

Nastava književnosti u nižim gimnazijama do 1918. godine

Bužanić, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:336672>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-23**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za kroatistiku
Katedra za metodiku nastave hrvatskoga jezika i književnosti
Odsjek za pedagogiju
Katedra za povijest pedagogije i andragogiju

NASTAVA KNJIŽEVNOSTI U NIŽIM GIMNAZIJAMA DO 1918. GODINE

DIPLOMSKI RAD

23 ECTS-boda

Marta Bužanić

Mentorice:

dr. sc. Lahorka Plejić Poje

dr. sc. Štefka Batinić

Zagreb, rujan 2024.

Zahvala

Posebnu zahvalu dugujem svojim mentoricama dr. sc. Lahorki Plejić Poje i dr. sc. Štefki Batinić na velikoj i nesebičnoj pomoći koju su mi pružile tijekom pisanja ovoga rada. Hvala i svim ostalim profesorima Odsjeka za kroatistiku i Odsjeka za pedagogiju na svemu što su me naučili i pomoći koju su mi pružili tijekom godina studija.

Najveća zahvala ide mojim roditeljima koji su vjerovali u mene, bili mi podrška i ohrabrenje i koji su mi omogućili bezbrižno školovanje. Bez njih ovoga rada nikada ne bi bilo. Hvala i bratu na pomoći i podršci tijekom cijeloga školovanja.

Hvala svim mojim prijateljima, koji su sa mnom tijekom studija plakali i slavili, tjerali me naprijed i vjerovali u mene.

Svi ste bili važan dio moga obrazovnog puta i dio moje diplome zauvijek će pripadati vama.

Nastava književnosti u nižim gimnazijama do 1918. godine

Sažetak

Cilj je ovoga rada prikazati glavna obilježja nastave književnosti u nižim gimnazijama do raspada Austro-Ugarske Monarhije, odnosno do 1918. godine. U uvodnomu, su dijelu rada radi razumijevanja konteksta proučavana razdoblja prikazani najvažniji dokumenti koji su mijenjali odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj, a potom je dan osvrt na pitanje obrazovanja učitelja i njihova rada. U središnjemu se dijelu opisuju niže gimnazije, a glavna je zadaća rada prikazati nastavu književnosti unutar nastave materinskoga jezika, kao i osvrnuti se na pitanje nastavnoga jezika. To se postiže analizom čitanki iz navedena perioda kojom se utvrđuju teme koje su u njima zastupljene, odnos estetske i didaktičke funkcije tekstova, žanrovska struktura i slično. Čitanke su u ovom razdoblju enciklopedijskoga tipa i osim književnih djela donose i druge tekstove te se u radu daje osvrt na odnos tih dviju vrsta tekstova. Polazište je analize prva čitanka za niže gimnazije koju je 1852. godine sastavio Adolfo Veber, a na nju se nadovezuju čitanke Tade Smičiklase, Franje Markovića, Mirka Divkovića, Tome Maretića i Ivana Šarića. Čitanke, kao temeljno nastavno pomagalo, pružaju brojne informacije o samoj nastavi književnosti, njezinoj ulozi i idejama koje se njome žele proširiti među učenicima i društvom općenito.

KLJUČNE RIJEČI: povijest školstva, Austro-Ugarska Monarhija, Hrvatska, niže gimnazije, materinski jezik, čitanka, književnost

Teaching literature in junior high schools until 1918

Abstract

The aim of this paper is to describe the main features of the teaching of literature in junior high schools up to the collapse of the Austro-Hungarian Empire, i.e. until 1918. In order to better understand the context of the period under study, the introductory part of the paper presents the most important documents that shaped the educational system in Croatia, followed by a discussion of the education and work of teachers. The central part of the paper describes junior high schools, focusing on the teaching of literature in the context of mother tongue education and to address the issue of the language of education. This is done by analysing textbooks from this period, examining the themes presented, the balance between the aesthetic and didactic function of the texts, the genre structure and other related issues. The textbooks from this period are encyclopaedic in nature, containing not only literary works but also other texts, and the paper offers a commentary on the relationship between these two types of texts. The starting point for the analysis is the first textbook for junior high schools by Adolfo Veber from 1852, followed by textbooks by Tade Smičiklas, Franjo Marković, Mirko Divković, Tomo Maretić and Ivan Šarić. As basic teaching aids, these textbooks offer numerous insights into the teaching of literature itself, its role and the ideas it should spread among students and society in general.

KEYWORDS: history of education, Austro-Hungarian Empire, Croatia, junior high schools, mother tongue, textbook, literature

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Razvoj hrvatskoga školstva.....	3
2.1. Temeljni dokumenti.....	4
2.2. Ilirski pokret.....	9
2.3. Prvi školski zakon.....	12
2.4. Drugi školski zakon.....	15
2.5. Početak 20. stoljeća.....	17
3. Naobrazba učitelja.....	18
4. Niže gimnazije.....	22
5. Hrvatski – jezik koji se poučava i jezik na kojem se poučava.....	25
6. Nastava književnosti u nižim gimnazijama.....	29
6.1. Čitanka u nastavi Hrvatskoga jezika.....	30
6.2. Pregled čitanki za niže gimnazije.....	32
6.3. Glavna obilježja nastave književnosti.....	41
6.3.1. Ideološka obojenost.....	42
6.3.2. Zastupljeni autori.....	43
6.3.3. Odnos didaktičke i estetske dimenzije.....	44
7. Zaključak.....	47
8. Literatura.....	49
9. Izvori.....	52

1. Uvod

Obrazovni je sustav svakoga naroda njegov zalog za budućnost jer ono što se njime gradi danas, vidjet će se tek za tridesetak godina. Tek narodi čije obrazovanje stoji na čvrstim temeljima i razvija se sukladno zahtjevima društva u kojemu egzistira mogu s punim samopouzdanjem govoriti o svojoj budućnosti, ne bojeći se za ono što donosi novi dan. Razumjeti proces odgoja i obrazovanja u njegovoj kompleksnosti i uvidjeti njegovu ulogu u izgradnji naroda nije jednostavno (a možda ni ostvarivo) ni danas, zbog čega ne čude brojne reforme kojima se tijekom povijesti na našim prostorima pokušavao urediti odgojno-obrazovni sustav.

U ovom se diplomskom radu u prvomu dijelu donosi pregled razvoja sustava odgoja i obrazovanja u hrvatskim zemljama od uspostave školskoga sustava sve do 1918. godine, odnosno do raspada Austro-Ugarske Monarhije. Razlog odabira takve vremenske odrednice leži u činjenici da vladavinu Habsburgovaca u području školstva valja razumijevati kao jednu cjelinu u kojoj je školstvo gotovo u potpunosti transformirano – uvodi se javno osnovno školstvo, odnosno obrazovanje postaje dostupno svima, ali i obvezno za sve, bez obzira na njihov socioekonomski status i vjeroispovijest. Takve će promjene u obrazovnomu sustavu rezultirati i potrebom za primjerenim obrazovanjem učitelja jer se pred njih, kao glavne nositelje odgojno-obrazovnoga procesa, kontinuirano stavljaju novi izazovi te će tomu aspektu odgoja i obrazovanja biti posvećen dio ovoga rada. U središnjemu se dijelu rad osvrće na samo jedan dio odgojno-obrazovnoga sustava, a to su niže gimnazije. Taj se pojam u hrvatski obrazovni sustav uvodi 1849. *Nacrtom ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji* kada počinje označavati prva četiri razreda gimnazije, odnosno stupanj obrazovanja na koji se dio učenika upućuje nakon pučke škole, a prije polaska u višu gimnaziju. Sukladno tomu, niže se gimnazije ugrubo mogu usporediti s današnjom predmetnom nastavom, odnosno višim razredima osnovnoškolskoga obrazovanja. Aspekt nižegimnazijskoga obrazovanja kojim se ovaj rad pobliže bavi jest nastava materinskoga jezika s posebnim naglaskom na nastavu književnosti. Nastava materinskoga jezika u suvremenu društvu čini okosnicu obrazovanja i uobičajeno joj pripada najveći dio satnice, no takva podjela nije uvijek bila prisutna u hrvatskomu školstvu. Naime borba hrvatskoga naroda za svoj jezik odvijala se i u području obrazovanja žestokom borbom protiv snažno nametnute germanizacije i mađarizacije, a najzorniji je prikaz toga dugotrajan proces uvođenja hrvatskoga kao nastavnoga jezika. U srednjim je školama borba za narodni jezik dodatno otežana dugogodišnjom tradicijom njegovanja klasičnih znanja i vještina s posebnim naglaskom na klasične jezike. Analizom se nižegimnazijskih čitanki pokušao dobiti

uvid u sadržaj nastave književnosti, ali i njegove glavne odrednice s posebnim naglaskom na funkciju koju je ta nastava imala, točnije na međusoban odnos estetske i didaktičke dimenzije. Analiza je za potrebe ovoga rada tek površna i ograničena opsegom, no s obzirom na to da takva analiza u nas do sada nije objavljena, predstavlja tek početak i poticaj na sustavno istraživanje ovoga aspekta nastave materinskoga jezika u budućnosti.

2. Razvoj hrvatskoga školstva

Korijene školske misli i djelovanja na hrvatskim prostorima nalazimo i stoljećima ranije, no početke moderna općeobvezatna školstva kakvo u hrvatskim zemljama danas poznajemo valja tražiti u razdoblju vladavine obitelji Habsburg i njihova prosvijećena apsolutizma. Marija Terezija i Josip II. kao predstavnici vladavine prosvijećena apsolutizma u Habsburškoj Monarhiji nizom su reformi pokušali urediti i organizirati društvo, a centralizacija i germanizacija za njihove su vladavine uzele maha. Kako i pristaje uz prosvijećeni apsolutizam, mnogo su pažnje posvetili uređenju društvenih i kulturnih prilika, pa tako i školstva.

Pod utjecajem prosvjetiteljstva 18. stoljeće postaje jedno od najznačajnijih perioda u procesu razvoja obrazovnih sustava – školstvo se tada izdvaja kao pitanje općega interesa te postaje predmetom živih publicističkih i političkih diskusija. (Grimm, 1987, prema Horbec i Švoger, 2010: 6)

U tom su razdoblju stvoreni nužni preduvjeti za implementaciju reformi na obrazovnom polju, kao i na mnogim drugim poljima državnoga interesa. Prvi među tim preduvjetima jest formiranje institucionalne mreže školske uprave kao okvira za javnu akciju: u Habsburškoj je Monarhiji tijekom 18. stoljeća stvorena cijela mreža institucija na centralnoj i lokalnoj razini koja je omogućavala provedbu reformi te osiguravala čvrst sustav kontrole. (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 12)

Prvi je ozbiljniji korak u tomu smjeru poduzet 1760. godine kada se u Beču osniva *Studienhofcommission* (Dvorsko školsko povjerenstvo) na čelu s nadbiskupom Christophom Antonom von Magazzijem (Horbec, Matasović i Švoger, 2017). Nakon uspješnih reformi provedenih u području višega školstva, fokus se premješta na osnovno i srednje školstvo. Marija Terezija 1770. godine izdala je dekret kojim izjavljuje da brigu o školstvu preuzima država, čime se ono oslobađa od crkve i omogućuje svjetovnjacima pristup školstvu i njegovoj organizaciji (Franković i sur., 1958), a to je dodatno potpomognuto ukidanjem isusovačkoga reda 1773. godine.

Njegovim ukidanjem potresen je cjelokupni sustav školovanja otvarajući prazna mjesta u uređenju školstva, kadru, infrastrukturi i financijama. Time je, s jedne strane, osigurana financijska podloga reformskoj aktivnosti na polju školstva, jer je po ukidanju reda osnovan niz fondova iz kojih su se financirale razne društveno korisne aktivnosti. (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 15)

Javno je školstvo u obliku u kojem ga poznajemo do 18. stoljeća promatrano kao lošije u odnosu na privatne poduke koje su različiti učitelji održavali za djecu u plemićkim i imućnim građanskim obiteljima. U početku procvata javnoga školstva koji se u našim zemljama događa za vladavine Marije Terezije valja primijetiti dvije tendencije, pa tako navode Horbec i Švoger:

Prva je usko povezana sa sekularizacijom – kao jedan od osnovnih postulata obrazovne politike vladara ističe se pravo zakonodavstva i države na regulaciju i kontrolu školstva, što će u konačnici rezultirati formiranjem ujednačene mreže državnih obrazovnih institucija. S druge strane, ističe se nužnost obrazovanja, kao i nužnost njegova usmjeravanja na sadržaj koji pogoduje interesima vladara i društva s ciljem formiranja „sposobnog i lojalnog“ stanovništva. (2010: 7)

U istome smjeru nastavlja i Josip II. Za njegove se vladavine 1785. godine ukida kmetstvo čime se smanjuju razlike među stanovništvom nastale u feudalnome uređenju. Još je 1782. ukinuo sve crkvene redove koji se nisu bavili školstvom i njego m bolesnika, a imanja koja su time napuštena koristi za osnivanje fondova kojima se financiraju različite potrebe (između ostaloga i školstvo). Veliko je obilježje njegove vladavine daljnje inzistiranje na centralizaciji i germanizaciji, što je vidljivo u uvođenju njemačkoga jezika kao službenoga u sve austrijske zemlje. Usporedno s time, hrvatski se feudalci, nezadovoljni odlukom Josipa II. o ukidanju kmetstva, sve više približavaju ugarskim vlastima čime započinje proces mađarizacije hrvatskih zemalja (Franković i sur., 1958). Tako su se hrvatske zemlje odjednom našle pod istovremenom germanizacijom i mađarizacijom što dovodi do ozbiljnog potiskivanja narodnoga jezika, posebno u građanskome sloju koji favorizira njemački u svim sferama – koriste se njemačkim jezikom u govoru, čitaju njemačku literaturu i slično.

2.1. Temeljni dokumenti

Marija Terezija, kako bi provela svoj naum o širenju školstva, za pomoć se obratila opatu Johannu Ignazu Felbigeru, koji je šezdesetih godina 18. stoljeća u Šleskoj proveo reorganizaciju školstva, a po čijemu je modelu školstvo htjela organizirati u austrijskim zemljama. O Felbigeru Franković i sur. navode:

Kao upravitelj osnovnih škola koje su pripadale samostanu u Saganu nije bio zadovoljan s njihovim radom, pa ih odluči popraviti. U tu svrhu pohodi zavod pedagoga Heckera kraj Berlina i upozna ondje t. zv. Hähnovu literalnu i tabelarnu metodu. U Saganu osnuje učiteljski seminar i reorganizira osnovne škole. Prema njegovim nacrtima izda pruska vlada (1765) „Opći školski red“ te uvede u škole novu organizaciju i „sagansku“ metodu. (1958: 58)

Felbigera Marija Terezija imenuje vrhovnim ravnateljem škola te je on 1774. izradio dokument naziva *Opći školski red za njemačke normalne, glavne i trivijalne škole* (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen kais.-königl. Erbländern*). U njemu se naglašava važnost odgoja i obrazovanja za osiguravanje boljih prilika u društvu te ih se prepoznaje kao pretpostavku za uspješnu budućnost. Cilj je svoje obrazovne reforme Felbiger označio kao tendenciju formiranja mladeži koju određuje riječima:

Bića na božju čast, oruđe njegove nebeske volje, sposobne članove njegove crkve, čestite podanike vladaru, korisne građanine države, nasljednike raja i uživatelje neprolazne sreće. (Grimm, 1987, prema Horbec i Švoger, 2010: 11)

Osim osiguravanja besplatna osnovnoga obrazovanja koje je obvezatno od šeste godine, *Opći školski red* donosi klasifikaciju škola na normalne škole (u središtima provincija), glavne škole (u drugim gradovima) i trivijalne škole (u sjedištima župa), a za pronalazak učitelja i skrb o njima zadužene su lokalne zajednice. Gradivo koje se u školama podučavalo ovisilo je o vrsti škole (svima je bilo zajedničko osposobljavanje za osnovno opismenjivanje i računanje te vjeronauk koji je uživao status glavnoga predmeta), ali i sposobnosti i obrazovanosti učitelja. Važnost normalnih škola leži i u činjenici da su u njima svoje pedagoško obrazovanje stjecali i sami učitelji. Predviđa se *Općim školskim redom* i osnivanje školske komisije koja preuzima ulogu nadzora djelovanja i izgradnje škola u pojedinoj provinciji, a sastoji se od ljudi s toga područja, crkvenih predstavnika i ravnatelja normalne škole. Iz toga valja zaključiti da crkva još uvijek ima velik utjecaj na samo obrazovanje (što je vidljivo i u statusu vjeronauka kao glavnoga predmeta), no formalno je briga za školstvo i obrazovanje predana u ruke države (Franković i sur., 1958).

Od Jana Komenskog preuzima Felbiger ideju o razrednim zajednicama u kojima se skupno poučava učenike, a propisan je i način održavanja nastave za čiju se pripremu učitelji trebaju koristiti Felbigerovim *Methodenbuchom*¹ i propisanim udžbenicima te su u nastavi valja koristiti katehetskom metodom te primjenjivati tabelarnu i literalnu metodu (Franković i sur., 1958). Status učitelja ovim dokumentom nije u potpunosti uređen, no predviđanjem njihova obrazovanja u normalnim školama i pojedinim odlukama o njihovoj dodatnoj službi ipak se učinio korak prema regulaciji učiteljske profesije i uređenju njihova statusa u društvu. Učitelji glavnih škola obrazovanje stječu na šestomjesečnim pedagoškim tečajevima u normalnim školama, a učitelji trivijalnih škola polaze tromjesečni pedagoški tečaj u glavnim školama okruga. Za učitelje normalnih škola uvjet je završena normalna škola te tečaj za učitelja u njoj, dok su učiteljice ženskih škola uz tečaj trebale izučiti ženski ručni rad (Franković i sur., 1958). O važnosti *Općega školskog reda* Horbec i Švoger zaključuju:

Njime je učvršćeno pravo države na organizaciju i kontrolu obrazovanja mladeži, ali ujedno i obveza – kako obveza države na pružanje mogućnosti širokoga spektra obrazovanja, tako i obveza svakoga građanina da se obrazuje za buduću ulogu u društvu. Stoga *Opći školski red*

¹ *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den k. k. Erbländern...* Felbigerovo je djelo nastalo u nastojanju da iz njega učitelji dobiju osnovno teorijsko pedagoško obrazovanje, a na našem se području sve do 19. stoljeća koristilo kao temeljna literatura te vrste za učitelje i njima nadređene organe (Franković i sur., 1958)

predstavlja temelj modernoga školstva i odlučujući korak prema školstvu kakvo poznajemo i danas. (2010: 17)

Kako je *Opći školski red* uveden samo za austrijske i češke nasljedne zemlje, na ovim se prostorima primjenjivao samo na području Vojne Krajine, koja je bila pod direktnom upravom Beča, dok je za Bansku Hrvatsku (kao i za Ugarsku), valjalo izraditi poseban dokument.

Već su i prije donošenja zakona pokrenute pripreme upravne strukture koja će ga i provesti – stoga je Marija Terezija u kolovozu 1776. poslala Hrvatskom kraljevskom vijeću mandat o uređenju školske uprave u Banskoj Hrvatskoj. (Horbec i Švoger, 2010: 15)

Tri godine nakon *Općega školskog reda*, odnosno u kolovozu 1777. godine, izdan je na latinskome jeziku *Opći školski i naučni sustav za ugarsko kraljevstvo i njemu pridružene strane* (*Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas*) koji je uređivao školski sustav u Ugarskoj i Hrvatskoj. Njime se određuje kako je „školstvom u Zemljama Krune sv. Stjepana upravljao (je) kralj, i to posredstvom Ugarskog namjesničkog vijeća za Mađarsku, odnosno Hrvatskog kraljevskog vijeća za Hrvatsku i Slavoniju“ (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 19).

