za učenike nižih razreda gimnazija i realka i za pitomce i pitomice preparandija*. Beč: Ćesarska kraljevska naklada školskih knjiga.
- Car, A. (1930). Higijenski uređaji u školi s obzirom na oči. *Savremena škola*, 4(1, 2, 9-10), str. 20-25, 105-112, 379384.
- Čenkić, J. (1905). *Higijena nastave u pučkoj školi*. Zagreb: Tiskara Antuna Scholza.
- Čenkić, J. (1905). *Žensko obrazovanje posmatrano sa stajališta pedagoške higijene*. Zagreb: Tisak Antuna Scholza. (preštampano iz „Kršćanske škole“).
- Cesarec, A. (1912). *Gjački pokret : preporodom škole – k preporodu naroda! Napisao: Budislav Mirković*. Zagreb: Tiskara V. Novotni.
- Cesarec, A. (1932). *Psihoanaliza i individualna psihologija*. Zagreb: Vlastita naklada.
- Chronik des 19. Jahrhunderts*. (1996). Augsburg: Bechtermünz Verlag.
- Cindrić, M. (1939/40). Nekvalificirana kritika škole i nastavnika. *Nastavni vjesnik*, 48(1-6), str. 311-314.
- Cividini, A. (1923). *Pedagogika*. Križevci: Naklada i tisak Gustava Neuberga.
- Cividini, A. (1933). *Razvoj i sustav suvremene pedagogike*. Zagreb: Tiskara Kuzma Rožmanić.
- Codello, F. (1997). *Francisco Ferrer i Moderna škola*. Dostupno na: <http://www.stocitas.org/ferrer.htm> (datum posjeta: svibanj 2013.)
- Cohen, L., Manion, L. i Morrisson, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Slap.
- Črnković, M. i Težak, D. (2002). *Povijest hrvatske dječje književnosti od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- Crveni krst u našim školama. (1928). *Hrvatski učitelj*, 2(5-6), str. 57.
- Cukrov, A. (2011) *Hrvatsko školstvo u Istri*. Sv. 3: *Između obrazovanja i denacionalizacije, Lega Nazionale i njezine škole u Istri krajem 19. i početkom 20. stoljeća*. Pula: C.A.S.H.
- Cvrtila, J. (1937). Priča i dijete. *Dom i škola*, 6(6), str. 107-109.
- Čajkovac, S. (1940). Temeljna načela za školski zakon. *Napredak*, 81(2,3), str. 49-58, 97-109.
- Čehok, I. (1997). Filozofsko utemeljenje pedagogije : sporovi oko herbartizma. U: Barbarić, D. (prir.) *Fin de siècle Zagreb – Beč*. Zagreb: Školska knjiga, str. 62-82.
- Čepinac, N. (1934). Vaspitni sistem Marije Montessori. *Napredak*, 75(5), str. 210-214.

- Čulinović Konstatinović, V. (2001). Vera Stein Erlich. In memoriam. *Etnološka tribina*, 31(24), str. 275-277.
- Das Ende der Schulgemeinde. (1910). *Südösterreichische Nachrichten*, 1(3), str. 1-2.
- Defrančeski, A. (1925). *Dječji samorad (praktična predavanja)*. Koprivnica: Nakladna knjižara Vinka Vošickog.
- Defrančeski, A. (1926). Igra i ručni rad : (njihova fiziološko-psihološka veza). *Napredak*, 67(1-2), str. 22-25.
- Defrančeski, A. (1927). *Metoda početnoga čitanja i pisanja te put do slobodnih sastavaka*. Zagreb: Troškom i nakladom „Narodne knjižnice“ Zagreb.
- Defrančeski, A. (1931). *Radna metoda početnoga čitanja : teorija i praksa*. Zagreb: Vlastita naklada.
- Defrančeski, A. (1934). *Načela nove škole u teoriji i praksi : primijenjena našim prilikama*. Zagreb: Tisak Jugoslovenske štampe.
- Defrančeski, A. (1935a). *Oko reforme naše osnovne škole*. Zagreb: Preštampano iz *Napretka*.
- Defrančeski, A. (1935b). *Skupna nastava u teoriji i praksi*. Zagreb: Biblioteka Jugoslovenskog učiteljskog udruženja Sekcije za Savsku banovinu.
- Demarin, J. (1930). O „Psihološkom imeniku“. *Savremena škola*, 4, (9-10), str. 385-387.
- Demarin, J. (1931). Moj najmiliji školski predmet. *Savremena škola*, 5, (7, 8), str. 388-393, 449-454.
- Demarin, J. (1933). *Materinski jezik u savremenoj školi : teorija i praksa*. Zagreb: Tisak Jugoslovenske štampe.
- Demarin, J. (1934). Koji problemi zanimaju naše učiteljstvo. *Napredak*, 75 (1-2), str. 16-21.
- Demarin, J. (1935). O učiteljskom obrazovanju. *Napredak*, 76 (1), str. 375-434.
- Demarin, J. (1940a). *Građa za povijest pedagogije Hrvata, Srba i Slovenaca*. Zagreb.
- Demarin, J. (1940b). U spomen prof. dru Stjepanu Matičeviću. *Savremena škola*, 14(8-9), str. 193-199.
- Demarin, J. (1946). O didaktičko-metodičkoj izgradnji nastavnika. *Pedagoški rad*, 1(3), str. 213-224.
- Demarin, M. (1928). Pedagoški udžbenici u učiteljskim školama. *Napredak*, 68 (8-9), str. 260-262
- Demarin, M. (1930). Koje su me misli dovele u učiteljsku školu? *Napredak*, 71 (5-6), str. 170-176.
- Demarin, M. (1936). *Idejne komponente radne škole*. Zagreb: Tisak „Tipografija“.
- Demarin, M. (1939a). Osnovi narodne pedagogije. *Savremena škola*, 13(9-10), str. 241-255.
- Demarin, M. (1939b). *Praktični primjeri radne obuke*. Zagreb: Izdanje naklade školskih knjiga i tiskanica Savske banovine.

- Demarin, M. (1940). Ideje Stjepana Radića o reformi školstva. *Savremena škola*, 14(5), str. 113-127.
- Deset let pokusné práce na měštanských školá ve Zlíně 1929-1939.* (1939). Zlín.
- Detoni-Dujmić, D. (1997). Predgovor. U: Truhelka, J. *Izabrana djela*. Zagreb: Matica hrvatska, str. 9-23
- Dietrich, Th. (1970). *Geschichte der Pädagogik in Beispielen : 18.-20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, Th. (Hrsg.) (1963). *Die Pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dimić, Lj. (2000). Kulturna politika u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (mogućnosti i ograničenja). U: *Dijalog povjesničara – istoričara 2*, Zagreb: Zaklada Friedrich Neumann, str. 307-324
- Dimić, Lj. i sur. (2000). *Ministarstvo prosvete i ministri Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca i Kraljevine Jugoslavije 1918-1941*. Beograd: Pedagoški muzej i Ministarstvo prosvete Srbije.
- Djački štrajk.* (1912). *Važnost. Uzroci i povod. Činjenice. Posljedice. Krivnja. Što sada?* Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrecht.
- Dječji vrt. (1934). *Jutarnji list*, 16. 9. 1934., str. 9.
- Dollinger, B. (2007). Reformska pedagogika. Pasti in izzivi emfatičnega pojma. U: *Sodobna pedagogika = Contemporary pedagogy*, 54(4), str. 34 – 48.
- Dr. Jure Turić i njegov pedagogijski rad. (1926). *Građanska škola*, 3, (3), str. 88-92.
- Dr. Vojislav Bakić. *Radna škola*, 5(5 i 6) 1929, str. 65-66
- Dugac, Ž. (2010). *Kako biti čist i zdrav : zdravstveno prosvjećivanje u međuratnoj Hrvatskoj*. Zagreb: Srednja Europa.
- Dulčić, V. (1972). Podaci o prosvjetnom i društveno-javnom djelovanju prosvjetnog radnika Stjepana Zaninovića Sibanova. *Školski vjesnik*, 21(4), str. 274-286).
- Dunk, Hermann W., von der. (2004). *Kulturgeschichte des 20. Jahrhunderts*. Band I. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Dürr, O. (1904). O umjetničkom pokretu. *Napredak*, 45(2-3), str. 17-20, 33-36.
- Dvorniković, Lj. (1904). Reforme u pedagogiji. *Napredak*, 45(37-39, 49), str. 581-583, 597-599, 613-615, 773-777
- Đorđević, J. Đ. (2000). *Reformni pedagoški pokreti u 20. veku*. Beograd: Papirus CIRO.
- Engelbrecht, H. (1986). *Geschichte des Österreichischen Bildungswesens*. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien: Österreichischer Bundesverlag
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des Österreichischen Bildungswesens*. Band 5: Von 1918 bis zum Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Farkas, R. (2008). Lebensreform in der Donaumonarchie. Personen, Vereine und Netzwerke. U: Hopfner, J. i Németh, A. (ur.). *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 11-25.

- Feorster, F. W. (1909). *Schule und Charakter*. Zürich: Druck und Verlag von Schulthetz & Co.
- Ferrière, A. (1928). *Aktivna škola*. Zagreb: Štamparija Glavnog saveza srpskih zemljorad. zadruga u Zagrebu.
- Ferrière, A. (1932). *Škola podobnosti*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Gece Kona.
- Ferrière, A. (1935). *Preobrazimo školu*. Zagreb: Naklada prev. Franje A. Filipovića.
- Fiker [Ficker], P. (1937). *Didaktika nove škole*. Beograd: Geca Kon.
- Filajdić, M. (1927a). Teleomorfizam kao značajna oznaka jedne pedagogijske škole i njegova naopaka važnost. *Hrvatski učitelj*, 7(1,2), str. 2-4, 18-19.
- Filajdić, M. (1927b). Gdje je metropola radne pedagogije. *Hrvatski učitelj*, 7(4), str. 50-51.
- Filajdić, M. (1930). Eksperimentalno proučavanje školske mladeži u Zagrebu. *Napredak*, 71, (1-9), str. 35-39, 77-82, 151-161, 245-255, 305-312.
- Filajdić, M. (1931). Neobjavljeni nastavni predmeti. *Napredak*, 72, (1-8), str. 13-21, 73-79, 128-133, 200-202, 240-247, 287-294.
- Filipović, V. (1938). *Moderna psihologija u pedagogiji*. Zagreb: Minerva.
- Flitner, A. (2001). *Reform der Erziehung : Impulse des 20. Jahrhunderts*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Foerster, F. W. (1909). *Schule und Charakter* Zürich: Druck und Verlag Schulthetz & Co.
- Franković, D. (1978). *Davorin Trstenjak : borac za slobodnu školu : 1948-1921*. Zagreb: Školska knjiga.
- Franković, D. (ur.) (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- F[rlić], A. (1937). Naše kazalište. *Dom i škola*, 7(1), str. 6
- Fröbel, F. (1883). *Menschen-Erziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst*. Wien, Leipzig: Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.
- Gabelica, M. (1967). Seljačko sveučilište Jure Turića. *Dostignuća*, 3(1-2), str. 37-42.
- Gaćina Škalamera, S. (2004). Dinamika razvoja osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj od 1900. do 1940. *Anali za povijest odgoja*, 3, str. 83-111.
- Gagnaf, Ć. (1927). Što se čita? *Omladina*, 10(7), str. 135.
- Gaudig, H. (1930). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Gavrilović, Gj. (1919). *Đačka samouprava (Self-Government)*. Zagreb: Izdanje Općine VI.-r. Kr. I. realne gimnazije.
- Geheeb, P. (1985). Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart (1931). U: Becker, G. (Hrsg.). *75 Jahre Odenwaldschule*. Heppenheim: Odenwaldschule.
- Geißler, E. (Hrsg) (1965). *Autorität und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Girometta, U. (1920). *Mladež u borbi za život : (seksualna higijena)*. Split: Naklada Hrvatske knjižare.

