

Začeci pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj: časopis Preporod i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja

Brčić, Filip

Doctoral thesis / Disertacija

2024

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

<https://doi.org/10.17234/diss.2024.8830>

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:616459>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-12**



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

FILIP BRČIĆ

**ZAČECI PEDAGOŠKOG PLURALIZMA U
HRVATSKOJ: ČASOPIS *PREPORODI*
HRVATSKO DRUŠTVO ZA UNAPREĐENJE
UZGOJA**

DOKTORSKI RAD

ZAGREB, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

FILIP BRČIĆ

**ZAČECI PEDAGOŠKOG PLURALIZMA U
HRVATSKOJ: ČASOPIS *PREPOROD* I
HRVATSKO DRUŠTVO ZA UNAPREĐENJE
UZGOJA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: nasl. doc. dr. sc. Štefka Batinić

ZAGREB, 2024.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES

FILIP BRČIĆ

**INCEPTION OF PEDAGOGICAL
PLURALISM IN CROATIA: *PREPOROD*
MAGAZINE AND THE CROATIAN SOCIETY
FOR ADVANCEMENT OF UPBRINGING**

DOCTORAL DISSERTATION

SUPERVISOR: ŠTEFKA BATINIĆ, PhD

ZAGREB, 2024.

Zahvale

Ovim putem želim zahvaliti svojoj mentorici nasl. doc. dr. sc. Štefki Batinić na strpljenju i vodstvu tijekom pripreme i realizacije ovoga istraživanja. Svojim savjetima omogućila je uspješno zaključenje dugoga puta ostvarenja mogeg znanstvenog usavršavanja.

Želim zahvaliti i svojoj obitelji, a posebno sestri Lani na kontinuiranoj i bezgraničnoj podršci, te kćerkici Anji, mojoj vječnoj inspiraciji. Ovaj uspjeh je njihov koliko i moj.

MENTORICA

Nasl. doc. dr. sc. Štefka Batinić rođena je 18. prosinca 1961. godine. Gimnaziju je završila u Gornjem Vakufu, a studij pedagogije 1988. u Zagrebu. Kao stipendistica Austrijskog kulturnog foruma boravila je dva mjeseca 1997. u Međunarodnom institutu za dječju i omladinsku književnost i istraživanje čitanja u Beču. Doktorirala je 2014. na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na temu „Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj“ pod mentorstvom prof. dr. sc. Vlatka Previšića. U zvanje naslovnog docenta birana je 2021. godine.

Radila je u knjižnici Kulturnog i informativnog centra SR Njemačke (danas Goethe-Institut; 1987.–1988.), Knjižnicama grada Zagreba (1988.–1994.) i Algoritmu (1994.). Od lipnja 1994. zaposlena je u Hrvatskome školskom muzeju u Zagrebu (2017. – 2022. ravnateljica Muzeja). Stekla je zvanja kustosa i knjižničarskog savjetnika. Od 2007. do 2016. u svojstvu vanjske suradnice izvodi kolegij *Povijest pedagogije i školstva* na Učiteljskom fakultetu, a od 2009. do danas vanjska je suradnica u izvođenju kolegija *Povijest i filozofija pedagogije i Povijest hrvatske pedagogije i školstva* na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Od 2009. glavna je urednica *Anala za povijest odgoja*. Od 2016. članica je Uredničkog vijeća *Hrvatskog biografskog leksikona*. Članica je međunarodnog uredničkog odbora časopisa *Sodobna pedagogika*. Od 2018. do 2023. suradnica je na projektu *Europski korijeni moderne Hrvatske: transfer ideja na političkom i kulturnom polju* (HRZZ, IP 2018-01-2539).

Područja znanstvenog interesa su povijest pedagogije i školstva te povijest djetinjstva. Samostalno i u suautorstvu priredila je sedam tematskih studijskih izložaba s katalozima. Aktivno je sudjelovala na brojnim znanstvenim konferencijama u zemlji i inozemstvu. Samostalno i u suautorstvu objavila je više desetaka stručnih i znanstvenih radova. U suautorstvu s Berislavom Majhutom objavila je 2017. znanstvenu monografiju *Hrvatska slikovnica do 1945.*

SAŽETAK

Rad prikazuje istraživanje kojim su analizirani uvjeti, okolnosti i praktična provedba reformne pedagogije u Hrvatskoj s naglaskom na umjetnički odgoj. U fokusu je bilo razdoblje prva dva desetljeća 20. stoljeća, što je povezano s objavljivanjem časopisa *Preporod* i djelovanjem Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Sukladno potrebama, vremenski okvir bio je prikladno proširivan. To je proširenje najčešće bilo odraz kompleksnosti teme; naime, tijekom 19. stoljeća došlo je do društvenih i kulturnih promjena koje se odražavaju na pedagogiju. Ističe se industrijska revolucija koja je omogućila značajan napredak znanosti. To je posljedično izmijenilo svakodnevicu i redefiniralo potrebe pojedinca. Pojavio se otpor prema herbartističkom pedagoškom sustavu koji je od strane pojedinih pedagoga ocijenjen kao neadekvatan i nepodoban odgojno-obrazovni pristup. Njihova je intencija bila reformirati školstvo kako bi ono moglo efikasno odgovoriti na novonastale društvene i praktične potrebe. Sudionici toga pokreta uskoro stječu naziv pedagogi *nove škole* (*nove pedagogije*). Odlika toga pristupa je usmjerenost na aktivnost djeteta, odnosno samostalno učenje uz vodstvo učitelja čija je dužnost bila identificirati i poticati (kreativne) sposobnosti svakoga učenika. Premda je postojalo više metoda rada (pravaca i koncepata) u sklopu reformne pedagogije, zajedničke karakteristike bile su individualizirani pristup djetetu i otpor herbartizmu.

Na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće reformski pokret pojavio se i na hrvatskom prostoru, potaknut razvojem brojnih novih pedagoških pravaca u Zapadnoj Europi (najčešće u Njemačkoj). Kao alternativa dotadašnjoj praksi započelo je promicanje drugačijih pedagoških koncepcija. Pojedini hrvatski pedagogi, među kojima se ističe Vjekoslav Košćević, prepoznali su *novu školu* kao rješenje u borbi protiv tada dominantnog herbartizma. Reformna pedagogija inicirala je sustav u kojemu su do izražaja došli djetetovi kreativni potencijali i razvoj vlastitih kompetencija, koncipirajući nastavu na estetskom odgoju. Vjekoslav Košćević se sa svojim istomišljenicima, među kojima prednjači Ivan Tomašić, priklonio pokretu za umjetnički odgoj koji je naglašavao potrebu za jačanjem djetetovih sposobnosti, prvenstveno pomoću metode slobodnoga risanja. Košćević je teorijski okvir umjetničkoga odgoja izlagao kao pedagoški pisac i urednik časopisa *Preporod* (1905.-1914.), dok je praktično djelovanje provedeno preko Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja (1904.-1920.) kojemu je bio tajnik.

Časopis je relevantno povijesnopedagoško vrelo jer predstavlja suvremene ideje i aktivnosti. Značenje *Preporoda* ogleda se u tome što se radi o prvom pedagoškom časopisu u Hrvatskoj koji je nedvosmisleno zagovarao implementaciju nekog od pravaca reformne

pedagogije (umjetničkog odgoja). To ga je početkom 20. stoljeća svrstalo u oporbu dominantnom pedagoškom sustavu utemeljenom na Herbartovoj teoriji nastave, a koji su podržavali Hrvatski pedagoško-književni zbor te uredništvo i suradnici *Napretka*. *Preporod* je bio usmjeren prema učiteljima i pedagozima, ali je diskursom zadržao poveznicu sa širom publikom kako bi nove metode rada doprijele do što šireg kruga čitatelja. Propagiranjem umjetničkoga odgoja na teorijskoj i praktičnoj razini – što se ogledalo u vidu izvještaja učiteljstva i aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, ali i objavljivanja iskustava hrvatskih učitelja – časopis je bio jedan od inicijatora *nove pedagogije* na hrvatskom prostoru, čime je slijedio moderna pedagoška nagnuća u Europi i SAD-u.

Premda se u prva dva desetljeća 20. stoljeća ne može govoriti o široj recepciji ideja reformne pedagogije – pa tako ni onih pokreta za umjetnički odgoj – razdoblje je i dalje važno jer je senzibiliziralo stručnu zajednicu za novu pedagošku paradigmu. Istodobno, postavljeno je temelje za pedagoški pluralizam. Reformna pedagogija u Hrvatskoj bila je intenzivnije podržana u periodu između dva svjetska rata, kada joj se kvalitetnije pristupa na teorijskoj i praktičnoj razini.

Ključne riječi:

Preporod, reformna pedagogija, Vjekoslav Košćević, Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja, umjetnički odgoj, nacionalna povijest pedagogije

SUMMARY

This paper is a representation of a research which analyzed the conditions, circumstances and practical implementation of reform pedagogy, with an emphasis on the artistic education. The focus was on the period of the first two decades of the 20th century, which is conjugated with the publication of the *Preporod* magazine and the Croatian Society for the Advancement of Upbringing. Accordingly, the time frame was appropriately extended. This expansion was mostly a reflection of the complexity of the topic; namely, during the 19th century a number of social and cultural changes occurred which had reflected on pedagogy. The industrial revolution, which enabled significant progress in scientific matters, is emphasized. Consequently, this changed the everyday life and redefined the needs of an individual. This also resulted with a resistance towards the Herbartian pedagogic system, which was assessed by some pedagogues as an inadequate and unsuitable pedagogical approach. Their intention was to reform the school system so it could be able to efficiently respond to the newly emerging social and practical needs. Participants of that movement soon acquired the name *new school* (*new pedagogy*). A feature of this approach was the focus on the child's activity, i.e. independent learning with the teacher's guidance, whose duty was also to identify and encourage (creative) student's abilities. Although there were several methods (directions and concepts) within the reform pedagogy, main characteristics were the individual approach to the child and a resistance towards Herbartism.

At the turn of the 19th and the 20th centuries, a reform movement appeared in Croatia as well, stimulated by the development of numerous new pedagogical movements in Western Europe (mostly Germany). As an alternative to the existing practice, the promotion of different pedagogical concepts began. Some Croatian pedagogues, among which Vjekoslav Košćević stands out, recognized the *new school* as a solution in the conflict against the then dominant Herbartism. Reform pedagogy initiated a system in which the child's creative potentials and the development of their own competences came to the fore, with aesthetic education as the base for that approach. Along with his associates, with Ivan Tomašić leading among them, Vjekoslav Košćević joined the movement for the artistic education, which emphasized the need to strengthen the child's abilities, primarily using the method of free drawing. Košćević presented the theoretical framework of artistic education as a pedagogical author and the editor of *Preporod* magazine (1905.-1914.), while practical activities were carried out through the Croatian Society for the Advancement of Upbringing (1904.-1920.), of which he was the secretary.

A magazine is a relevant source, both from a historical and pedagogical aspect, because it presents contemporary ideas and activities. *Preporod*'s significance is reflected in the fact that it is the first pedagogical magazine in Croatia that has unequivocally advocated implementation of one of the concepts of reform pedagogy (artistic education). At the beginning of the 20th century, this placed it in opposition to the dominant pedagogical system based on Herbart's theory of teaching, which was supported by the Croatian Pedagogical and Literary Association, as well as the editorship and the associates of *Napredak* magazine. *Preporod* was aimed at teachers and pedagogues, but using a light discourse it managed to maintain a link with a wider audience so that the new methods of teaching could reach as wide a circle of readers as possible. By promoting art education on a theoretical and practical level – which was reflected in a form of teacher's reports and the activities of the Croatian Pedagogical and Literary Association, as well as publishing the experiences of Croatian teachers – the magazine was one of the initiators of the *new pedagogy* in the Croatian area, thus following the modern pedagogical tendencies in Europe and the USA.