Veliko se značenje odredbe *Ratio educationis* za ove prostore, osim općenita poticanja uključivanja djece u obrazovni sustav (za razliku od *Općega školskog reda*, ovaj dokument ne donosi obvezu polaska u školu, ali se ta teza spominje kao nešto čemu treba težiti), ogleda u uređenju obrazovne pozicije nekatoličke djece koja sada imaju jednaku obrazovnu šansu kao i katolička djeca, a „svrha školskoga obrazovanja nije pobožan kršćanin već valjan građanin“ (Franković i sur., 1958: 62). O toj važnoj odredbi govore Horbec, Matasović i Švoger:

Važno je primijetiti kolika je pozornost posvećena činjenici da se učenici drugih vjera ne smiju prisiljavati na prelazak na rimokatoličku vjeru, pa čak i tome da se ne osjećaju neugodno u rimokatoličkom okruženju. Iz tog im je razloga dopušteno izbjivanje s vjerskih obreda, inače u školi obveznih za đake rimokatoličke vjeroispovijesti. (2017: 21)

Ratio educationis uveo je klasifikaciju škola od polaska do završetka akademije, što je novost u odnosu na *Opći školski red* koji uređuje samo osnovno školstvo. Predviđene su tako četiri obrazovne razine. Prvu razinu predstavljaju narodne škole (*scholae vernaculae aeu nationales*) koje su pak imale četiri oblika: župne ili seoske škole s jednogodišnjom nastavom, trgovišne škole s dvogodišnjom nastavom, gradske škole s trogodišnjom nastavom te primarne škole u kojima se stjecalo i učiteljsko obrazovanje. Sljedeću razinu predstavljaju latinske ili gramatičke škole (*scholae latinae seu grammaticae*) koje su uživale status nižih gimnazija jer im je temeljni cilj bio poučavanje latinskoga jezika potrebnoga za nastavak školovanja. Treći obrazovni stupanj predstavljaju dvogodišnje gimnazije koje su se prema mjestu djelovanja dijelile na

glavne gimnazije (*archigymnasia*) u mjestu sjedišta akademija te obične gimnazije (*gymnasia*). Posljednji je stupanj obrazovanja predstavljala akademija, a „Kraljevska akademija znanosti u Zagrebu, uvrštena u sustav jednakih kraljevskih instituta u Ugarskoj, imala je tri fakulteta: teologiju, pravo i filozofiju s ukupno 19 profesora“ (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 20). Iako germanizacijske tendencije iz *Općega školskog reda* u velikoj mjeri donosi i *Ratio educationis*, u njemu se predviđa i uloga narodnoga jezika u obrazovanju:

Učenje i usavršavanje narodnih jezika potiče se nastavom na narodnom jeziku u nižim razredima (tj. u narodnim školama), dvojezičnim udžbenicima, a pogotovo preporukom za podučavanje drugih narodnih jezika Monarhije koji se smatraju korisnima. (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 21)

Njemački je jezik, s druge pak strane, obvezatan jer predstavlja jezik modernoga doba, odnosno jezik potreban za razvijanje poslovnih i privatnih odnosa unutar Monarhije i izvan nje. Može se stoga reći kako je *Ratio educationis* u školstvo uveo germanizaciju na mala vrata.

Kao nasljednik *Općeg školskog reda* izdaje se 1805. godine za vladavine Franje I. ***Državni školski ustav*** (*Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. k. deutschen Erbstaaten*) koji se, kao i *Opći školski red*, nije odnosio na hrvatske zemlje (osim na Vojnu Krajinu koja je bila pod izravnom upravom Beča). Zadržana je ranije provedena podjela na trivijalne, glavne i normalne škole, a prvi se put donose detaljnije upute za obrazovanje nastavnika. Naime, kandidati za učitelje u normalnim školama pohađali su šestomjesečni, a za učitelje u glavnim školama tromjesečni učiteljski tečaj (Horbec, Matasović i Švoger, 2017). Novost u ovom dokumentu donesena je u vidu predaje nadzora nad školom u ruke župnika, a još se uvijek ne predviđa uloga narodnoga jezika u obrazovanju. Obveza školovanja propisana je za svu djecu od šest do dvanaest godina, a uz strogo je propisan nastavni sadržaj dopuštena slobodnija upotreba nastavnih metoda (Horbec, Matasović i Švoger, 2017). Nadalje, predviđeno je njime otvaranje ženskih škola za djecu obrazovanih staleža te se donose detaljne upute o sadržaju i načinu podučavanja pojedinih predmeta – nastavni plan i nastavne metode (Franković i sur., 1958).

Ratio educationis iz 1777. godine u ugarskim i hrvatskim zemljama nije doživio uspjeh pri implementaciji te se na inicijativu ugarskoga sabora 1806. u Budimu tiska novi ***Opći školski i naučni sustav za ugarsko kraljevstvo i njemu pridružene strane*** (*Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas*). Njegova je novina obveza učenja mađarskoga jezika, barem kao izbornoga predmeta, od samoga početka školovanja (Horbec, Matasović i Švoger, 2017), čime se uz germanizaciju, koju je učvrstio još *Ratio*

educationis iz 1777. godine, u školstvo duboko ukorjenjuje i mađarizacija. O ustroju školskoga sustava koji ovaj dokument propisuje govore Horbec, Matasović i Švoger:

Škole se sada dijele na: a) narodne škole gdje se nastava odvija na materinskom jeziku (u selima, trgovištima i gradovima), b) gramatičke škole, c) gimnazije, d) liceje, e) akademije i f) sveučilište (s fakultetima). (2017: 26)

Narodnu školu polaze učenici sa šest godina te ona traje najviše dvije i pol godine, osim za učenike koji su se odlučili baviti gospodarstvom, pa je za njih predviđen i treći razred. Nadalje, velika je važnost ovoga dokumenta što predviđa i uređuje pitanje obrazovanja djevojčica i to, gdje je moguće, odvojeno od dječaka. O djevojačkim su školama skrbile redovnice, a preduvjet za učiteljski posao u njima bilo je poznavanje mađarskoga jezika te završeno obrazovanje pri kraljevskim akademijama (Horbec, Matasović i Švoger, 2017). Predmet obrazovanja učenica u školama ovisio je o njihovom stalešku statusu:

One iz radničkih obitelji učile su (na narodnom jeziku) vjeronauk, čitanje, pisanje, računanje i ručni rad. Djevojčice iz građanskih obitelji uz to su imale i domaćinstvo te poznavanje Ugarske. Plemkinje su učile i mađarski, njemački i francuski čitajući ugledne pisce, kao i biblijsku povijest i zemljopis Ugarske. (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 26–27)

Prvi se put u ovom dokumentu spominje uvođenje opetovne nastave nedjeljom (Franković i sur., 1958). Narodni jezik nastavlja imati ulogu u obrazovanju, a latinski jezik uče djeca koja namjeravaju nastaviti obrazovanje u gimnazijama. Ustroj gimnazijskoga obrazovanja izmijenjen je u odnosu na *Ratio educationis* iz 1777. godine te se predviđa šest gimnazijskih razreda od kojih su prva četiri gramatikalna (*parva, principia, grammatica, syntaxis*), dok su posljednja dva humanistička (*poesis i rhetorica*), gdje se najviše uči latinski jezik, dok se materinski jezik uopće ne koristi (njegova je upotreba ograničena samo na prva četiri razreda) (Franković i sur., 1958). Veća se pažnja pridaje načinu poučavanja gradiva, pa se tako donose naputci da metodu valja prilagoditi dobi učenika te gradivo smisljeno podijeliti na manje cjeline. Interes za obrazovanje u ovom je razdoblju u hrvatskim zemljama izuzetno malen, na selu gotovo nikakav. Dok su seljaci školu promatrali samo kao gubitak vremena i radne snage jer je polazak u školu značio manji angažman djece u svakodnevnim poslovima (a nisu mogli pojmiti dobrobiti koje bi obrazovanje moglo imati na svakodnevni život, ali i na unapređenje njihova posla), vlastelinima, odnosno feudalcima taj je animozitet prema obrazovanju odgovarao. Naime što su seljaci manje obrazovani, manja je vjerojatnost da će napustiti svoj posao ili se pobuniti protiv (često iznimno loših) uvjeta u kojima rade.

Uloga je škole bila odgoj dobrih vjernika te građana odanih vladaru, tako da ne čudi što središnje mjesto u školama pripada vjeronauku i osnovnu opismenjivanju, dok se to u pojedinim

školama dodatno proširivalo sadržajima iz povijesti, geografije i slično. Ovo je razdoblje snažno obilježeno i pitanjem o mjestu koje u školama ima narodni jezik. Unatoč snažnim nastojanjima za širenje germanizacije u hrvatskim zemljama, poučavalo se u školama na narodnom jeziku (ali se učio i njemački jezik), a tek se od 1810. godine može govoriti o sustavnu izdavanju školskih udžbenika na hrvatskome jeziku (do tada su se uglavnom koristili njemački udžbenici, ponekad u hrvatskome prijevodu) (Franković i sur., 1958).

2.2. Ilirski pokret

Kao glavnu odrednicu ovoga povijesnog razdoblja valja (općenito na europskomu tlu) izdvojiti buđenje nacionalne svijesti koje polako počinje prodirati u sve društvene sfere. Stanje u školstvu bilo je teško jer su se u njemu jako nazirali germanizacijski, a sve više i mađarizacijski utjecaji. O tešku stanju u području obrazovanja progovorio je Janko Drašković u *Disertaciji iliti Razgovoru darovanom gospodi poklisarom...* iz 1832. gdje navodi da Hrvatskoj nedostaje:

vršnie naučitelja, ove pako da težkomu udesu pedagoga volno pristupe, i z potribnim znanjem i deržanjem se uresiti i ljucki othraniti mogu, treba bolje plaćati i od njih zagtevat, da ne zatrudno u svojih naukiah napreduju. (Franković i sur., 1958: 94)

Prepoznaje on, dakle, važnost učitelja u obrazovnomu procesu te jasno istupa s idejom o važnosti njihova obrazovanja, ali i o nužnosti osiguravanja boljšega statusa učitelja u društvu te potrebi za primjerenim plaćanjem njihove službe. Djelovanje u području odgoja i obrazovanja nastavit će unutar ilirskoga pokreta, posebice u području borbe za poučavanjem hrvatskoga jezika u školama gdje su pokušaji germanizacije i mađarizacije, s velikom sviješću o moći koju odgojno-obrazovni proces ima u formiranju društva, iznimno jaki. Mađarski je jezik 1834. godine uveden u gimnazije (i tamo će se zadržati do 1848. godine), a katedre za mađarski jezik osnovane su na sveučilištima diljem zemlje već 1836. godine. Nadalje, opća mađarizacija pokušala se uvesti i na nižim razinama školstva pokušajem uvođenja mađarskoga kao službenoga jezika u školama. O tome Franković i sur. navode:

Kad je g. 1843. bilo zabranjeno ilirsko ime, predložili su Mađžari u požunskom saboru, da u Mađžarskoj i Hrvatskoj službeni i nastavni jezik bude isključivo mađžarski i da poslije deset godina može dobiti službu samo onaj, tko je vješť mađžarskom jeziku. Konačno je kralj izašao ususret zahtjevima Mađžara utoliko, što je odobrio da se u hrvatskoj akademiji i gimnazijama uči mađžarski jezik kao obvezan predmet. (1958: 91)

Ovakve su tendencije očekivano naišle na velik otpor u hrvatskim zemljama u kojima su djelovali brojni hrvatski preporoditelji šireći ideju o važnosti poznavanja narodnoga jezika i korištenja njime kako u privatnoj tako i u službenoj upotrebi. Rezultiralo je to brojnim govorima

i književnim djelima o njegovoj važnosti, a značajan je događaj iz 1835. kada je dopušteno „Antunu Mažuraniću, suplentu zagrebačke gimnazije, da učenicima viših razreda predaje hrvatski jezik i književnost“ (Franković i sur., 1958: 91). Svojevrsni je nastavak toga osnivanje katedre hrvatskoga jezika na zagrebačkoj Akademiji 1846. godine te konačno uvođenje hrvatskoga jezika kao službenoga u Hrvatski sabor 1847. godine kada je Ivan Kukuljević Sakcinski zaključio „da se jezik narodni po svoj zemlji u urede i škole uvađa“ (Cuvaj, prema Franković i sur., 1958: 91). Označilo je to početak daljnjega razvoja školstva, sada i definitivno na narodnomu jeziku.

Već je sama *Disertacija*, kao svojevrsan programatski tekst cjelokupnoga ilirskog pokreta, najavila angažman iliraca u području odgoja i obrazovanja, a osim o potrebi za obrazovanjem hrvatskih učitelja, Janko Drašković u svojim se drugim djelima ponovno dotiče te teme. Tako u svojoj pjesmi *Mladeži ilirskoj* o važnosti školovanja kaže:

Prije ilirske dobe mladež (je) bila surova, bez misli, samo pohlepna zabave i užitka, a sada je nastajalo natjecanje u obrazovanju duha i srca, sva je skladnija i bolja. (Smičiklas i Marković, prema Franković i sur., 1958: 94)

Školska su se pitanja pronašla u središtu zanimanja osobito onih iliraca okupljenih oko *hrvatske ljevice*. Kao sredstvo širenja ideja o važnosti zamjene latinskoga jezika narodnim, uvođenja narodnoga jezika u škole, osnivanja preparandija za obrazovanje učitelja i sl. isticao se njezin list *Branislav*, a o sličnim je temama progovarao i *Slavenski jug* (Franković i sur., 1958). Godine 1844. izdaje Ljudevit Vukotinović djelo *Nešto o školah pučkih. Reč o svoje vreme* u kojoj na hrvatskomu jeziku opisuje stanje u kojemu se nalazi hrvatsko školstvo te iznosi svoj sud, a posebno se kritički osvrće na metode koje se koriste u školama, u prvome redu kritizira tada posebno rasprostranjeno učenje napamet čiji je cilj samo slijepa reprodukcija gradiva bez razumijevanja sadržaja. Rješenje toga problema, kao i brojnih drugih, vidi najprije u unaprjeđenju učiteljskoga obrazovanja (Franković i sur., 1958).

Zasigurno razlog ovakvu stanju u školama valja tražiti i u lošem zakonskom određenju, odnosno činjenici da je sve do 1845. u hrvatskim zemljama temeljni dokument još uvijek *Ratio educationis* iz 1806. godine. Na inicijativu Hrvatsko-ugarskoga sabora izrađena je 1845. naredba pod nazivom *Sustav početnih učionica* (*Systema scholarum elementarium*) koja će se u građanskoj Hrvatskoj s pojedinim izmjenama u opticaju zadržati do 1874. godine. Njime se osnovne škole dijele na niže (imaju samo prva dva razreda koja svi trebaju završiti) i više osnovne škole (uz prva dva imaju i treći i četvrti razred, a završavaju ih učenici kojima je šire znanje potrebno za buduće zanimanje) (Franković i sur. 1958). Obrazovanje je, navode Horbec, Matasović i Švoger (2017), obvezno od šeste ili sedme pa sve do dvanaeste godine, a

preporučeno je da se ono organizira odvojeno za djevojčice i dječake. Pitanje jezika u svim je osnovnim školama riješeno na način da se u prvim dvama razredima uz materinski uči i mađarski jezik, a u drugim dvama razredima još i njemački (u ženskim školama i francuski jezik). Nastavne se metode određuju prema potrebi, ali u skladu s propisanom metodikom, a nadzor nad djelovanjem škola podijeljen je između crkve i države. *Sustavom* se uređuje i učiteljska služba na način da se u nju mogu primati samo kvalificirane osobe koje svoje pedagoško obrazovanje stječu u pripravničkim ustanovama u trajanju od dvije godine

O sudbini *Sustava* u Hrvatskoj govori Cuvaj, prema Horbec, Matasović i Švoger:

Systema scholarum elementarium u Hrvatskoj nije u potpunosti zaživjela prije 1848. godine, za vrijeme neoapsolutizma je stavljena izvan snage, ponovno je stavljena u uporabu naredbom Hrvatsko-slavonsko-dalmatinskog dvorskog dikasterija od 7. studenoga 1861., a neke su odredbe u civilnom dijelu Hrvatske i Slavonije vrijedile do donošenja prvog hrvatskog zakona o školstvu 1874. godine. (2017: 29)

Srednje su obrazovanje učenici (posebno oni koji su namjeravali stjecati više obrazovanje na Akademiji u Zagrebu ili kojemu inozemnu visoku učilištu) stjecali u gimnazijama, a Franković i sur. (1958) spominju i postojanje poneke stručne škole. Autori navode kako je u Hrvatskoj u tomu periodu djelovalo šest gimnazija, a njihova će reforma nastupiti tek krajem ovoga razdoblja, odnosno 1849. kada je objavljena ***Osnova za organizaciju austrijskih gimnazija i realki***² koja se od 1850. godine počela primjenjivati u hrvatskim krajevima. Glavna novina koju ovaj dokument donosi jest produljenje trajanja gimnazijskoga obrazovanja sa šest na osam godina, i to na način da su prva četiri razreda povezana u cjelinu niže gimnazije koja učenike priprema za nastavak školovanja u višim gimnazijama ili nastavak praktična obrazovanja. Gimnazija nastavlja uživati status institucije za dobivanje općega obrazovanja, u njoj učenici uz hrvatski jezik uče i latinski te grčki jezik, stječu znanja iz različitih grana, a u posljednjim se dvama razredima susreću s logikom i psihologijom. Svakako valja istaknuti da je, osim što je propisan kao nastavni jezik, narodni jezik pokrajine u kojoj se škola nalazi dobio status nastavnoga predmeta, ali uz obvezatno učenje njemačkoga jezika. Novina koju donosi *Osnova* jest zapošljavanje predmetnih učitelja (umjesto dotadašnjih razrednih), ali svakomu je razredu dodijeljen razrednik koji pojačano brine o svojim učenicima. Nakon posljednjega razreda više gimnazije učenici pristupaju ispitu zrelosti koji im o(ne)mogućava nastavak obrazovanja na sveučilišnoj razini. Poput gimnazija, i realke su bile podijeljene na više i niže, a cilj im je bio obrazovanje obrtnika i priprema učenika za tehničke znanosti. Unatoč sličnu sustavu,

² U pojedinim izvorima naslov je preveden i kao *Nacrt ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*

obrazovanje u gimnazijama i realkama bilo je bitno drugačije – nasuprot težnji gimnazije za oblikovanjem humanistička pojedinca stoji obrazovanje u realnim školama čiji je cilj obrazovanje za tržište rada s većim naglaskom na žive jezike i prirodoslovlje (Franković i sur., 1958).

Nošen sve popularnijim idejama prava na samoodređenje i povećanu dozu neovisnosti unutar Habsburške Monarhije, sve se češće hrvatski narod osvrće na pitanje školstva i izriče potrebu za vlastitom reorganizacijom školskoga sustava. Iz toga je razloga u Hrvatskomu saboru 1847. osnovan odbor za izradu nacrtu zakona za organizaciju hrvatskoga školstva. Brojni su hrvatski intelektualci, mahom iz redova iliraca, izradili prijedlog toga dokumenta, no, navode Franković i sur. (1958), *Osnova temeljnih pravila javnoga obučavanja za Hrvatsku i Slavoniju* iz 1849. nikada nije provedena u praksi. Dolaskom Franje Josipa I. na prijestolje te iznimnim zalaganjem bečke vlade na čelu s Aleksandrom Bachom situacija se u Habsburškoj Monarhiji neupitno mijenja. Guše se revolucionarne i nacionalne ideje za kakve su se zalagali ilirci te se ponovno inzistira na zajedništvu i isticanju jedinstva svih građana Monarhije. Sukladno tomu zaključci i zahtjevi Hrvatskoga sabora, doneseni u cilju poboljšanja društvenih i socijalnih prilika te nastavka njegovanja nacionalne svijesti, prestaju se uvažavati. Ponovno u brojnim sferama jača utjecaj crkve, a iznimka nije ni školstvo. Habsburška Monarhija sklopila je 1855. godine konkordat s papom kojim se, između ostaloga, nadzor nad osnovnim školama povjerava svećenicima, koji postaju „neposredni nadzireteli i poglavari pučkih učionih“ (Cuvaj prema Franković i sur., 1958: 111). Srednje su škole i Akademija tada okupljale nastavnike s često vrlo istaknutim nacionalnim težnjama, a kako bi se širenje takvih ideja među učenicima maksimalno suzbilo, bečke su vlasti postrožile nadzor nad radom hrvatskih gimnazija te 1854. uvele njemački kao nastavni jezik u sve gimnazijske razrede. Germanizacijske su težnje zorno vidljive i u činjenici da se, unatoč postojanju gimnazijskih udžbenika na hrvatskomu jeziku, u upotrebi ponovno nalaze udžbenici na njemačkomu jeziku (Franković i sur., 1958).