- Godišnjak banske vlasti Banovine Hrvatske.* (1940). Zagreb: Tisak Zaklade Tiskare Narodnih novina.
- Godler, Lj. (1932). Nešto o bečkim osnovnim školama. *Napredak i Savremena škola*, 73 i 6(1-3), str. 23-32, 111-114.
- Godler, Lj. (1935). Inventar pretškolskog djeteta i problem odgoja. *Napredak*, 76(7-9), str. 277-285, 324-334.
- Godler, Lj. (1938). Iz prakse ispitivanja zagrebačke školske djece bečkim razvojnim testovima. *Savremena škola*, 12(2-3), str. 44-47, 65-71.
- Godler, Lj. (1939). Problem skupne obuke u našim narodnim školama. *Savremena škola*, 13(4), str. 81-85.
- Godler, Lj. (1939/40). Pubertet. *Nastavni vjesnik*, 48(1-6), str. 366-374.
- Godler, Lj. (1940a). O materijalnim osnovama školskoga rada. *Savremena škola*, 14(4), str. 81-92.
- Godler, Lj. (1940b). Utjecaj raznih stanovišta novije dječje psihologije na noviju didaktiku. *Napredak*, 81(10), str. 385-395.
- Goldstein, I. (2008). *Hrvatska 1918-2008*. Zagreb: Europapress holding ; Novi Liber.
- Golz, R. (1995). Zur Renaissance der Reformpädagogik als Teilaspekt pädagogischer Neuorientierungen in ausgewählten Ländern Osteuropas. U: Golz, R./Böttcher, L. (Hrsg.): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Münster: LIT.
- Good, H. i Teller, J. D. (1960). *A History of Western Education*. London: Macmillan.
- Gotvald, S. (1939/40). Kazališne predstave za omladinu. *Nastavni vjesnik*, 48(1-6), str. 308-310.
- Götze, C. (1898). *Das Kind als Künstler : Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg*. Hamburg: Boysen & Maasch.
- Gross, M. (1996). *Suvremena historiografija*. Zagreb : Novi liber; Zavod za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Grunwald, G. (1927). *Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts*. Freiburg: Herder.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija : temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Gundrum-Oriovčanin, F. (1907). *O produljenju života*. Zagreb: Vlastita naklada.
- Hameršak, M. (2013). Antropologija, ekonomija i Dječje carstvo – produkcija i recepcija bajki u međuraću. U: *Veliki Vidar : stoljeće Grigora Viteza*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 399-413.
- Hansen-Schaberg, I. (2005). *Die Praxis der Reformpädagogik : Dokumente und Kommentare zur Reform der öffentlichen Schulen in der Weimarer Republik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hansen-Schaberg, I., Schonig, B. (ur.) (2007). *Reformpädagogik : Geschichte und Rezeption*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hartlaub, G. F. (1929). Grenzen der Kunsterziehung. *Die Erziehung*, 4, str. 663-674.

- Hartlaub, G. F. (1930). *Der Genius im Kinde : ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes*. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Hentig, H. (1997). *Humana škola : škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa.
- Hergešić, I. (2005). *Hrvatska moderna*. Zagreb: Ex libris.
- Herget, A. (1922). *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*. Prag-Leipzig-Wien: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase.
- Hierdeis, H. (Hrsg.). (1973). *Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Higy-Mandić, F. – v. Mandić-Higy, F.
- Hoof, D. (1969). *Die Schulpraxis der Pädagogischen Bewegung des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hopfner, J. i Németh, A. (ur.) (2008). *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie : lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Horvat, J. (1939). *Sedmi be*. Zagreb.
- Horvat, J. (1983a). Zapisnici iz nepovrata : kronika okradene mladosti. *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti, Razred za suvremenu književnost*, knj. 19, str. 1-155.
- Horvat, J. (1983b). Hrvatski mikrokozam. *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti, Razred za suvremenu književnost*, knj. 19, str. 157-339.
- Horvat, J. (1990). *Politička povijest Hrvatske*. Zagreb: August Cesarec.
- Horvat, J. (2005). *Svjedok prolaznosti*. Zagreb: Neretva.
- Horvat, J. (2006). *Pobuna omladine 1911-1914*. Zagreb: SKD Prosvjeta i Gordogan.
- Horvat, J. (2007.). *Hrvatski panoptikum*. Zagreb: Ex libris.
- Idrizović, M. (1984). *Hrvatska književnost za djecu : sto godina hrvatske dječje knjige*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Informativni tečaj za gospodu i gospođe u Zagrebu*. (1910). Zagreb.
- Iskruljev, J. (1971). *Dr Paja Radosavljević: život i rad*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
- Itković, Z. (1991). Društveni odgoj kao idejna osnova političkog djelovanja braće Radić. *Zadarska revija*, 40(2-3), str. 23-29.
- Iveljić, I. (2007). *Očevi i sinovi: privredna elita Zagreba u drugoj polovici 19. stoljeća*. Zagreb: Leykam international.
- Iveljić, I. (2009). Prevlast Unionista. Hrvatske zemlje od 1883. do 1903. godine. U: Ježić, M. (ur.). *Hrvatska i Europa : kultura, znanost i umjetnost*. Sv. IV: *Moderna hrvatska kultura od preporoda do moderne (XIX. stoljeće)*. Zagreb: Školska knjiga, str. 93-102.
- Ivezić, Lj. (2012). *Odbljesci pamćenja*. Pula: Istarski ogranak Društva hrvatskih književnika.

- Iwan, R. (2006). Die Geburt der Waldorfschule aus dem Geist der Arbeitswelt. *Magazin Info3* (http://www.info3de/ycms/printartikel_1753.shtml, 1.6.2009.)
- Izvyještaj o radu Stanice za savjetovanje pri izboru zvanja za godinu 1932.* (1933). Zagreb: Trgovinsko-industrijska komora.
- Izvyještaj za školsku godinu 1929-30.* (1930). Zagreb: Privatna mješovita gimnazija s pravom javnosti „Udruženja za individualni uzgoj i nastavu mladeži u Zagrebu pod vodstvom dr. Ade Broch i sestara“.
- Jakopović, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb: Školske novine.
- Janković, V. (1940). Značaj igre u razvoju čovjeka i njena uzgojna vrijednost. *Napredak*, 81(8), str. 298-307.
- Jelkić, D. (1925/25). Vjekoslav Košćević kao borac za radnu školu. *Radna škola*, 2, (5, 6, 8, 9), 121-126, 145-147, 193-195, 223-233.
- Jerand, D. (1908). *Roditeljske večeri*. Zagreb: Tisak i naklada Knjižara L. Hartmana (St. Kugli).
- Jevrić, S. (1936). *Škola rada po najnovijem nastavnom programu za osnovne škole Kraljevine Jugoslavije*. Beograd: Izdavačka knjižarnica Milorada P. Milanovića.
- Jindra, R. (1982). *Jagoda Truhelka : pedagoški i društveni rad (1864-1957)*. Zagreb: Školske novine.
- Johnston, W. M. (1993). *Austrijski duh : intelektualna i društvena povijest 1848-1938*. Zagreb: Globus.
- Jožčenko = Josip Blažina
- Jurić, M. (2009). Zagreb u Prvome svjetskom ratu: povijesne novine kao izvor za istraživanje socijalne povijesti. *Libellarium*, 2 (2), str. 121-144, dostupno i na: hrcak.srce.hr/file/100184 (posjet 22. 7. 2013.)
- Jurković (1933). Radna škola i roditelji. *Dom i škola*, 2(7), str. 93-94.
- Jurman, J. (1945). Put k našoj novoj pedagogiji. *Napredak*, 82[86](1-2), str. 3-11.
- Kadner, O. (1913). Dijaška avtonomija. *Napredna misel*, 2(1), str. 29-36.
- Karaula, Ž. (2011). *HANAO (Hrvatska nacionalna omladina) : teroristička organizacija mladih u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca 1921-1925*. Zagreb: Naklada Breza.
- Karlovcčan. G. (1935). *Problem škole rada: jedno materijalističko objašnjenje*. Zagreb: Naklada autorova.
- Karstädt, O. (ur.). (1926). *Die methodische Strömungen der Gegenwart*. Langensalza: Verlag von Julius Beltz.
- Katarinić, F. (1914). Utješljiva pojava. *Napredak*, 55(7-9), str.311-320, 358-363, 406-411.
- Katarinić, F. (1924). Metoda Montessori. *Napredak*, 65(4-8), str. 109-113, 157-162.
- Keim, W. (1999). Bewegung vom begüterten und rassisch gesunden Kinde aus. *Frankfurter Rundschau*, 30. 12. 1999. (dostupno na : <http://home.nikocity.de/gaier/texte/301299fr.htm> (posjet 16.5.2006)