Although one cannot speak of a wider reception of the ideas of the reform pedagogy – let alone those of the movement for the artistic education – within the first two decades of the 20th century, the period is nevertheless an important one because it sensitized the professional community to a new pedagogical paradigm. Simultaneously, the foundations for pedagogical pluralism were laid. Reform pedagogy in Croatia received significantly better support in the period between the two world wars, when the approach on both theoretical and practical level was of a higher quality.

Keywords:

Preporod, reform pedagogy, Vjekoslav Koščević, Croatian Association for the Advancement of Upbringing, artistic education, national history of education

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
1.1. Cilj istraživanja	1
1.2. Povijesnopedagoški pristup temi	1
1.3. Zadatci istraživanja	3
1.4. Obrazloženje izbora literature i izvora	6
1.5. Definiranje terminologije	10
2. KONTEKSTUALIZACIJA TEME I ISTRAŽIVAČKOG PITANJA.....	13
2.1. Jean-Jacques Rousseau u kontekstu reformne pedagogije	15
2.2. Previranja u pedagogiji na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.....	18
2.3. Drugačije vrste otpora: društveno-kulturni pokreti.....	21
2.4. Identificiranje reformne pedagogije	23
2.5. Uloga psihologije u okviru reformne pedagogije	28
3. DRUŠTVENI I PEDAGOŠKI KONTEKST U VRIJEME POJAVE REFORMNIH PEDAGOŠKIH POKRETA NA HRVATSKOM PROSTORU.....	31
3.1. Društveno-politički faktori koji su utjecali na stanje školstva na hrvatskom prostoru na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće	31
3.2. Odnos politike prema <i>novoj školi</i> : primjer Stjepana Radića	34
3.3. Pedagoški faktori koji su utjecali na pojavu reformne pedagogije na hrvatskom prostoru	39
3.4. Koncept umjetničkog odgoja	41
4. KONCEPT ČASOPISA <i>PREPOROD</i> : STRUKTURA, MISIJA I FAKTOGRAFSKI PODACI.....	47
4.1. Časopis i njegova uloga.....	47
4.2. Koncept <i>Preporoda</i>	48
4.3. Struktura časopisa	51
4.3.1. <i>Književnost i novinstvo</i>	52

4.3.2. <i>Razgled po domu i svijetu</i>	54
4.3.3. <i>Kronika</i>	55
4.3.4. <i>Što radi hrvatsko učiteljstvo</i>	56
4.4. Problem s identifikacijom autora sadržaja časopisa	63
4.5. Financiranje časopisa	64
4.6. Grafički elementi časopisa.....	65
4.7. Analiza okolnosti koje su uvjetovale prestanak objavljivanja časopisa i suvremena periodika slične tematike.....	66
4.8. Reakcije na umjetnički odgoj u hrvatskom pedagoškom prostoru: odnos <i>Napretka</i> i <i>Preporoda</i>	67
5. ULOGA VJEKOSLAVA KOŠČEVIĆA U HRVATSKOJ PEDAGOGIJI	72
5.1. Osnovni podaci	72
5.2. Vjekoslav Košćević kao pedagoški autor.....	73
5.3. Košćević kao jedan od inicijatora unutarnje reforme škole u Hrvatskoj	75
5.4. Politička opredijeljenost Vjekoslava Košćevića i njezin odraz na konstrukciju pedagoških očekivanja	77
5.5. Humanitarni rad	79
5.6. Umjesto zaključka: razmatranja o pedagogiji Vjekoslava Košćevića	80
5.7. Pitanje uloge novog pedagoškog koncepta.....	83
6. HRVATSKO DRUŠTVO ZA UNAPREĐENJE UZGOJA: USPOSTAVLJANJE, CILJ, METODE I AKTIVNOSTI	86
6.1. Uvod u poglavlje	86
6.2. Osnivanje Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja: okolnosti i motivi	87
6.3. Strani uzori.....	90
6.4. Cilj i metode rada društva.....	91
6.5. Iniciranje povezivanja stručnjaka radi napretka školstva.....	95
6.6. Osvrti školstva i pedagogije s aspekta umjetničkoga odgoja: <i>O nastavnoj osnovi</i>	97
6.7. Predstavke gradskom poglavarstvu i kraljevskoj zemaljskoj vladi	103

6.7.1. Prva predstavka Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja	103
6.7.2. Naučna osnova za modelovanje u dječjačkoj nižoj pučkoj školi u Krajiškoj ulici u Zagrebu	105
6.7.3. Tri predstavke iz listopada i studenoga/prosinca 1910. godine: proširenje obuke, učenje slova i glazba kao odgojni agens.....	108
6.7.4. Predstavka iz siječnja 1911. godine: duševni razvoj i individualizirani odgoj u pučkoj školi.....	113
6.7.5. Predstavka iz srpnja 1911. godine: školske ljekarne	113
6.8. Kulturne aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja	114
6.9. Izložbe	117
6.9.1. Izložbe tijekom 1904. i 1905. godine	117
6.9.2. Izložbe tijekom 1906. godine	120
6.9.3. Izložbe tijekom 1907. godine	121
6.9.4. Izložbe tijekom 1908. godine	121
6.9.5. Izložbe tijekom 1909. godine	125
6.9.6. Izložbe tijekom 1910. godine	126
6.9.7. Izložbe tijekom 1911.-1913. godine	127
6.10. Izleti	129
6.11. Kazališne predstave	131
6.12. Koncerti.....	133
6.13. Informativni tečajevi.....	134
6.13.1. I. Informativni tečaj	135
6.13.2. II. Informativni tečaj	136
6.13.3. III. Informativni tečaj.....	137
6.13.4. IV. Informativni tečaj.....	138
6.14. Umjesto zaključka – ocjena utjecaja Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja na hrvatsku pedagogiju	139

7. POKUŠAJ STRUKTURIRANJA NOVE PEDAGOŠKE PARADIGME NA HRVATSKOM PROSTORU	141
7.1. <i>Škola s pomoću rada</i>	143
7.1.1. I. <i>Rad je metoda</i>	145
7.1.2. II. <i>Nemoć nastavnih osnova i čitanaka</i>	146
7.1.3. III. <i>Zabavišta / IV. Osnovna škola</i>	147
7.1.4. V. <i>Moralna obuka s pomoću rada u osnovnoj školi</i>	150
7.1.5. VI. <i>Računstvo u školi s pomoću rada</i>	151
7.1.6. VII. <i>Hrvatski jezik</i>	152
7.1.7. VIII. <i>Pouka u zemljopisu i povijesti / IX. Pouka u prirodnim naukama</i>	153
7.1.8. X. <i>Risanje i ručni rad. – Produžna škola (opetovnica)</i>	155
7.1.9. XI. <i>Šegrtska škola obrtno-industrijalnoga smjera / XII. Šegrtska škola trgovačkoga smjera</i>	156
7.1.10. XIII. <i>Više pučke škole / XIV. Moralni uzgoj u višim pučkim školama</i>	157
7.1.11. XV. <i>Učenje jezika u višim pučkim školama</i>	158
7.1.12. XVI. <i>Geometrija i računstvo u višim pučkim školama / XVII. Prirodne nauke</i> .	159
7.1.13. XVIII. <i>Ručni rad u višoj pučkoj školi</i>	160
7.1.14. XIX. <i>Učiteljska škola</i>	163
7.1.15. XX. <i>Opće obrazovanje u prva četiri godišta učiteljske škole</i>	164
7.1.16. XXI. <i>Stručno obrazovanje u posljednja dva godišta u učiteljskoj školi</i>	167
7.1.17. XXII. <i>Dodatak</i>	171
7.1.18. <i>Strani mediji o školi s pomoću rada: Njemačka</i>	172
7.1.19. <i>Strani mediji o školi s pomoću rada: Francuska</i>	176
7.1.20. <i>Zaključna razmatranja o serijalu Škola s pomoću rada</i>	177
7.2. <i>Primjeri iz prakse: učiteljska iskustva</i>	179
7.2.1. <i>Iz moje republike</i>	180
7.2.2. <i>Iz lepoglavske države</i>	184
7.3. <i>Drugačija iskustva u praksi: interdisciplinarnost u Preporodu</i>	186

7.4. O pedagoškoj literaturi	187
7.5. <i>Pedagogija gospodina profesora Basarička</i>	190
7.6. Polemike s Basaričekom: primjer Compayréa.....	194
8. ZAKLJUČAK	197
9. IZVORI I LITERATURA.....	203
10. ŽIVOTOPIS AUTORA	218

1. UVOD

1.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je identificirati i vrednovati elemente umjetničkoga odgoja provedbom kritičke analize te sinteze tekstova (članaka, komentara, osvrti i dr.) u časopisu *Preporod*. Uz časopis, koji je objavljivan u desetogodišnjem periodu (1905.-1914.), usko je vezano Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja (1904.-1920.). *Preporod* je inicijalno izlazio kao neslužbeno glasilo društva o kojemu je tek sporadično izvještavao, prvenstveno se orijentirajući na podizanje svijesti glede novih kretanja u europskoj pedagogiji, posebice u pedagoškoj praksi, te na priklanjanje šire javnosti drugačijem (alternativnom, reformskom) modelu provođenja nastave u pučkoj školi. Međutim, ubrzo postaje službeni glasnik društva što znači da je, uz ranije izvještaje o aktivnostima, započeo s izvješćivanjem o službenom djelovanju društva (konkretno, komentare i osvrti na službenu politiku, predstavke gradskom poglavarstvu glede implementacije alternativnih metoda rada u školstvo i dr.).

Svojim angažmanom časopis i društvo inicirali su pedagoški pluralizam na hrvatskom prostoru. On će u većoj mjeri biti ostvaren otprilike dva desetljeća nakon prestanka objavljivanja *Preporoda* (Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja službeno je postojalo još šest godina nakon toga). U periodu objavljivanja časopisa promiče se teorijski okvir umjetničkoga odgoja i radne škole. Praktično provođenje teorije odvijalo se u sklopu aktivnosti društva (koncerti, kazališne predstave, školski izleti i izložbe radova, gdjekad i učeničkih). Zaključci dobiveni analizom omogućit će ocjenu utjecaja časopisa te društva na raširenost i implementaciju metoda učenja i poučavanja po principu umjetničkoga odgoja, odnosno njihovu ulogu u razvoju pedagoškog pluralizma.

1.2. Povijesnopedagoški pristup temi

Pedagogija je autonomna znanost koja ima svoj pojam i svrhu (Komar, 2008). Znanstveno proučavanje i promišljanje pedagogije potječe iz današnje Njemačke, i to ne samo što se tiče utjecaja koji je bio nad hrvatskim pedagozima, o čemu će kasnije biti više riječi. Kao (su)utemeljitelja njemačke povijesti pedagogije ističemo Friedricha Heinricha Christiana Schwarz (1766.-1837.). Schwarz (prema Posavec, 2007) je predstavio osnovne smjernice rada u povijesti pedagogije. Kako navodi Schwarz, pisac povijesti pedagogije mora prikazati

sljedeće: 1. kako se odvijao i što su bili sadržaji odgoja; 2. što se o tome učilo i tko su bili najpoznatiji učitelji; 3. kakav je bio odnos prema mladeži u nastavi i obrazovnim ustanovama; 4. kakva/koja literatura tome služi. Ove su se smjernice u većoj ili manjoj mjeri zadržale do danas kada se postavlja istraživanje iz povijesti pedagogije i školstva.