2.3. Prvi školski zakon

Nakon povratka ustava 1860. godine ponovno počinje cvjetati i politički život u Hrvatskoj. Već se sljedeće godine ponovno uspostavlja rad Hrvatskoga sabora koji se samo nastavlja na ideje iz 1848. godine (Franković i sur., 1958). Stoga se obnavlja ilirski duh te nastavlja borba za narodni jezik. Jedan je od zadataka toga sabora bio i planiranje reorganizacije školstva, a u vezi s time podnio je, navode Franković i sur. (1958), učiteljski zbor zagrebačke preparandije 7. svibnja 1861. Saboru nacrt *Školskog sustava za narodne učione i učiteljišta u trojedinoj kraljevini Dalmaciji, Hrvatskoj i Slavoniji*. Na temelju toga nacrtu Sabor je izglasao

dokument kojim se uređuje hrvatsko osnovno školstvo s posebnim naglaskom na njegovanje narodnoga jezika, izglasava se napuštanje njemačkoga jezika te se uređuje učiteljski društveni i ekonomski status. Unatoč takvu prihvaćanju ova zakonska osnova (kao i sve ostale do Mažuranićeva zakona) nije stupila na snagu.

Pitanje položaja hrvatskoga naroda, odnosno statusa Hrvatske unutar Monarhije rješava se potpisivanjem Hrvatsko-ugarsko nagodbe 1868. godine. Tom je nagodbom prividno Hrvatskoj zajamčena određena autonomija, no zapravo je dodatno učvršćen njezin podređen položaj u sklopu Monarhije. Naime Hrvatskoj je Nagodbom zajamčena autonomija u području zakonodavstva i uprave (pa tako i školstva), no u području financija ovisna je o Ugarskoj. Autonomija u području školstva podrazumijevala je i samostalno financiranje, što je ubrzo zbog loše ekonomske situacije rezultiralo opadanjem kvalitete nastavnoga procesa, posebice u osnovnim školama. Ipak, već 1869. godine Hrvatski sabor upućuje vladi zahtjev za izradom novoga školskog zakona. S obzirom na sve liberalniji pristup školstvu kakav se vidljiv u novomu austrijskom školskom zakonu i predviđanje sve manje uključenosti svećenstva u odgojno-obrazovni proces, ne čude reakcije klera koji se žustro bori protiv ovakve sekularizacije i oduzimanja utjecaja (gotovo monopola) koji su imali na nastavu i školski sustav općenito. Nije to zaobišlo ni hrvatski kontekst pa je tako najznačajnija reakcija zagrebačkoga nadbiskupa dr. Jurja Haulika koji svećenicima svoje biskupije 14. veljače 1869. upućuje poslanicu *O nastavi i uzgoju mladeži* u kojoj, između ostaloga, navodi da je

nerazborito i opasno postupanje onih, koji hoće učione od crkve odciepiti, a svećenstvu izim onih nekoliko, predavanju namijenjenih urah, nikakova drugoga upliva u znanstvene zavode ne će da dopuste. (Franković i sur., 1958: 127)

Po Mažuranićevu dolasku na bansko prijestolje započinje u Hrvatskoj ozbiljan rad na stvaranju školskoga zakona. Nakon održane konferencije, na kojoj su uz bana nazočili čelni ljudi u različitim područjima obrazovanja, sastavili su dr. P. Muhić i J. Jurković 1874. zakonsku osnovu. Ovaj je nacrt naišao na vladarevo odobravanje, a za njegovo su poboljšanje upućeni brojni prijedlozi. Između ostalih se opaski ističu one hrvatskih učitelja, ponovno na čelu s Ivanom Filipovićem, koji su od 25. do 27. kolovoza 1874. okupili u Petrinji na Drugoj općoj učiteljskoj skupštini. Brojni se naputci odnose na učiteljsko obrazovanje te potrebu za njegovom reorganizacijom, a ističe se rasprava o (ne)potrebi tjelesnoga kažnjavanja učenika. Očekivano se i nakon svih predloženih izmjena unutar Hrvatskoga sabora teško pronalazio konsenzus među zastupnicima podijeljenima u dva stožera – oni koji podržavaju odvajanje školstva od Crkve i oni koji se tome protive. Ipak, osnova je zakona u Saboru potvrđena te je 14. listopada 1874. dobila i potrebno vladarevo odobrenje što je označilo stupanje na snagu

prvoga hrvatskog školskog zakona pod nazivom *Zakon o ustroju pučkih škola i preparandija za pučko učiteljstvo u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji*. Ulogu koju je ovaj zakon predvidio Crkvi sažeo je M. Posilović rekavši da škola

nije konfesionalna, ali je religiozna. Svećenstvu ostaje netaknuto obučavanje vjere, ostaje mu nadzor škole u pogledu vjere, i nema razloga da se bori protiv ove osnove. (Franković i sur., 1958: 163)

Svrha je *Zakona o ustroju pučkih škola i preparandija za pučko učiteljstvo u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji*, koji je na snagu stupio od školske godine 1875/1876, definirana riječima:

Pučkoj je školi zadaća, da djecu religiozno i ćudoredno odgaja, duševne im i tjelesne sile razvija, te ih u potrebitom za građanski život općem znanju i umijenju podučava. (Franković i sur., 1958: 164)

Ovim se zakonom propisuje ustroj pučkih škola i to na način da se briga o njima i dužnost za njihovo otvaranje prepušta školskim općinama. Opće pučke škole traju četiri godine, a u njima se nastava održava na hrvatskomu jeziku (ili kojemu drugom materinskom uz obvezu učenja hrvatskoga jezika). Za svu je djecu propisana školska obveza u trajanju od pet godina (u što se ne ubraja dvogodišnje polaznje opetovnice propisano za sve učenike koji ne nastavljaju svoje obrazovanje) (Franković i sur., 1958). Za one koji su se na tu obvezu oglasili propisana je kazna:

Predviđene su kazne za roditelje ili skrbnike koji ne šalju djecu redovito u školu (opomene, novčane i zatvorske kazne, pa čak i oduzimanje djece nemarnim roditeljima i dodjeljivanje skrbnika). (Horbec, Matasović i Švoger, 2017: 41)

Učenici koji nakon opće pučke škole ne planiraju nastavak obrazovanja na višim učilištima mogu prijeći u građanske škole koje traju minimalno tri godine. U njima učenici uz općeobrazovne predmetu stječu znanja i u području gospodarstva i obrta, a učenice umjesto njih izučavaju o kućanstvu i ručnom radu. Sukladno se takvoj diferencijaciji razlikuje i obrazovanje učitelja i učiteljica. Naime ovim je zakonom propisano trogodišnje preparandijsko obrazovanje koje sadrži osnovne predmete zajedničke svima te nekoliko predmeta specifičnih za ženske, odnosno muške preparandije. Imenuje se ovim zakonom učitelje javnim činovnicima, detaljnije se propisuje visina njihove plaće i uređuje se pravo na mirovinu, ali možda je najbitnija odredba izjednačavanje učiteljica s učiteljima u svim aspektima. Učiteljsko se obrazovanje shvaćalo ozbiljno i postavljeno je kao preduvjet radu u školama, pa u vezi s time Franković i sur. navode:

Nove škole tražile su više obrazovanje i veći rad od učitelja. Zato su svi učitelji koji nisu imali potrebno osposobljenje ostali samo uvjetno kao učitelji u školi, dok ne polože ispit nakon produžnog tečaja. Za takve učitelje održani su tečajevi u Zagrebu i Osijeku g. 1877., 1879. i 1886. (1958: 169)

Sukladno tomu mijenja se i metodika koju učitelji primjenjuju u svomu radu, pa se tako sve više napušta puko učenje gradiva napamet i uvježbavanje, a sve se više naglasak stavlja na učeničko razumijevanje i razvijanje vlastita mišljenja te se inzistira na zornoj nastavi korištenjem različitih nastavnih pomagala poput karata, globusa, gimnastičkih sprava i sl. (Franković i sur., 1958).

2.4. Drugi školski zakon

Kada je u srpnju 1881. godine ispunjena želja naroda i Vojna Krajina pripojena građanskoj Hrvatskoj, javljaju se brojna pitanja o usklađivanju zakona u ovim donedavno odvojenim entitetima unutar Austro-Ugarske. Jedno od područja koje je potrebno reorganizirati svakako je školstvo. U Hrvatskoj je u tom trenutku već šest godina na snazi u mnogočemu moderan školski zakon te ovim spajanjem započinje borba za njegovu implementaciju i u Krajini, odnosno za donošenje jedinstvenoga zakona za novi, objedinjeni teritorij. S obzirom na opći duh štednje u Monarhiji, a koji će se posebno istaknuti po dolasku Khuena-Héderváryja na banski tron, prijedlozi za novi školski zakon išli su na štetu učitelja, ali i općenito odgojno-obrazovnoga procesa:

Predlagalo se, da se broj godina polaska škole stegne, plaće učitelja smanje, broj godina službe poveća, a obrazovanje učitelja ograniči. (Franković i sur., 1958: 172)

Zakonska je osnova drugoga školskog zakona sastavljena i izdana u Narodnim novinama 1888. godine, a Franković i sur. (1958) navode nekoliko temeljnih razlika u odnosu na Mažuranićev zakon iz 1874. godine. Prva je promjena odbacivanje kategorije vjerske škole kao takve, odnosno one više ne trebaju tražiti pravo javnosti nego im se to pravo automatski priznaje dok god ispunjavaju istu zadaću kao i javne škole. Među brojnim se primjedbama ovoj osnovi ističu i one koje izražavaju zabrinutost mogućnošću koja je sada dana svim hrvatsko-ugarskim državljanima da postanu učiteljima u hrvatskim školama. Unatoč svim je primjedbama ova osnova u gotovo nepromijenjenu obliku prihvaćena i objavljena 31. listopada 1888. pod nazivom ***Zakon o uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji***. Ovim se zakonom (poznatom kao Khuenov zakon), dakle, pučka škola dijeli na nižu i višu, u njoj se nastava održava na hrvatskomu ili srpskom jeziku (za razliku od Mažuranićeva zakona gdje je kao nastavni jezik naveden hrvatski), a na kraju nastavne godine propisano je održavanje javnih ispita. O ustroju pučkih škola Horbec, Matasović i Švoger navode:

Niže pučke škole trajale su pet godina (učenici koji nisu nastavljali školovanje u četvrti su razred trebali dva puta, a trajanje opetovnica produljeno je na tri godine). U četverogodišnjim višim

pučkim školama za mušku djecu uvedena je podjela na tri praktična smjera – za obrt, trgovinu i gospodarstvo, pa su tome prilagođeni i nastavni predmeti. (2017: 42)

Najveće su promjene ovim zakonom doživjeli učitelji. Naime njihovo je obrazovanje u učiteljskim školama (bivše preparandije) produženo na četiri godine sa završnim ispitom, a uveden je i učiteljski ispit nakon dviju godina službe. Za učitelje koji tri godine nisu radili u struci propisano je, navode Horbec, Matasović i Švoger (2017), obvezno ponovno pohađanje učiteljske škole. Ipak, velik je problem učiteljima ovaj zakon donio u sferi socijalnih prava, posebice jer im više nije dopušteno uživati školsku zemlju, trajanje službe produljeno im je na četrdeset godina, a obvezuje ih se i na sudjelovanje u crkvenim dužnostima sa svojim učenicima te ispovijedanje i pričest barem za Uskrs. Potvrđeno je da se učiteljice u svim pravima izjednačuju s učiteljima, ali je zakonski propisano da im služba prestaje udajom, odnosno da se udaja učiteljica smatra dobrovoljnim odustajanjem od učiteljske službe (Franković i sur., 1958). Problem obrazovanja učenica nakon pučkih škola bio je sveprisutan jer im upis u gimnazije nije bio omogućen. Nastavak obrazovanja djevojaka po završetku pučke škole bio je, navodi Ograjšek Gorenjak (2006), nakon ukidanja Zemaljske ženske preparandije 1884. godine ograničen na samostansku žensku učiteljsku školu kod sestara milosrdnica u Zagrebu. Žensko je obrazovanje nerijetko tematizirano kroz niz problema, a najčešće kroz prizmu udaljavanja djevojaka od obiteljske funkcije, odnosno u društvu je vladao stav o neprimjerenom obrazovanju žena koje se previše usmjerava na općeobrazovne predmete, a nedovoljno na praktične domaćinske vještine. Problem općega obrazovanja žena ležao je u potencijalnoj želji za osamostaljenjem žena u odnosu na kućanstvo, udaljavanju od ideje majčinstva i ulasku žena na tržište rada koje za to nije bilo pripremljeno. Glasno je o tome, navodi Ograjšek Gorenjak (2006), govorio Izidor Kršnjavi opirući se otvaranju nove moderne djevojačke škole, a onda je godinu dana kasnije inicirao njezino otvaranje, priznavši kasnije da je na taj način uspio ostvariti svoju ideju o otvaranju realne gimnazije. To se pitanje rješava u rujnu 1892. godine – najprije reorganizacijom ženske gradske obrtne škole (koja postaje Kraljevska zemaljska ženska stručna škola u Zagrebu), a onda konačno i ustrojavanjem Ženskog liceja u Zagrebu. Licej je ustrojen po uzoru na muške gimnazije, no s naglaskom na učenje modernih jezika i svjetske književnosti. Prva su četiri razreda za sve polaznice ovoga liceja bila jednaka, a u posljednjim se četirima birao smjer, s naglaskom na pedagogiju, latinski ili engleski jezik. Pristup visokom obrazovanju učenicama je i dalje bio znatno otežan jer matura položena u liceju nije bila dovoljna za upis na sveučilište, pa su polaznice koje su htjele nastaviti obrazovanje morale u muškoj gimnaziji položiti njihovu maturu. Osim dodatna polaganja mature, problem je s nastavkom školovanja djevojaka nakon liceja činila i nemogućnost studiranja na

zagrebačkomu sveučilištu. Naime djevojkama je uvjetni pristup Sveučilištu u Zagrebu dopušten akademske godine 1895/1896, i to u svojstvu izvanrednih slušačica samo na Filozofskom fakultetu, a kao redovite se polaznice na naše Sveučilište (ali najprije opet samo na filozofski odjel) mogu upisivati od 1901. godine.

Nakon tridesetak godina djelovanja Privremeni ženski licej u Zagrebu reorganizirat će se u Kraljevsku žensku realnu gimnaziju u Zagrebu koja će svoj program prilagoditi u duhu realnih gimnazijama i upisivati učenice koje će na kraju svoga srednjoškolskog obrazovanja moći položiti odgovarajuće maturalne ispite. Ipak, ženski će licej ostati zapamćen kao specifičan srednjoškolski program o kojemu Ograjšek Gorenjak zaključuje:

On je bio realka s pojačanom humanističkom osnovom, ponudom latinskog jezika i godinu dana više naobrazbe. Jednako tako bio je i gimnazija, ali s naglaskom na praktičnim predmetima i slabom zastupljenošću klasičnog usmjerenja. Njegova osnova, dakle, bila je svojevrsno kompromisno rješenje, nešto između gimnazije i realke. Stoga bis e mogla prihvatiti teza Izidora Kršnjavog da je Ženski licej predstavljao preteču buduće realne gimnazije. (2006: 162)

2.5. Početak 20. stoljeća

Na prijelazu stoljeća u školstvu su prisutni već dobro poznati problemi. Još je uvijek jedna od temeljnih prepreka za širenje i poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa nedovoljan broj škola i učitelja, pa se, navode Franković i sur. (1958), zbog takvih uvjeta u niže pučke škole može primiti tek 67% učenika. Valja ipak imati na umu da velik broj roditelja još uvijek odbija slati djecu u školu, a mnogi su je učenici primorani napustiti već nakon prvih dvaju razreda, kada postaju korisnom i vrlo potrebnom radnom snagom.

U našim je školama od 1895. prisutna nastavna osnova koja traži da se u pučkim školama učenicima osigurava samo temeljna, minimalna naobrazba. Kako bi riješila problem nezadovoljstva naprednih hrvatskih učitelja ovom idejom, vlada je 1904. godine od Saveza hrvatskih učiteljskih društava zatražila očitovanje o tom pitanju. Uzevši u obzir zahtjeve i ideje učitelja, 1905. potvrdila je novu nastavnu osnovu kojom su u opće pučke škole vraćeni realni predmeti, a njezino je trajanje podijeljeno na tri dijela: niži (prva godina), srednji (druga i treća godina) te viši stupanj (četvrta i peta godina). Velika je pažnja u ovoj osnovi podarena nastavnim metodama, pa se tako naglašava važnost zornosti u nastavi, inkorporacije dječjih doživljaja i iskustava i slično. Posvetila se pažnja i opetovnici o čijem se karakteru navodi:

opetovnici nije i ne može biti zadaćom samo to, da se znanje, što su ga učenici stekli u pučkoj školi naprosto ponavlja ili učvršćuje, nego da ga donekle valja proširiti i zaokružiti, te sustavnije urediti u smjeru praktičnog obrazovanja i spremanja za život. (Franković i sur., 1958: 250)

Ratnih se godina, očekivano, nije mnogo radilo na unapređivanju školstva. Stanje je u školama bilo izrazito teško. Mnogi su muškarci mobilizirani što je značilo da brojni učenici ostaju bez učitelja, ali i da mnogi učenici moraju odustati od pohađanja škole jer su odlaskom očeva u rat bili još potrebniji za rad u obitelji. Ipak, i učenici i učitelji koji su ostali u školama suočeni su s brojnim novostima. Učiteljski je rad proširen sakupljanjem različitih priloga za vojsku, vršenjem službe općinskih radnika koji su mobilizirani i slično, a nije bila rijetkost ni da su se školske zgrade ustupile vojsci, pa se nastava morala održavati na različitim alternativnim lokacijama. U srednjim su školama radi odlaska na front izbivali i učenici, a kako bi im se olakšao završetak školovanja, mobiliziranim je gimnazijalcima završnih razreda omogućeno pohađanje pripremnih tečaja za polaganje mature. Ipak, najveća se promjena u poimanju školstva dogodila u području obrazovanja djevojaka. Na globalnoj se razini u ratnim godinama kristalizirala važnost žena koje su u brojnim poslovima morale zamijeniti muškarce, tako da se pojačano radilo na unapređenju njihova obrazovanja. O tome pišu Franković i sur.:

Godine 1917. osnivaju se ženske realne gimnazije na Sušaku i u Osijeku, a zagrebački ženski licej pretvara se u žensku realnu gimnaziju, uz koju se prislanja pedagoški odio za obrazovanje pučkih učiteljica („Učiteljska škola uz žensku realnu gimnaziju u Zagrebu“). (1958: 295)

Završetak Prvog svjetskog rata u hrvatskim je zemljama označio veliku prekretnicu. Nakon velikih gubitaka i poraza koji je pretrpjela, Austro-Ugarska se dijeli na više manjih država pri čemu hrvatske zemlje ulaze u sastav Države Slovenaca, Hrvata i Srba čime se prekidaju svi državno-pravni poslovi s Habsburzima. Promjena državne zajednice označila je i promjene u svim sferama društva, pa tako i u školstvu koje će se u 20. stoljeću ubrzano modernizirati. Ipak, temelje današnjega moderna školstva valja tražiti u razdoblju Habsburške Monarhije čiji su zakoni i uvođenje općega školstva uzrokovali širenje pismenosti i potakli narod na uključivanje djece u sustav odgoja i obrazovanja.

3. Naobrazba učitelja

Za razvitak su školstva u najvećoj mjeri uvijek najzaslužniji oni koji u njemu neposredno rade, odnosno učitelji. Bez obzira na političke odluke i brojne izmjene zakona, učiteljska je uloga od najranijih dana pa sve do danas konstantna i izuzetno važna. Učitelji su nositelji odgojno-obrazovnog procesa i o njihovoj stručnosti i kompetencijama ovisi uspješnost odgoja i obrazovanja koje se provodi u školama.

U Habsburškoj Monarhiji tek vladavina prosvijećenih apsolutista u drugoj polovici 18. stoljeća donosi početak sustavna uređenja školstva. Marija Terezija prva je vladarica koja je odgojno-

obrazovni sustav u potpunosti stavila pod okrilje državne vlasti izdavši *Opći školski red* 1774. godine. Unatoč tomu što se nije odnosio na hrvatske, već samo na austrijske zemlje Monarhije, važnost je ove odredbe u tomu što prvi put sustavno pristupa uređenju školstva i pokazuje općenit stav države prema tako važnoj političkoj sferi. Kao temeljni se priručnik za metodičku naobrazbu učitelja koristio Felbigerov *Methodenbuch*³, a u neposrednu su se radu uz katehetsku metodu koristili i sustavom učenja napamet pomoću tablica, nazvanim tabelarna i literalna metoda.