- Kempf, J. (1996). *Moja požeška sjećanja*. Požega: Matica hrvatska, Ogranak Požega.
- Kerschensteiner, G. (1901). *Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Erfurt: Verlag von Carl Vögelé.
- Kerschensteiner, G. (1917). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig, Berlin: B. G. Teubner.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.
- Klafki, W. (1998). *Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik – Leistungen, Grenzen, kritische Transformation*. Dostupno na: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html> (Datum posjeta: 9. 6. 2010.)
- Klapared [Claparède], E. (1929). *Škola po meri*. Beograd.
- Klassiker der Pädagogik* (1991). / hrsg. von H. Scheuerl. München: Beck.
- Klemm, U. (1984). *Die libertäre Reformpädagogik Tolstois und ihre Rezeption in der deutschen Pädagogik*. Reutlingen: Trotzdem Verlag.
- Klika, J. (1892). *Život i rad Ivana Amosa Komenskoga*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Köhler, Z. (1928). Pojam radne škole. *Napredak*, 68(5-7), str. 157-162.
- Köhler, Z. (1930a). Upoznavanje svijesti naših školskih novaka. *Napredak*, 71 (3-6), 73-76, 147-151.
- Köhler, Z. (1930b). Što bi htjela da postanu djeca zagrebačkih osnovnih škola? *Savremena škola*, 4(3-4), str. 117-123, 145-152.
- Köhler, Z. (1934a). Obrazovno gradivo u novoj školi. *Napredak*, 75(6), str. 261-266.
- Köhler, Z. (1934b). Sistematski prikaz reformnoga pedagoškog pokreta u primjeni na naše narodne (napose seoske) prilike. *Napredak*, 75(1-2, 4), str. 45-48, 153-161.
- Kolar, M. (2007). Život i djelo Ivana Tomašića. *Anali za povijest odgoja*, 6, str. 83-108.
- Kolin, M. (1928). Kratki historijat rada Oblasnog odbora Podmlatka Društva Crvenog krsta u Zagrebu od god. 1921.-1927. U: Kolin, M. i Brössler, K. (ur.) *Almanah Podmlatka Društva Crvenog krsta*. Zagreb: Oblasni odbor Podmlatka Društva Crvenog krsta, str. 77-81.
- Komensky, J. A. (1900). *Velika didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Korczak, J. (2002). *Janusz Korczak: dobri duh čovječanstva*. Zagreb: Educa.
- Kosić, M. (1912). *Alkohol, kriminalitet i pravo*. Zagreb: Dionička tiskara. (preštampano iz „Mjesečnika“ Pravničkoga društva u Zagrebu).
- Kostinčer, B. (1923). Rad srednjoškolske đачke čitaonice u Zagrebu god. 1923.-24. *Omladina*, 7(10), str. 199-200.
- Košćević, V. (1895). *Naša pedagogija*. Karlovac.
- Košćević, V. (1908). *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja*. Zagreb: Izdanje društva.
- Košćević, V. (1909a). Obuka s pomoću rada. *Preporod*, 5(7-8), str. 105-108.

- Koščević, V. (1909b). *Organizacija pučkog školstva i učiteljstva*. Zagreb: Knjigotiskara Weiser.
- Koščević, V. (1910). *Slobodno risanje : sloboda u uzgoju, međe u umjetnosti i metoda slobodnoga risanja*. Zagreb: Tiskara Weiser.
- Koščević, V. (1912). *Škola s pomoću rada ili novovjeke ideje o reformi školstva*. Zagreb.
- Koščević, V. (1914). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 10(5-12), str. 72-79, 81-89, 101-104, 117-119.
- Kovačević, A. (1924). Više obrazovanje učitelja. *Jedinstvo: učiteljski staleško-prosvjetni list*, 3 (3-7), str. 31-34, 63-65.
- Kovačević, A. (1926). *Đačko učenje : upute đacima i nastavnicima, kako se lako i brzo uči*. Zlatar: [Vlastita nakl.].
- Kovačević, A. (1928). Nekoje misli o savremenom uzgajanju učitelja. *Napredak*, 68 (8-10), str. 224-229, 294-296.
- Kovačević, A. (1929). *Ideali naše omladine: savremeni psihološki dokument*. Čakovec: [Vlastita nakl.].
- Kovačević, A. (1936). Nogometna škola. *Omladina*, 19(8), str. 282-284.
- Kovačević, B. (1989). *Psihoanaliza i ljevica*. Zagreb: August Cesarec.
- Kovačević, M. (ur.). (1999). *Prisjećanje na jednu mladost : sto godina škole u Trnju*. Zagreb: Osnovna škola Trnjanska.
- Kozarčanin, I. (1936a). Pregled omladinske književnosti. *Savremena škola*, 10(1-2), str. 36-43)
- Kozarčanin, I. (1936b). Izdanja Hrvatskog pedagoškknjiževnog zbora. *Savremena škola*, 10(1-2), str. 56-60.
- Kozarčanin, I. (1938). Slikovnica o Žarku, Marku i Šarku. *Savremena škola*, 12(4-5), str. 148-150.
- Krajačić, Lj. (1912). Montessoriova metoda obučavanja u pisanju i čitanju. *Napredak*, 53(5-6), str. 214-217, 264-268.
- Kranjčević, S. (1938). Pet vrlina dobre dječje knjige. *Hrvatski učiteljski dom*, 15(16-17), str. 3.
- Krišto, J. (2004). *Hrvatski katolički pokret : (1903.–1945.)*. Zagreb: Glas Koncila : Hrvatski institut za povijest.
- Križanić, S. (1920-21). *Metodičke priprave za obuku u pučkoj školi*. Čakovec: Tisak Međimurske tiskare.
- Križanić, S. (1923/24). *Metodičke priprave za školu rada*. Čakovec: Tiskara Vladimira Takšića-
- Krstić, M. (1939). Razvoj učiteljske škole u Jugoslaviji od 1918-1938 god. U: Majstorović, M. R. (ur.). *Pedagoška Jugoslavija 1918-1938*. Beograd: Izdanje Jugoslov. učiteljskog udruženja, str. 292-298.
- Krušić, V. (2012). *Paradigme moderne hrvatske dramske pedagogije: razvoj dramsko-pedagoških ideja u Hrvatskoj tijekom 19. i 20. stoljeća : doktorski rad*. Zagreb: Filozofski fakultet.

- Kühlbauch, R. (1934). Sistem Marije Montessori. *Savremena škola*, 8(5-6, 7-8), str. 103-108, 139-144)
- Kuhn, T, S. (2002). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Kujundžić, N. (1990). *Pedagogija braće Radić*. Zagreb: Školske novine.
- Kujundžić, N. (2004). Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji. U: H. Vrgoč (ur.). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 9-16.
- Kujundžić, N. i Marjanović, I. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Kynast, R. (1932). *Problemgeschichte der Pädagogik*. Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag.
- Landsteiner, B. (1894). *Najokrutnija ženska moda*. Zagreb: Izdanje Zagrebačkog društva za zaštitu životinja.
- Langbehn, J. (1899). *Rembrandt als Erzieher*. Leipzig: Verlag von C. L. Hirschfeld.
- Lay, W. A. (1928). *Temelji i principi škole akcije (djela)*. Bjelovar: Tiskara Stj. Škalec (prije Kolesar).
- Lechner, E. (1981). Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. U: Adam, E. (ur) *Beiträge zur Geschichte der Pädagogik*, Band 1, str. 33-52.
- Leček, S., Petrović Leš, T. (2010). *Znanost i svjetonazor : etnologija i prosvjetna politika Banovine Hrvatske 1939.-1941*. Zagreb: Srednja Europa; Hrvatski institut za povijest, Podružnica za povijest Slavonije, Srijema i Baranje.
- Leko, I. (1968). *Učenička samouprava*. Zagreb: Naprijed.
- Lenzen, D. (2002). *Vodič za studij znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
- Lewin, A. (2002). O Januszu Korczaku kao pedagogu i inovatoru. U: Korczak, J. *Janusz Korczak: dobri duh čovječanstva*. Zagreb: Educa, str. 9-28.
- Lexikon der Pädagogik der Gegenwart* (1932). Freiburg im Breisgau: Herder & co.
- Lichtwark, A. (1965). Die Kunst in der Schule. U: Lorenzen, H. (ur.) *Die Kunsterziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, str. 44-56.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti . zablude društva znanja*. Zagreb : Naklada Jesenski i Turk.
- Lietz, H. [s. a.]. *Von Leben und Arbeit eines deutschen Erziehers*. Veckenstedt am Harz: Verlag Land-Waisenheimes.
- Lorenzen, H. (Hrsg.) (1966). *Die Kunsterziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lovrak, M. (1924). *Iz škole „ljepšega“*. Virovitica: Knjigotiskara Braća Bralić.
- Lovrak, M. (1925). *Iz škole „ljepšega“*. Drugu Mirku, učiteljskom pripravniku. *Nova škola*, 2(4), str. 61-62.
- Lovrak, M. (1934). Literatura za djecu i savremena pedagogija. *Učitelj*, 15/49/ (4) str. 270-275.

- Lovrak, M. (1936). Škola bez učitelja. *Napredak*, 77(3), str. 124-128.
- Lovrak, M. (1938). Kino i djeca. *Dom i škola*, 8(2), str. 18-21.
- Lovrak, M. (2011). *Uzvišeno zvanje*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Lovrić, S. (2014). *Paradigme tridesetih godina 20. st. u hrvatskoj dječjoj književnosti : doktorski rad*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ljubibratić, W. (1910). *Zapuštenost i podivljanje djece i mladeži*. Split: Naklada Knjižare sjemeništa.
- Ljubunčić, S. (1924). Testovi za istraživanje dječjih sposobnosti. *Napredak*, 65, (1-3, 4-6), str. 1-9, 65-74.
- Ljubunčić, S. (1925). *Vidovićeva škola kao kulturno-etički i socijalno pedagoški pokret*. Sarajevo: Nakladna biblioteka „Uzgajatelj“.
- Ljubunčić, S. (1926) Pedagoška renesansa. *Napredak*, 66(8-10), str. 219-229.
- Ljubunčić, S. (1927). Ideja škole rada i njezina primjena u osnovnoj školi. *Savremena škola*, 1(1), str. 3-5.
- Ljubunčić, S. (1929). *Metodika računske obuke u školi rada*. Zagreb: Nadbiskupska tiskara.
- Ljubunčić, S. [1930a]. *Djeca su preopterećena nastavom*. Zagreb: Štamparija Škole narodnog zdravlja.
- Ljubunčić, S. (1930b). *Škola rada : idejna i tehnička struktura*. Zagreb.
- Ljubunčić, S. (1930c). Marija Montesori. *Savremena škola*, 4(9-10), 369-378.
- Ljubunčić, S. (1931a). *Davorin Trstenjak 1848-1921 : (studija)*. Zagreb.
- Ljubunčić, S. (1931b). Davorin Trstenjak. *Savremena škola*, 5(5), str. 258-268.
- Ljubunčić, S. [1931c]. *Naše narodne škole u ogledalu savremenih prilika i potreba*. Zagreb: Naklada Jugoslavenskog nakladnog d. d. „Obnova“.
- Ljubunčić, S. (1931d). Psihologija u našim školama i novo psihološko orijentiranje. *Savremena škola*, 5(4), str. 177-188.
- Ljubunčić, S. (1933). *Materinski jezik u našim narodnim školama*. Zagreb: Tisak Nadbiskupske knjižare.
- Ljubunčić, S. (1934). *Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj*. Zagreb: Naklada A. Brusina, naslj. V. i M. Steiner.
- Ljubunčić, S. (1936). Pedologija : (kritički osvrt na pedološku književnost jugoslavensku od oslobođenja do danas). *Savremena škola*, 10(1-2, 3-4), str. 1-16, 65-82.
- Ljubunčić, S. (1939a). „Pedagogija u Hrvata od 1918 do 1938 god.“ U: Majstorović, M. R. (ur.) *Pedagoška Jugoslavija*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje, str. 30-54.
- Ljubunčić, S. (1939b). Psihologija u Hrvata od 1918 do 1938 god. U: Majstorović, M. (ur.) *Pedagoška Jugoslavija*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje, str. 80-87.
- Ljubunčić, S. (1939c). *Metodika računske obuke u školi rada*. Zagreb: Izdanje Naklade školskih knjiga i tiskarnica Savske Banovine.