Prema Mužiću (1999), baviti se prošlošću pedagogije spada u temeljna istraživanja (osim temeljnih, definira još i primijenjena te razvojna istraživanja). Karakterizira ih čest interdisciplinarni pristup kojim se određena teza potencijalno može podrobnije analizirati, dok se podaci u najvećoj mjeri prikupljaju radom na dokumentaciji. Ta metoda omogućuje najmanju optruzivnost. Posebno se ističe hermeneutika kao „nauk o umijeću interpretacije tekstova sa svrhom shvaćanja smisla njihovog iskaza“ (Mužić, 1999: 106-107). Nemogućnost osobnoga sudjelovanja u istraživanom periodu – s obzirom na vremenski odmak – kao i ograničeni (najčešće i nepostojeći) broj ispitanika zahtijevaju od povjesničara pedagogije dubinsku analizu odrednica koje svrstavamo u takozvani kontekst vremena. Istraživati pedagogiju i školstvo prošlih vremena znači u jednakoj mjeri uvidjeti koliko su se škola i pristup učeniku izmijenili protokom vremena, od položaja učitelja preko broja učenika u razredu do materijala koji je korišten u učionici te metoda provedbe nastavnoga procesa. U analizu ovih elemenata neophodno je unijeti društveno-političke aspekte koji su utjecali na promjenjivost odgoja i njegovih vrijednosti, kao i na odabir optimalne – ili barem uvriježene – metode odgojno-obrazovnog rada. O svemu tome povjesničar pedagogije mora voditi brigu kada izvodi zaključak o odgoju ili obrazovanju prošloga vremena.

Istraživati prošlost odgoja i obrazovanja znači provoditi „čin rekonstruiranja poduzet u duhu kritičkog ispitivanja, s namjerom vjernog rekonstruiranja prethodnog razdoblja“ (Cohen et. al., 2007: 158). Prema Munjizi (2009: 13), zadaća je povijesti pedagogije „utvrditi opće, posebne i individualne zakonitosti u razvoju pedagogijske teorije i pedagogijskih ideja“. Kauzalnom analizom dovode se kvantitativni i kvalitativni podatci u uzročno-posljedičnu vezu. Samo pouzdanom analizom moguće je iznijeti relevantne odrednice neke teorije ili ideje, a jedino shvaćanjem perioda u kojemu su se nalazile može se razumjeti potreba za njima. Povijest pedagogije trebao bi poznavati svatko tko se bavi odgojem i poučavanjem jer „bez toga poznavanja ne će moći da pravo ocijeni njihovu iskustvenu vrijednost“ (Dvorniković, 1911: 6).

Istraživanje povijesti pedagogije može se opisati kao dvomatično; ono obvezno uzima od obje znanosti (povijesti i pedagogije) te njihovim spajanjem iznosi cjelinu. Zbog toga je prije započinjanja istraživanja potrebno utvrditi sve aspekte koji bi mogli utjecati na izvođenje

zaključaka, poput društvenih, političkih, kulturoloških i drugih prilika. To znači da je istraživanje u svojoj osnovi interdisciplinarno jer istraživač mora inkorporirati saznanja iz drugih znanosti kako bi uspješno identificirao sve elemente koji određuju prikaz perioda, odnosno istraživačkog okvira. Uslijed toga, korištena je literatura koja nije bila strogo pedagojska. Prilikom rada s interdisciplinarnim pristupom nužno je oprezno pristupiti analizi kako bi istraživanje zadržalo izvornu pedagojsku paradigmu (Palekčić, 2010). U slučaju prevelike bliskosti s drugom znanosti postoji opasnost od gubitka izvorne pedagojske perspektive. To se najčešće pojavljuje kao posljedica nekritičkog uvoza nepedagojskih pojmova. Svako istraživanje u povijesti pedagogije mora zadržati pedagojsku paradigmu iako u znatnoj mjeri ovisi o interdisciplinarnom pristupu koji to istraživanje upotpunjuje. Interdisciplinarni pristup omogućuje utvrđivanje kauzalnih veza u kontekstu određenih društvenih, kulturnih ili drugih okolnosti.

Kako navodi Komar (2008, 130), „pitajući za pojam obrazovanja, (...) pitamo za predmet/pojam/svrhu pedagogije kao znanosti“, što je primjenjivo u svakom razdoblju proučavanja. Neovisno o fokusu istraživanja, koriste se određene pedagojske znanstvene paradigme kao smjernice rada. Palekčić (2010) upozorava kako je nužno držati se upravo takvih, izvornih pedagojskih paradigmi, a pronalazimo ih u povijesti pedagogije. Izdvajanjem neke paradigme, moramo je kritički tematizirati te oprezno postupati s interdisciplinarnim pristupom. Ukoliko se to ne dogodi, istraživač riskira s „nekritičkim 'uvozom' znanstvenih gledišta, teorija, modela i pojmova“ iz drugih znanosti, čime se gubi jedinstvena pedagojska izvornost (Palekčić, 2010: 319). Ova misao povezuje se s Herbartom, koji je ustvrdio kako je prvenstveno potrebno izraziti namjeru s kojom se pristupa djelu, što bi se svelo na praktično promišljanje o odgoju. Potom, nasuprot tome, nužno je teorijski promotriti mogućnosti odgoja. Utjecaj Herbarta i njegovih razmišljanja o odgoju i nastavi bit će detaljnije razmatran u glavnom dijelu disertacije, kada će se njegove ideje dovoditi u sferu sukoba takozvanog tradicionalnog pristupa nastavi nasuprot novome (reformnome).

1.3. Zadaci istraživanja

S obzirom da je rad utemeljen na zadacima istraživanja, nije postavljena istraživačka hipoteza. Zadaci istraživanja su sljedeći:

- utvrditi pedagoški i društveni kontekst u kojemu se pojavljuje reformna pedagogija

- prikazati okolnosti pod kojima reformna pedagogija stupa na hrvatski prostor (sukob herbartista i nove pedagogije)
- identificirati i analizirati stajališta glavnih pobornika te glavnih oponenta novoga pristupa odgoju i obrazovanju
- identificirati i kritički analizirati izgradnju teorijskoga okvira umjetničkog odgoja u radovima časopisa *Preporod* te njegovu implementaciju u pedagošku praksu u Hrvatskoj
- evaluirati rad Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja na temelju dostupnih izvještaja aktivnosti
- analizirati recepciju i praktičnu primjenu reformne pedagogije tijekom prvoga i drugoga desetljeća 20. stoljeća te između dva svjetska rata

Vremenski okvir istraživanja bio je postavljen na prva dva desetljeća 20. stoljeća, što se ogleda u periodizaciji zadataka istraživanja (započinje pojavom reformne pedagogije u Hrvatskoj, a završava analizom recepcije i prakse u razdoblju međuraća). Međutim, zbog kompleksnosti i nadogradnje teme vremenski okvir bio je prigodno proširivan. Ta je odluka bila logična posljedica interdisciplinarnog pristupa; određeni fenomeni ili događaji identificirani su kao direktna reakcija na pojedina zbivanja iz ranijeg vremena koje je zbog toga trebalo analizirati kako bi se utvrdilo uzročno-posljedične veze. U velikoj mjeri to je povezano s (ne)posrednim preuzimanjem brojnih pedagoških elemenata iz razvijenijih zemalja, poglavito iz Njemačke.

Povijesnopedagoški pristup istraživanju znači da nije bilo predviđeno sastavljanje anketnog upitnika. Također, zbog vremenskog odmaka nije bilo moguće provesti razgovor s akterima ovoga perioda. Svako svjedočanstvo koje je odgovaralo na zadatke istraživanja bilo je preneseno iz jednoga od izvora. Radi provjere vjerodostojnosti, svako je svjedočanstvo bilo podvrgnuto kritičkoj analizi. Usto, zbog plauzibilnosti svako je takvo svjedočanstvo potkrijepljeno alternativnim izvorima (izvješćima, zapisima i sl.). To se odnosi i na analizu aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Poveznica koja je bila prisutna između časopisa i društva poziva na oprez prilikom analize jer je nužan odmak radi upitne objektivnosti. Zato je svaka aktivnost bila verificirana s više različitih i neovisnih izvora, posebice onih sa značajnijim vremenskim odmakom.

Osnova istraživanja bila je kvalitativna metoda. Ona obuhvaća redukciju podataka (u ovom slučaju apstrahiranje tekstova u časopisu), sređivanje podataka (kategorizacija tekstova;

ne odnosi se samo na tipizaciju istih već i utvrđivanje njihove važnosti po pitanju teme istraživanja) te izvođenje zaključaka (Mužić, 1999). Najzastupljenija metoda bila je analiza sadržaja koja je provedena kako bi se utvrdila kauzalna veza između činjenica (komparativna analiza). Analiza sadržaja predstavlja sustavnu deskripciju sadržaja kvalitativne i kvantitativne prirode u materijalu poput dokumenata, izvještaja ili, kao u ovome slučaju, časopisa (Gross, 1980). Istraživanje u povijesti pedagogije predstavlja „sustavno i objektivno lociranje, vrednovanje i sinteza podataka kako bi se ustanovile činjenice i izvukli zaključci o prošlim događajima“ (Borg, 1963, prema Cohen et. al., 2007: 158). Neovisno o samoj građi, prethodno se mora utvrditi njezina važnost, pouzdanost i vjerodostojnost (Gross, 2001). Time se ona stratificira po relevantnosti za istraživačka pitanja.

U ovom istraživanju u pitanju je bio rad na dokumentaciji u sklopu čega je analiziran časopis *Preporod* kao primarni izvor istraživanja. Pod analizom misli se na obradu svih objavljenih brojeva časopisa u cjelokupnom njegovom vijeku izlaženja. Svaki je broj prvenstveno bio obrađen kao zasebna jedinica, a potom su zaključci izvedeni analizom inkorporirani u one iz preostalih godišta. Časopis je bio obrađen kao cjelina, ali je fokus bio na određenim segmentima (odabranim člancima, prilogima, izvješćima i dr.) koji su bili identificirani kao relevantniji od ostatka sadržaja na samome početku istraživanja. Signifikantnijim tekstovima iz časopisa smatrani su oni koji su bili na određeni način povezani s teorijskom izgradnjom ili praktičnom provedbom odrednica umjetničkoga odgoja ili radne škole. Posebna pozornost bila je posvećena i izdvojenim radovima (knjigama, brošurama, izvještajima...) urednika časopisa i tajnika Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja Vjekoslava Košćevića.

Svakoj analizi bila je pridružena arhivska građa koja je na specifičan način mogla upotpuniti istraživanje (dokumenti, fotografije, osobna korespondencija i sl.). Pristup primarnom izvoru istraživanja bio je holistički. Kako bi sadržaj i izdvojeni radovi mogli biti interpretirani „sa svrhom shvaćanja smisla njihovog iskaza“ (Mužić, 1999: 107), korišten je hermeneutički pristup. Analizom dostupnog sadržaja časopisa (onih segmenata kojima je tema teorijsko i/ili praktično razmatranje umjetničkoga odgoja/radne škole) vrednovana je teorijska osnova nove metode nastave u pedagogiji. Tome je pridružen isti postupak za evaluaciju djelovanja Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.

Interes povijesnog istraživanja u jednakoj mjeri mogu biti pojedinac, pokret, ideja ili grupa, ali ništa od navedenoga nije moguće promatrati izolirano u odnosu na ostalo (Cohen et.

al., 2007). U tom smislu, ovo je istraživanje inkorporiralo sva četiri navedena elementa kako bi se mogla strukturirati zajednička kompozicija koja bi predstavljala objektivni pokazatelj jednoga pokreta, koji je iniciralo jedno društvo preko jedne platforme (časopis) u jednome periodu. Skup tih zaključaka predstavlja okvir kompleksnoga razdoblja sa svim njegovim čimbenicima. S obzirom da je period u sklopu istraživačkog okvira identificiran kao onaj u kojemu inicijalno dolazi do pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj, bilo je potrebno provesti i analizu razdoblja u kojem je navedeni pluralizam bio implementiran u značajnijoj mjeri – između dva svjetska rata. Tada reformna pedagogija dopire do šire učiteljske zajednice, ali je pritom došlo i do kvalitetnije teorijske strukturalizacije novih koncepcija, u velikoj mjeri zahvaljujući pedagozima sveučilišnim profesorima, u odnosu na pedagoge-praktičare iz prva dva desetljeća 20. stoljeća. Zbog toga je bilo nužno inkorporirati i razdoblje nakon Prvoga svjetskog rata u povijesni pregled, iako nije predstavljalo fokus ovoga istraživanja.