Methodenbuch predstavlja prvo djelo ove vrste u Austriji. Tendencija njegova sastavljača bila je, da usmjeri praktičan rad učitelja pružajući mu ujedno najbitnije direktive iz područja pedagoške teorije. Ovo djelo važilo je za pedagoško djelovanje učitelja i nadzornih organa u našim krajevima sve do sredine XIX. stoljeća (Franković i sur., 1958: 60).

Ratio educationis 1777. godine, propisan između ostaloga i za hrvatske zemlje, djelomično uređuje načine obrazovanja učitelja, a to se pitanje dodatno uređuje 1806. godine kada se propisuje način i sadržaj obrazovanja kandidata za učitelje i učiteljice.

Dobar učitelj treba da ponajprije vlada materijalom, koji će predavati svojim učenicima (općeobrazovni momenat), zatim da umije to gradivo drugima predavati (stručno-pedagoški momenat). Prema tomu u učiteljskom tečaju primali su kandidati određene pouke iz didaktike i metodike, školske discipline i administracije, dok se na ispitu tražilo znanje u jednom i u drugom pravcu. (Franković i sur., 1958: 69)

Učiteljsko se obrazovanje u ovom periodu stjecalo u narodnim školama na kojima su se uz redovnu nastavu održavali i preparandijski tečajevi kojima je cilj bio kandidate pripremiti za učiteljsku službu. Temeljni je priručnik, kako navode Franković i sur. (1958), u ovom periodu nedvojbeno bio Felbigerov *Methodenbuch*, čiji su sadržaj tumačili predavači na učiteljskim tečajevima, a polaznici su tečaja tijekom predavanja pisali bilješke te iz njih učili. S obzirom na popriličan opseg *Methodenbuch*a, navodi Gaćina Škalamera (2015), Felbiger je tijekom narednih nekoliko godina s ciljem lakšega snalaženja i približavanja sadržaja učiteljima seoskih škola izdao skraćene verzije ovoga priručnika – *Kern des Methodenbuches*⁴ i *Forderungen an Schulmeister*⁵. Za područje Ugarske i pridruženih joj zemalja izdana je skraćena inačica *Kern des Methodenbuches* pod naslovom *Kurzer Leitfaden*⁶, a za učitelje „iliričkih škola“ izdan je

³ *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern...* (1775)

⁴ *Kern des Methodenbuches, besonderes für die Landschulmeister in den kaiserlich königlichen Staaten* (1777)

⁵ *Forderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen* (1778)

⁶ *Kurzer Leitfaden zur vorgeschriebenen Lehrart esonderes für Lehrer auf dem Lande in dem Königreiche Hungarn und dessen Kronländern* (1796)

dvojezični priručnik *Ručna knjiga potrebna magistrum iliričeskih neunitskih malih škol*⁷ (Gaćina Škalamera, 2015: 138). U hrvatskim su zemljama Felbigerovi priručnici bili iznimno popularni, a o tome svjedoči i njihovo korištenje na zagrebačkom preparandijskom tečaju. Dokaz je tomu i sačuvani autograf pod nazivom *Methodus*⁸, prijevod njemačkog *Kern des Methodenbuches* koji je tijekom svoje učiteljske naobrazbe u Zagrebu napisao na kajkavskom jeziku samoborski učitelj Josip Herović (Gaćina Škalamera, 2015). Budući da učiteljski tečajevi u takvu obliku nisu obrazovali dovoljno učitelja (pa su učiteljsku službu obnašali i ljudi različitih profesija), tomu se problemu pokušalo doskočiti osnivanjem pripravnčkih škola (preparandija) te se 1849. godine u Zagrebu osniva samostalna Učiteljna učiona zagrebačka. Iz programa se škole jasno očitava uloga koju školstvo (i sami učitelji) u tomu periodu ima u društvu. Naime osim pedagoškog obrazovanja (pedagogija, didaktika i metodika) te općega znanja (slovnica, geografija, prirodne znanosti...), učiteljsko obrazovanje podrazumijeva i poljoprivredu te specifične vještine potrebne i za obnašanje drugih poslova koji su često pripadali učiteljima, a vezani su uz crkvu. Uz ovu je prvu javnu učiteljsku školu u Hrvatskoj postojala i „viša elementarna škola za praktično vježbanje kandidata (vježbaonica)“ (Franković i sur., 1958: 99). Takvom je organizacijom učiteljsko obrazovanje u hrvatskim zemljama prvi put izdvojeno tako da je dobilo svoju samostalnu instituciju zaduženu za promicanje obrazovanja učiteljskih kandidata. S obzirom na to da je obrazovanje u ovoj školi predviđeno samo za učitelje, učiteljice su svoje obrazovanje morale stjecati na drugim mjestima. Prva javna škola za učiteljice ustanovljena je 1851. godine kada prvo djevojačko učilište (osnovano 1848. godine u samostanu sestara milosrdnica sv. Vinka u Zagrebu) dobiva pravo javnosti, odnosno počinje upisivati djevojke izvan redovničke zajednice. Od 1852. godine u toj se školi uz pedagoške predmete poučavaju isti predmeti kao i u muškoj školi (Franković i sur., 1958). Dolaskom Franje Josipa I. na vlast mijenja se i položaj učitelja. Budući da se školstvo ponovno podređuje crkvi, učitelji se podređuju svećenicima. Obrazovanje učitelja stavljeno je u drugi plan, odnosno smatralo se da „učitelju nije potrebno veće obrazovanje, dovoljno je, ako znade onoliko koliko sadržavaju čitanke“ (Franković i sur., 1958: 113).

Unatoč lošijim uvjetima u kojima se nalaze učitelji, ovo je razdoblje od velika značenja za razvoj hrvatske pedagoške i učiteljske misli. Naime 1850. Stjepan Ilijašević izdaje u nas prvo opširnije djelo iz područja teorijske pedagogije pod nazivom *Obuka malenih ili katehetika, za porabu učiteljem i svećenikom*, a 1859. počinje na inicijativu brojnih hrvatskih učitelja izlaziti

⁷ *Nothwendiges Handbuch für Schulmeister der illyrischen nicht unirten Trivial-Schulen in den kais. königlichen Erbländern* (1776)

⁸ *Methodus Josephi Michaelis Herovich Conscripta Anno D(omi)ni 1797.*

učiteljski časopis *Napredak*. Učitelji okupljeni oko *Napretka* u narednim će godinama često biti nositelji modernih ideja i pokretači brojnih promjena s ciljem sekularizacije i modernizacije hrvatskoga školstva i pedagogijske misli općenito. Kako bi se učenicima zagrebačke učiteljske škole olakšalo stručno obrazovanje, Stjepan Novotny, tamošnji nastavnik pedagogije, izdaje 1867. udžbenik pedagogije pod nazivom *Gojitba i obća učba*. Za njega kažu Franković i sur. da je „prvi udžbenik za pedagogiju, pisan hrvatskim jezikom i od domaćeg autora, ali u posve religijskom duhu“ (1958: 123).

S vremenom se u cijeloj Monarhiji šire ideje o neovisnu, sekularnu obrazovanju, a ne zaobilaze one ni hrvatske učitelje, okupljene uglavnom oko Ivana Filipovića, koji se u drugoj polovici 19. stoljeća promiče u središnju ličnost hrvatskoga modernog učiteljstva. Nezadovoljni položajem u kojemu se nalaze učitelji i kvalitetom hrvatskoga školstva općenito, učitelji se organizirano susreću na učiteljskim skupštinama (osnivanima od 1871. nadalje) te, osim razmjene iskustava iz prakse i upoznavanja novih pedagoških ideja, aktivno sudjeluju u iznošenju vlastite vizije reforme školstva čija će izrada biti povjerena banu Mažuraniću.

Mažuranićev se školski zakon iz 1874. osvrće na učiteljsko obrazovanje određivanjem trajanja preparandija na tri godine, a za njih je zadužena država. Uz svaku se preparandiju treba nalaziti opća pučka škola i vježbaonica za buduće učitelje. Preparandijsko je obrazovanje diferencirano prema spolu tako da svi polaznici slušaju iste temeljne predmete (nauk vjere, pedagogika, hrvatski jezik, njemački jezik, zemljopis i povijest, prirodopis, prirodoslovlje, matematika, krasopis, geometrično i prostoručno risanje, pjevanje i gimnastika) uz koje se na muškoj preparandiji još uče gospodarstvo i obrtoslovlje, guslanje i orguljanje, a na ženskoj kućanstvo, glazba i ženska ručna djela. Predviđeno je na kraju trogodišnjega obrazovanja polaganje ispita iz svih predmeta.

Novi ustrojni statut donio je i novu naučnu osnovu, koja je stupila na snagu g. 1875. Po novoj osnovi zauzimala je pedagogija centralno mjesto među predmetima i morala se obrađivati „znanstveno i sustavno“, uz mnogo više praktičnih vježba. (Franković i sur., 1958: 188)

Po dolasku bana Khuena-Héderváryja na vlast, njegova se politika štednje prelijeva i u sferu obrazovanja te je novi zadatak vladajućih postao kako što više smanjiti plaće učiteljima, a povećati opseg njihova rada. Osim što će novi školski zakon iz 1888. loše utjecati na položaj učitelja određivanjem jednake (male) plaće svim učiteljima i ukidanjem prava na uživanje školske zemlje, pozitivnu će promjenu, barem načelno, donijeti u području učiteljskoga obrazovanja:

„Preparandija“ se sada naziva „učiteljska škola“ i produžuje se na četiri godišta. U četvrtom godištu ima se više paziti na praktične vježbe. Po završetku nauka u učiteljskoj školi polaže se

ispit zrelosti, a nakon dvogodišnjeg praktičnog službovanja osposobljujući učiteljski ispit. (Franković i sur., 1958: 173)

Obrazovanje srednjoškolskih učitelja uređeno je *Nacrtom ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, a u kojemu se navodi da se u službu gimnazijskoga učitelja mogu primiti samo kandidati koji su i sami završili gimnazijsko obrazovanje. Godinu kasnije izdan je *Privremeni zakon o ispitivanju kandidata za službu gimnazijskog profesora*, a njime je otvoren put prema uređenju pitanja učitelja materinskoga jezika u srednjim školama:

U skladu s tim zakonom nisu mogli materinski jezik predavati nastavnici dok ne polože taj rigorozni ispit (stručni ispit za nastavnike hrvatskoga jezika i književnosti), a sve nastavne predmete nije više smio u jednom razredu predavati samo jedan profesor, nego različiti nastavnici. (Pandžić, 2021: 28)

Godine 1896. pedagoškoj se izobrazbi dodatna pozornost na visokoškolskoj razini posvećuje osnivanjem Pedagogijskog seminara, a s ciljem produblivanja teorijskoga znanja iz područja pedagogije i didaktike uz praktične vježbe koje su budućim srednjoškolskim učiteljima trebale pomoći u radu. Za prvog je predstojnika imenovan dr. Đuro Arnold, učitelj u zagrebačkoj gimnaziji i direktor Učiteljske škole u Zagrebu.

U razdoblju do početka Prvoga svjetskog rata u sferi učiteljskoga obrazovanja više neće biti značajnijih promjena. Hrvatski su se učitelji, svjesni problema u kojima se školstvo našlo zbog lošeg društvenog i ekonomskog statusa učitelja, ali i sama učiteljskog obrazovanja, zalagali za uređenje obrazovnoga puta učiteljskih kandidata. Predlagali su se različiti modeli, no ni jedan od tih prijedloga do konca Prvog svjetskog rata i ulaska u državnu zajednicu Jugoslavena nije zaživio. Ipak, Savez hrvatskih učiteljskih društava, s ciljem pružanja potpore učiteljima, organizirao je redovito različite tečajeve za vještine koje su učiteljima koristile u praktičnu radu nakon završetka učiteljske škole (Franković i sur., 1958).

Može se zaključiti da su tijekom cijeloga analiziranog razdoblja hrvatsko učiteljstvo morale iste brige – egzistencija im je bila iznimno otežana vrlo slabim primanjima, često nedostatnim za život pojedinca, a posebno cijele obitelji, rok služenja stalno je produživan, a obrazovanje je do kraja ovoga razdoblja još uvijek poprilično kratko i loše organizirano. Ipak, u maniri učiteljske profesije sve do danas, cijelo je razdoblje obilježeno težnjom za boljitkom, borbom za bolje, sustavnije i primjerenije obrazovanje s ciljem osiguravanja boljeg obrazovanja za učenike.

4. Niže gimnazije

Pojam gimnazije poznat je još iz antike, a u kontekstu humanističkoga obrazovanja možemo mu korijene pratiti sve do razdoblja humanizma i renesanse. Takav je pojam gimnazije,

odnosno gimnazijskoga obrazovanja sve do danas zadržao svoju važnost unutar društva. Klasične, humanističke gimnazije oduvijek su uživale svojevrsan elitni status u društvu i sve su do 20. stoljeća bile rezervirane za malen broj povlaštenih (muških) učenika.

Pojam *gimnazija* (grč. *gymnásion* = vježbalište) potječe iz antičke Grčke, a značio je mjesto tjelesnog vježbanja i jačanja dječaka. Kasnije se tim pojmom označavalo i mjesto glazbenog i duhovnog odgoja. Iz srednjovjekovnih katedralnih i samostanskih latinskih škola 16. stoljeća nastale su u razdoblju neohumanizma humanističke gimnazije s latinskim i grčkim jezikom kao glavnim predmetima. Gimnazijama su se tada nazivala i neka sveučilišta, primjerice u Parizu, Padovi ili Beču. (Batinić, 2007a)

Za širenje gimnazijskoga obrazovanja u Hrvatskoj, ali i na cijelomu europskom kontinentu, valja zahvaliti Katoličkoj crkvi, a posebno isusovačkomu redu u čijim se školama obrazovanje mladeži provodilo prema nastavnomu planu *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. Kada papa 1773. godine ukida isusovački red, zatvaraju se brojne škole koje su bile pod njihovom ingerencijom, a najveće to posljedice ostavlja na srednjoškolsko obrazovanje. O tome piše i Cuvaj:

Nerazmjerno ogroman broj latinskih škola, koje su Isusovci podržavali, morao je uslijed nestašice učitelja prestati, pak su neke od njih pretvorene u normalne škole. Ukinućem reda Isusovaca izazvane promjene višega školstva zahtijevale su valjanu pripravu u nižim, početnim školama, pa je tako i ovdje prouzrokovana neka reforma. (1910a: 402)

Dolaskom prosvijećenih apsolutista na tron u Habsburškoj Monarhiji započinje sustavna briga države o školstvu, no ona je u *Općem školskom redu* iz 1774. ograničena samo na osnovno školstvo. Ipak, Marija Terezija, svjesna problema u kojemu se našlo srednjoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj, rješavanje trenutne situacije povjerava u ruke lokalnih biskupa, a zagrebačkom biskup barunu Josipu Verneku povjerava posao sastavljanja privremena plana za rad hrvatskih gimnazija do objave službene osnove (Cuvaj, 1910a). Tri godine nakon *Općeg školskog reda* proširuje se pitanje reforme školstva na srednje i visoko obrazovanje te započinje sustavna državna briga za srednje školstvo. S obzirom na to da u Hrvatskoj na snazi nije bio *Opći školski red*, rad srednjoškolskih ustanova u hrvatskim se zemljama propisuje odredbom *Ratio educationis* iz 1777. godine te uvodi petogodišnje gimnazijsko obrazovanje s trima gramatičkim i dvama humanističkim razredima (Ivanković, 2011). Cuvaj o ustroju nastave u ovim novoorganiziranim srednjim školama navodi:

Gramatikalni razredi imali su da pružaju svojim polazajnicima onu općenitu naobrazbu, koja je svakome čovjeku nužna u životu, dok su se u humanističnim razredima predavala ona znanja, koja odgovaraju višem stupnju naobrazbe. Pojedini đaci i razredi zvalu se: principia, grammatica, syntaxis; humanitarni: poesis, rethorica. (1910a: 468–469)

Središnje je mjesto *Ratio educationis* u srednjim školama dodijelio latinskomu jeziku, dok se materinski jezik mogao u nastavi koristiti samo u nižim razredima. Za vladavine Josipa II. germanizacija se u srednjim školama osobito pojačala odlukom da svaki učitelj mora znati njemački jezik; tu će odluku Leopold II. opozvati, no uvest će 1792. za Hrvate možda i goru odredbu – u sve se hrvatske škole uvodi mađarski jezik (Cuvaj, 1910b), čime se hrvatski jezik u gimnazijama stavlja u vrlo nezavidan položaj našavši se među trima velikim jezicima – latinskim, njemačkim i mađarskim jezikom.

Za ugarske se zemlje srednjoškolska nastava nastavlja uređivati propisom *Ratio educationis* iz 1806. godine. Srednjoškolsko se obrazovanje njime produžuje na šest godina – nakon četverorazredne gramatičke škole slijedi gimnazija s dvama humanističkim razredima, a gimnazije koje djeluju uz akademije nosile su naziv arhigimnazija (Batinić, 2007b).

Sljedeći je važan korak za uređeno i državno regulirano srednje školstvo označilo izdavanje *Nacrta ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*⁹ (*Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich*) 1849.godine, a koji se u Hrvatskoj počeo primjenjivati od školske godine 1850/1851. Tim je dokumentom dvogodišnji studij filozofije pripojen gimnaziji, što je značilo produljenje gimnazijskoga obrazovanja sa šest na osam godina, te je tada osmogodišnja gimnazija podijeljena na nižu (prva četiri razreda) i višu gimnaziju (od petog do osmog razreda). Predviđa *Nacrt* i druge oblike temeljite reformacije srednjega školstva, ističe se zapošljavanje predmetnih učitelja (umjesto dotadašnjih razrednih) te uvođenje maturalnoga ispita na kraju srednjoškolskoga obrazovanja, a možda najveću promjenu donijelo je povjeravanje nadzora nad srednjim školama školskomu vijeću, što je označilo odvajanje ove razine obrazovanja od neposredna utjecaja Crkve te početak njegove sekularizacije. Valja među reformama spomenuti i one sadržajne. O njima govore Horbec i Švoger:

Ostvarena je ravnoteža između nastave jezika – klasičnih jezika te materinjeg i drugih živih jezika – na jednoj strani, te matematike, društvenih i prirodnih predmeta na drugoj strani. Time su stvoreni preduvjeti za pretvaranje gimnazija iz škola za učenje klasičnih jezika u škole koje pružaju kvalitetnu široku opću naobrazbu kao preduvjet za visokoškolsko obrazovanje, odnosno za obrazovanje intelektualne građanske elite. (2011: 10–11)

Modernizacija školstva kakva je *Nacrtom* propisana u hrvatskim je gimnazijama naišla na poneku poteškoću, uglavnom financijske prirode. S obzirom na takvu situaciju koja nije omogućavala neometano tiskanje novih udžbenika, predlažu se za gimnazijsku upotrebu u hrvatskim školama oni njemački te se, uz činjenicu da je njemački jezik propisan kao obvezan predmet u svim razredima gimnazije, od 1852. on propisuje kao nastavni jezik za povijest,

⁹ U pojedinim izvorima naveden i kao *Osnova za organizaciju austrijskih gimnazija i realka*.

povijest prirode, matematiku i fiziku. Označava to prvi ozbiljniji korak prema germanizaciji hrvatskoga školstva koja će biti potvrđena 1854. kada se njemački jezik propisuje kao nastavni jezik za sve predmete osim materinskoga jezika i vjeronauka (Horbec i Švoger, 2011).