- M. H. (1940). Zašto nismo zadovoljni sa školom? *Polet*, 1(1), 3-5,
- M. Š. (1925). Ivan Tomašić. *Hrvatski učitelj*, 5(1-12), str. 92-95.
- Machiedo Mladinić, N. (2005). *Jadranska straža 1922.-1941*. Zagreb: Dom i svijet.
- Majcen, V. (1995). *Filmska djelatnost Škole narodnog zdravlja „Andrija Štampar“ (1926.-1960.)*. Zagreb: Hrvatski državni arhiv.
- Majcen, V. (2010). *Obrazovni film : pregled povijesti hrvatskog obrazovnog filma*. Zagreb: Hrvatski državni arhiv.
- Majhut, B. (2005). *Pustolov, siročić i dječja družba: hrvatski dječji roman do 1945*. Zagreb: FF press.
- Majhut, B. (2011). Bijela područja i crne rupe u povijesti hrvatske dječje književnosti. U: M. Protrka Štimec, D. Zalar i D. Zima (ur.). *Veliki vidar – stoljeće Grigora Viteza*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 311-328.
- Majke za zdravlje djece*. (1941). Zagreb: Seljačka sloga.
- Majstorović, M. (ur.). (1939). *Pedagoška Jugoslavija 1918-1938*. Beograd: Jugoslov. učiteljsko udruženje.
- Makarenko, A. S. (1947). *Pedagoška poema*. Zagreb: Kultura.
- Mance, M. (1910). Slobodna misao u Hrvatskoj. *Slobodna misao*, 1(1), str. 3-6.
- Mandić-Higy, F. (1908). *Školstvo Saveznih Država Sjeverne Amerike godine 1907*. [Zagreb] : Vlastita naklada.
- Mandić-Higy, F. (1914). *Prinos poznavanju odnosa tjelesnoga razvitka djece i njihove inteligencije*. Zagreb.
- Mandić-Higy, F. (1918). Škola rada. *Napredak*, 59(5), str. 174-179.
- Mandić-Higy, F. (1934). *Uzgojni domovi i nastava u prirodi*. Zagreb: Minerva.
- Mandić-Higy, F. (1935). *Metodika poznavanja prirode, zemljopisne i povijesne nastave*. Zagreb: Štampa združene štamparije.
- Mandić-Higy, F. (1936). Pokret uzgajanja u prirodi u Jugoslaviji. *Učitelj*, 17(3-4), str. 209-213.
- Mandić-Higy, F. (1937). *Škole na slobodnom zraku i treći međunarodni kongres uzgajanja u prirodi*. Beograd: Izdavačka knjižara Rajković.
- Mandić-Higy, F. (1939). Prvi kongres nastavnika oglednih škola. *Napredak*, 80(7), str. 335.
- Mann, K. (1987). *Prekretnica : životopis*. Zagreb: Grafički zavod Hrvatske.
- Mann, T. (1980). *Buddenbrookovi*. Zagreb: Naprijed.
- Marjanović, M. (1951). *Hrvatska moderna : izbor iz književne kritike*. Zagreb: JAZU.
- Markovac, M. (1926). *Nacrti za muški ručni rad u 3., 4., i 5. razredu osnovne škole*. Zagreb: Narodne knjižnice.
- Markovac, M. (1927). Provođenje ručnoga rada. *Napredak*, 68(8-9), str. 230-236.

- Markovac, M. (1929). Ferijalni Učiteljski tečaj za ručni rad u Zagrebu. *Radna škola*, 5(1-4), str. 41-42.
- Markovac, M. (1932a). Najmilija dječja zabava. *Dom i škola*, 1(2), str. 24-25.
- Markovac, M. (1932b). *Primjeri za ručni rad u građanskim i višim narodnim školama*. Zagreb.
- Markovac, M. (1938). *Rad i zabava u domu i školi*. Zagreb: Knjižara A. Čelap.
- Markovac, M. (1940). *Etnografske spomenice i etnografske zbirke u narodnim školama Banovine Hrvatske*. Zagreb: Vlastita naklada.
- Markovac, M. (1943). *Modeli u računskoj nastavi*. (p. o. iz *Napretka*).
- Marković, R. (1903). *Dječja njega*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Matičević, S. (1921). *Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja (Habilitationa radnja)*. Zagreb.
- Matičević, S. (1930). O obrazovanju našeg učiteljstva. *Obzor*, 71 (235-239).
- Matičević, S. (1934a). *Osnovi nove škole*. Zagreb: Tiskara „Merkantile“ (Jutriša i Sedmak).
- Matičević, S. [1934b]. *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi*. Zagreb.
- Matičević, S. (1934c). *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj* (poseban otisak iz *Rada JAZU*). Zagreb.
- Matičević, S. (1934d). *Značenje i rad Zajednice doma i škole*. Zagreb: Knjižnica Zajednice doma i škole uz Učiteljsku školu i vježbaonicu u Zagrebu.
- Matičević, S. (1935). Priroda, kultura, odgoj. *Napredak*, 76(4-6), str. 150-157, 193-205.
- Matičević, S. (1936). Pedološka stremljenja i ispitivanja u Jugoslaviji. *Učitelj*, 17(3-4), str. 161-179.
- Matičević, S. (1937). Mišljenje sveuč, prof. dra Stj. Matičevića. *Hrvatski učiteljski dom*, 14(4), str. 2. [intervju s Matičevićem vodila Nevenka Šandrak].
- Matičević, S. (1938). *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji*. Zagreb: Minerva.
- Matičević, S. (1940). Povratak k normi (Herbart redivivus?). *Napredak*, 81(3-4), 109-115, 145-149.
- Matijević, M. (1992). „Ogledna šumska narodna škola u Tuškancu (1929-1941)“. *Napredak*, 133(4), str. 464-474.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole : didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M., Pranjić, M. i Previšić, V. (prir.) (1994). *Pluralizam u odgoju i školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Medveš, Z. (1992). Aktualnost reformske pedagogike v sodobnih vzgojnih konceptih in njen pomen v razvoju vzgoje in izobraževanja na Slovenskem. U: *Mednarodni posvet o alternativnih vzgojnih konceptih in znanstveni simpozij o raziskovalnih dosežkih v vzgoji in izobraževanju*. Maribor, str. 1-14.
- Messer, A. (1925). *Geschichte der Pädagogik*. Breslau: Ferdinand Hirt.

- Messer, A. (1931²). *Pädagogik der Gegenwart*. Leipzig: Alfred Kroner Verlag.
- Miholjević, M. A. (1895). Grof Tolstoj kao pedagog. *Napredak*, 36(19-22, 25, 28, 30, 33-34, 47), str. 273-276, 282-285, 299-301, 319-321, 359-362, 404-406, 436-439, 483-483-486, 497-500, 708-710.
- Milčinović, A. (1918). Nova nada : povijest jednog djačkog pokreta. *Omladina*, 1(3-5, 7, 9-12), str. 40-42, 59-61, 72-74, 108-109, 183-185.
- Mirković, Budislav = Cesarec, August
Mladost. (1922),1(1), str. 24.
- Montessori, M. [1922]. *Mein Handbuch : Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder*. Stuttgart: Verlag von Julius Hoffmann.
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskoga školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Filozofski fakultet.
- Mužić, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Mužinić, A. (1937). *Civilizacija, kultura i obrazovanje*.
- Naredbe kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, odjela za bogoštovlje i nastavu...* (1905). Zagreb: Nakladom Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade.
- Nastavna osnova za pedagogiju u učiteljskoj školi (1927). *Napredak*, 68 (3-4), str. 94-100.
- Nastavni plan i program za osnovnu i višu narodnu školu, sa zvaničnim propisima i objašnjenima i sa metodskim uputstvima za nastavni rad*. (1937). Beograd: Geca Kon.
- Naš štrajk, njegov značaj i posljedice*. (1912). Zagreb: Tisak Pučke tiskare.
- Natorp, P. (1919). *Pestalozzi – Sein Leben und seine Ideen*. Leipzig: Teubner.
- Neill, A. S. (1999). *Škola Summerhill: novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara 93.
- Nohl, H. (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt am Main: Verlag G. Schulte-Bulmke.
- Nohl, H. i Pallat, L. (1933). *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: *Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens*. Langensalza: Verlag von Julius Beltz.
- Oelkers, J. (1988). Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft : zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. U: Hermann, U. i Oelkers, J. (ur.). *Pädagogik und Nationalsozialismus*. (Zeitschrift für Pädagogik. 22. Beiheft). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, str. 195-219.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik : eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Ogrizović, M. (1963). „Pokret za umjetnički odgoj“. *Pedagoški rad*, 18(9-10), str. 381-398.
- Omladinski pokret na početku XX stoljeća u Rijeci – Sušaku*. (1965). Rijeka: Matica hrvatska, Pododbor Rijeka.
- Ortner, J. (1904). *Dom i škola*. Zagreb: Braća Kralj.
- Pasarić, J. (1908). Nova metoda i ličnost učiteljeva. *Nastavni vjesnik*, 16(1), str. 29-36.