1.4. Obrazloženje izbora literature i izvora

Definiranje literature i izvora ovisilo je o svakom zadatku istraživanja. Izuzev pedagojske literature, u izradi ove doktorske disertacije korištena je i ona koja je omogućila identifikaciju socioloških, kulturnih, političkih i drugih aspekata koji su strukturirali atmosferu istraživačkog perioda. To je odraz interdisciplinarnog pristupa. Za odabir literature bilo je određeno nekoliko kriterija.

S obzirom da je *Preporod* bio predmetom istraživanja, predstavlja glavni primarni izvor. Navedeni su oni tekstovi (članci, izvješća, osvrti, komentari...) koji su detaljnije obrađeni, odnosno oni koji su bili na teorijskoj ili praktičnoj razini relevantni za istraživanje. Za početak 20. stoljeća bilo je karakteristično da se tekstovi u časopisima objavljuju pod pseudonimom ili anonimno. Prilikom citiranja u popisu literature na kraju disertacije vjerno su prenesena imena ili oznake onako kako su bile istaknute u samome časopisu, čak i u slučaju kada se znalo tko je autor iza anonimne oznake ili pseudonima. U poglavlju u kojem su iznesene specifične odrednice samoga časopisa objašnjen je znatan broj anonimnih tekstova u *Preporodu*. Upravo takvi tekstovi čine najveći dio preuzetih radova iz časopisa. Anonimni tekstovi označeni su s 'xxx'. Smatra se da je autor velikog djela anonimnih tekstova urednik časopisa Vjekoslav Košćević. Međutim, kako nema potvrde toga stava, tekstovi su u popisu literature navedeni s oznakom 'xxx' uz pripadajuće oznake naslova i izdanja. Pritom nedostatak autora ničime nije

umanjio važnost teksta niti je zbog anonimnosti takav zapis smatran sekundarnim ili nepouzdanim izvorom, niti je ikoji tekst odbačen isključivo zbog nedostatka potpisa.

Od arhivske građe korišteni su materijali pohranjeni u Arhivskoj zbirci Hrvatskog školskog muzeja. U arhivskoj zbirci muzeja čuvaju se osobni fondovi o Vjekoslavu Košćeviću i Ivanu Tomašiću (Košćevićeva suradnika i prijatelja te člana Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja) pa su tako za izradu ove disertacije iskorišteni, primjerice, biografski podaci, dokumenti koji svjedoče o njihovoj pedagoškoj ili učiteljskoj praksi, rukopisi koji su naknadno objavljeni kao članci u *Preporodu*, potvrde o izvanškolskim aktivnostima poput studijskih putovanja, svjedodžbe o aktivnostima poput priređivanja svečanosti, zapisi iz druge suvremene periodike i sl. Usto, zahvaljujući fondu Učiteljski ferijalni tečajevi (također pohranjenom u arhivskoj zbirci Hrvatskoga školskog muzeja) prikazana je praksa osposobljavanja učitelja u skladu s načelima škole rada, konkretno ferijalni tečajevi koji su bili organizirani i provedeni nakon Prvoga svjetskog rata.

Tekstovi iz *Preporoda* predstavljaju suvremene zapise, dakle direktna (prvorazredna) svjedočanstva koja su vrijedan element svakog povijesnopedagoškog istraživanja. Osim takvih tekstova, korištena je i druga suvremena literatura. Ističe se nekoliko naslova. Prvi je četvrta knjiga *Pedagogije* Stjepana Basaričeka objavljena 1918. godine.¹ Izuzev što djelo datiranjem odgovara istraživačkom okviru, njegova važnost ogleda se i u Basaričekovoj percepciji aktera te časopisa i društva što može posvjedočiti o njihovom realnom utjecaju u tom periodu, kao i o prihvaćanju, odnosno relevantnosti njihovih ideja.² Također, za percepciju ideja i aktera s većim vremenskim odmakom iskorištena je literatura pedagogijskih teoretičara poput Stjepana Matičevića (*Osnovi nove škole* iz 1934.) te Stjepana Patakija (*Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije* iz 1936., *Problemi i pravci reformne pedagogije* iz 1938. i *Psihologija mladenačkog doba* iz 1940. godine), ali i monografije poput one urednika Josipa Demarina *Građa za povijest pedagogije Hrvata, Srba i Slovenaca* iz 1940. godine, *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj* iz 1958. godine urednika Dragutina Frankovića te *Pokret radne škole u Hrvatskoj* (1984.) Stjepana Jakopovića. Ističe se i činjenica kako su navedene monografije

¹ Namjerno je odabrano izdanje iz 1918. godine kako bi se moglo analizirati stavove autora glede pedagoških gibanja povezanih s umjetničkim odgojem i radnom školom. U trenutku objavljivanja ovog izdanja *Pedagogije*, od objave zadnjega broja *Preporoda* prošle su četiri godine.

² Tijekom istraživačkog perioda, Stjepan Basariček predstavlja eminentno pedagoško ime, čija su mišljenja i stavovi bili visoko vrednovani. Zbog toga je svako njegovo djelo korisno svjedočanstvo određene pedagoške teme ili pojedinca. Isto tako, poseban segment kompletnoga istraživanja predstavljaju njegovi sukobi s Košćevićem, koji su također analizirani kao jedan element iniciranja pedagoškog pluralizma u ovom periodu.

objavljene u većem vremenskom odmaku, ali i u različitim državnim sustavima, što je potencijalno utjecalo na shvaćanje određenih pedagoških zadaća i praktičnog aspekta nastave.³

Od ostale suvremene literature, za analizu pedagoške prakse iskorištena je knjižica Josipa Biničkog *Učiteljsko pitanje u Hrvatskoj iz 1910. godine* koja je (statistički) ilustrirala pedagošku atmosferu s početka 20. stoljeća. S teorijske strane (iako nedovoljno razrađene, zbog čega djela ostaju na razini primjenjive prakse), izdvajaju se tri djela Vjekoslava Košćevića: *Naša pedagogija iz 1895.*⁴, *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja iz 1908.* (o uspostavi, ciljevima i nekim aktivnostima društva) te *Škola s pomoću rada ili Novovjeka ideje o reformi školstva i to: zabavišta, osnovne (pučke), više pučke (građanske) i učiteljske škole iz 1912.* (ukoričeno i dorađeno izdanje članka iz *Preporoda*). *Uzgojna ideja u povijesti čovječanstva* Ljudevita Dvornikovića iz 1911. godine ponudila je prikaz dotadašnjih istraživanja iz povijesti pedagogije. *Hrvatski učitelj (1925)* urednika Ivana Tomašića objedinio je aktualnu i povijesnopedagošku tematiku.⁵

Povijesnopedagoška literatura diferencirana je na domaću i stranu. Od hrvatskih autora izdvojeni su radovi Ante Vukasovića *Pedagoški pogledi Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja 1904-1920.* iz 1965. te *Likovi istaknutih pedagoga iz 2015.*, *Doprinos Vjekoslava Košćevića pokretu za umjetnički odgoj u Hrvatskoj* Elizabete Serdar objavljenog 2018. te tri članka Igora Radeke: *Konstituiranje pedagogije i pojava pedologije u Hrvatskoj (2004)*, *Reformaska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem (2007)* i *Pedagogija Stjepana Matičevića: Povodom stotinu i četrdesete godišnjice rođenja i osamdesete godišnjice smrti (2020)*. Od domaćih monografija korištena je i *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu (2004.)* urednika Hrvoja Vrgoča, uz ranije navedene.⁶ Među domaćim časopisima posebno mjesto imaju *Anali za povijest odgoja* kao jedina hrvatska povijesnopedagoški orijentirana periodika, čija su brojna izdanja iskorištena za strukturiranje teorijskoga okvira ove disertacije. Uz *Anale*, preuzeto je više članaka (ne nužno

³ Potrebno je istaknuti da su različiti politički sustavi utjecali na vrednovanje pojedinih pedagoških ideja, kao i njihovih promicatelja. Drugim riječima, literatura koja je mogla biti ocijenjena referentnom u određenom političkom sustavu danas bi se mogla smatrati zastarjelom ili neopravdano visoko valoriziranom.

⁴ Riječ je o raspravi u kojoj je Košćević eksplicitno kritizirao Basaričeka i njegove pedagoške stavove, ocjenivši ih neadekvatnima. Imajući u vidu Basaričekov utjecaj na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, jasno je zašto je *Naša pedagogija* zanimljiva za povijesnopedagoška istraživanja o reformnoj pedagogiji.

⁵ Radi se o objedinjenom petom godištu *Hrvatskog učitelja: pedagoško-staleškog mjesečnika*. Objavljen je povodom tisućite godišnjice Hrvatskog kraljevstva te, osim kraćeg povijesnopedagoškog pregleda, sadrži i određene aktualne teme. Od tih je za ovo istraživanje posebno zanimljivo stajalište Stjepana Radića, čiji će stavovi glede pedagoške situacije u Hrvatskoj biti izdvojeni u posebnoj analizi u kasnijem dijelu disertacije.

⁶ To je djelo ponudilo materijal posvećen pedagoškom djelovanju braće Radić radi komparativne analize s (u pravilu oprečnim) zapisima iz *Preporoda*. Taj je odnos također bio jedan dio analize u ovom istraživanju.

povijesnopedagoških) iz *Pedagogijskih istraživanja, Napretka* te *Života i škole*, kao i određenih drugih časopisa.

Izbor inozemne literature sveo se na onu povijesnopedagoške orijentacije, prvenstveno zato da bi omogućila uvid u okolnosti koje su prethodile pojavi reformne pedagogije kao i analizi učinaka iste. Izdvaja se nekoliko naslova: *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs* Petera Dudeka iz 1999. godine, *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte* Jürgena Oelkersa iz 2005., *Geschichte der Pädagogik* Alberta Reblea objavljene 1995., *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Wolfganga Scheibea tiskane četiri godine kasnije, *Geschichte der Pädagogik* autora Hermanna Weimera i Juliane Jacobi objavljene 1992. te *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung* Ehrenharda Skiere iz 2003. godine. Literatura je poslužila identifikaciji i dodatnoj analizi uvjeta koji su uzrokovali pojavu reformne pedagogije, s posebnim naglaskom na pokret za umjetnički odgoj. Također, iskorištena je za komparaciju sa situacijom u Hrvatskoj, najviše po pitanju atmosfere u kojoj se pojavljuje kao i objektivnih učinaka nove metode rada.

Primjetan je porast broja doktorskih disertacija povijesnopedagoške orijentacije. One koje su razmatrale reformnu pedagogiju ili u svojem vremenskom okviru prilaze onome koji je postavljen u ovoj disertaciji, također su inkorporirana u ovo istraživanje. Vrijedi izdvojiti *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj* Štefke Batinić iz 2014. te *Razvoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj do 1918*. Koraljke Posavec obranjene 2007. godine.