Ovaj će *Nacrt* tek uz pokoju promjenu za hrvatske srednje škole biti na snazi sve do raspada Austro-Ugarske Monarhije 1918. godine. Ipak, u tomu će se periodu dogoditi jedna iznimno bitna promjena na razini cijeloga društva – klasična će gimnazija polako gubiti na popularnosti, a već će joj krajem 19. stoljeća ozbiljno konkurirati realne gimnazije¹⁰ koje se, stavljajući naglasak na realne predmete i smanjujući satnicu latinskoga i grčkoga jezika, odvajaju od glavnih načela prema kojima su se tijekom povijesti ustrojavale gimnazije. Govoreći o toj promjeni Batinić navodi:

Od početka 20. stoljeća jača tendencija transformacije klasičnih u realne gimnazije, a kulminira sredinom 20-ih godina 20. stoljeća. *Humanistička je gimnazija fosilni preostatak sredovječne nastave*, ustvrdit će 1919. godine Izidor Kršnjavi, priznavši kako je još dok je bio na čelu Odjela za bogoštovlje i nastavu (1891.-1895.) *uvidjevši slabe strane humanističke gimnazije i realke* uveo realnu gimnaziju, kao *prvi korak k jedinstvenoj srednjoj školi* i kao način da se dokine *privilegovani položaj humanističke gimnazije* (2007a: 13)

5. Hrvatski – jezik koji se poučava i jezik na kojem se poučava

Poučavanje materinskoga jezika i poučavanje na materinskomu jeziku važne su odlike školskoga sustava svakoga naroda, pa je tako u suvremenu hrvatskomu društvu svim Hrvatima zagaranirano pravo obrazovanja na hrvatskomu jeziku, ali i pripadnicima nacionalnih manjina na jeziku kojim se služe. Iz današnje je vizure teško i zamisliti vrijeme u kojemu se nastava u školama nije održavala na narodnomu jeziku, no borba hrvatskoga naroda za obrazovanje na hrvatskomu jeziku odvijala se još i duboko u 20. stoljeću. Misao o važnosti obrazovanja na narodnomu jeziku (uz ono na latinskom i starogrčkom), navodi Bratulić (2007), nalazimo već i kod Konstantina Ćirila koji obrazovanje vidi kao jedini način za sveopće širenje kršćanstva i njegovu pobjedu nad poganstvom:

Poznavanje pisma smatrali su važnim civilizacijskim čimbenikom u budućem životu Slavena: ne samo knezova, monaha, popova, nego i ostalih slobodnih ljudi, a na slobodu svi imaju pravo. (Bratulić, 2007: 15)

Iako to nije dočekano s odobravanjem vlasti te je nakon Metodove smrti uslijedio progon njegovih učenika, ova se važna ideja nikada nije ugasila, već je nekolicina preostalih učenika

¹⁰ Realke su u početku imale šest razreda, no s vremenom se njihovo trajanje produžilo te su prihvaćale neka načela gimnazijskoga rada da bi s vremenom prerasle u osmogodišnje realne gimnazije koje, za razliku od klasičnih gimnazijama, prednost daju živim jezicima nad onim klasičnim, a u njima se poučava popularno te s nešto većim naglaskom na prirodne znanosti.

slavensku misao i novo slavensko pismo dodatno proširila. U hrvatskim se zemljama ta misao nikada neće ugasiti te se potreba za obrazovanjem na hrvatskomu jeziku i ozbiljna nastojanja da se ono i ostvari mogu kontinuirano pratiti tijekom stoljeća koja slijede.

Oblikovanjem izražene nacionalne svijesti i spoznavanjem važnosti korištenja narodnim jezikom, u pitanje se nakon hrvatskoga narodnog preporoda dovodi školstvo kakvo mnogi tada poznaju. S obzirom na to da su se obrazovanjem u hrvatskim zemljama (i diljem Europe) tradicionalno tijekom godina najviše bavili isusovci, takva je raširenost rezultirala velikim problemom u domeni jezika – obrazovanje se u isusovačkim školama odvija isključivo na latinskomu jeziku, gotovo bez upotrebe i jedne riječi na narodnomu jeziku. Takvo je obrazovanje u postpreporodnim godinama smatrano zastarjelim i nedostatnim. O tomu je problemu, prema Franković i sur. (1958), godine govorio Antun Mažuranić:

Kroz ove škole prošavši Hrvat nije od svega, što se učilo, ništa mogao priobčiti svojoj materi, sestri i drugim ljudem, koji se nisu bavili u tih školah; niti je imao druge zadovoljštine, van što mu se je neuki sviet čudio, da je svršio desetu, dvanaestu ili čak trinaestu školu, pa makar ništa neumio hrvatski kazati od svega, što je učio. (1958: 43)

Prvi ozbiljniji proboj narodnoga jezika u moderno se obrazovanje u hrvatskim krajevima pojavio 1777. godine, kada *Ratio educationis* propisuje upotrebu narodnoga jezika u narodnim školama te u prvim trima razredima gimnazije usporedno s još uvijek povlaštenim latinskim jezikom¹¹. O tome navode Horbec, Matasović i Švoger:

Učenje i usavršavanje narodnih jezika potiče se nastavom na narodnom jeziku u nižim razredima (tj. u narodnim školama), dvojezičnim udžbenicima, a pogotovo preporukom za podučavanje drugih narodnih jezika Monarhije koji se smatraju korisnima. (2017: 21)

Prvi hrvatski školski zakon, donesen za vladavine bana Mažuranića, kao prvi nastavni jezik propisat će hrvatski (a ne narodni), no kako ne bi zakinuo nehrvatsko stanovništvo, dopušta se školama drugih osnivača nastava na njihovu narodnom jeziku (ovdje s naglaskom na srpsko stanovništvo):

U vezi s osjetljivim pitanjem jezika, on je potvrdio da je nastavni jezik hrvatski, no pravo da se kao nastavni jezik upotrijebi i materinski jezik druge grupe u državi je zajamčeno, sve dok lokalna općina gradi i podupire javnu školu „o svome trošku“. Oni pak koji ne znaju hrvatski, imaju „dužnost učenja toga jezika kano obveznoga učevnog predmeta“. (Jelavich, 1992: 58)

¹¹ Davanje središnje uloge narodnomu jeziku (barem u narodnim školama) velik je doprinos uredbe *Ratio educationis*, no ona donosi i odredbu koja će dugoročno hrvatskomu školstvu donijeti mnoge probleme, a to je obveza učenja njemačkoga jezika za sve učenike. Toj će se izraženoj germanizaciji tek nekoliko godina kasnije, kako određuje *Ratio educationis* iz 1805. godine, pridružiti i mađarizacija uvođenjem mađarskoga jezika (najprije kao izbornoga) u sve škole (Franković i sur., 1958).

Već će Khuenov zakon iz 1888. ponovno degradirati hrvatski jezik i pozicionirati ga uz bok drugomu narodnom jeziku te propisati nastavnu djelatnost na hrvatskomu ili srpskomu jeziku. Takva će se dualnost (a onda i spajanje u hrvatskosrpski ili srpskohrvatski jezik) gotovo neprekidno zadržati sve do osamostaljenja Republike Hrvatske krajem 20. stoljeća.

Donošenjem *Nacrta ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji* 1849. propisuje se za srednje škole materinski kao nastavni jezik uz učenje drugoga zemaljskog jezika u nacionalno miješanim područjima te obvezno učenje njemačkoga jezika (Horbec i Švoger, 2011). Odredba o materinskomu jeziku bit će suspendirana u korist njemačkoga, no samo nakratko. O toj suspenziji piše Batinić:

Nastavni jezik može biti svaki *zemaljski* jezik, tj. jezik koji odgovara potrebama stanovništva. Njemački je obvezan predmet, a u vrijeme Bachova apsolutizma u hrvatskim je višim gimnazijama bio i nastavni jezik (osim na satovima vjeronauka i hrvatskoga jezika). (2007b: 20)

Jezik, kao važan čimbenik identiteta svakoga naroda, te nastava jezika uz pripadajuću nastavu nacionalne književnosti nesumnjivo su od iznimna značenja za širenje nacionalne svijesti te domoljubnih ideja među mladima.

U Hrvatskoj, kao i u Srbiji, cilj je odgojnoga sustava bio ne samo da pripremi učenike za tehničke i znanstvene promjene koje se zbivaju u suvremenom svijetu, nego također da svakom učeniku ulije ljubav prema domovini. Od svih je predmeta jezik bio najvažniji. Stalno se isticalo da jezik predstavlja dušu naroda. (Jelavich, 1992: 62)

Škola je oduvijek uz obrazovnu funkciju imala izraženu i onu odgojnu, a u razdoblju buđenja nacionalne svijesti i oblikovanja modernoga hrvatskog identiteta bila je škola (a unutar nje primarno nastava materinskoga jezika) važnim čimbenikom za širenje takvih ideja. Ako se sagleda kako se tijekom hrvatskoga narodnog preporoda pitanje jezika stavlja u središte rasprave o nacionalnomu identitetu, važnost poučavanja materinskoga jezika i na njemu dodatno se ističe. Naime u vremenu buđenja preporodnih ideja hrvatske se zemlje nalaze unutar Austro-Ugarske Monarhije, odnosno ne postoje kao izdvojena i suverena državna zajednica te im ta vrsta povezivanja nije moguća jer bi, kao prijetnja sigurnosti Austro-Ugarske Monarhije, ubrzo bila ugašena. Stoga se zbližavanje hrvatskoga naroda odvija na kulturnomu i jezičnom planu unutar same Monarhije. S vremenom se sve više naglašava važnost upotrebe narodnoga jezika u svim sferama društva, što je možda i jedan od najvećih doprinosa hrvatskih preporoditelja. O takvoj ulozi govori i *Nacrt za ustroj gimnazija i realnih škola u Austriji*:

Nastava na materinjem jeziku, prema tome, nipošto nema za svrhu samo jezično obrazovanje, nego treba pružiti bogatstvo materijala koji oblikuje duh i karakter u klasičnom ili barem

besprijekornom obliku i djelovati na nastavu svih ostalih nastavnih predmeta oživljujući je, povezujući i djelomično je dopunjavajući. (1849, §32.)

Najveća je zastupljenost nastave materinskoga jezika unutar tjedne satnice tijekom povijest bila u pučkim školama gdje materinski jezik stoji uz bok vjeronauku.

U hrvatskim nastavnim planovima, kao i u srpskim, jezik se nalazio odmah do vjeronauka. Jeziku kao predmetu bilo je određeno razmjerno najviše sati, više nego i jednome drugom predmetu. (Jelavich, 1992: 62)

Taj se omjer u srednjim školama mijenja. Kao i u slučaju nastavnoga jezika gdje se hrvatski jezik potiskuje latinskim (pa i njemačkim), očekivan je sličan omjer i u broju nastavnih sati. O stanju u srednjim školama na prijelazu 19. u 20. stoljeće Jelavich piše:

U srednjim školama, gdje su školski programi bili usmjereni prema specifičnim ciljevima, hrvatski nije imao najviši prioritet. U osmogodišnjoj gimnaziji, u kojoj je program naglašavao klasičnu i humanističku naobrazbu, više je sati bilo rezervirano za latinski (47) i grčki (28), nego za hrvatski (27). (1992: 63)

Satnica je nastavnih predmeta propisana *Nacrtom ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji* iz čega za klasične jezike proizlaze podaci navedeni u tablici:

	I. razred	II. razred	III. razred	IV. razred
Latinski jezik	8	6	5	6
Grčki jezik	-	-	5	4

Za nastavu materinskoga jezika satnica je *Nacrtom* tek načelno određena:

Nastavni plan za materinji jezik i za drugi živi jezik, koji treba utvrditi, i tjedni broj sati ovise o osobitostima različitih jezika i o njihovu međusobnom odnosu. Međutim, za svaki jezik nikad se ne može odrediti manje od dva sata tjedno, dok ukupni maksimum tjednih sati za materinji jezik i drugi živi jezik jedva da u nekom slučaju svrsishodno smije prekoračiti broj šest. (§34)

Takvom je odredbom od maksimalno 6 sati nastave tjedno materinski jezik već od početka u podređenu položaju u odnosu na latinski jezik. Za stvarno je stanje u školama, odnosno stvaran broj sati nastave materinskoga jezika tjedno potrebno konzultirati školska izvješća koja su tiskale gimnazije koncem svake nastavne godine. Ta su izvješća koncipirana kao sažetak jedne i najava druge školske godine. Uz različite su se druge podatke o školi (poput učiteljskoga kadra, informacija o polaganju maturalnoga ispita, visini školarine i slično) tiskale u navedenim izvješćima informacije o pojedinim nastavnim predmetima, poput njihove satnice i popisa nastavnih sadržaja koje je potrebno usvojiti u pojedinomu razredu. Analizom su u ovom radu obuhvaćena pojedina godišta izvješća gimnazija u Varaždinu, Bjelovaru, Zagrebu, Gospiću, Karlovcu i Vinkovcima. Budući da broj sati nastave materinskoga jezika nije bio izričito

propisan, analizirani se podaci razlikuju od gimnazije do gimnazije, ali i unutar iste gimnazije od godine do godine. Svima je zajedničko obilježje najveći broj sati hrvatskoga jezika u prvomu razredu (uglavnom četiri, no ponegdje i tri ili pet) te njegovo postupno opadanje u nastavku obrazovanja (u četvrtomu je razredu satnica uglavnom smanjena na dva ili ponegdje tri sata tjedno). Važno je istaknuti da je iz izvješća vidljivo kako je satnica hrvatskoga jezika uvijek (vrlo osjetno) manja od one latinskoga jezika, a ponegdje izjednačena sa satnicom njemačkoga jezika. Vrlo je to zoran prikaz statusa koji je hrvatski jezik imao unutar obrazovanja u nižim gimnazijama. Takvo se stanje ovdje prikazuje tabličnim prikazom broja sati nastave materinskoga jezika i latinskoga jezika na primjeru četiriju školskih godina gimnazije u Varaždinu.

		MATERINSKI JEZIK	LATINSKI JEZIK
šk.god. 1852/1853.	1. razred	5	8
	2. razred	4	8
	3. razred	2	5
	4. razred	2	6
šk.god. 1871/1872.	1. razred	3	8
	2. razred	3	8
	3. razred	3	6
	4. razred	3	6
šk.god. 1899/1900.	1. razred	4	7
	2. razred	4	7
	3. razred	3	6
	4. razred	3	6
šk.god. 1902/1903.	1. razred	4	7
	2. razred	4	7
	3. razred	3	6
	4. razred	3	6

6. Nastava književnosti u nižim gimnazijama

Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik i književnost danas razlikuje unutar ovoga nastavnoga predmeta tri nastavna područja: Hrvatski jezik i komunikaciju, Književnost i stvaralaštvo te Kulturu i medije, a za svako su od njih propisani različiti ishodi koje je potrebno

ostvariti tijekom nastavnoga procesa. Tradicionalno se, do prelaska na kurikularni pristup, nastava svih školskih predmeta uređivala nastavnim planovima i programima te su se, sukladno njima, tiskali školski udžbenici. Nastava Hrvatskoga jezika u novije doba ima čvrstu dvojni strukturu jer obrađuje teme jezika i književnosti (kako nacionalne tako i svjetske) i sukladno tome danas uobičajeno (od viših razreda osnovne škole nadalje) i dvije vrste udžbenika – onaj s jezičnim sadržajem i čitanku. Naznake dvojake prirode nastave materinskoga jezika nalazimo i u *Nacrtu ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji* koji njezin cilj u nižim gimnazijama definira kao:

pravilno čitanje i pisanje; sigurnost u pisanoj uporabi jezika bez gramatičkih i pravopisnih pogrešaka, uz znanje oblika uobičajenih poslovnih sastavaka. Početna nastojanja u oblikovanju ukusa uz pomoć učenja naizust poetskih i proznih djela trajne vrijednosti, koja su učenicima rastumačena. (*Nacrt ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, 1849: §31)

S obzirom na takvu strukturu te napatuk kako joj je svrha, uz jezično obrazovanje, „pružiti bogatstvo materijala koji oblikuje duh i karakter u klasičnom ili barem besprijekornom smislu“, za nastavu je potrebno koristiti „pažljivo sastavljenu čitanku“ (*Nacrt ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, 1849: §32). Imajući to na umu, valja zaključiti kako čitanke daju poprilično detaljan i značajan uvid u nastavu književnosti općenito jer sadrže tekstove koje su učenici čitali i analizirali te se iz njih mogu iščitati temeljne ideje koje su se tom nastavom htjele proširiti među učenicima, odnosno skup obilježja koji se u modernoj pedagoškoj znanosti naziva skrivenim kurikulumom.

6.1. Čitanka u nastavi Hrvatskoga jezika

U modernu se društvu pod pojmom čitanke podrazumijeva udžbenik književnosti koji sadrži izbor književnih djela, namijenjen nastavi književnosti uz pomno razrađen metodički aparat koji učenicima treba pomoći u ostvarivanju kurikulumom propisanih ishoda. Ipak, tijekom povijesti, od početaka uvođenja hrvatskoga jezika kao nastavnoga predmeta, čitanke su se odlikovale drugačijom strukturom i sadržajem. Bile su enciklopedijskoga tipa i, osim kataloga književnih djela, čitanke su bile riznicama raznovrsnih znanja koja su učenici stjecali tijekom obrazovanja:

Čitanke su donosile široku ljestvicu predmeta i tema, među njima su bili: povijest, domovina, domoljublje, građanska vjernost, zemljopis, pokrajine, gradovi, priroda, godišnja doba, vjera, moral, navike, običaji, folklor, poslovice, bajke i zagonetke. (Jelavich, 1992: 74)

Takva struktura ne treba čuditi jer namjena prvih čitanke nije bila razvijanje čitateljskoga ukusa, već im je primarna funkcija (baš kao i nastavi općenito) bila opismenjivanje stanovništva i

obrazovanje u područjima od iznimne važnosti za svakodnevni život (zdravlje, higijena, poljoprivreda, meteorologija...). Početke širenja školske obveze označio je period veće obrazovanosti djece od roditelja te su učenici u školama postali važan medij širenja modernih ideja jer su znanja koja su dobili u školi mogli prenijeti kod kuće roditeljima i na taj način unaprijediti uvjete života općenito. U tomu su se smislu isticale pučkoškolske čitanke koje su, zbog širenja pučkoga školstva, brzo i lako dopirale do najvećega dijela stanovništva. One su, okupljajući tekstove široka tematskoga kruga, težile izgradnji uzorna čovjeka s izraženim domoljubnim i vjerskim nabojem te uzorna građanina Habsburške Monarhije, odana vladaru (Tomašić, 2021). U gimnazijskim je čitankama ta karakteristika manje izražena, no nikako ne zapostavljena. Broj je književnih tekstova zasigurno veći nego u onim pučkoškolskim, no neknjiževni su tekstovi i dalje od velike važnosti, jedino se može pratiti njihov postupan razvoj u području kompleksnosti i duljine iz razreda u razred. Čitanke su tako služile kao udžbenici za brojne nastavne predmete (Prirodoslovlje, Zemljopis, Povijest...), sukladno već spomenutoj ulozi koju je školstvo tada imalo. Valja imati na umu da ni u domeni književnih djela koja su čitanke toga razdoblja donosile ključ izbora nije bio estetičnost, već didaktičnost, odnosno „književni tekstovi pritom nisu u čitanke uvrštavani zbog svojih estetskih kvaliteta, nego su u prvom planu bile obrazovna i odgojna funkcija“ (Plejić Poje, 2023). Pri izboru tekstova uklopljenih u čitanke trebalo je posebno voditi računa o porukama koje oni odašilju, odnosno o njihovoj uklopljenosti u prihvatljiv katalog ideja sukladno općemu ozračju u društvu. Razlog je to često veliku broju religijskih i moralnih tekstova kojima se učenika željelo oblikovati u poželjna građanina, pojedinca ispravnih moralnih vrijednosti i svjetonazora, a ne zanemarujući pritom temeljni cilj ovoga nastavnog predmeta.

Imajući na umu potrebu za oblikovanjem čitanke koja će odgovarati propisima iz *Nacrta*, uloge njezina sastavljača primali su se istaknuti intelektualci i uglavnom gimnazijski profesori koji su u svomu radu uvidjeli sve zahtjeve kojima čitanke trebaju udovoljiti kako bi poslužile kao koristan alat za ispunjavanje zahtjeva propisanih nastavnim planom i programom.

Dok tradiciju pučkoškolskih čitanke možemo pratiti mnogo dalje u povijesti, za srednje se škole one počinju tiskati tek nakon *Nacrta ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, a prvak je u tomu području svakako Adolfo Veber Tkalčević, koji je 1852. godine izdao prvi priručnik toga tipa, *Čitanku za porabu doljnje gimnazije*.¹² Za nastavu hrvatskoga jezika u nižim gimnazijama

¹² Za više je gimnazije čitanke na hrvatskomu jeziku izdana tek koju godinu kasnije, odnosno prvi svezak 1856. i drugi 1860. godine. Sastavili su je Adolfo Veber, Antun Mažuranić i Matija Mesić, a kompleksnost njezina sastavljanja Plejić Poje sažima riječima: „ona se nije mogla sastaviti izborom iz čvrsto uspostavljena, definirana korpusa i obrađene te valorizirane građe, jer toga nije bilo, nego je njezino sastavljanje predmnijevalo prikupljački, istraživački, bibliografski i filološko-tekstološki posao“. (2023: 150)

čitanke je u ovomu razdoblju sastavljalo više različitih autora, a u nastavku se ovoga rada donosi pregled dostupnih čitanki.