- Pataki, S. (1928a). Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji. *Nastavni vjesnik*, 36, str. 261-272.
- Pataki, S. (1928b). Filozofijski osnov pedagogijske teleologije. *Nastavni vjesnik*, 36, str. 323-342.
- Pataki, S. (1932). *Kultura i odgoj: povodom Vuk-Pavlovićeva djela „Ličnost i odgoj“*. Sisak: Tiskara Vjekoslav Pelc.
- Pataki, S. (1933). *Problemi filozofijske pedagogije (Odnos filozofije i obrazovanja)*. Zagreb: zadružna štamparija.
- Pataki, S. (1936). *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije*. Zagreb: Tiskara Merkantile.
- Pataki, S. (1937). *Pedagogija prof. Matičevića*. Zagreb.
- Pataki, S. (1938). *Problemi i pravci reformne pedagogije*. Zagreb: Minerva.
- Pataki, S. (1940). *Psihologija mladenačkog doba*. Zagreb.
- Pavić, N. (1932a). Potreba veze između roditeljske kuće i škole. *Dom i škola*, 1(1), str. 4-6.
- Pavić, N. (1932b). Potrebne i korisne dječje radosti. *Dom i škola*, 1(2), str. 20-22.
- Pavić, N. (ur.). (1932). *Naš razred : slobodni sastavci učenika I i II kombinovanoga razreda Drž. muške vježbaonice u Zagrebu*. Zagreb: Naklada prijatelja našega razreda.
- Pavić, N. (1937). Djeca pišu i rišu za djecu (Pokušaj rada razredne zajednice u jezičnoj nastavi). *Napredak*, 78(1-2), str. 38-51.
- Pavić, N. (ur.). (1938). *Slikovnica o Žarku, Marku i Šarku*. Zagreb: Tisak i naklada Knjižare St. Kugli.
- Pavlović, M. Ž. (1936). Jedna naša škola budućnosti. *Učitelj*, 17(3-4), str. 214-216.
- Pedagogijski leksikon : priručnik za teoriju i praksu uzgoja*. (1938). Zagreb: Minerva nakladna knjižara.
- Pejhelj, V. (1932). *Nova škola*. Kragujevac: Štamparija „Šumadija“.
- Perković, M. (1917). *Priprava za život : razgovori sa školskom mladeži*. Zadar: Matica dalmatinska.
- Peroš, V. (1937). Uz anketu o dječjoj književnosti. *Savremena škola*, 11(9-10), str. 237-249
- Perše, F. (1910). „Iz lepoglavske države“. *Preporod*, 6(2), str. 22-26.
- Pestalozzi, H. (1891). *Miroslav i Bogoljuba*. Zagreb: naklada Hrv. pedagogijsko-književnog zbora.
- Pestalozzi, H. (1944). *Stanser Brief. Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Geist und Herz in der Methode*. Zürich: Rascher Verlag.
- Petersen, P. (1926). *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*. Weimar: Hermann Böhlau Nachfolger Hof-Buchdruckerei und Verlagsbuchhandlung.
- Petersen, P. (1937). *Führungslehre des Unterrichts*. Langensalza, Berlin, Leipzig: Verlag von Julius Beltz.
- Petrungaro, S. (2009). *Pisati povijest iznova : hrvatski udžbenici povijesti 1918.-2004. godine*. Zagreb: Srednja Europa.

- Petz, V. (1928/29). Autonomija naučne pedagogije i njen odnos prema filozofiji. *Nastavni vjesnik*, 37(1), str. 49-56.
- Petz, V. (1929). Srednjoškolski problemi. *Nezavisnost: bjelovarsko-križevački vjesnik*, 23(37), str. 1-2.
- Petz, V. (1934). Pedagogijska izgradnja suvremenog nastavnika. *Napredak*, 75 (1-2), str. 22-28.
- Petz, V. (1935). *Škola i dom kao faktori odgojnoga procesa*. Zagreb.
- Petz, V. (1936a). Normiranje pedagogijske prakse. *Napredak*, 77(7-8), str. 289-297.
- Petz, V. (1936b). Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije. *Napredak*, 77(6), str. 241-249.
- Petz, V. (1937). Metoda kao bitni problem odgojne prakse. *Napredak*, 78(6), str. 223-235.
- Petz, V. (1940). *Temelji savremene didaktike*. Zagreb: Izdanje nakladne knjižare A. Čelap.
- Petz, V. (1942a). *Problemi pedagogijske terminologije i sistematike*. Zagreb: [poseban otisak iz Rada Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, Historičko-filologičkoga razreda, knj. 273(85)]
- Petz, V. (1942b). Razvitak hrvatskog pedagogijskog mišljenja. *Napredak*, 83(1-2), str. 1-26.
- Pirnat, V. (1939). Jugoslovensko učiteljstvo i Jadranska straža. U: Majstorović, M. R. (ur.) *Pedagoška Jugoslavija*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje, str. 367-370.
- Pleše, B. (1974). Život i pedagoško-prosvjetna djelatnost Marijana Markovca. *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, 8, str. 125-143.
- Podmladak Crvenoga Krsta (La Croix Rouge de la Jeunesse, Junior Red Cross)*. (1922). Zagreb: Izdanje Pripremnog odbora.
- Pogačić, M. (1903). *Dom i škola*. Zagreb: Izdanja „Kluba učiteljica“.
- Pogačić, M. (1904). O pravu djeteta. *Domaće ognjište*, 5(4), str. 76-80.
- Pogačić, M. (1905). *Iz mojega svijeta*. Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrechta (Maravić i Dečak).
- Polić, B. (2004). *Vjetrenjasta klepsidra : autobiografski zapisi (1924-1942)*. Zagreb: Durieux.
- Polić, M. (2001). *Život i djelo Pavla Vuk-Pavlovića*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Poljak, V. (1993) Uloga Pavla Vuk-Pavlovića u reformnoj pedagogiji početkom 20. stoljeća. *Metodički ogledi*, 4(2), str. 17-23.
- Posavec, K. (1998). Utemeljenje pedagogije kao sveučilišnog predmeta i studija (1876 – 1928) Sveučilišta u Zagrebu. *Napredak*, 139(2), str. 205-212.
- Povijest*. (2008). Sv. 15: *Kolonijalna carstva i imperijalizam (1871.-1914.)*. Zagreb: Europapress holding.
- Praksa nove škole*. (1939). God. 1, br. 4.
- Pravilnik o radu Ogladne narodne škole „Kralj Aleksandar I“ u Beogradu. (1935). *Prosvetni glasnik*, 51, (4), str. 450-453.
- Predavanje o „Izletničkim dječkim družbama“. (1913). *Jutarnji list*, 2(377), str. 4.

- Pregrad, Z. (1940). Psihičke karakteristike narodâ: prilog poznavanju psihičkih osobina naše omladine. *Napredak*, 81(1), str. 3-17.
- Pregrad, Z., Petras, M. (1940). Prof. dr. Stjepan Matičević. *Nastavni vjesnik*, 44(1-2), str. 1-8.
- Prelog, O. (1907/8). *Iz moje škole. Domaće ognjište*, 8(5,7,9), str. 90-91, 144-146, 165-166.
- Presečki, J. (1931). *Psihologijski plan posmatranja individualnih svojstava*. Krapina.
- Previšić, V. (1974). *Život i rad Martina Robotića*. Županja: Gimnazija „Vladimir Nazor“.
- Previšić, V. (1992). „Alternativne škole: teorijska polazišta i praktični dosezi“. U: Ličina, B., Previšić, V. i Vučak, S. (ur.), *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 13-19.
- Previšić, V. (2009). John Dewey: pedagoška misao i praksa (uz 150. obljetnicu rođenja). *Anali za povijest odgoja*, 8, str. 7-17.
- Priselac, Z. (1931). Organizacija i rad Podmlatka Crveng Krsta. *Savremena škola*, 5(2-3), str. 155-158.
- Privremeni nastavni plan i program za učiteljske škole u Kraljevini Jugoslaviji* (1931). Beograd: Državna štamparija Kraljevine Jugoslavije
- Programi i metodska uputstva za rad u srednjim školama*. (1936). Beograd: Izdanje i štampa Državne štamparije Kraljevine Jugoslavije.
- Prosvetni glasnik*. (1937; 1938).
- Prosvjetni kinematografi Podmlatka Crvenoga Krsta*. Zagreb: Oblasni odbor Podmlatka Crvenoga Krsta, 1926.
- Prosvjetno odgojna vrijednost Podmlatka Društva Crvenog Krsta*. (1927). Zagreb: Oblasni odbor Podmlatka Društva Crvenog Krsta.
- Protner, E. (2009). „Alte Schule“ versus „neue Schule“ – Relativität der Wertedefinition. U: Protner, E., Wakounig, V., Kroflič, R. (Hrsg.). *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 109-123.
- Puževski, V. (2004). Ideje braće Radić u našoj pedagoškoj praksi. U: H. Vrgoč (ur.). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 35-45.
- Radeka, I. (1999). „Problem određenja cilja odgoja u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova.“ *Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 38(15), str. 293-312.
- Radeka, I. (2000). *Pedagogija Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Rijeka.
- Radeka, I. (2007). „Reformska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem“. *Sodobna pedagogika*, 58(4), str. 106-129.
- Radić, S. (1903a). Šest osnovnih ideja za reformu školstva. *Socijalna misao*, 2(3-6).
- Radić, S. (1903b). Kako da svoj narod i inteligenciju izmirimo sa školom. *Socijalna misao*, 2(7-8), str. 219-237.