Uz navedeno, korištena je literatura iz historiografije. Ona je poslužila za ocrtavanje i dublju analizu političkih okolnosti koje su neraskidivo vezane uz svaku reformu, pa tako i onu školstva. S druge strane, političke okolnosti često su bile predmet rasprave u *Preporodu*, najčešće po pitanju učiteljskih pravno-pedagoških elemenata (primjerice, visina plaće, nejednaka prava učiteljica, obvezne izvanškolske aktivnosti poput sudjelovanja u lokalnim i religijskim svečanostima i sl.). Zahvaljujući podacima koji su detektirani u povijesnim istraživanjima, otvorila se prilika za komparaciju sa zapisima u *Preporodu* čime su određeni tekstovi dobili verifikaciju ili su odbačeni kao pristrano izvještavanje. Od historiografskih naslova, izdvajaju se *Politička povijest Hrvatske – prvi dio* (jer obrađuje povijesne prilike istraživačkog okvira) Josipa Horvata iz 1990. i *Hrvatska moderna povijest* Dušana Bilandžića iz 1999. godine.

S obzirom na interdisciplinarnost istraživanja, bilo je nužno inkorporirati i literaturu koja je u svojoj osnovi kulturnopovijesna, a koja je potom primijenjena za konstrukciju kulturno-socijalnog okvira. Takve su bile dvije knjige Viktora Žmegača, *Od Bacha do Bauhauusa: povijest njemačke kulture* (2006.) i *Europa x 10* (2014.) te *Vrednovanje likovnog djela: pristup pedagogiji umjetnosti* Vedrane Spajić iz 1989. godine. Uz ove knjige, za strukturu kulturno-socijalnog okvira disertacije odabrano je i više članaka.

Korištena je i literatura na kojoj je bila bazirana metodološka struktura rada. Od takvih naslova, vrijedi izdvojiti *Metode istraživanja u odgoju i obrazovanju* Cohena i suradnika iz 2007. te *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja* Vladimira Mužića, izdanje iz 1999. godine. Ovi su naslovi omogućili optimalan izbor metoda rada tijekom provođenja istraživanja. Izborom literature koja tumači metodologiju u pedagoškom istraživanju, zadržana je pedagojska perspektiva rada unatoč njegovom interdisciplinarnom pristupu.

Ovo je tek pregled odabrane literature i izvora, dok se cjelokupni popis korištenoga materijala nalazi u zasebnom poglavlju na kraju disertacije.

1.5. Definiranje terminologije

Prilikom čitanja literature te potom provedbe istraživanja, opaženo je da su određeni termini (pojmovi) korišteni u gdjekad konfuznim ili čak neprikladnim okvirima. Opaska se odnosi na korištenje termina poput *reformna pedagogija*, *umjetnički odgoj* i *škola s pomoću rada* (*radna škola*). Imajući u vidu da su navedeni pojmovi svojevrsni temelji cjelokupnoga istraživanja te da se bez njihova jasnoga definiranja ne može podastrijeti konkretan zaključak, bilo je potrebno razjasniti njihove terminološke granice, kao i međusobne odnose. Zbog toga je odlučeno kako je prije iznošenja rezultata istraživanja potrebno utvrditi jasne definicije termina koji će biti korišteni u disertaciji. Dva razloga uvjetovala su takvu odluku.

Prvi je taj što je reformna pedagogija zbir različitih pedagoških pravaca i koncepata s izdvojenim teorijama i teoretičarima, a u osnovi nije određena strogim granicama (bilo kronološkim, bilo po pitanju jednakih ciljeva i/ili metoda, bilo po pitanju filozofije odgoja ili teorije nastave na kojoj je bazirana i dr.). Riječ je o skupu heterogenih percepcija i pokušaja s različitim razinama uspješnosti čija je jedina zajednička karakteristika želja – premda je u nekim situacijama bolje reći potreba – reformiranje dotadašnjeg organiziranog odgoja i obrazovanja (u praksi, školskoga sustava). Heterogenost se posebno ističe kada se uzme u obzir

raznovrsnost ekonomskih, kulturnih, socioloških i drugih faktora. Pitanje jasne definicije reformne pedagogije, kao i čimbenika koji je izdvajaju u zasebni segment u povijesti pedagogije, bit će analizirano u kasnijem dijelu disertacije.

Drugi je razlog činjenica da se tijekom ovoga istraživanja došlo do zaključka kako se brojni u suštini nejednaki pojmovi izjednačavaju. Tako su na određenim mjestima *škola s pomoću rada* i *umjetnički odgoj* predstavljeni na razini sinonima, premda se radi o različitim postulatima čija je najčvršća zajednička karakteristika (iako ne i jedina) dioba vremenskoga okvira u kojemu se pojavljuju. Simultano pojavljivanje tih dvaju pravaca kod nekih je suvremenih autora učvrstilo percepciju kako se radi o istovjetnim pedagoškim koncepcijama. Konkretno, Vjekoslav Košćević bio je najistaknutiji zagovaratelj umjetničkoga odgoja na hrvatskom pedagoškom prostoru, ali je s odmakom vremena također prenio fokus na radnu školu, čime se – bez detaljnije raščlambe uzroka te promjene – može lako zaključiti kako se u osnovi radi o istovjetnim pravcima.⁷ Zbog toga je potrebno jasno razgraničiti te pedagoške pravce.

Slijedi prikaz definicija odabranih pojmova:

- herbartizam: teorija nastave, koju je strukturirao njemački filozof i pedagog Johann Friedrich Herbart (1776.-1841.), afirmirala je psihologiju kao element razmatranja u pedagoškim aktivnostima; u Hrvatskoj je krajem 19. stoljeća stjecao sve više protivnika pod optužbom šabloniziranja nastave i opstruiranja slobode rada učenika i učitelja
- reformna pedagogija: skup raznovrsnih pedagoških ideja, pokreta i pravaca koji se pojavljuje krajem 19. i tijekom prva dva desetljeća 20. stoljeća, a najistaknutija karakteristika – izuzev heterogenosti teorija koje su se razvile pod okriljem zajedničkoga nazivnika *reformna pedagogija* – jest otpor prema herbartizmu (posebice u kontekstu hrvatske pedagogije), kao i promjena pedagoške paradigme uspostavljanjem fokusa na dijete (učenika)
- pokret za umjetnički odgoj: jedan od pravaca reformne pedagogije, smatra se da je nastao krajem 19. stoljeća, a koji u osnovi sadrži zahtjev za oplemenjivanjem odgojno-obrazovnih aktivnosti pomoću estetike (umijeća zapažanja), što se posebno

⁷ U Košćevićevom slučaju, radilo se o svjesnom prijelazu na drugačiji koncept. Zahvaljujući višegodišnjoj provedbi umjetničkoga odgoja, mogao je spoznati njegove pozitivne i negativne strane te shodno tome hotimice prilagoditi svoje metode rada. Unatoč tome, Košćević se nikada nije odrekao umjetničkoga odgoja.

ogledalo u poticanju razvoja stvaralaštva i kritičkog mišljenja u djece školskoga uzrasta (važan element je sloboda u radu svih dionika)

- radna škola (škola s pomoću rada): još jedan pedagoški pravac nastao pod okriljem reformne pedagogije, a od pokreta za umjetnički odgoj razlikuje se po intenciji da se nastavni proces podvrgne načelu rada i obrtništva kao mehanizmima učenja (umjetnost bi pritom bila tek jedan od potencijalnih načina učenja, nipošto jedini)
- pedagoški pluralizam: u kontekstu ovog istraživanja, pedagoški pluralizam definiran je kao iniciranje nove i drugačije pedagojske perspektive na hrvatskom prostoru u odnosu na postojeću (herbartizam), odnosno izmjena aktualnog sustava koji je ocijenjen kao neadekvatan i zastarjeli.

Ovime završava inicijalno definiranje osnovnih pojmova istraživanja. Svaki od navedenih pojmova bit će adekvatno proširivan na prigodnim mjestima u disertaciji te potkrijepljen kako znanstvenom i stručnom literaturom, tako i rezultatima samoga istraživanja.

2. KONTEKSTUALIZACIJA TEME I ISTRAŽIVAČKOG PITANJA

Definicija i viđenje odgoja ovise o trenutnim potrebama društva. U pozadini svake odluke pronalazimo neku ideju, međutim, kako upozorava Komar (2017: 53), „ideja nije i ne može biti statička kategorija“. Samim time, statičan ne može biti niti odgoj. Osnovno je pitanje što se definira pod intencijom odgoja: izgraditi osobnost, disciplinirati, formirati ili tek pripremiti za preživljavanje, kao u najranije doba čovjeka. Obitelj, kao osnovna društvena zajednica, također se prilagođavala okolnostima (Maleš, 1993). Uvijek je riječ o namjernom djelovanju, najčešće usmjerenom od starijih prema mlađim članovima zajednice (Lukaš, 2010). Odgoj posjeduje kako individualnu (u osnovi, razvoj potencijala pojedinca), tako i društvenu zadaću (usađivanje određenih očekivanja od pojedinca u odnosu na njegovu okolinu, uglavnom u vidu regula). Polazeći od toga prepoznamo viđenje odgoja u pojedinom razdoblju ili filozofiju određenoga pedagoga, a onda i objašnjavamo njegove sklonosti nekoj metodi ili pristupu. Istraživanja iz povijesti pedagogije sugeriraju da se samo viđenje odgoja potencijalno moglo različito percipirati u relativno kratkim vremenskim odmacima, što predstavlja izazov za istraživače te za definiranje odgoja i njegovih potreba, odnosno zadaće.

Nezadovoljstvo odgojem karakteristično je za svaki period u povijesti (Pranjić, 2012). U mnogome to ovisi o općim pedagoškim idealima koji su postavljeni u nekom dobu, a koji se razlikuju ovisno o stremljenjima provoditelja odgojno-obrazovnog djelovanja (filozofi, svećenici, učitelji, pedagozi itd.). Odgoj nije nepromjenjiva kategorija i razvija se (on, ali i definicija njega) u toku vremena ovisno o društvenom kontekstu (Čop, 1980). Najranije odgojno djelovanje bilo je prenošenje znanja i vještina nužnih za preživljavanje sljedećem naraštaju (Peterson i Ray, 2013). Taj se postupak najčešće izvodio u krugu obitelji i razlikovao se ovisno o potrebama društva: geografskom položaju, ekonomskom i tehnološkom napretku i dr.⁸ Društvena očekivanja snažan su odgojni agens u svakom periodu ljudskoga postojanja. Zbog toga odgoj karakterizira interpersonalno djelovanje koje implicira postojanje barem dvije osobe kojima je cilj namjerno usavršiti nečije ponašanje (Pranjić, 2012). Ideja odgoja je oblikovati čovjeka, a kvalitete koje bi mu pripadale razlikovale su se.

Uz samu svrhu obrazovanja veže se uvjet da se ono uopće može ostvariti, odnosno da postoji obrazovljivost; ona predstavlja „mogućnost da biće bude drugačije nego što (već) jest“ (Komar, 2017: 49). Time se implicira (dubinska) promjena pojedinca. Istodobno,

⁸ Kako ističe Dvorniković (1911: 5), teorija i praksa o odgoju „bila je naravno različna u pojedinim vremenima“.

obrazovljivost je povezana s idejom slobode, što je posebno bitno u kontekstu ovoga istraživanja.⁹ Drugi aspekt je čovjekova potreba da samome sebi dade oblik, odnosno da poprimi određenu konačnu formu. U početku ovakav odnos sugerira utjecaj odgajatelja na odgajanika. Međutim, razvojem pedagoške teorije i obuhvaćanjem novih segmenata odgoja koji prethodno nisu bili validno honorirani manifestira se promišljanje o odgajanikovu utjecaju na odgajatelja. U svakom slučaju, „neki oblik je nužan ukoliko želimo pedagoški konstituirati kretanje kao kvalitativnu promjenu čovjeka iz neodređenog (tek obrazovljivog) u određeno biće“ (Komar, 2017: 50).