6.2. Pregled čitanki za niže gimnazije

Kao što je spomenuto, prvu je hrvatsku čitanku za niže gimnazije sastavio 1852. godine Adolfo Veber¹³ pod nazivom *Čitanka za porabu donje gimnazije*. Čitanka sadrži više od 170 tekstova različite tematike, poredanih bez nekoga uočljiva reda, bez podjele na poglavlja prema kronološkomu ili kakvu drugomu ključu.

Prvi tekst koji Veber donosi 1852. u svojoj čitanci jesu stihovi pod nazivom *Narodjenje Isukèrstovo*. Takav nam izbor prvoga djela već podosta govori o duhu koji prožima čitanku. Vjerski je sadržaj prisutan u brojnim izabranim tekstovima, pa je tako Veber ovdje uklopio i molitvu *Otče naš*, ali i različite tekstove koji govore o pravilima kršćanskoga života (primjerice u tekstu *Tèrpljvost kèrštjanska* N. Tomašića donosi se poruka o tome kako kršćani trebaju s radošću prihvatiti muku i trpljenje poput Krista jer je to najbolji način da mu se približe). Ne čude ovakve odluke autora s obzirom na to da je u vrijeme nastanka čitanke veza Crkve i školstva bila iznimno jaka, a kršćanski je duh općenito prožimao sve sfere društvenoga života. Osim autorskoj književnosti, mnogo je mjesta unutar korica ove čitanke Veber prepustio usmenoj književnosti, uglavnom prema zapisima Vuka Karadžića. Uz usmene se pjesme (*Djela čovjeka pravednika, Tèrpljvost kèrštjanska...*) na nekoliko mjesta u čitanci donose i različite narodne poslovice i zagonetke. Kako je i očekivano od čitanki u to doba, ona je kao nastavno sredstvo za različite predmete (a ne u smislu u kakvu je danas poznajemo) gotovo u jednaku omjeru donosila književne i neknjiževne tekstove. Među neknjiževnim se tekstovima tako nalaze biografije različitih povijesno važnih osoba (primjerice Nikole Kopernika ili Nikole Šubića Zrinskog), crtice koje bismo u moderno vrijeme smjestili u područje biologije (*Jež, Lama, Slog listovah, Voda, Zemlja...*), ali i geografije (*Otok Mlèt, Rjeka jugoslavenskih pokrajina u Austriji...*) te povijesti (*Nekadanji diplomatički slog Turakah, Potres u Lizabonu g. 1755, Kako je Rudolf habsburžki postao carem...*). Kao posljednji je tekst u čitanku Veber uvrstio pjesmu *Putnik* preporoditelja Petra Preradovića izrazito nabijenu domoljubljem, što ponovno ne čudi zbog iznimne važnosti domoljubnih ideja unutar nastave materinskoga jezika sve do danas, a tako i u drugoj polovici 19. stoljeća uz još uvijek jak zanos ilirskim idejama te

¹³ Adolfo Veber, obrazovanjem filozof, bogoslov i slavist, obnašao je od 1852. godine službu profesora Zagrebačke gimnazije, a kasnije je imenovan i njezinim ravnateljem. Imao je iznimno važnu ulogu u društvu, jedan je od prvih akademika tadašnjeg JAZU-a, a najzapaćeniji je po svojim jezikoslovnim doprinosima. Kao član Zagrebačke filološke škole odupirao se vukovskim idejama i inzistirao na novoštokavskoj osnovi, a uz različite je srednjoškolske udžbenike objavljivao gramatike te će ostati zapamćen kao autor prve samostalne sintakse hrvatskoga jezika. (*Hrvatska enciklopedija*; Adolfo Veber)

afirmaciju Preradovića kao važna autora te vrste poezije. Domoljubne teme u ovoj čitanci pronalazimo i izvan djela naših preporoditelja, često u tekstovima o hrabrosti hrvatskoga naroda (*Hèrvatska hrabrost, domišljatost i srèća junačka, Hèrvatsko junaètvo pri Malborghettu, i na Predilu...*), ali i porukama o važnosti veličanja vlastita naroda više od stranaca (*Štovanje svoga naroda*). Valja iz toga zaključiti veliku dominaciju domoljubnih tendencija jer se one kao važan motiv zamjećuju i u brojnim neknjiževnim tekstovima. Ogladaju se te tendencije u mnogim tekstovima koji slave hrvatsku prošlost i veličinu naroda te bude junaštvo i ulijevaju hrabrost novim generacijama koje će u gimnazijama polako stasati u buduće intelektualce, ali i vođe te u njima valja njegovati taj domoljubni zanos kako bi u budućnosti bili spremni na borbu za svoj narod, jezik i domovinu. Zanimljivo je da čitanka ne sadrži predgovor ni pogovor, a ni bilo kakav oblik metodičkoga aparata koji bi učenicima služio za rad na tekstovima. One su, dakle, samo skup različitih tekstova potrebnih za nastavni proces. Uzevši u obzir sve navedeno, može se zaključiti ponešto o ulozi koju je ova čitanka imala. Naime velik broj neknjiževnih tekstova te tekstova s jakim kršćanskim i domoljubnim nabojem jasan su pokazatelj da se njezina vrijednost nije ogledala u estetičnosti, već u didaktičnosti. Izbor je tekstova učenike trebao poučiti o svijetu koji ih okružuje te ih oblikovati u uzorne i uspješne ljude, a ne primarno kod njih njegovati osjećaj za lijepo i razvijati književni ukus. Čitanke s takvom modernom namjenom pojavit će se tek kasnije. U ovom razdoblju književni tekstovi služe uvježbavanju vještine čitanja, upoznavanju s umjetničkim izrazom i ovladavanju jezikom općenito. Ne čudi to imajući na umu još uvijek iznimno nisku razinu pismenosti u društvu .

Već je 1857. tiskana druga Veberova čitanka, sadržajem tek neznatno drugačija od prve, ali sada pod naslovom *Čitanka za pèrvi i drugi razred dolnje gimnazije*. I ona će doživjeti reizdanje. Male su sadržajne promjene koje je donijela *Čitanka za pèrvi i drugi razred dolnje gimnazije* iz 1869. ostale u sjeni jedne velike promjene, a to je uvođenje drugoga pisma. Naime u škole je još 1861. uvedena ćirilica (Jelavich, 1992) što je značilo potrebu za uvođenjem ćirilčnih tekstova u čitanke, no latinički su tekstovi još uvijek bili u većini.¹⁴ Odvajanje čitanke za prvi i drugi razred značilo je potrebu za tiskanjem istovjetna nastavnoga pomagala i za više razrede niže gimnazije.

U *Čitanci za III. razred dolnje gimnazije* iz 1867. mogu se uočiti iste tendencije kao u ranijim Veberovim čitankama¹⁵. Tekstovi koje donosi u ovoj čitanci mogu se okarakterizirati kao nešto

¹⁴ U analizu je uključeno i izdanje ove čitanke iz 1872. godine, no u njemu nisu uočena sadržajna odstupanja u odnosu na izdanje iz 1869. godine, ali zanimljiva je primjerice promjena u načinu bilježenja slogotvornoga r koje se u prijašnjim izdanjima bilježilo dodavanjem vokala što je sada napušteno.

¹⁵ Za analizu je dostupna i *Čitanka za III. razred dolnje gimnazije* u izdanju iz 1871. godine, no nisu u ovim dvama primjercima uočene bilo kakve razlike u sadržaju.

ozbiljniji te svakako opsegom veći, a osjetno je više proze u odnosu na čitanke za prva dva razreda niže gimnazije, dok omjer ćirilćnih i latinićkih tekstova ostaje približno jednak. Promjena je vidljiva i u neknjiževnim tekstovima koji poćinju obraćivati neke složenije teme iz područja prirodoslovlja (*Ugljen i ugljik, Širenje krutih tćlesah toplinom, Aluvijalna doba...*). To svakako ne ćudi jer se od ućenika te dobi oćekuje da su već u potpunosti ovladali vještinama ćitanja i pisanja te da su zreliji za konzumiranje nešto ozbiljnije literature (kao svojevrsni most prema višim gimnazijama koje su ućenike pripremale za studij). Preporoditeljske se crte, kao i povezanost s katolićkom crkvom, ogledaju i u ovoj ćitanci, a vidljivo je to već i po prvomu tekstu u njoj, pjesmi *Ako Bog da?* Ivana Trnskog, Veberova suvremenika i preporoditelja koji je tada uživao status istaknuta romantićarskoga pisca, a koja objedinjuje ta dva naćela – vjeru u Boga i domoljublje.

Ćitanka za IV. razred dolnje gimnazije iz 1867., kao svojevrsna kruna nižegimnazijskih ćitanki Adolfa Vebera, sadri neupitno složenije tekstove, posebice u usporedbi s ćitankama za prva dva razreda. Prvi je tekst koji donosi pjesma *Zora* dubrovaćkoga autora Ivana Gundulića što je već samo po sebi velik pokazatelj ozbiljnosti na kojoj ova ćitanka inzistira. Izbor Gundulića zanimljiv je i iz vizure domoljublja. Naime on kao Dubrovćanin tri stoljeća ranije progovara o idejama koje su bliske onima što ih promovira i Veber. Nacionalne tendencije u Gundulićevim tekstovima, baš kao i kod autora s kraja 19. stoljeća, usko su vezane uz pitanje jezika i književnosti te je Gundulić (iako stanovnik Dubrovaćke Republike) izrazito vaŹan u razdoblju formiranja nacionalnoga identiteta jer preporoditelji na temelju njegovih djela prikazuju dugovjećnost i izvrsnost hrvatskoga jezika, a time i hrvatskoga naroda. U Gundulićeva su djela ilirci i njihovi nasljednici upisivali snaŹne ideje o nacionalnom identitetu promićući ga u nacionalnog barda. Stoga Gundulić, osim kao izvrstan pjesnik, u ćitanku ulazi i kao domoljub. VaŹno je u ovomu kontekstu i pitanje jezika. Naime Gundulićeva su djela stvarana na štokavštini, a koja se u preporodno vrijeme pozicionira na središnje mjesto. Tekstovi koje Veber donosi još uvijek obuhvaćaju i domenu neknjiževnih tekstova (ali ponovno o sve složenijim konceptima – primjerice *Běrzina glasa, Běrzina světlosti, Gěrmļjavina*), dok je meću književnim tekstovima moguće uoćiti mnogo epike u stihu, što nije bio slućaj ranije.

Nakon Vebera pripreme čitanki za niže gimnazije prihvaća se Tade Smičiklas¹⁶. Njegova *Čitanka za I. razred gimnazijski* izlazi u Zagrebu 1875. godine.¹⁷ Nastavljajući domoljubne tendencije čitanki koje nalazimo kod Vebera, Smičiklas kao prvi tekst u ovoj čitanci donosi *Hrvatsku pjesmu* Augusta Šenoae. Šenoina je važnost u hrvatskoj književnosti već tada iznimno velika, on na hrvatskomu jeziku donosi realistična djela sa snažnim domoljubnim motivima te se zalaže za popularizaciju hrvatske književnosti želeći dokazati kako je ona jednako vrijedna i zanimljiva poput one njemačke ili francuske kojom su se oduševljavali učenici građani. Ne čudi stoga ovako važno mjesto koje je Smičiklas podario Šenoi, koji se, osim umjetničkom vrijednošću, i svjetonazorski uklapa u čitanku. Protezat će se domoljublje kao motiv kroz cijelu čitanku, posebno kroz tekstove Trnskog i Preradovića. Zanimljivo je da u ovoj čitanci slabi do tada snažan vjerski pečat u izboru tekstova. To nikako ne znači prestanak spomena Boga i Crkve u odabranim tekstovima ili njihovo odstupanje od nauka vjere, no takvih je tekstova zamjetno manje. Ne čudi to ako se uzme u obzir vrijeme objave ove čitanke – godinu dana nakon Mažuranićeva zakona koji u osnovnim školama iznimno ograničava utjecaj Crkve na nastavni proces. Takve su tendencije u srednjim školama bile još i jače, predvođene velikim hrvatskim intelektualcima koji su u njima predavali, a toj je skupini nesumnjivo pripadao i sam Smičiklas. S obzirom na to da je u trenutku tiskanja ove čitanke ćirilica u školama prisutna već gotovo petnaest godina, razumljivo je da važno mjesto u čitanci imaju i ćirilički tekstovi. Ipak, osjetno ih je manje od onih latiničkih, a uglavnom su to djela usmene književnosti. Poveći je izbor usmenoknjiževnih djela u čitanci, a uglavnom se donose pjesme (*Smiešno čudo*, *Bosiljak i rosa*¹⁸ i druge) i pripovijesti (*Tko manje ište, više mu se daje*, *Starac Josip*, *Pepeljuga...*), kao i zagonetke te poslovice. Usmena je književnost u Smičiklasovo vrijeme uživala velik ugled, ilirci su joj pridavali mnogo pažnje te je služila kao snažan i bitan alat u širenju pismenosti među narodom. Zbog sustavna je sakupljanja i objavljivanja usmena književnost s preporodom doživjela procvat i postala u zapisanu obliku dostupna širim masama koje su na tim tekstovima uvježbavale vještine čitanja, ali i brusile jezične vještine velikom izloženošću štokavštini. O tome Rudan piše:

¹⁶ Tade Smičiklas hrvatski je povjesničar koji je u službi profesora povijesti i hrvatskog jezika radio u gimnazijama u Osijeku, Rijeci i Zagrebu, a od 1882. godine bio je zaposlen na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Značajno je i njegovo političko djelovanje Sudjelovao je u radu dvaju saziva Hrvatskoga sabora gdje se snažno opirao mađarizaciji te suradnji Srba i mađarona. (*Hrvatska enciklopedija*; Tadija Smičiklas)

¹⁷ Za analizu je korištena i *Hrvatska čitanka za I. razred gimnazijski* iz 1881. godine, no u njoj osim nekoliko promijenjenih tekstova nisu uočene druge promjene, a koje bi bile značajne za ovu analizu te na neki način promijenile zaključke donesene na temelju prvoga izdanja.

¹⁸ U čitanci su obje ove pjesme tiskane na ćirilici (Смиешно чудо, Босиљак и роса).

usmena je književnost u bitnome poslužila upravo opismenjavanju različitoga tipa: i onom stvarnom, ali i čitateljskom, jezičnom, književnoestetskom, književnoteorijskom, a pospješila je i uvjerljivost nagovora na štokavsku osnovicu u širim slojevima (2021: 69)

Kao i kod Vebera, tekstovi u čitankama namijenjeni su sveukupnoj nastavi (temama koje će se kasnije odvojiti u samostalne predmete poput Zemljopisa, Povijesti, Prirodopisa, Fizike...), a ne samo nastavi hrvatskoga jezika, pa tako i ovdje nalazimo brojne neknjiževne tekstove (*Slika prirode u južnoj Americi, Vulkani, Slunčica s vodopadi...*)¹⁹.

Za drugi je razred nižih gimnazija 1875. godine izdao Smičiklas *Čitanku za II. razred gimnazijski*. I ovdje u prvim dvama tekstovima odražava glavne odlike tadašnjega društva i osobine koje valja razvijati kod mladeži kojoj je ova čitanka namijenjena – domoljublje i vjeru, pa se može već na prvi pogled zaključiti da ova čitanka ne odstupa od glavnih karakteristika *Čitanke za I. razred*. Tako ni ovdje ne nalazimo nikakvih naznaka metodičkoga aparata ili kakve kategorizacije ili periodizacije donesenih djela. Oglada se u tomu već spomenuta svrha nastave materinskoga jezika koja je u nižim gimnazijama, sukladno *Nacrtu ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, definirana kao ovladavanje pravilnim čitanjem i pisanjem te početak formiranja književnoga ukusa, dok se pojam povijesti književnosti te kategorija književne vrste u okviru nastave materinskoga jezika uvodi tek u višim gimnazijama. Smičiklas ostaje vjeran načelima koja je prije njega postavio Veber te didaktičnost nadređuje estetici donoseći književna djela s poukom, primjerice basne i narodne pripovijetke ili tekstove koji veličaju Boga i bogobožnost.

Za treći je razred čitanku pod nazivom *Hrvatska čitanka za III. razred gimnazijski* Smičiklas sastavio 1880. godine. Ni po kojim se karakteristikama ova čitanka odveć ne razlikuje od onih namijenjenih prvim dvama razredima. Može se primijetiti nešto veća složenost tekstova te mnogo duži prozni tekstovi u odnosu na ranije čitanke. Lirike je i dalje manje, a uz usmenu književnost prevladava preporodna, posebice ona Stanka Vraza i Petra Preradovića, čijoj je pjesmi *Putnik* pripalo prvo mjesto u ovoj čitanci.

U sastavljanju se čitanke za posljednji razred niže gimnazije prvi nakon Vebera okušao Franjo Marković²⁰. Njegova *Čitanka za IV. razred gimnazijski* izlazi 1874. godine. Njegujući pri sastavljanju iste vrednote kao i Smičiklas, a i prethodnik mu Veber, Marković je čitanku orijentirao na pohvalu domovine i njezine povijesti. Ni Marković ne ostavlja u svojoj čitanci

¹⁹ O Smičiklasovu nastavljanju Veberove tradicije i poštivanju njegova rada u ovom području govori i činjenica da u svoju čitanku uvrštava tekst *Uvježbani kanarinac* uz napomenu: *Iz Veberove čitanke*.

²⁰ Franjo Marković obnašao je službu gimnazijskog profesora u Osijeku i Zagrebu, a od 1874. do 1909. i profesora filozofije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, čijim će rektorom postati 1876. godine. Osim kao književnik i profesor, afirmirao se i kao političar sudjelujući u radu Hrvatskoga sabora od 1881. do 1890. godine. (*Hrvatska enciklopedija*; Franjo Marković)

bilo kakve upute, predgovor ili pogovor, kao ni dodatna objašnjenja samih tekstova ili nepoznatih pojmova u njima (što će se kasnije susresti kod Divkovića i Maretića).

Prerade se Smičiklasovih čitanke prihvatio Mirko Divković²¹ pokrenuvši izdanja pod naslovom *Hrvatska čitanka...* U *Hrvatskoj čitanci za I. razred gimnazijski* iz 1894. godine²² donosi Divković djelomično sličan korpus onomu Smičiklasovu iz *Čitanke za I. razred gimnazijski*, ali ih akcentuira²³ te donesena djela u sadržaju žanrovski grupira. Četiri su glavne kategorije – *Proza, Pjesme, Poslovice, Odgonetke*, a unutar proze kreira skupine prema sadržaju: *Pripovijetke, Basne, Iz životinjstva, Zemljopis, Opisi, Različito*. Takva bi podjela ugrubo mogla odgovarati podjeli na nastavne predmete, odnosno razgraničavanju književnosti od neknjiževnih tekstova. I u Divkovića vidno prevladava proza nad lirikom, a tekstova na ćirilici i ovdje je osjetno manje nego onih latiničkih te su gotovo isključivo ograničeni na književne tekstove, u velikom opsegu na djela usmene književnosti. U drugomu dostupnom izdanju ove čitanke iz 1896. godine podijelio je Divković i *Pjesme* prema autorstvu, odnosno na *Narodne i Umjetničke*. Onih je umjetničkih, tj. autorskih mnogo više, no zanimljiv je podatak da su sve uvrštene narodne pjesme tiskane na ćirilici. Nadalje valja spomenuti kako Divković u ovom izdanju donosi dva teksta sa ženskim potpisom, oba učiteljice Jagode Truhelke. Prvi je tekst *Ženska njega* i u njemu autorica govori o naravi žene koja brine o bolesniku, a drugi je prijevod s francuskoga jezika pod naslovom *Bijeli jorgovan*. Sljedeća tri izdanja ove čitanke iz 1902, 1908. i 1913. godine neće donijeti gotovo nikakvih promjena, tek pokoju sadržajnu, ali ne može se govoriti o kakvim značajnijim pomacima.

Zanimljiva je tek promjena koju u koncipiranju sadržaja čitanke donosi Divković u devetomu izdanju iz 1913. godine. U svim su prijašnjim izdanjima ove čitanke pjesme donesene tek nakon svih prozih djela (uključujući i ona neknjiževna), dok ovdje Divković nakon književne proze u tablici sadržaja smješta pjesme (narodne i umjetničke). Iako naizgled tek neznatna promjena, može ju se promatrati u svjetlu puta ka specijalizaciji čitanke. Unatoč tomu što su one još uvijek domom brojnim neknjiževnim djelima, na čelno se mjesto izdvajaju ona književna, čineći na taj način svojevrsnu cjelinu s umjetničkom prozom, što se može promatrati kao početak puta ka čitanci kakvu danas poznajemo, odnosno zbirci književnih tekstova. Već sljedeće, deseto

²¹ Mirko Divković bio je istaknuti hrvatski leksikograf i filolog, a najzapaženiji je njegov uspjeh izdavanje školske gramatike hrvatskoga jezika, izdane 1879. pod nazivom *Oblici hrvatskog jezika*, a nastale na Daničićevim temeljima. Radio je kao nastavnik u varaždinskoj i zagrebačkoj gimnaziji. (*Hrvatski biografski leksikon*; Mirko Divković)

²² Ovo izdanje iz 1894. godine jest peto izdanje ove čitanke, no ranija izdanja nisu bila dostupna za analizu tijekom pisanja ovoga rada te nije moguće znati koliko se ovo Divkovićevo djelo izmijenilo u odnosu na prva četiri izdanja.