- Radosavljević, P. (1904). Novi pokret u pedagogiji. *Napredak*, 45(15-17, 19, 21-24, 26, 28, 31), str. 225-227, 245-247, 260-262, 289-293, 323-325, 339-342, 353-355, 372-375, 401-404, 440-442, 488-491.
- Radosavljević, P. (1910). *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju : prvi dio*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Radosavljević, P. (1912). *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju. Drugi dio: Opća eksperimentalna didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Radosavljević, P. (1913a). Iz praktične pedagogije Američana. *Napredak*, 54(1-10).
- Radosavljević, P. (1913b). Dr. phil. Fr. Higy-Mandić, Beitrag zur Kenntnis der geistigen Entwicklung des Schulkindes. *Napredak*, 54(10), str. 476-479.
- Radosavljević, P. (1915). Pedagoško-didaktičke misli o psihologiji kao srednjoškolskoj disciplini. *Nastavni vjesnik*, 23, str. 417-440.
- Radovanović, I. (1922). *Unifikacija i reforma osnovne nastave osobitim obzirom na izobrazbu učitelja*. Split: Jugoslavenska štamparija.
- Rajačić, D. (1905). Iz moje republike. *Preporod*, 1(1-2, 4), str. 6-7, 20-21, 55-56.
- Ratković, S. (1922). *Novo uređenje učiteljskih škola : (poseban otisak iz Napretka)*. Zagreb.
- Rattner, J. (1956). *Grosse Pädagogen*. München: Ernst Reinhardt.
- Reble, A. (1963) *Die Arbeitsschule : Texte zur Arbeitsschulbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reble, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- [Rezolucija učitelja i učiteljica...]. (1930). *Savremena škola*, 4(5), str. 286-288.
- Roberts, J. M. (2002). *Povijest Europe*. Zagreb: AGM.
- Robotić, M. (1924). Dječja samouprava kao prvo obrazovanje socijalne svijesti. *Napredak*, 65(1-3), str. 52- 55.
- Robotić, M. (1929). Osvrt na filozofijsku problematiku pedagogije. *Napredak*, 70(3-6), 99-112.
- Robotić, M. (1930). Učitelj i njegovo obrazovanje. *Napredak*, 71 (1-2), str. 13-26.
- Robotić, M. (1934a). Narodno obrazovanje. *Napredak*, 75(6), str. 266-270.
- Robotić, M. (1934b). Školska praksa. *Napredak*, 75(7), str. 315-316.
- Robotić, M. (1943). *Metodika računске i mjerstvene nastave u pučkim, produžnim i nižim srednjim školama*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Roksandić, D. (ur.) (2004). *Uvod u komparativnu historiju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Rousseau, J. J. (1887). *Emil ili o uzgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Rudolf, Z. (1988). O dječjem vrtiću. U: *200 godina Židova u Zagrebu*. Zagreb: Jevrejska općina Zagreb, str. 67-68.
- Ruklić, Z. (1983). Iz dnevnika jedne djevojčice, srpanj 1911 – listopad 1912. *Rad JAZU*, knj. 400, str. 341-433.

- Sačer, J. (1904). *Dom i škola*. Osijek: Tisak i naklada Ljudevita Szeklera.
- Sajdel [Seidel], R. (1914). *Škola budućnosti – škola rada : kritika predavanja Dr. Keršenštajnera školskog savetnika iz Minhena*. Beograd: Miloš B. Janković.
- Scharrelmann, H. (1912). *Erlebte Pädagogik*. Hamburg, Berlin: A. Janssen.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Scheibner, O. (1963). Die didaktischen Prinzipien der Freitätigkeit und der Arbeit. U: Reble, A. (Hrsg.). *Die Arbeitsschule : Texte zur Arbeitsschulbewegung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, str. 90-102.
- Schmieder, A. (1933). *Opća didaktika Alfreda Schmiedera*. Zagreb: Knjižara A. Čelap.
- Schonig, B. (2007). Die Einheit von „Kopf und Herz“ als pädagogisches Prinzip – Grundlinien der Rezeption der Reformpädagogik. U: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (ur.): *Reformpädagogik – Geschichte und Rezeption*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schwab, E. (1874). *Radna učiona kao organička sastavnica narodne učione*. Zagreb: Tisak Lav. Hartmana i družbe.
- Schwab, E. (1877). *Školski vrt : prinos za rješanje zadatka o javnom odgoju*. Zagreb: Litografički i tipografički zavod C. Albrechta.
- Schwartz-Ehrlich, I. (1934). Nešto o dječjim knjigama i igračkama. *Dom i škola*, 3(6) str. 67-70.
- Seidel, R. (1914). *Škola budućnosti – škola rada : kritika predavanja Dr. Keršenštajnera, školskog savetnika iz Minhena*. Beograd: Miloš B. Janković.
- Seif, L. (1933). *Uzorno dete*. Beograd.
- [Seigerschmied, M.] (1901). Flachsmann als Erzieher. *Kršćanska škola*, 5(15), str. 241-234.
- Seitz, M.; Halleachs, U. (1997). *Montessori ili waldorf?* Zagreb: Educa.
- Sekelj, B. (1938). *Tvoje dijete*. Zagreb: Minerva.
- Self government. (1912). *Preporod*. 8(6-7), str. 89-91.
- Sinobad, M. G. (1939). Jugoslovensko učiteljstvo i sokolstvo. U: Majstorović, M. R. (ur.) *Pedagoška Jugoslavija*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje, str. 356-367.
- Skendžić, B. (1936a). Što nam djeca čitaju. *Dom i škola*, 5(8), str. 89-92.
- Skendžić, B. (1936b). Utjecaj filma na psihu i karakter mladeži. *Dom i škola*, 5(9), str. 104-106.
- [Skendžić, B.] (1937). „Odgojno“ djelovanje Zagrebačke radiostanice. *Hrvatski učiteljski dom*, 14(6), str. 3.
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart : eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Spasić, V. (1930). *Uvod u novu školu i savremenu nastavu*. Beograd: Štamparija „Privrednik“.
- Spasitsch [Spasić], V. (1927). *Die Lehrerfrage in der Neuen Schule*. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger Hof-Buchdruckerei und Verlagsbuchhandlung.

- Spernjak, B. (1931). *Povest gimnastike i sokolstva*. Vinkovci: Vlastita naklada.
- Spranger, E. (1952). *Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Srednjoškolci govore*. (1934). Zagreb.
- Srednjoškolski djački pokret. (1919). *Novo vrijeme*, 2(55), str. 1-2.
- Statistički atlas Kraljevina Hrvatske i Slavonije 1875.-1915*. (1915). Zagreb: Kr. zemaljski statistički ured.
- Stein-Ehrlich, V. (1933). *Kolektivni rad u savremenoj školi*. Zagreb: Minerva.
- Stein-Ehrlich, V. (1934a). *Individualna psihologija u školskoj praksi*. Zagreb: Minerva.
- Stein-Ehrlich, V. (1934b). *Metoda Montessori u školi*. Zagreb: Minerva.
- Stein-Ehrlich, V. (1936). *Današnje dijete : problemi savremenog odgoja*. Zagreb: Izdanje Atlas nakladnog zavoda
- Stein-Ehrlich, V. (1937). *Vaspitanje male dece*. Beograd.
- Steiner, R. (1926). *Teosofija: uvod u nadčutilnu spoznaju svijeta i određenje čovjeka*. Zagreb: Franjo Milošević.
- Steinman, Z. (1964). *Obavezno školovanje u SR Hrvatskoj : demografski faktor, materijalne i kadrovske osnove*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stipančević, I. (1923). Učiteljsko obrazovanje. *Hrvatski učitelj*, 3 (3-12), str. 65-69, 97-100, 145-148, 189-192, 253-258.
- Stoljeće promjena. (2000). Zagreb: Hrvatski povijesnu muzej.
- Strugar, V. (2004). Koncept odgojno-obrazovnog sustava u pedagoškim djelima braće Radić. U: H. Vrgoč (ur.). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 17-33.
- Strugar, V. (ur.). (2011). *Škola škole : u povodu obljetnice života prof. dr. sc. Valentina Puževskog*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Sučević, B. (1935). Da li bajke deluju negativno? *Učitelj*, 16/50/ (1), str. 22-29.
- Sudeta, Đ. (1925). Što je škola rada? *Nova škola*, 2(2), str. 18-20.
- Šilović, J. (1922). *Vanbračna djeca*. Zagreb: Naklada "Narodne zaštite".
- Šiller, D. (1907). *Dom i škola*. Zagreb: Izdanje Hrvatske knjižare i industrije papira (Lav. Klein).
- Šimunović, D. (1902). Učenički sastavci kao gradivo za pedagoško proučavanje. *Učiteljski glas*, 4(4, 5-6, 7-8), str. 118-124, 139-143, 186-190.
- Širola, M. (1927). *Marionetsko kazalište u službi zdravstvenog prosvjećivanja*. Zagreb: Jugoslavenska štampa.
- Širola, S. (1911). Reformna pučka škola. *Škola*, 22(10), str. 145-148.
- Škavić, J. (1908). Glavne struje u pedagogiji. *Napredak*, 49(4), str. 145-153.
- Škavić, J. (1909). Sloboda djeteta. *Napredak*, 50(2), str. 49-52.

- Škavić, J. (1922). Nova obučna osnova za učiteljske škole. *Napredak*, 63 (1-2), str. 29-35
- Škavić, J. (1923). Novum u pedagoškoj literaturi. *Napredak*, 64(7-10), str. 261-264.
- Škavić, J. (1926a). Pedagoška naivnost. *Napredak*, 66(8-10), str. 207-210.
- Škavić, J. (1926b). Staro i novo. *Napredak*, 67(3-5), str. 57-62.
- Špoljar, Z. (1927). Zadaća i vrijednost ručnoga rada u osnovnoj školi. *Savremena škola*, 1(1), str. 5-7.
- Špoljar, Z. (1928). Misija narodne škole. *Savremena škola*, 2(3), str. 205-208.
- Špoljar, Z. (1933). *Početnica za prvi razred osnovnih škola u Kraljevini Jugoslaviji*. Zagreb.
- Špoljar, Z. (1936). Pedagogija rodne grude. *Savremena škola*, 10, (1-10), 33-36, 91-99, 158-161, 177-180.
- Špoljar, Z. (1937). Dječji časopis kao zamjena za čitanke. *Savremena škola*, 11, (1-2), 9-12.
- Što je i što radi Narodna zaštita*. (1923). Zagreb: Narodna zaštita.
- Švajcer, V. (1964), *Grupa kao subjekt obrazovanja*. Zagreb : Matica hrvatska.
- Tenorth, H. E. (1994). „Reformpädagogik“ : erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik* 40, (1994)4.
- Tenorth, H. E. (1999). Reformpädagogik und ihre Historiographie und Analyse. U: Scheibe, Wolfgang. *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, str. 438-449.
- Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja* (2001) – zbornik radova / ur. V. Rosić. Rijeka: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju.
- Tiljak, M. (1939). Prilog školskoj higijeni. *Napredak*, 80(8), str. 339-343.
- Tkalčić, M. (1934). *Pedagogija i tehnika učenja*. Zagreb: Minerva.
- Toischer, W. (1912). *Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Tolstoj, L. N. (1911). *Pädagogische Schriften*. Erster Band. Jena: Eugen Diederichs
- Tolstoj, L. N. (1912). *O narodnom obrazovanju*. Zagreb: Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja.
- Tomašić, I. (1896). *Gimnastičke igre : vježbe za gimnastiku djetinjega tijela i duha*. Zagreb: Knjižara Lav. Hartmana (Kugli i Deutsch).
- Tomašić, I. (1896). *Želiš li sreću narodu svome, a ti mu probudi interes za jačalačku igru*. Zagreb: Knjigotiskara i litografija C. Albrechta (Jos. Wittasek).
- Tomašić, I. (1903). Pismo o umjetnosti. *Škola*, 14(1), str. 3-7.
- Tomašić, I. (1908). Hrvatska na hamburskoj izložbi. *Škola*, 19(9), str. 140-143.
- Tomašić, I. (1911). *Uzgojna skrb za zaštitu i spašavanje djece i mladeži od moralnoga brodoloma*. Zagreb.
- Tomašić, I. (1921). Vjekoslav Košćević, *Hrvatski učitelj* 1(2), str. 24-26.