Protokom vremena odgojni se ideali dorađuju, a promjena se opravdava time što se treba sukobiti s „preživjelim dogmatskim odgojnim koncepcijama“ (Čop, 1980: 57). Prema tome, ideja reformiranja odgoja prisutna je koliko i on sâm.¹⁰ Pranjić (2012: 18) nadopunjuje: „povijest pedagogije svjedoči da neke odgojne inicijative zbog nedostatnih antropoloških spoznaja ili krivih pristupa nisu bile primijenjene pa stoga i nisu dale željeni rezultat“. Posljedično tome, otpor prema uvriježenim odgojnim smjernicama razvijao se usporedo s pedagoškim teorijama svakoga razdoblja. Kulminacija tog ideološkog antagonizma realizirat će se krajem 20. stoljeća pojavom pokreta antipedagogije (Pranjić, 2012).¹¹

Kako ističe Zaninović (1985: 9), „možemo tvrditi da se upravo u staroj Grčkoj razvila pedagogija kao posebna grana znanosti koja se bavila problemima odgajanja“. Metode su pritom varirale ovisno o potrebama ili preferencama izvoditelja. Grčki filozof Sokrat je tijekom 5. st. pr. Kr. odgajao na principu razgovora. Pravilnim vođenjem i postavljanjem pitanja, Sokrat bi iz odgajanika 'izvukao' istinu (Dvorniković, 1911). Po tom principu, nazvanom majeutika, njegov učenik bi samostalno došao do spoznaje, isključivo odgovarajući na učiteljeva pitanja koja su poslužila kao smjernice do odgovora. Dijalog je u svojoj osnovi postupak kreiranja znanja, a trebao bi se odvijati u atmosferi povjerenja kako bi postigao efekt (Shearer, 2021). On predstavlja kontakt dvaju ili više jednakih sudionika, što će se posebno odraziti na ambijent

⁹ Sloboda u radu (kako učiteljeva, tako i učenikova) jedan je od aksioma umjetničkoga odgoja. U tome se možda i najbolje očituje zahtijevani odmak od šabloniziranja nastave. U kasnijem poglavlju bit će prikazana učiteljska iskustva i dva specifična oblika implementacije slobodnije nastave. Pritom se ta ideja slobode očituje u činjenici da pojedinac još nije određena ili konkretna (završena) forma, već mu se nudi mogućnost promjene.

¹⁰ Čopove ocjene potrebno je preuzimati s oprezom. Naime, iako se radi o vrijednom djelu, ono je ipak objavljeno iz perspektive socijalističke pedagogije, odnosno u periodu u kojem su raniji pedagoški pogledi bili generalno okarakterizirani kao dogmatski. Uostalom, i sama je socijalistička pedagogija iz današnje perspektive dogmatska.

¹¹ Njegov začetnik Ekkehard von Braumühl, a kasnije njegovi sljedbenici, propituju cjelokupnu teoriju i praksu odgoja, dok neki nazori graniče s pedagoškim anarhizmom. Antipedagoški pokret, poput nekih koncepcija reformne pedagogije, uzora vidi u Rousseauu koji negativne karakteristike djeteta pripisuje okruženju.

kakav je nastojala generirati *nova škola*.¹² U doba Rima, Kvintilijan je zagovarao tezu prema kojoj dijete mora biti angažirano određenom aktivnošću dok uči, očekujući da će se time poboljšati njegovo primanje znanja (Zaninović, 1985).¹³ Premda korijene obrazovanja pronalazimo u antičkoj Grčkoj, upravo je Rim, zahvaljujući svojim imperijalističkim težnjama, zaslužan za proširenje toga sustava po Europi i dijelovima Afrike (Kudinov et. al., 2019).¹⁴

Između 14. i 16. stoljeća odgoj i obrazovanje bilježe velike promjene zbog devijacije od uvriježenih zadataka odgoja.¹⁵ Čop (1980: 53) ocjenjuje da „pedagogija renesanse i reformacije izvodi odgojne ciljeve iz potreba stvarnog života“, što znači da poučavanju više nije jedini – ili barem osnovni – cilj priprema za onozemaljski život, već je prepoznata potreba za unaprjeđenjem kvalitete života prije smrti. To je odraz smanjenja utjecaja svećenstva na provođenje nastave jer poučavatelji više nisu isključivo pripadnici klera već i laici. Prvi snažniji pokušaj odvajanja škole od Crkve odvit će se u razdoblju prosvjetiteljstva, dok će do njega u većem dijelu Europe konačno doći tijekom 19. stoljeća. Ponukani znanstvenim otkrićima i egidom prvenstva uma, intelektualci prosvjetiteljstva će zahtijevati reformu škole koja će ponuditi aktivnog učenika. Među njima svojim se aktivnostima ističe Jean-Jacques Rousseau.

2.1. Jean-Jacques Rousseau u kontekstu reformne pedagogije

Golubović (2013) smatra da je Rousseau prvi upozorio da odgoj treba usmjeriti na pojedinca umjesto na grupu, čime je postavio temelj individualiziranom pristupu. Egzemplarno djelo po pitanju individualizma moglo bi biti Rousseauove *Ispovijesti*, objavljeno nakon njegove smrti. Iako je rjeđe uključeno u analizu njegove teorije odgoja, priznaju mu se određene vrijednosti.¹⁶ Poglavitito po pitanju predodžbe individualizma, jednom od aksioma pedagoških reformatora, jer je u njegovu razmatranju ključan psihološki aspekt koji diferencira pojedince. Francuski filozof švicarskog podrijetla tom knjigom postavlja svojevrsni temelj shvaćanja individualizma jer je knjiga realni i nepatvoreni autoportret autora, iako neki kritičari dvoje o

¹² Pobornici *nove škole* nastojali su nivelirati statuse učitelja i učenika, odnosno transformirati učenikovu ulogu iz objekta u subjekt nastavnoga procesa. Drugim riječima, prethodno dominantni učiteljev monolog supstituiran je dijalogom.

¹³ Tome u prilog govori i Kvintilijanov koncept društvenog odgoja (odgajanje i poučavanje u međusobnoj suradnji). Socijalizacija je pritom snažan element usađivanja vrijednosti. Premda je Kvintilijan zagovarao društveni kontekst, smatra ga se inicijatorom teorije prema kojoj se nastava treba bazirati na individualnim razlikama.

¹⁴ Unatoč porastu kompetencija rimskih učitelja, oni su, uz određene iznimke, i dalje bili ispodprosječnog socijalnog statusa (Kudinov et. al., 2021), što pak može svjedočiti o percepciji pedagogije u tom periodu.

¹⁵ Tijekom srednjeg vijeka došlo je do diferencijacije školstva. Nastaju prvi oblici onoga što bismo danas definirali strukovnim školama, odnosno odgojno-obrazovne ustanove određenoga usmjerenja.

¹⁶ U tom kontekstu, najčešće se analiziralo Rousseauovo djelo *Emil ili o odgoju*.

istinitosti tih teza. Rousseau je u tom slučaju kontemplirao s aspekta politike, čak i ekonomije, ali njegova struktura čovjeka ne može se analizirati bez odgoja.

Ispovijesti su djelo koje je kulturno-povijesni fenomen. Ono se po prvi puta u modernoj povijesti fokusira na pojedinca, gotovo do točke izoliranja svega što nije direktno povezano s njime. On se „zalagao za to da svako ljudsko biće u društvenom ustroju nađe mjesto koje je primjereno njegovim sposobnostima“ (Žmegač, 2014: 58). Na tome principu određeni predstavnici *nove škole* gradili su temelje reformne pedagogije (Košćevića svakako možemo prepoznati u tome) jer cjelokupni fokus njihovog odgojno-obrazovnog djelovanja inzistira na pojedincu (učeniku, djetetu) u središtu svake aktivnosti. I druga njegova djela, poput *Rasprave o znanostima i umjetnostima* iz 1750. godine, oponiraju univerzalizaciji čovječanstva, po kojoj svi moraju biti jednaki do razine bezličnosti.

Nastava bi po ovom shvaćanju trebala biti koncipirana tako da je učenik maksimalno upoznat sa svojom okolinom (onime što ga neposredno oblikuje), u čemu donekle prepoznajemo i Rousseauovu tezu o 'povratku prirodi', dok se ono udaljeno (u doslovnom i prenesenom značenju) poučava po potrebi.¹⁷ Međutim, Rousseauovo shvaćanje individualizma u spomenutom slučaju može se okarakterizirati kao pretjerano, što će se ogledati i u pojedinim primjerima koncepta umjetničkoga odgoja kako ga je strukturirao Košćević. Posebice po pitanju učenikovih objektivnih mogućnosti te uloge učitelja u slučaju iscrpljivanja istih tijekom procesa učenja.

Rousseauova teorija odgoja odgajatelja vidi kao voditelja koji djetetu svojim postupcima omogućuje kompletan razvoj, ali njegov upliv mora biti minimalan te bez postavljanja granica, koje francuski filozof vidi kao ograničavajući faktor razvoju. Rousseau smatra da djeca sama trebaju otkrivati (postavljati) pravila, umjesto da im se ona nameću izvana (Drljača, 2020). U suprotnome, ukoliko odgajatelj ograniči djetetove aktivnosti, on potencijalno sputava njegov razvoj krivom procjenom odgajaničkovih mogućnosti.¹⁸ Rousseauova razmišljanja zadržala su se u narednim stoljećima kao temelj svakog pedagoga koji je tražio promjenu paradigme uspostavljene u srednjem vijeku, a imala su značajan efekt na formiranje određenih konceptata reformne pedagogije, posebice umjetničkog odgoja.

¹⁷ Košćevićev koncept škole s pomoću rada, o kojemu će kasnije biti riječi, strukturira nastavni proces po ovom predlošku (iz zemljopisa učiti o lokalnim uvjetima, iz povijesti o domaćoj prošlosti i sl).

¹⁸ Odgoj samo treba omogućiti djetetu slobodan razvoj, o čemu je pisao i John Dewey početkom 20. stoljeća.

Odnos učitelja i učenika odgovara Lyotardovoj pragmatiki znanstvenog znanja. Lyotard (2005) ističe primjer pragmatičnoga znanja u odnosu istraživača (poučavatelja) i primatelja toga znanja. Relacija se može reflektirati na učionicu pa je tako Lyotard predstavlja kroz dvije pretpostavke. Prva je da primatelj (ili učenik) ne posjeduje ekvivalentnu količinu znanja kao poučavatelj pa je stoga otvoren prostor za učenje. Na to se direktno nadovezuje druga pretpostavka koja kaže da primatelj može naučiti to novo i time doseći razinu (znanja, kompetencije i dr.) svojega poučavatelja (učitelja). Lyotard (2005: 36) zaključuje da je učenik time „uveden u dijalektiku istraživača, to jest u igru stvaranja znanstvenog znanja“. Istraživački pristup u nastavi temelj je Košćevičeve retorike, a bazira se na jednom od aksioma *nove škole* – slobodi učenika. U tom smjeru predlagao je modele i materijale rada te novu strukturu poučavanja po školskim predmetima.¹⁹

O Rousseauovoj važnosti pisala je i Ellen Key, švedska pedagoginja čija je knjiga *Stoljeće djeteta* po objavi 1900. godine postala aksiom reformne pedagogije. Analizirajući prethodne radove, Key (2000: 177) je istaknula kako „mora doći do općeg potopa u pedagogiji“, referirajući se na, po njezinu mišljenju, brojne neutemeljene, neučinkovite i neadekvatne pristupe odgoju. Od tih, izdvojila je tek nekoliko autora čija je rezoniranja pozitivno kritički vrednovala; među njima je i Rousseau, uz Montaignea, Spencera i tada novu literaturu posvećenu dječjoj psihologiji. Njezina teza kako je jedina zadaća škole da samu sebe učini nepotrebnom također je razorno djelovala na tadašnji pedagoški diskurs. Sukus *Stoljeća djeteta* u razvoju reformne pedagogije pronalazimo u Keyinu isticanju slobode u djetetovu razvoju, kada piše da „tek nakon što je učenik gledao vlastitim očima i tek što je donio vlastite prosudbe, imat će koristi od sinteze koja nastaje na temelju njegovog iskustva i onoga o čemu učitelj govori“ (Key, 2000: 182). Skiera (2003) ocjenjuje da su određeni Keyini stavovi provokativni (primjerice, da dijete samo 'bira' roditelje), ali je unatoč tome (ili upravo zbog toga) njezino djelo nezaobilazno u svakoj analizi pedagogije na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Posebice po pitanju kritike aktualne kulture (odnos prema ženama i djeci), premda Skiera smatra da su je njezini radikalni stavovi glede individualizma omeli u percepciji potreba pedagogije na široj razini.