²³ Maretić je problemu akcentuacije mnogo pažnje posvetio u svome izdanju čitanke za drugi razred iz 1884. (više o tome u dijelu teksta o Maretićevoj čitanci) te ovakvu odluku Divkovića možemo smatrati ugledanjem na primjer dobre prakse.

izdanje ove čitanke iz 1918. godine (posljednje tiskano u austro-ugarskoj zajednici), donosi jednu veliku novinu, a to je potpuno izostavljanje tekstova tiskanih ćirilicom. Svi su uvršteni tekstovi (uključujući i one koji su u prijašnjim izdanjima doneseni na ćirilici) tiskani latinicom. Čitanku za treći razred gimnazije po uzoru na Smičiklasovu izdat će Divković 1889. pod nazivom *Hrvatska čitanka za III. razred gimnazijski*. Sadržaj, uz samo poneku intervenciju u korpus koji je donio Smičiklas, Divković ponovno dijeli prema vrsti. Dvije glavne kategorije jesu *Proza* i *Pjesništvo*, a prozne tekstove (kojih je u čitanci osjetno više) prema sadržajnim obilježjima dijeli na: *Pripoviedke*, *Basne*, *Iz prirodoznanstva*, *Zemljopis i povjest* te *Različno*. Nekonjiževnih je tekstova još uvijek više no onih književnih. Unutar korpusa književnih tekstova Divković je uvrstio stihovane i prozne vrste gotovo u jednaku omjeru. Autorske je književnosti više no usmene, a sva je narodna književnost tiskana ćiriličnim pismom. U izdanjima ove čitanke iz 1896. i 1900. godine korpus će se tek neznatno mijenjati, a poglavlja u koja su tekstovi podijeljeni dodatno će se širiti, što valja shvatiti kao polako kretanje prema sve većoj autonomiji književnosti unutar čitanke te sve ozbiljniju pristupu njezinu proučavanju u nastavi. Književnost se sve više promatra kroz vizuru žanrova, što će postupno u daljnjemu povijesnom tijeku voditi prema oblikovanju čitanke na temelju estetske funkcije mnogo više nego inzistiranju na njezinoj didaktičnosti. Iste će tendencije čitanka pratiti sve do kraja ovoga razdoblja, mijenjajući svoj sadržaj tek neznatno, eventualno zamjenama pojedinih tekstova ili dodavanjem i oduzimanjem nekog teksta.

S ciljem sastavljanja čitanke za četvrti razred, Divković se prihvaća prerade Markovićeve čitanke, što jasno naznačuje nazvavši je *Dra. Fr. Markovića Hrvatska čitanka za IV. razred gimnazijski*²⁴. Već očekivanu podjelu na *Prozu* i *Pjesništvo* Divković dodatno razrađuje. Prozne tekstove kategorizira prema sadržaju (*Pripoviedke*, *Opisi*, *putopisi*, *narodni običaji*, *Životopis i paralele*, *Povjest i zemljopis*, *Pouka*), a pjesme prema autorstvu (*Narodne pjesme*, *Umjetničke*), no kao treću kategoriju uspostavlja *Poslovne sastavke* kojima je cilj, donoseći opis i primjer pojedinih dokumenata, osposobljavanje učenika za svakodnevne zadatke u poslovnomu svijetu. Već će u sljedećemu izdanju (iz 1897. godine²⁵) uvesti i skupinu tekstova *Pravila uljudnosti*, a od 1911. godine²⁶ u čitanku će za posljednji gimnazijski razred Divković unijeti i poglavlje *Čuvaj zdravlje* s praktičnim savjetima o higijeni, prehrani i slično, što je dodatan podsjetnik na

²⁴ Ovdje je za analizu korišteno treće izdanje iz 1891. godine.

²⁵ U analizu je za potrebe izrade ovoga rada obuhvaćano i izdanje iz 1901. godine, no u njemu nisu uočene značajnije razlike u odnosu na prethodno izdanje.

²⁶ Analizom je dodatno obuhvaćeno izdanje ove čitanke iz 1918. godine, no nisu uočena kakva bitna odstupanja u odnosu na prijašnje izdanje iz 1911. godine.

još uvijek iznimno važnu didaktičku funkciju nastave općenito, a tako i čitanke kao glavna pomagala za njezinu realizaciju.

Smičiklasovu je čitanku za drugi razred preradio i izdao Tomo Maretić²⁷, a treće je izdanje te čitanke pod nazivom *Hrvatska čitanka za II. razred srednjih učilišta* izdano 1884. godine.²⁸ Već na samom početku čitanke uočavamo nešto što ranije u nižegimnazijskim čitankama nije pronađeno, a to je predgovor. U njemu autor navodi promjene koje su učinjene u odnosu na prethodno izdanje, a iz tih se opaski mnogo saznaje o Maretićevu općenitu viđenju obrazovanja, a posebno nastave materinskoga jezika. Prvi problem koji Maretić ovdje tematizira jest nedostatak brige za akcentuaciju, zbog čega on u čitanci donosi dio tekstova s naznačenom akcentuacijom te *Kratak nauk o kvantiteti i akcentu*²⁹. O tom problemu navodi:

Odavna se već opaža, da je nauka o akcentuaciji i sama akcentuacija u naših školah vrlo zanemarena i da se na dobro izgovaranje rieči gotovo ništa ne pazi; zato i ostavljaju učenici gimnazije i realke, a da više puta nemaju ni pojma o najpotrebnijih pravilih štokavskoga akcenta i da po tom sasvim krivo izgovaraju premnoge hrvatske rieči. Da bi se tomu bar ponješto doskočilo, povladila mi je visoka kr. zemaljska vlada, da mogu nekoliko štiva u ovoj čitanci akcentovati i dodati kratku nauku najpotrebnijih stvari hrvatske akcentuacije (štokavskoga govora). (*Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*; predgovor)

Maretić ovdje naglašava važnost poznavanja akcentuacije *pravilnih štokavskih akcenata* pri čemu se u samo jednoj rečenici ogleda njegovo jezično djelovanje. Kao vukovac i izražen jezični purist, Maretić se iznimno zalagao za standardizaciju hrvatskoga jezika na novoštokavskoj osnovi te kao takav ne vidi mjesta drugim dijalektima u procesu izgradnje standardnoga jezika, odnosno jezika koji će, sukladno njegovim političkim uvjerenjima, približiti i okupiti Hrvate i Srbe u okviru jednoga jezika. Sljedeća zanimljivost koju Maretić ovdje iznosi jest *popravak* jezika i stila donesenih tekstova jer smatra da bi djela u čitankama trebala učenicima poslužiti za učenje dobra jezika i stila, odnosno da učenici iz njih uče jezik koji će kasnije u životu, kao učeni ljudi, koristiti te on treba biti čist, a iz istoga razloga donosi i tumačenje nepoznatih riječi (takve popise nepoznatih riječi ne nalazimo kod Smičiklasa, ali uvrstio ih je u svoje prerade Smičiklasovih čitanke i Divković). Objasnjava Maretić i (izostanak)

²⁷ Tomo Maretić hrvatski je filolog, prevoditelj i leksikograf. Služio je kao profesor u gimnazijama u Zagrebu i Požegi te kao profesor slavenske filologije na Mudroslovnom fakultetu u Zagrebu. Kao pristaša vukovaca zalagao se za fonološki pravopis i standardizaciju jezika na novoštokavskoj osnovi, a posebnu je pažnju posvećivao pitanju akcenata. Autor je *Gramatike i stilistike hrvatskoga ili srpskoga književnog jezika* te njezine školske inačice (*Gramatika hrvatskoga jezika / Hrvatska ili srpska gramatika*) kojom se u škole (pa tako i društvo općenito) uvode vukovske ideje, posebno zahvaljujući Maretićevu autoritetu koji je uživao kao gimnazijski profesor. (*Hrvatski biografski leksikon*; Tomo Maretić)

²⁸ Spomenuto izdanje iz 1884. jest najstarije izdanje ove čitanke dostupno za ovu analizu te će zato biti i njezinim polazištem. Pri analizi su korištena i izdanja ove čitanke iz 1890, 1896. i 1899. godine, no u njima osim manjih sadržajnih odstupanja nisu uočene značajne promjene koje bi promijenile zaključke ove analize.

²⁹ Ovaj Maretićev tekst valja razmatrati i kao prvi metatekst uvršten u čitanke.

intervencije u jezik narodnih pjesama koje su sakupili Daničić i Vuk Karadžić, a s namjerom da hrvatski učenici vide kako poneki pisci iz drugih krajeva drugačije pišu te zato što se čitanka upotrebljava i u krajevima u kojima je takav govor uobičajen.

Njekoja štiva (i to iz narodnih umotvorina i iz narodnih pisaca) niese okrenuta na način pisanja, koji je danas više običan u hrvatskoj književnosti, t. j. ostavljeno je: ije (mjesto ie) i pluralni padeži (ženama mjesto: ženam, ženah, ženami). (*Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*, 1884)

Sadržajno se ova čitanka snažno naslanja na Smičiklasovu uz poneku promjenu, no bez promjene temeljnih karakteristika književnih i neknjiževnih djela koja je u nju uvrstio Maretić te još uvijek bez kakve kategorizacije tekstova³⁰. Iz svega se navedenoga može jasno iščitati snažna Maretićeva svijest o problemima koje smatra utegom školskomu sustavu, ali i tendencija za što *ispravnijim* (posebice jezičnim) obrazovanjem učenika kakvim je smatrao ono utemeljeno na idejama vukovaca i sa snažnim nastojanjima o sjedinjenju Hrvata i Srba unutar jednoga čistog i standardiziranog jezika. Maretić kao temeljni problem ističe sam jezik književnih djela, u čemu se ponovno ogleda uloga koju su književna djela imala tijekom promatrana perioda – ona su služila kao jezična riznica te im je jedan od glavnih ciljeva uvježbavanje vještine čitanja.

Maretićevu će čitanku za 2. razred preraditi gimnazijski profesor Ivan Šarić pod nazivom *Dr. Toma Maretića Hrvatska čitanka za II. razred srednjih učilišta*.³¹ Šarić, snažno se sadržajno naslanjajući na Maretićevu čitanku, donesene tekstove u tablici sadržaja grupira dvojako. Najprije iznosi tek podjelu na prozu i pjesme, a nakon toga (ponovno po uzoru na Maretića) donosi *Pregled članaka po strukama* unutar kojeg postoje četiri kategorije: *Proza* (s potkategorijama: *Pripovijetke i priče, Basne, Članci iz zemljopisa, Članci iz povijesti, Članci iz životinjstva, Članci iz bilinstva, Članci različenoga sadržaja*), *Pjesme* (*Narodne i Umjetničke*), *Poslovice* te *Pravila za život*. Šarić ne preuzima Maretićev tekst o akcentuaciji (ali naznačuje akcentuaciju pojedinih tekstova) te ne donosi predgovor, no sličnu funkciju obavlja prvi uvršteni tekst – *Pozdrav početkom godine* Frana Kurelca u kojemu se učenicima daju savjeti za početak školske godine. Takav nam je izbor početnoga teksta dokaz da je Šarić, slažući ovu čitanku, zaista na umu imao učenike kojima ju namjenjuje te važnu ulogu koju čitanka ima u obrazovanju pojedinca.

³⁰ Promjena će se dogoditi tek u izdanju iz 1899. godine kada Maretić nakon sadržaja donosi *Pregled članaka po strukama* te tekstove dijeli u šest kategorija: *Pjesme, Pripovijetke, Članci iz stare povijesti, Članci iz zemljopisa, Članci iz prirodopisa, Članci različenoga sadržaja*.

³¹ Za ovu su analizu dostupna bila tek izdanja iz 1906. i 1910. godine (sedmo i osmo) zbog čega se svi zaključci donose na temelju njih jer nije moguće znati razlikuju li se ona (i koliko) od prvih šest izdanja.

6.3. Glavna obilježja nastave književnosti

Uvidom u gimnazijska izvješća zamjećuje se da ni oni, baš kao ni naputci u *Nacrtu ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, ne donose detalje o sadržaju nastave književnosti. Primjerice, za nastavu jezika upute su mnogo detaljnije, popisane su teme koje valja obraditi i što valja naučiti, dok se za nastavu književnosti daju tek općenite informacije poput „čitanje čitanke“ te učenje naizust i interpretacija djela iz spomenutih čitanke. Može se iz takve neusklađenosti uputa zaključiti ponešto o samoj svrsi te nastave. Fokusiranost na jezične sadržaje u skladu je s društvenim prilikama u kojima su gimnazije radile. U vremenu nakon preporoda zanos preporodnim idejama još je uvijek snažan, što znači da su u društvu raširene ideje o jezičnom ujedinjenju Hrvata, inzistiranje na štokavštini i općenit stav da briga za jezik znači brigu za narod. Nastavom književnosti komuniciraju se ideje koje valja usaditi učenicima i vrijednosti koje se želi kod njih njegovati. U izvješćima se za više razrede gimnazije donose nešto detaljniji opisi književnih sadržaja, nerijetko spominjući određene autore ili književnopovijesna razdoblja koja su predmetom proučavanja. Nastava književnosti u nižegimnazijskim je razredima, dakle, zapravo potpora onoj jezičnoj, a djela koja su predmetom njezina proučavanja uklopljena su u pomno koncipirane čitanke. Imajući to na umu, pretpostaviti je da će najbolji uvid u temeljne karakteristike nastave književnosti dati baš čitanke. One su iznimno važna riznica informacija o nastavi književnosti, ali i duhu školstva općenito. Vidljiva je ta veza u *Nacrtu ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, koji postojanje čitanke pretpostavlja uspješnosti realizacije u njemu predložena ustroja školstva:

Opći nastavni plan tek se tada može smatrati potpunim i utvrđenim u pojedinostima, kad za pojedine predmete, za čiju je uspješnu obradu potrebno da učenici u svojim rukama imaju udžbenike, budu uvedene odgovarajuće knjige. (§54)

U nastavku se navodi kako se udžbenik (čitanke) mora zaista držati propisana plana i programa, kao i da ga mora odobriti ministarstvo. Daljnje je oblikovanje nastavnoga procesa prepušteno učiteljima te, navodi se u *Nacrtu*, svaki se učitelj mora držati uvedenoga udžbenika na način da svojim predavanjem učenicima pruži korisne alate za rad na priređenim tekstovima. Imajući na umu sve navedeno, iz donesene se analize čitanke iščitava nekoliko glavnih obilježja onodobnih čitanke, kao i nastave književnosti u cjelini.

Za početak, sve su analizirane čitanke enciklopedijskoga tipa, odnosno riznica su različitih književnih i neknjiževnih tekstova. Odgovara to već spomenutoj ulozi čitanke ne samo kao udžbenika za nastavu književnosti, već općega nastavnog sredstva za nastavu više različitih

nastavnih predmeta. Zamjećuje se da su se poslom sastavljanja čitanki bavili istaknuti članovi filološke, ali i političke scene u Hrvatskoj, a posebno jer su i sami predavali hrvatski jezik na različitim gimnazijama te su tako imali najbolji uvid u potrebe hrvatskih učenika i primjerenost pojedinih izbora i rješenja za koje su se odlučili. Osim čitanki, isti su autori sastavljali i važna jezikoslovna djela, koja su se također upotrebljavala u školama, a iz svih izdanih priručnika mogu se iščitati ideološke tendencije svakoga autora.

O raširenosti upotrebe ovdje analiziranih čitanki može se zaključiti iz analize školskih izvještaja gdje se na pojedinim mjestima navode korištene čitanke. Tako se, primjerice, u Varaždinu u školskim godinama 1852/1853. i 1871/1872. koristila čitanka Adolfa Vebera, dok su se u školskoj godini 1899/1900. u 1. i 3. razredu koristile Smičiklasove čitanke u Divkovićevoj preradi, u 2. razredu Maretićeva prerada Smičiklasove čitanke, a u 3. razredu Markovićeve čitanka prema Divkoviću. Korištene su, dakle, u tomu trenutku dostupne čitanke, a valja naglasiti kako su sve one prije početka upotrebe trebale dobiti odobrenje ministarstva.

6.3.1. Ideološka obojenost

Iz uvida u sadržaj čitanki iz današnje je perspektive vidljiva obojenost vjerskim i domoljubnim idejama te inzistiranje na tekstovima sa snažnim poukama. Tekstovi nabožne tematike raznoliki su – od konkretnih molitvi do hagiografskih tekstova ili tek uputa za život u skladu s naukom Katoličke crkve. Jednako je važna uloga dodijeljena tekstovima izražene domoljubne dimenzije koji veličaju hrvatstvo, slavenstvo i ilirstvo, ali i potvrđuju odanost austrijskim vladarima, odnosno pripadnost Austro-Ugarskoj Monarhiji. Supostojanje takvih djelomično proturječnih tendencija koje s jedne strane veličaju vladara i potvrđuju mu odanost, a s druge strane snažno progovaraju o potrebi za ujedinjenjem hrvatskoga naroda (nerijetko i sjedinjenjem s drugim južnoslavenskim narodima) Dukić tematizira pri analizi *Ilirske čitanke* namijenjene višim gimnazijama i zaključuje:

Tako se naposljetku može zaključiti kako je modernističko nastojanje austrijskih vlasti da kulturno ojačaju južnoslavenske provincije multietničkog Carstva potpomoglo razvoj ideologija koje su ga potkopavale i pola stoljeća kasnije pridonijele njegovu konačnu slomu. (2021: 45)

Spomenuta su obilježja pokazatelj snažne odgojne uloge, koju je (uz onu obrazovnu) imala nastava materinskoga jezika. Iz te analize valja iščitati temeljnu funkciju čitanki, a time i nastave književnosti općenito, a to je, u skladu s naputkom donesenim u *Nacrtu ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, jačanje duha naroda, odnosno oblikovanje učenika u čestita čovjeka razvijenih domoljubnih tendencija te moralno i ideološki ispravna svjetonazora, odana vladaru i narodu.

6.3.2. Zastupljeni autori

Uvršten je u čitanke velik broj tekstova usmene književnosti što ne čudi imajući na umu interes koji su ilirci pokazivali prema usmenoj književnosti i njihovu izraženu sakupljačku djelatnost³². Autorstvo, dakle, u čitankama nije presudno obilježje, ali nikako nije ni nevažna kategorija. Uvršteni su pisci pomno odabrani i njihova se djela sukladno različitim kriterijima nalaze u čitankama, ali velik broj tekstova usmene književnosti dokaz je da je pri izboru tekstova najvažniji ključ poučnosti.

Kao glavna se nit vodilja za izbor uvrštenih autora nameće pitanje primjerenosti i pristajanja uz općenito društveno ozračje u kojemu se čitanke objavljuju. S obzirom na već spomenuto pristajanje uz preporodne ideje, ne čudi velik broj tekstova iliraca koji se mogu pronaći u čitankama. Petar Preradović, primjerice, gotovo je neizostavan u svim analiziranim čitankama, jednako kao i Stanko Vraz. Ti su autori danas dijelom književnoga kanona i smatra ih se istaknutim ilirskim pjesnicima.