- Tomašić, I. (1921-22). Stara i nova škola. *Hrvatski učitelj*, 1(1-4), str. 1-2, 17-18, 33-34, 51-52; 2(1-4, 7-8), str. 3-5, 35-37, 72-74, 201-211.
- Tomašić, I. (1922). Iz mojih putnih uspomena. *Hrvatski učitelj* 2(1-12), str. 10-12, 45-47, 89-95, 153-164, 218-226, 338-347.
- Tomašić, I. (1924). Dr. Ewald Haufe i prirodni uzgoj. *Hrvatski učitelj*, 4(3-5), str. 73-76.
- Trbojević, D. (1932). Individualnost i socijalnost kao princip obrazovanja. *Napredak i Savremena škola*, 78 i 6(4-10), str. 133-140, 205-211, 285-290.
- Trbojević, D. (1934). Interes kao osnova radne škole. *Napredak*, 75(4), str. 161-173.
- Trstenjak, D. (1891). *Mladi učitelj : savjeti i primjeri učitelju u prvom razredu i roditeljima*. Zagreb: Naklada Knjižare Lav. Hartmana (Kugli i Deutsch).
- Trstenjak, D. (1901). Školnik Flachsmann. *Napredak*, 42(48, 49), str. 771-776, 785-789.
- Trstenjak, D. (1905). *Druženje učitelja sa školskom mladeži*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Trstenjak, D. (1907a). *Zreo učitelj*. Zagreb: Nakladom hrvatske knjižare i industrije papira (Lavoslav Klein).
- Trstenjak, D. (1907b). *Prirodni uzgajatelj*. Zagreb: Naklada hrvatske knjižare i industrije papira (Lav. Klein).
- Trstenjak, D. (1908). *Slobodna škola*. Zagreb : Vlastita naklada.
- Trstenjak, D. (1909a). *O modernoj školi i modernim nazorima o prirodi i čovjeku*. Zagreb: Nakladom prijatelja slobodne škole.
- Trstenjak, D. (1909b). Škola i karakter. *Napredak*, 50(2), str. 60-69.
- Trstenjak, D. (1910). *Borba istine protiv klerikalne laži*. Zagreb: Naklada „Pokreta“.
- Trstenjak, D. (1911a). *Jezuite*. Zagreb: Dionička tiskara.
- Trstenjak, D. (1911b). Školski jaram. *Slobodna misao*, 2 (3), str. 74-77).
- Trstenjak, D. (1912a). *Biblija u svjetlu istine i morala*. Zagreb: Dionička tiskara.
- Trstenjak, D. (1912b) Škola rada. *Napredak*, 53(3), str. 116-122.
- Trstenjak, D. (1914). *Klerikalizam*. Rijeka: Izdanje Knjižare G. Trbojević.
- Trstenjak, D. (1916). Pedagoški rad učene Talijanke. *Napredak*, 57(7), str. 297-299.
- Trstenjak, D. (1918). *Darvinizam u uzgoju*. Zagreb: Izdanje Knjižare Čelap i Popovac.
- Trstenjak, D. (1919). *Fabkovići Skender i Marija*. Zagreb: Knjižara Čelap i Popović.
- Trstenjak, D. (1921). *Uzgoj čovjeka borca*. 2. izd. Sarajevo: J. Stubička i drug.
- Truhelka, J. (1910). *U carstvu duše: listovi svojoj učenici*. Osijek: Knjižara Radoslava Bačića.
- Truhelka, J. (1923/24) O moralnom uzgajanju djece. *Uzgajatelj*, 1(1-2), str. 9-10, 2-4, 2(1-7), str. 16-17, 7-9, 5, 8-9, 8-9, 6, 7-8.
- Tunkl, A. (1931). O obrazovanju našega učiteljstva. *Napredak*, 72(1-2), str. 49-52

- Tunkl, A. (1934). Ante Defrančeski: Načela nove škole. *Napredak*, 75(4), str. 183-188.
- Turić, J. (1894-1898). *Rukovođ za prirodoznanstvenu obuku u nižim uzgojnim školama*. 3 sv. Zagreb: Naklada Hrv. pedagoškijsko-književnoga zbora.
- Turić, J. (1902). *Metodika obrazovne obuke u pučkim školama*. Petrinja: Tisak Dragutina Benka
- Turić, J. (1904). *Povijest uzgoja i nauke o uzgoju*. Zagreb: Tiskara C. Albrechta (J. Wittasek).
- Turić, J. (1906). *Nauka o gojencu i o odgoji*. Petrinja: Knjigotisak Dragutina Benka.
- Turić, J. (1919). *Osnova za preobražavanje naroda školom*. Zagreb: Tisak i naklada St. Kugli.
- Turić, J. (1923). *Metodika škole rada*. Zagreb: Vlastita naklada.
- Turić, J. (1924). *Osnova zakona za odgoj i obrazovanje sve mladeži : pedagoški organizovanim životom, tjelesnim i duhovnim radom u školi, porodici i društvu*. Sarajevo: Štamparski zavod.
- Turić, J. (1925). *Radom gojeni elementi čovječstva*. Zagreb.
- U znaku reformiranja škole. (1913). *Hrvatski učiteljski dom*, 6(4, 5), str. 38-40, 50-52.
- Učiteljski ferijalni tečajevi. (1929). *Radna škola*, 2(2), str. 55-57.
- Učiteljski tečaj u Zagrebu. (1925). *Radna škola*, 2(2), str. 55-57.
- Učiteljstvo i narod : (program i plan učiteljskog pokreta)*. (1937). Zagreb: Nakladom „Ivan Filipović“, hrv. uč. kult.-pr. zadruge.
- Umjetnički uzgoj u školi. (1903). *Napredak*, 44(19), str. 293-296.
- Ursić, I. (1941). *Problemi srednje škole i srednjoškolske omladine u Hrvatskoj*. I. dio. Zagreb.
- Utječe li šport na uspjeh u srednjim školama? (1931/32). *Nastavni vjesnik*, 40, str. 213-217.
- Uvodna riječ. (1945). *Napredak*, 82[86](1-2), str. 1-2.
- Vajnaht, E. (1946). *Odgoj kao funkcija društvenog života; Osnovna zastranjivanja građanske pedagogije*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Važnost vitamina za ljudski organizam. (1932). *Dom i škola*, 1(3), 41-44).
- Vidaković, S. Ž. (1939). Razvitak dečje zaštite u Jugoslaviji (od 1918-1938 god.). U: Majstorović, M. R. (ur.), *Pedagoška Jugoslavija 1918-1938*. Beograd: Izdanje Jugoslov. učiteljskog udruženja, str. 216-245.
- Vinter, Š. (1932). O savjetovalištu za odgoj djece. *Dom i škola*, 1(1,2), str. 9-10, 25-26.
- Viša pedagoška škola u Zagrebu (osnovana 1919)*. (1934). Zagreb.
- Vitorelli, N. (2007). *Frauenbewegung um 1900. : über Triest nach Zagreb*. Wien: Löcker.
- Vranješ-Šoljan, B. (2009). Modernizacijski uspon krajem XIX. i početkom XX. stoljeća. U: Ježić, M. (ur.). *Hrvatska i Europa : kultura, znanost i umjetnost*. Sv. IV: *Moderna hrvatska kultura od preporoda do moderne (XIX. stoljeće)*. Zagreb: Školska knjiga, str. 103-113.
- Vrgoč, H. (2004). Osnove prosvjetnih zamisli i nastojanja braće Radić. U: H. Vrgoč (ur.). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 47-57.

- Vukasović, A. (1965). „Pedagoški pogledi Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.“ *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, 2, str. 139-154.
- Vukasović, A. (2011). Hrvatska pedagoška baština i lik Stjepana Matičevića. *Bjelovarski učitelj*, 16(1/2), str. 59-69.
- Vukasović, A. (2012). Stjepan Pataki (1905 – 1953). *Bjelovarski učitelj*, 17(1-2), str. 58-73.
- Vuković, R. (1973). *Đačka samouprava u teoriji i praksi naših škola između dva rata*. [Separat iz časopisa *Pedagogija*, 1973, br. 4]. Beograd.
- Vuk-Pavlović, P. (1928). Iz novije psihologije mišljenja. *Nastavni vjesnik*, 36, str. 303-307.
- Vuk-Pavlović, P. (1934). *Politika, odgoj, religija*. Preštampano iz „Napretka“. Zagreb.
- Vuk-Pavlović, P. (1935). *Odgajateljska obazrivost*. Preštampano iz „Napretka“. Zagreb.
- Vuk-Pavlović, P. (1940). Prosvjetne smjernice Antuna Radića. *Napredak*, 81(2), str. 58-69.
- Vuk-Pavlović, P. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Vunić, M. i Peroš, V. (1939). *Praktički učiteljski ispit*. Zagreb: Školske knjige i tiskarnice Savske Banovine
- Weber, E. (Hrsg.) (1969). *Der Erziehung und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wexberg, E. (1932). *Plašljivo dete*. Beograd.
- Wickert, R. (1921). *Geschichte der Pädagogik*. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Wolgast, H. (1922). *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Leipzig: Verlag Ernst Wunderlich.
- Wyneken, G. (1914). *Schule und Jugendkultur*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.
- Wyneken, G. (1920). *Der Kampf für die Jugend*. Jena: Eugen Diederichs Verlag.
- Zakon... (1929). *Zakon o narodnim školama u Kraljevini Jugoslaviji : s kratkim tumačenjem i objašnjenjem u vezi sa Zakonom o činovnicima od 31. 7. 1923*. Zagreb: Tisak i naklada Knjižare St. Kugli.
- Zakon... (1930). *Zakon o srednjim školama i Zakon o učiteljskim školama*. Beograd: Izdavačka knjižara Gece Kona.
- Zakon... (1874). *Zakon od 14. listopada 1874. ob ustroju pučkih škola i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji : službeno izdanje*. Zagreb: Narodna tiskarna dra. Ljudevita Gaja.
- Zakon... (1888). *Zakon od 31. listopada 1888. ob uredjenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji : službeno izdanje*. Zagreb: Tisak Ign. Granitzta.
- Zaninović, M. (1992). „Najistaknutiji pedagozi radne škole u Hrvatskoj.“ *Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 30(7), str. 239-254.
- Zaninović, M. (1994). „Predstavnicu kulturne pedagogije u Hrvatskoj.“ *Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 32(9), str. 159-166.
- Zaninović, S. (1929). Tečajevi za učitelje. *Radna škola*, 5(5-6, 7), 85-88, 138-139.
- Zaninović, S. (1933). *Priručnik za školu rada*. Zagreb: Vlastita naklada.