¹⁹ Ovaj koncept bit će analiziran u segmentu *Škola s pomoću rada*.

2.2. Previranja u pedagogiji na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće

Period prelaska iz 19. u 20. stoljeće predstavlja inspirativno razdoblje, čije su se posljedice ogledale na društvenom, političkom i kulturnom planu, a sve se navedeno odrazilo i na poimanje te praktičnu provedbu pedagogije.²⁰ Nestabilnost je potekla iz značajnih promjena koje je iznjedrilo 19. stoljeće, razdoblje koje je zabilježilo dotad nezapamćeni pomak u tehnološkom smislu. Uzrok rapidnom napretku (prvenstveno znanosti) ležao je u industrijskoj revoluciji zbog koje je gotovo trenutno došlo do signifikantnih novina koje su utjecale na pojedinca i društvo, i to ne uvijek u pozitivnom smislu. Ta je promjena inicirala i stvaranje sloja radništva, što je generiralo radnički pokret. Ove značajne promjene morale su se ubrzo ogledati i u školstvu, koje je moralo prilagoditi svoje zahtjeve novonastalim društvenim prilikama. Industrijska revolucija je izmijenila očekivanja od školstva (Weimer i Jacobi, 1992). Upravo se od škole očekivao adekvatan odgovor na brojne novitete, a ovaj period pokazao je koliko različita mogu biti viđenja rješenja toga problema, čak i unutar objektivno uskoga kruga.²¹

Mehanizacija koja se izrodila kao posljedica industrijske revolucije ugrozila je kreativnost pojedinca te posredno stimulirala umjetnički odgoj (Spajić, 1989). U Srednjoj Europi industrijalizacija je pridonijela podizanju životnog standarda što je iskorišteno za reformu školstva. Primjer nagloga razvoja je Njemačka koja je zahvaljujući industrijalizaciji stvorila preduvjete za implementaciju učinkovitijega školstva.²² Ondje se krajem 19. stoljeća proširio pokret umjetničke kulture koji je s vremenom stekao pedagoški obilježje (inicijalno se pojavio u Engleskoj). Međutim, formiranje ovoga, kao i svakog drugog pedagoškog odgovora na novitete pokazao se kao nezahvalan zadatak. Štoviše, u pojedinim slučajevima i kao nemoguć.

Naime, ispostavilo se kako diferencijacija okolnosti uzrokuje i različite sugestije uklanjanja prepreka. Unatoč tome što su tehnološka i druga postignuća polučila podjednaki

²⁰ Povratak tjelesnim aktivnostima još je jedna odlika perioda (Žmegač, 2006); brojne sportske organizacije postale su popularne na prijelazu stoljeća, posebice među mlađom generacijom, kao i zdrav život u općem smislu. U tom smislu, jasno je zašto je i fizički razvoj pojedinca bio u fokusu *nove škole*.

²¹ Razgranjivanjem područja interesa omogućuje se fokusiranje na aspekte odgoja koji su dotada bili zanemareni. Inicira se znanstveno proučavanje segmenata koji se reflektiraju na učinkovitost odgojnog djelovanja, poput okoline u kojoj se ono izvršava, čime se pojavljuje socijalna pedagogija. Znanstveni pristup socijalnoj pedagogiji započinje 1899. godine, objavom rada Paula Natorpa (Previšić, Prgommet, 2007). Socijalna pedagogija predstavlja „sve što je odgoj, a nije škola ni obitelj“ (Niemeyer, 1999: 249, prema Previšić, Prgommet, 2007: 8). Uvažavanjem vanjskih faktora pedagogija nove škole izlazi iz strogo određenih okvira očekivanja postavljenih još u srednjem vijeku. Istovremeno, redefiniranjem tih očekivanja nastoji kao zadaću odgoja postaviti suvremenoga pojedinca koji će moći odgovoriti izazovima modernog doba, u čemu se ogleda odjek industrijske revolucije i novih težnji koje ona donosi.

²² Njemačka je u pedagoškom smislu bila uzor hrvatskim učiteljima i pedagozima koji su redovito odlazili na usavršavanje i pritom preuzimali iskustva te ih prenosili u Hrvatsku.

efekt u europskim državama (uz određenu razliku u zaprimanju ili implementaciji, uglavnom u razmaku od nekoliko desetljeća), reakcija pedagoške zajednice u svakoj od tih država bila je gdjekad i dijametralno suprotna.²³ Čak i u situaciji kada je došlo do makar načelnog usuglašavanja, poput intencije iniciranja radne škole, u praktičnom smislu povremeno su postojale i temeljne razlike. Imajući u vidu sociološke, ekonomske, političke i ine odrednice, pedagozi su nudili specifična rješenja. Zajednička je bila tek intencija reforme postojećega sustava, iako s drugačijim očekivanjima. Zbog toga i danas, s velikim vremenskim odmakom, određeni autori (poput Oelkersa) smatraju kako je reformna pedagogija toliko raširen pojam da ju je nemoguće svesti pod jednu definiciju, a diskutabilno je i čvršće određenje granica vremenskog okvira.²⁴

Kao posljedica znatnog napretka znanosti, došlo je do povećanja interesa za prirodnim znanostima (Zaninović, 1985). *Stara škola*, utemeljena na metodi diktiranja, koja je zahtijevala pasivnoga učenika, ne može kompetentno prenijeti nova znanja bez unošenja praktičnoga rada u nastavu. Predstavnici reformne pedagogije kritizirali su postojeći sustav jer nije bio omogućen prostor za prezentaciju tih znanja. Postavilo se pitanje zašto bi neki pokus bio opisan ako ga nije bilo moguće izvesti pred učenicima, kamoli da oni dobiju priliku za samostalan rad.²⁵ Sloboda u radu isticana je kao nužnost za pravilno prenošenje gradiva iz prirodnih znanosti, što herbartovski pristup nije predvidio. Prigovor je baziran na novom aspektu znanja kojeg *stara škola*, po tom sudu, nije prepoznala, a posljedično niti inkorporirala u svoj sustav. Radi se o praktičnom aspektu znanju.²⁶ Zahtijeva se praktičan rad u nastavi koji će ispoljiti (skriven) sposobnosti svakog djeteta, a ne samo instruirati buduće manualne radnike (obrtnike).

Košćević tako na prigovore o sustavu koji isključivo teži produkciji umjetnika i majstora učestalo ističe da novi model rada tek traži efikasnije načine za prepoznavanje sposobnosti i mogućnosti učenika. Nužnu slojevitost nastave Lyotard (2005: 27) prepoznaje u „kompetenciji koja nadilazi određenje i primjenu samo jednog kriterija istine, ona se proširuje na kriterije djelotvornosti (tehnička kvalifikacija), pravednosti i/ili sreće (etička mudrost), zvučne i kromatske ljepote (osjetljivost sluha i vida) itd.“. Objedinjenost ruke (tehnička kvalifikacija), glave (etika) i estetike (sluh i vid, odnosno zapažanje) apostrofira kompletnog i zaokruženog

²³ Reakcije su mogle biti podijeljene i unutar granica iste države. Primjerice, u Njemačkoj su se u ovom periodu pojavili deseci novih pedagoških koncepcija.

²⁴ Raščlanjenje pojma *reformna pedagogija* bit će prikazano u potpoglavlju *Identificiranje reformne pedagogije*.

²⁵ Koščević (1912: 3) konstatira da „čovjek, koji hoće, da sve zna, mora da sve prokuša, izradi“.

²⁶ Lyotard (2005: 27) objašnjava da „pod pojmom znanja ne podrazumijevamo samo cjelinu denotativnih iskaza, tu se miješaju i ideje o znati-kako“.

pojedince koji je sposoban kritički rasuđivati. Uspjeh u velikoj mjeri ovisi o individualiziranom pristupu jer početna diferencijacija sposobnosti svakog učenika zahtijeva prilagođen tretman.

Individualizirani pristup učeniku bio je cilj novoga pristupa odgoju na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, iako je uveden kao faktor odgojno-obrazovnog djelovanja u većoj mjeri tek nakon Prvoga svjetskog rata, odnosno poslije 1918. godine.²⁷ U ovom slučaju, baza učenja i poučavanja usko je vezana uz estetiku. Riječ je o tome da je nastava bazirana na umjetnosti prepoznata kao temelj koji nudi slobodu izbora te potiče samostalno i kreativno razmišljanje, u usporedbi s ostatkom školovanja koje zapravo servira unaprijed pripremljene podatke. Prema teoriji konstruktivizma, ukoliko učitelj odabere samo jednu metodu rada, ne može se očekivati da će se time iskoristiti sav učenikov potencijal, odnosno njegove sposobnosti. Posebice imajući u vidu da učiteljev primarni zadatak nije niti bio procjena optimalnih učenikovih limita (Drljača, 2020).

Zbog toga je uloga psihologije u nastavnom procesu, rano prepoznata od strane pobornika *nove škole* te inicirana početkom 20. stoljeća u pedagošku raspravu, krucijalan element formiranja (novog) uspješnog odgojno-obrazovnog djelovanja.²⁸ *Napredak* je psihologiju kao element moderne pedagogije prepoznao još 1894. godine, što je gotovo istodobno po pitanju rasprave o njezinu utjecaju u odgoju i obrazovanju u Europi i SAD-u.²⁹ Ističe se potreba alternacije jer „tek novija pedagogija stavi sebi za cilj da sagradi zgradu od odgojnih načela“ pri čemu ona „uzima iz psihologije u užem smislu, iz morala, ter iz higijene“ (xxx, 1894: 9). U kontekstu ovoga istraživanja, nije slučajno niti isticanje morala i higijene kao stupova novije pedagogije, o čemu će biti više riječi u nastavku.

Međutim, gdje postaviti granice uloga odgajatelja i odgajanika? Koja točka označava aktivnu slobodu odgajanika da samostalno istražuje, a kada možemo govoriti o anarhiji u kojoj odgajatelj ne samo da nema utjecaja, nego ga i ne smije imati jer time narušava maločas spomenutu slobodu? Za Nohla (1961: 134, prema Herzog, 2004: 12) osnova odgoja je „strastveni odnos zrelog čovjeka prema čovjeku u nastajanju, i to zbog njega samoga, kako bi došao do svog života“. Nohl ipak nudi kompromis u vidu obrazovnog zajedništva toga odnosa, čime se ograničavanje utjecaja prepušta samim akterima. To bi značilo da se na pitanje s

²⁷ Konkretno, „umjesto rada s prosječnim učenikom, odgoj se individualizira“ (Radeka, 2004: 21), što je ocijenjeno kao bitan pomak u shvaćanju odnosa učitelj-učenik (odgojitelj-odgajanik).

²⁸ Pritom se ne smije zanemariti niti da je psihologija bila važan element Herbartove filozofije odgoja.

²⁹ Odnos psihologije i reformskih pedagoških pokreta bit će analiziran u potpoglavlju *Uloga psihologije u okviru reformne pedagogije*.

početka odlomka odgovara u pojedinačnim slučajevima, nikako na univerzalnoj razini. Drugim riječima, koncepte reformne pedagogije nužno je formirati kao odgovor na određeni zahtjev iz čega se ona, na kraju krajeva, i razvila (kao odgovor na društveno-političke promjene).