U promatranu periodu ne može se još uvijek govoriti o ustaljenu književnom kanonu iz kojega bi čitanke crpile književna djela, već upravo čitanke sudjeluju u tomu procesu uspostavljanja kanona. Čitanke su jedan od najvažnijih medija kojim su se širila književna djela i izravno su zaslužne za oblikovanje kanona kakav danas poznajemo. Zanimljiva je uloga jednoga pjesnika koji je, zaključuje se po provedenoj analizi, iznimno zastupljen u čitankama, a to je Ivan Trnski. On je kao jedan od preporoditelja uveden u sve analizirane čitanke. U preporodno je vrijeme Trnski slovio za iznimno vješta i angažirana autora te, imajući to na umu, ne čudi da mu je prepuštena važna uloga unutar čitanki. S druge strane, u moderno mu se doba prihvaćaju zasluge kao istaknuta preporoditelja, ali djela mu nisu dijelom književnoga kanona (*Hrvatska enciklopedija*; Ivan Trnski). Unatoč tomu što se percepcija njegova opusa do danas promijenila, ne čudi onodobna popularnost Trnskoga. Njegova lirika s izraženim domoljubnim nabojem pisana na štokavštini savršeno odgovara zahtjevima koji su stavljeni pred sastavljače čitanki i ispunjava temeljne funkcije određene *Nacrtom*. Nadalje, iznimno su često u analiziranim čitankama zastupljena djela Augusta Šenoe. Kako je već spomenuto u prethodnom poglavlju, njegova je književnost i rad uopće angažiran u području borbe za narodni jezik, a posebice književnost na narodnom jeziku. Kao programatski tekst u tomu aspektu njegova djelovanja može se promatrati početak *Prijana Lovre* u kojemu Šenoa kroz lik žene progovara o uvriježenu mišljenju da na hrvatskomu jeziku nema književnih djela koja bi mogla konkurirati stranoj

³² U području sakupljačke i priređivačke djelatnosti istaknuo se Vuk Stefanović Karadžić priredivši velik broj usmenih pjesama i pripovijesti, a što je jasno vidljivo i u analiziranim čitankama koje nerijetko uz naslove djela donose napomenu ističući ga kao priređivača.

literaturi, no u nastavku djela Šenoa demantira takvu tvrdnju dokazujući velik potencijal koji ima književnost na narodnomu jeziku. Uklapa se takav Šenin svjetonazor i snažna didaktička dimenzija njegovih djela idealno u nižegimnazijsku nastavu književnosti, kojom se među učenicima nastoji probuditi ljubav prema materinskomu jeziku. Osim što su se sadržajno uklapali u čitanke, navedeni su autori bili vješti versifikatori, stoga su njihova djela bila estetski privlačna i pogodna za učenje napamet.

6.3.3. Odnos didaktičke i estetske dimenzije

Osim školske lektire (tekstova koje učenici iz čitanki čitaju tijekom nastave), sastavnim se dijelom nastave književnosti danas smatra i privatna lektira, odnosno djela koja učenici samostalno čitaju izvan škole. Taj se koncept privatne lektire u školskim propisima pojavljuje tek koncem 19. stoljeća i to samo za više gimnazije, dok će se u niže gimnazije ona sustavnije uvesti tek 1930-ih godina (Ćavar, 2023). Potvrđuje se to i analizom školskih izvješća u kojima se u sklopu nastave materinskoga jezika uopće ne spominje koncept privatnoga čitanja u prvim četirima gimnazijskim razredima, dok se za više gimnazijske razrede propisuju u različitim razredima pojedina književna razdoblja, a ponegdje čak i konkretna djela ili autori.

Ne može se, dakle, nastava književnosti u nižim gimnazijama promatrati u kontekstu razvijanja čitateljskoga ukusa, odnosno formiranja čitateljske publike jer je estetska funkcija književnih tekstova u čitankama podređena onoj didaktičkoj³³. Ipak, ne smije se aspekt estetičnosti u potpunosti zanemariti, on je uvijek prisutan (pa i predviđen pri definiranju uloge nastave materinskoga jezika u *Nacrtu*) i u višoj će gimnaziji dobiti vrlo važno mjesto u nastavi hrvatskoga jezika, no ovdje je još uvijek sekundaran.

U početnom periodu izdavanja čitanki u potpunosti je izostavljeno žanrovsko određenje i grupiranje tekstova, što će se tijekom razdoblja postupno mijenjati grupiranjem priređenih tekstova prema žanru, odnosno sadržaju, a što se može shvatiti i kao postupno upisivanje međupredmetnih granica unutar izbora tekstova. Takav odnos didaktičke i estetske dimenzije nastave književnosti ogleda se i u nedostatku metodičkoga aparata, odnosno smjernica za učenički rad na tekstu u vidu pitanja, zadataka i poticaja na razmišljanje. Takav aparat nije primijećen ni u jednoj od analiziranih čitanki, a tek u pojedinim izdanjima Divkovićevih i Maretićevih čitanki pronalazimo objašnjenja potencijalno nepoznatih riječi. Takve odrednice, kao i izostanak predgovora i pogovora u čitankama, odnosno bilo kakva upućivačkoga teksta, ukazuje na način njezina korištenja tijekom nastavnoga procesa. Njome se, naime, učenici

³³ Kod aspekta ozbiljnosti i duljine tekstova ipak valja zamijetiti pomak tijekom godina, odnosno tijekom napredovanja prema višoj gimnaziji u kojoj se od učenika očekuje razumijevanje kanonskih tekstova domaće i strane, ponajprije klasične književnosti.

tijekom nastave materinskoga jezika nisu služili kako bi crpili književnoteorijska znanja samostalnim radom na tekstu, već je ona bila pomoćno sredstvo, odnosno dodatak učiteljevima predavanjima. Određeno je *Nacrtom ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji* da su učitelji dužni koncipirati nastavu (u ovom slučaju) književnosti na način da tekstovi u čitankama predstavljaju okosnicu nastave i propisuju minimum koji učenici moraju usvojiti. Učitelji svojim predavanjima učenicima pružaju znanja i vještine koje će im omogućiti korištenje čitankom, odnosno rad na tekstovima, a što će im pružiti potrebna književnoteorijska znanja. Ipak, onodobne su čitanke i izvan nastave književnosti imale veliko značenje. Naime obrazovanje je još uvijek bilo nedostupno svim članovima društva, a nerijetko su djeca bila obrazovanija od roditelja i ostalih odraslih članova obitelji zbog čega su im čitanke služile kao riznica različitih znanja (a posebice književnih tekstova) na kojima su uvježbavali sposobnost čitanja i saznavali o svijetu koji ih okružuje.

Postupno će se uvođenjem novih nastavnih predmeta i izdvajanjem njihova sadržaja iz čitanki (odnosno osamostaljivanjem udžbenika primjerice iz Povijesti, Geografije, Prirode...) duboko u 20. stoljeću za ovu razinu obrazovanja potpuno osamostaliti čitanka kao nastavno pomagalo za (isključivo) nastavu književnosti s uvrštenim izborom iz kanonskih djela domaće i svjetske književnosti te s vrlo izraženom estetskom funkcijom. Povezano je to s izmijenjenom ulogom koju će od sredine 20. stoljeća poprimati školovanje općenito. Povećanje broja djece koja se školuju (i sve veći broj odraslih koji su se školovali) označit će veliku prekretnicu u nastavi materinskoga jezika. Nakon uvježbavanja pisanja i čitanja u prvim godinama školovanja, nastava materinskoga jezika već u višim razredima osnovne škole (što odgovara nekadašnjim nižim gimnazijama) donosi uvid u sve složenije jezične strukture, ali i upoznavanje s brojnim književnim djelima nacionalne i svjetske književnosti za čiju se što uspješniju analizu usvajaju različita teorijska znanja. Sve je to, s produbljivanjem općega pedagoškog i didaktičkog obrazovanja učitelja, dovelo do razvoja metodike nastave hrvatskoga jezika koja učiteljima daje korisne alate za rad s učenicima, a velik trag ostavlja i u samim udžbenicima. Početke razvoja metodičkoga aparata na ovoj razini nalazimo u čitankama pedesetih godina 20. stoljeća³⁴, a tijekom narednih će nekoliko desetljeća one postupno poprimati oblik sve sličniji onomu kakav danas poznajemo (Glavaš, 2021). Pitanja za analizu i sintezu nastavnoga gradiva, različite informacije koje mogu proširiti ili produbiti učeničko shvaćanje pojedine teme i, konačno, dovesti do boljega razumijevanja književnosti u cjelini i književnih tekstova koje priređivači čitanki donose svojim čitateljima postaju njezinim neizostavnim dijelom.

³⁴ U čitankama za više gimnazije početke metodičkoga aparata nalazimo i ranije.

7. Zaključak

U trenutku uvođenja općega školstva u Habsburškoj Monarhiji, što je za Bansku Hrvatsku odredio *Ratio educationis* iz 1777. godine, obrazovanje je bila tek sporadična pojava, uglavnom dostupna samo pripadnicima bogatijih slojeva društva i svećenstvu. Brojnim se reformama tijekom stoljeća školstvo moderniziralo (u dijelovima ponekad i nazadovalo), a kao vrlo se važno u svim reformama nametnulo pitanje pozicije narodnoga jezika unutar nastavnoga procesa – kao nastavnoga jezika, ali i kao nastavnoga predmeta. Za srednje mu je škole položaj određen *Nacrtom ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji* iz 1849. Nastava hrvatskoga jezika tradicionalno je podijeljena na nastavu jezika i nastavu književnosti, a u ovom je radu fokus stavljen na čitanke za niže gimnazije. U tomu se području kao predvodnik okušao Adolfo Veber sastavivši 1852. godine *Čitanku za porabu donje gimnazije*. S obzirom na to da se *Nacrtom* ne određuju sadržaji koje treba obuhvatiti nastava književnosti (a ti se podaci ne nalaze ni u školskim izvješćima), u ovom se radu analizom čitanki pokušalo izdvojiti temeljne karakteristike nastave književnosti u nižim gimnazijama do 1918. godine, odnosno raspada Austro-Ugarske Monarhije. Sve su analizirane čitanke enciklopedijskoga tipa te su služile cjelokupnoj nižegimnazijskoj nastavi. S vremenom su autori tekstove počeli grupirati prema njihovoj vrsti i sadržaju upisujući tako postupno međupredmetne granice, no sve do kraja analizirana razdoblja ovo se važno obilježje čitanki nije promijenilo. Uvrštenim se tekstovima prenose ideje oblikovane u doba preporoda, a koje su se s vremenom modificirale, no zadržale svoje temeljno obilježje – oblikovanje štokavskoga standardnog jezika te prepoznavanje važnosti odgojno-obrazovnog procesa u izgradnji nacije. Imajući na umu da su gimnazijski profesori bili intelektualci, nerijetko bliski modernizacijskim idejama u društvu, ne čudi njihov angažman u tomu području. U čitanke su uvršteni različiti autori, često ilirci koji u svojim djelima promiču ideje o stvaranju jednoga normiranog jezika koji će okupiti naciju. Može se već iz sadržaja čitanki poprilično jednostavno iščitati tendencije onodobne nastave, a to je odgoj uzornih građana i dobrih kršćana odanih svomu vladaru i državi. Odgojna je funkcija mnogo izraženija od one estetske. Nastava književnosti je, zaključuje se, služila kao izvrstan medij širenja vladajuće ideologije i društveno prihvatljivih stavova. U skladu je to i sa smjernicama iz *Nacrta ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji*, a koje naglasak pri definiranju svrhe nastave materinskoga jezika stavljaju na njezin jezični aspekt, dok mu je nastava književnosti samo potpora. Imajući to na umu, valja zaključiti da je učiteljima u nižim gimnazijama dana velika sloboda pri koncipiranju nastave (koja se svakako morala temeljiti na tekstovima koje donose čitanke) i na taj im je način omogućeno dodatno odgojno djelovanje i promicanje njima

bliskih ideja. Školski je sustav uvijek *plodno tlo* za širenje ideoloških stavova jer se unutar njega poprilično lako i brzo dopire do većega broja pojedinaca, a iznimka nije ni u ovom radu analiziran segment školstva. Zaključuje se kako je nastava književnosti, kao sastavnica nastave materinskoga jezika, od svoje uspostave do danas zadržala važnu poziciju u kreiranju identiteta mladih intelektualaca tijekom gimnazijskoga obrazovanja.

8. Literatura

Adolfo Veber. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 8. lipnja 2024.

Batinić, Š. 2007a. Humanističko obrazovanje i klasične gimnazije. U: Š. Batinić, S. Gaćina Škalamera i E. Serdar (ur.) *Klasične gimnazije u Hrvatskoj*. (13–14) Zagreb: Hrvatski školski muzej

Batinić, Š. 2007b. Školski propisi i nastavni planovi i programi za klasične gimnazije. U: Š. Batinić, S. Gaćina Škalamera i E. Serdar (ur.) *Klasične gimnazije Hrvatskoj*. (15–22) Zagreb: Hrvatski školski muzej

Bratulić, J. 2007. Hrvatske početnice do narodnoga preporoda. U: D. Budiša (ur.) *Prva hrvatskoglagoljaška početnica 1527*. (15–29) Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Nacionalna i sveučilišna knjižnica, Školska knjiga

Cuvaj, A. 1910a. *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas: Od najstarijih vremena do godine 1780. – svezak I*. Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlade, Odjel za bogoštovlje i nastavu

Cuvaj, A. 1910b. *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas: Od godine 1780. do ožujka 1935. – svezak II*. Zagreb: Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlade, Odjel za bogoštovlje i nastavu

Ćavar, A. 2023. Institucionalizacija lektire i koncepcije izvanškolskog čitanja u Hrvatskomu jeziku. U: A. Ćavar i L. Plejić Poje (ur.) *Hrvatski jezik. Povijest i uloge nastavnog predmeta*. (195–224) Zagreb: Hrvatsko filološko društvo

Dukić, D. 2021. Ilirska čitanka. U: A. Ćavar i L. Plejić Poje (ur.) *Predmet: Hrvatski*. (41–45) Zagreb: FF Press

Franković, D., Godler, Lj., Lončar Lj., Ogrizović M., Pazman, D. i Tunkl, A. 1958. *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Franjo Marković. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 8. lipnja 2024.

Gaćina Škalamera, S. 2015. Methodus – autograf Josipa Herovića iz 1797. godine. *Anali za povijest odgoja*. (14) 137–153

Glavaš, Z. 2021. Srednjoškolske čitanke od 1945. do 1991. U: A Ćavar i L. Plejić Poje (ur.) *Predmet: Hrvatski*. (165–171) Zagreb: FF Press

Herceg, K. 2009. Isusovci u Hrvatskoj – obrazovanje i znanost. *Spectrum*. (1–4) 15–22

Horbec, I., Matasović, M. i Švoger, V. 2017. *Od protomodernizacije do modernizacije školstva u Hrvatskoj: zakonodavni okvir*. Zagreb: Hrvatski institut za povijest.

Horbec, I., Švoger, V. 2010. Školstvo kao politicum: Opći školski red iz 1774. *Anali za povijest odgoja*. (9) 5–47

Horbec, I., Švoger, V. 2011. Početak modernoga srednjeg školstva u Habsburškoj Monarhiji: nastavni plan za gimnazije (1849). *Anali za povijest odgoja*. (10) 7–15

Ivan Trnski. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 24. kolovoza 2024.

Ivanković, M. 2011. O obrazovanju i odgoju na području Banske Hrvatske na temelju narativnih izvora iz druge polovine XVIII. i početkom XIX. stoljeća. *Anali za povijest odgoja*. (10) 71–81

Jelavich, C. 1992. *Južnoslavenski nacionalizmi. Jugoslavensko ujedinjenje i udžbenici prije 1914*. Zagreb: Globus, Školska knjiga

Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije. NN 10/2019

Mirko Divković. *Hrvatski biografski leksikon, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 8. lipnja 2024.

Nacrt ustroja gimnazija i realnih škola u Austriji. *Anali za povijest odgoja*. (10) 119–182

Ograjšek Gorenjak, I. 2006. Otvaranje Ženskog liceja u Zagrebu. *Povijest u nastavi*. 4 (8(2)) 147–176

Pandžić, V. 2021. Kratki povijesni pregled izobrazbe nastavnika hrvatskoga jezika. U: A Ćavar i L. Plejić Poje (ur.) *Predmet: Hrvatski*. (27–31) Zagreb: FF Press

Plejić Poje, L. 2021. O gimnazijskim čitankama do 1918. U: A Ćavar i L. Plejić Poje (ur.) *Predmet: Hrvatski*. (62–67) Zagreb: FF Press

Plejić Poje, L. 2023. Štivo i učivo: o čitankama i gimnazijskoj nastavi književnosti do 1918. U: A. Čavar i L. Plejić Poje (ur.) *Hrvatski jezik. Povijest i uloge nastavnog predmeta*. (145–166) Zagreb: Hrvatsko filološko društvo

Rudan, E. 2021. Usmena književnost u nastavi. U: A. Čavar i L. Plejić Poje (ur.) *Predmet: Hrvatski*. (68–70) Zagreb: FF Press

Tadija Smičiklas. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 8. lipnja 2024.

Tomašić, J. 2021. O pučkoškolskim čitankama do 1918. U: A. Čavar i L. Plejić Poje (ur.) *Predmet: Hrvatski*. (57–60) Zagreb: FF Press

Tomo Maretić. *Hrvatski biografski leksikon, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 8. lipnja 2024.

9. Izvori

Čitanke

- Veber, A. 1852. *Čitanka za porebu dolnje gimnazije*
- Veber, A. 1857. *Čitanka: za prvi i drugi razred dolnje gimnazije*
- Veber, A. 1867. *Čitanka: za III. razred dolnje gimnazije*
- Veber, A. 1867. *Čitanka za 4. razred dolnje gimnazije*
- Veber, A. 1869. *Čitanka: za prvi i drugi razred dolnje gimnazije*
- Veber, A. 1871. *Čitanka: za III. razred dolnje gimnazije*
- Veber, A. 1872. *Čitanka za prvi i drugi razred dolnje gimnazije*
- Smičiklas, T. 1875. *Čitanka za II. razred gimnazijski*
- Smičiklas, T. 1875. *Čitanka za I. razred gimnazijski*
- Smičiklas, T. 1880. *Čitanka za III. razred gimnazijski*
- Smičiklas, T. 1881. *Hrvatska čitanka za I. razred gimnazijski*
- Marković, F. 1874. *Čitanka za IV. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1889. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1891. *Dra. Fr. Markovića Hrvatska čitanka. Za IV. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1894. *Hrvatska čitanka: za I. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1896. *Hrvatska čitanka: za I. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1896. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1897. *Hrvatska čitanka: za IV. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1900. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1901. *Hrvatska čitanka: za IV. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1902. *Hrvatska čitanka: za I. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1905. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*

- Divković, M. 1908. *Hrvatska čitanka: za I. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1909. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1911. *Hrvatska čitanka: za IV. razred gimnazijski (s dodatkom)*
- Divković, M. 1913. *Hrvatska čitanka: za I. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1916. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1918. *Hrvatska čitanka: za IV. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1918. *Hrvatska čitanka: za I. razred gimnazijski*
- Divković, M. 1918. *Hrvatska čitanka: za III. razred gimnazijski*
- Maretić, T. 1884. *Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*
- Maretić, T. 1890. *Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*
- Maretić, T. 1896. *Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*
- Maretić, T. 1899. *Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*
- Šarić, I. 1901. *Tome Maretića Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*
- Šarić, I. 1906. *Tome Maretića Hrvatska čitanka: za II. razred srednjih učilišta*

Gimnazijski izvještaji

- Izveštje Kraljevske gimnazije Varaždinske koncem školske godine 1861.*
- Izveštje Kraljevskoga gimnazija Varaždinskoga koncem školske godine 1872.*
- Izvešće kr. velike gimnazije u Varaždinu za školsku godinu 1902.-3.*
- Izvešće Kralj. velike gimnazije u Varaždinu koncem školske godine 1899/900.*
- Izvešće Kralj. velike gimnazije u Varaždinu koncem školske godine 1898/9.*
- Izvešće Kralj. velike gimnazije u Varaždinu koncem školske godine 1897/8.*
- Izvešće Kralj. velike gimnazije u Varaždinu koncem školske godine 1886/7.*
- Izveštaj Kr. gornjogradske velike gimnazije u Zagrebu za školsku godinu 1910./1911.*

Izveštaj Kr. realne gimnazije u Bjelovaru z školsku godinu 1917.18.

Izveštaj Kr. velike gimnazije u Gospiću za školsku godinu 1910./1911.

Izveštaj kralj. velike gimnazije u Varaždinu za školsku godinu 1907. – 1908.

Izveštaj Kraljevske realne gimnazije u Bjelovaru za školsku godinu 1914.–1915.

Izveštaj o C. kr. velikoj gimnaziji u Vinkovcih koncem školske godine 1878/9.

Izveštaj ravnateljstva Kr. realne gimnazije u Bjelovaru o školskoj godini 1913. – 14.

Izveštaj ravnateljstva Kr. realne gimnazije u Bjelovaru o školskoj godini 1907. – 1908.

Pèrvo godišnje izvèstje o C. k. gimnazii varaždinskoj koncem školske godine 1853.

Program Kralj. gimnazije u Karlovcu koncem školske godine 1881.