- Zec, N. (1930). Salih Ljubunčić: Škola rada. *Napredak*, 71(10), str. 380-383.
- Zec, N. (1951). Pedagoški udžbenici kroz historiju hrvatskog školstva. *Pedagoški rad*, 6(7-8), str. 346-358.
- Zečević, B. (1939). Podmladak crvenog krsta u narodnim školama Jugoslavije. U: Majstorović, M. R. (ur.) *Pedagoška Jugoslavija*. Beograd: Jugoslovensko učiteljsko udruženje, str. 333-339.
- Zima, D. (2011). *Kraći ljudi : povijest dječjeg lika u hrvatskom dječjem romanu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Zorić, S. (1985). Shvatanja kulturne pedagogije S. Patakija. *Pedagogija*, 21/(40)(1), str. 67-83.
- Zweig, S. (1999). *Jučerašnji svijet*. Zagreb: Antibarbarus.
- Žarković, A. H. (1935). *Načela socijalne pedagogije na temelju nauke dra Antuna Radića*. Zagreb: Kom. naklada Nakladnog zavoda „Binoza – svjetski pisci“.
- Žarković, A. H. (1939). Pedagogija Antuna Radića. *Napredak*, 80(10), str. 440-448.
- Živković, A. (1927). 1. Miljenko Vidović, Za zapadnu kulturu ili protiv nje, Vreme, Beograd, 1927. 2. Ideje i problemi, Obod, Sarajevo, 1927. 3. Miljenko Vidović, Faktor rada – evanđelje života, Štamparski zavod d. d., Sarajevo, 1927. *Bogoslovska smotra*, 15(4), 503-505.
- Žmegač, V. (2006). *Od Bacha do Bauhauusa : povijest njemačke kulture*. Zagreb: Matica hrvatska.

Internetski izvori

- <http://freinet.paed.com/freinet/ecf.php?action=elfrven> (29.10.2011.)
- <http://www.richardkohler.ch/piagetpaed.htm> (25.3.2014.)
- <http://www.herbart-gesellschaft.de/> (18.6.2013.)

11. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Štefka Batinić rođena je 18. prosinca 1961. Gimnaziju je završila u Gornjem Vakufu (danas: Gornji Vakuf-Uskoplje, BiH), a studij pedagogije 1988. u Zagrebu. Poslijediplomski doktorski studij pedagogije upisala je 2007. Radila je u knjižnici Kulturnog i informativnog centra SR Njemačke (danas Goethe-Institut; 1987.–1988.), Knjižnicama grada Zagreba (1988.–1994.) i Algoritmu (1994.). Od lipnja 1994. do danas radi kao voditeljica Pedagoške knjižnice Hrvatskogaškolskog muzeja u Zagrebu.

Godine 1990. položila je stručni ispit za zvanje diplomiranog knjižničara, 2003. ispit za kustosa, a 2008. stekla zvanje višeg knjižničara. Od 2007. je kao vanjski suradnik izvođač kolegija *Povijest pedagogije i školstva* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je 2008. stekla zvanje višeg predavača. Također je 2006. te od 2009. do danas vanjski suradnik u izvođenju kolegija *Povijest i filozofija pedagogije* i *Povijest hrvatske pedagogije i školstva* na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Kao stipendistica Austrijskog kulturnog foruma boravila je dva mjeseca 1997. u Međunarodnom institutu za dječju i omladinsku književnost i istraživanje čitanja u Beču. Područja njezina znanstvenog interesa su: povijest pedagogije i školstva te povijest dječje književnosti. Od 2009. glavna je urednica *Anala za povijest odgoja*.

Sudjelovala je u pripremi stalnog postava Hrvatskogaškolskog muzeja i u izradi kataloga stalnog postava. Samostalno i u koautorstvu priredila je pet tematskih studijskih izložaba s katalogima. Pokretne izložbe kojima je autor i suautor imale su više od 20 gostovanja u gradovima širom Hrvatske. Održala je desetak predavanja u sklopu gostovanja izložaba te oko 20 izlaganja na stručnim i znanstvenim skupovima u Hrvatskoj i inozemstvu. Od 1997. do 2014. objavila je, samostalno ili u koautorstvu, više od 20 znanstvenih i stručnih radova u časopisima i zbornicima te više od 100 popularno-znanstvenih članaka i kraćih priloga u novinama i časopisima. Kao suradnica Hrvatskog biografskog leksikona od 2002. napisala je 18 natuknica.

IZBOR IZ BIBLIOGRAFIJE:

Monografske publikacije:

Batinić, Š. (2013). *Kao Hlapić i Gita: siročad u Hrvatskoj na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Batinić, Š.; Gaćina Škalamera, S. (2009). *Učiteljice i učitelji u Hrvatskoj 1849.-2009*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Klasične gimnazije u Hrvatskoj. (2007). Ur. Štefka Batinić, Sonja Gaćina Škalamera i Elizabeta Serdar. Zagreb: Hrvatski školski muzej (katalog izložbe; suautorstvo)

Batinić, Š. (2004). *Zabava i pouka dobroj djeci i mladeži : hrvatski časopisi za djecu i mladež od 1864. do 1945*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Batinić, Š.; Majhut, B. (2001). *Od slikovnjaka do Vragobe : hrvatske slikovnice do 1945*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Hrvatski školski muzej : 1901.-2001. : stalni postav. Zagreb: Hrvatski školski muzej, 2001. (koautorstvo).

Radovi u časopisima i zbornicima:

Batinić, Š.; Radeka, I. (2013). The Development and Prospects of Teacher Education in Croatia. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), str. 43-62.

Batinić, Š.; Radeka, I. (2013). Obrazovanje učitelja u Hrvatskoj između dva svjetska rata. *Analiza povijest odgoja*, 12, str. 113-128.

Protner, E.; Z. Medveš, Š. Batinić, S. Miovska Spaseva, I. Radeka, V. Spasenović, S. Šušnjara, V. Zorić, N. Vujisić Živković. (2012). The Development of Teacher Training in the States of Former Yugoslavia. U: *Lehrerbildung in Europa – Geschichte, Struktur und Reform*, Frankfurt am Main et al. : Lang, str. 239-265.

Protner, E.; Z. Medveš, Š. Batinić, S. Miovska Spaseva, I. Radeka, V. Spasenović, S. Šušnjara, V. Zorić, N. Vujisić Živković. (2012). Primjerava razvoja izobraževanja učiteljev v državah nekdanje Jugoslavije. *Šolska kronika* 21(1-2), str. 82-100.

Miljković, D.; Batinić, Š. (2011). Iz povijesti hrvatskoga srednjega školstva u razdoblju od 1918. – 1940. *Napredak* 152(3-4), str. 495-519.

Batinić, Š. (2010). Pedagoške paradigme u hrvatskim dječjim časopisima između dvaju svjetskih ratova. U: Javor, R. (ur.), *Časopisi za djecu i mladež : zbornik u povodu 60. obljetnice Odjela za djecu i mladež Gradske knjižnice*. Zagreb: Knjižnice grada Zagreba, str. 5-21.

Batinić, Š. (2009). "Reformpädagogik" vor und nach der Reformpädagogik. U: Protner, E., Wakounig, V. i Kroflič, R. (ur.), *Pädagogische Konzeptionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, str. 125-135.

- Batinić, Š. (2007). Počeci reformne pedagogije u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja* 6, str. 7-19.
- Batinić, Š. (2007). Aktualnost reformne pedagogije. U: Previšić, V., Šoljan N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, sv. 2. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 50-57.
- Batinić, Š.; Gaćina Škalamera, S. (2006/2007) Ostavština Mate Lovraka u Hrvatskom školskom muzeju. *Muzeologija* 43/44, str. 149-161.
- Batinić, Š. (2005). "Crna pedagogija" u hrvatskim dječjim časopisima 19. stoljeća. *Anali za povijest odgoja*, 4, str. 37-49.
- Batinić, Š. (2004). Aufgaben von Museumsbibliotheken am Beispiel der Pädagogischen Bibliothek des Kroatischen Schulmuseums. *Zeitschrift für Museum und Bildung*, 60, str. 118-122.
- Batinić, Š. (2003). Hrvatski školski sustav u 20. stoljeću. *Anali za povijest odgoja* 2, str. 49-69.
- Batinić, Š. (2003). Felbigerov *Methodenbuch* u Hrvatskoj. *Metodika* 4, 7(2/2003), str. 224-233.
- Batinić, Š. (2003). Utemeljitelji andragogije – teorije o obrazovanju odraslih. U: *Obrazovanje odraslih u Hrvatskoj*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište; Hrvatsko andragoško društvo, str. 61-67.
- Batinić, Š. (2002). Felbigers Methodenbuch in Kroatien. *Retrospektiven in Sachen Bildung*, R. 2 (Studien) Nr. 40, 1-4.
- Batinić, Š.; Vavra, I. (2002). Fremdsprachenunterricht in den kroatischen Schulen im 20. Jahrhundert. U: *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main: Peter Lang, str. 23-37.
- Batinić, Š.; Gaćina-Škalamera, S. (2002). Davorin Trstenjak u Kostajnici (1889.-1899): građa iz Hrvatskog školskog muzeja. U: *Hrvatska Kostajnica 1240.-2000*. Hrvatska Kostajnica: Grad Hrvatska Kostajnica ; Zagreb : Hrvatski institut za povijest, str. 195-202.