Možemo sugerirati da je situacija paradoksalna. Naime, u osnovi se traži da se odgajnik percipira onakvim kakvim želimo da bude u budućnosti (pritom praktički zanemariti ono što on tada jest), ali da on samostalno participira u procesu vlastite izgradnje. Geissler (1929: 78, prema Herzog, 2004: 14) želi da odgajatelj (učitelj) pred sobom gleda „ne ono što odgajnik jest, nego tek ono što bi mogao postati“. Ovaj je pristup znatno bliži konceptu umjetničkog odgoja koji je kontinuirano postavljao pitanje spremnosti učenika za budući život. Iz toga je proizlazila težnja za otkrivanjem sposobnosti (kao još jednog segmenta budućeg, a ne aktualnog pojedinca), a odabir efikasnog modela trebao je iznjedriti individualizirani pristup učeniku. Rezimirano, učitelj bi zahvaljujući individualiziranom pristupu otkrio učenikove (skriven) sposobnosti, odnosno ono što će formirati budućeg čovjeka, i na tome bazirao svoje daljnje postupke.

2.3. Drugačije vrste otpora: društveno-kulturni pokreti

U kulturnoj povijesti u sklopu istraživačkog perioda javljaju se dva istaknuta pokreta, oba kao odgovor na rapidne društvene promjene: pokret mladeži i pokret za ženska prava. Eklatantan primjer pokreta mladeži (takozvani *Jugendbewegung*) nalazimo u Njemačkoj, kada se krajem 19. stoljeća mladi gotovo spontano počinju okupljati (Batinić, 2014). Od inicijalne ideje, koja se najlakše može opisati kao izleti u prirodu, nastao je kulturni fenomen u vidu velikog broja mladih koji su takvim i sličnim aktivnostima iskazivali otpor novoj svakodnevnici, u kojoj se nisu mogli prepoznati. Protokom vremena pokret postaje sve čvršće vezan uz reformnu pedagogiju, iako dolazi do rascjepa na više manjih organizacija (Dudek, 1999). Zasluge pokreta prepoznajemo i u rušenju generacijskih barijera; u određenoj mjeri zaslužan je za približavanje tada 'neshvaćene' mladeži konzervativnoj prethodnoj generaciji, a posljedica je i revidiranje školstva (Reble, 1995). Pokret uskoro poprima obilježja vapaja za kreativnim iskazom jedne čitave generacije. To će predstavljati poticaj pokretu za umjetnički odgoj koji će njihove težnje s više ili manje uspjeha nastojati formalizirati u obliku nove i drugačije škole, iako je pokret u osnovi bio prikaz otpora svakom krutom sustavu pa tako i školi.

Drugi je fenomen vezan uz položaj žena. Iako je pokret za ženska prava nastao sredinom 19. stoljeća, pravi zamah doživio je na prijelazu u 20. stoljeće. Kao i pokret mladeži, i ova je

organizacija detektirala probleme u društvu te ih nastojala riješiti raznim metodama. Premda, ovaj je pokret bio daleko rašireniji s obzirom na svoju ciljanu skupinu. Školstvo je djevojčicama u velikoj mjeri bilo otežano ili čak onemogućeno, što je potenciralo brojne probleme u njihovom odraslom životu (nemogućnost zapošljavanja, manjak kvalifikacija, smanjena građanska i druga prava...). Čak je i viši društveni sloj zanemarivao obrazovanje djevojčica, svodeći ga u pravilu na nekoliko elemenata koji su procijenjeni kao dostatni za njihov budući život poput učenja određenog instrumenta ili stranog jezika te osnova pismenosti (Zweig, 1999). Percepcija potrebe educiranja djevojčica ovisila je o svakoj pojedinačnoj državi.³⁰

Ovim je pokretima zajedničko to što su razvili otpor prema postojećem sustavu, a što se u velikoj mjeri ogledalo po pitanju školstva. Traži se nova škola, a na poziv su reagirali predstavnici *nove škole*. U pitanju je bilo redefiniranje uloga tih aktera, iako svaki sa svojeg stajališta. Ovo su tek dva primjera duboke problematike vezane uz posljedice rapidne promjene društvenih okolnosti tijekom druge polovice 19. stoljeća, a koje su se prelile i na početak 20. stoljeća. Još veću promjenu uzrokovat će Prvi svjetski rat. U relativno kratkom periodu, društvo je bilo toliko izmijenjeno da se nije moglo adekvatno nositi sa svim problemima. To se odnosi i na pedagogiju koja je morala osmisliti i provesti novi način odnosa prema sasvim drugačijoj generaciji mladih.³¹

Učiteljeva je zadaća prepoznati, iskoristiti i uvažiti društveni utjecaj u odgojnom djelovanju. U tome leži razlog brojnim novim teorijama koje su nicale na pojedinim područjima, a koje su trebale odgovoriti na navedene prijevore. Odnos između 'starog' i 'novog' s vremenom se ogledao i u drugim segmentima života, poput politike, umjetnosti i sl.³² Time dolazi do nove ili barem drugačije strukture nastave, konkretno one koja će se moći adekvatno adaptirati na novo stanje (Shearer, 2021). Ona mora biti višedimenzionalna; uzima u obzir gradivo, dostupnu tehnologiju (veoma važan faktor u ovom periodu) te principe po kojima će biti pristupačna svakom učeniku na osobnoj razini. U sve to, učitelj mora integrirati učenikovu autonomiju, opet imajući u vidu različite profile u svakom razredu.

³⁰ Primjerice, u Hrvatskoj osnovno obrazovanje djevojčica nije bilo samo omogućeno već i obavezno (Raguž, 2010). Pokret za umjetnički odgoj otići će i korak dalje pa će tako Košćević u svojem serijalu članaka *Škola s pomoću rada* objavljivanom u *Preporodu* zahtijevati reformu školstva kojom će djevojčicama biti omogućene bolje prilike za daljnje obrazovanje (u gimnazijama ili na studiju), posebice po pitanju šegrtskih škola. Usto, *Preporod* je podupirao borbu učiteljica za ravnopravnost.

³¹ 1906. godine Davorin Trstenjak je u svojoj raspravi o odgojnom utjecaju društva ocijenio da čovjek ovisi o društvu što znači da je ono neodjeljivo od njega, posebice po pitanju duševnoga napretka pojedinca.

³² Međutim, razgraničenje novoga i staroga nipošto nije bilo jednostavno provedivo. Kako je ocijenio Pataki (1938: 6), „ne možemo kronološki oštro lučiti 'staro' i 'novo', prevladanu prošlost i naprednu sadašnjost“ jer se one međusobno isprepliću.

2.4. Identificiranje reformne pedagogije

Reformnu pedagogiju karakteriziraju ubrzani tempo razvoja određene alternativne ideje na nekom prostoru ili u nekom periodu, kao i činjenica da ona gradi temelje na postojećim sustavima te ih prilagođava novim zahtjevima društva. Inovacije se najčešće ogledaju u smjeru (maksimalne) individualizacije. Postavlja se pitanje uzroka i povoda; ako prihvatimo tezu da je pedagojsko djelovanje „u svojoj suštini *stvaranje* svijeta, a ne tek ovakva ili onakva reakcija na već postojeći svijet“ (Komar, 2017: 53-54), onda je i taj svijet nastao zbog određene pedagoške aktivnosti, a ne obratno. U kontekstu reformiranja pedagogije, Komar (2017: 54) zaključuje „tek ako se tako misli, pedagogija je sposobna za teoriju i praksu stvarnih alternativa“. Drugim riječima, bez uvjerenja da se nešto može aktivno izmijeniti – a ne da se promjene događaju neovisno o djelovanju određenih aktera – ne mogu se stvoriti uvjeti za drugačiji pristup. Ovo je uvjerenje presudno za analizu pokušaja implementacije umjetničkoga odgoja na hrvatskom prostoru.

Sami korijen reformne pedagogije nije jednostavno precizno odrediti jer ona posjeduje određene sličnosti antikom (grčki filozofi), prosvjetiteljstvom (Rousseau) i kasnim 18. stoljećem (Fröbel, Pestalozzi), premda se kao njezina početna točka univerzalno uzima kraj 19. stoljeća (Tolstoj, Key). U svakom segmentu primjetan je kontinuitet razvoja ideje, uz određene preinake ovisno o autorovim težnjama ili aktualnim konkretnim potrebama.³³ Svaki period karakteriziraju specifične okolnosti što rezultira drugačijim pedagoškim zahtjevima.³⁴ Tako Oelkers (2005) oponira ideji da se epoha reformne pedagogije može vremenski ograničiti zbog čega je identificira kao univerzalnu. Iako se ona u pravilu javlja kao posljedica određene društvene promjene (u kontekstu 19. stoljeća, kao odgovor na industrijsku revoluciju i nove socijalne odnose), po njegovu sudu, u modernom dobu reformna pedagogija ne može se diferencirati od pedagogije u općem smislu. Time Oelkers predstavlja reformnu pedagogiju kao neprekinuti kontinuitet. Njegovo viđenje možemo prevesti i kao određenu akumulaciju znanja; poznato je ono otprije, ali se nadograđuje (unaprjeđuje, usavršava) nečim novim (znanjem,

³³ Basariček (1918: 1) u svojoj *Povijesti pedagogije* u poglavlju *Pojam i zadatak povijesti pedagogije* ističe ulogu kontinuiteta u razvoju pedagoške misli: „što je više napredovalo čovječanstvo, stim se većma usavršavalo uzgajanje“.

³⁴ Krajem 18. stoljeća pruski je plemić Friedrich Eberhard von Rochow – po struci profesionalni vojnik – započeo pisati eseje u kojima je predlagao promjene u odgojno-obrazovnom djelovanju (Mamadalić et. al., 2019b). Potaknut lošim zdravstvenim stanjem stanovništva, von Rochow je zaposlio liječnika. Međutim, seljaci su se okretali šarlatanima čiji su tretmani nerijetko završavali smrću. Kako bi iskorijenio predrasude i praznovjerja, von Rochow je u svojem djelu iznio niz prijedloga kojima je trebalo reformirati školu (kvalitetniji učitelji, dostupniji materijali za rad itd.). Reformiranje škole po njegovim zahtjevima dovelo je do prosperiteta lokalne zajednice, a s vremenom je i kralj Friedrich II. preuzeo von Rochowove ideje kao temelj univerzalnoj obnovi školstva u Pruskoj.

modelom, pristupom, očekivanjima...). Time reformna pedagogija nema trajnu formu već se izmjenjuje ovisno o prilikama. To objašnjava razne varijacije o kojima će kasnije biti više riječi.

Ostaje pitanje javlja li se reforma u pedagogiji neplanirano (kao prirodna reakcija na postojeće okruženje i njegove očite manjkavosti po pitanju odgojno-obrazovnog djelovanja), organizirano (na temelju znanstvene analize koja jasno detektira probleme, nalazi rješenja te se potom rapidno širi) ili je njezina pojava kombinacija prethodnih mogućnosti. Industrijska revolucija približila je svijet, dok je tehnološki napredak rezultirao rušenjem brojnih donedavno nepremostivih prepreka pa se tako čovjek relativno brzo mogao zateći na drugom kraju kontinenta gdje će upijati nove ideje. Za širenje drugačijeg koncepta rada bilo je potrebno tek nekoliko desetljeća, a rapidnost teorijskoga strukturiranja svjedoči o potrebi i želji za promjenom. S druge strane, pluralnost pristupa jedne u osnovi iste ideje (reformne kao takve) dokazuje kakvu širinu stječe pedagogija u periodu druge polovice 19. stoljeća. U određenom smislu, upravo ta rapidnost može biti uzrokom toga što su određene teze ipak ostale nezaokružene pa samim time i neadekvatne.³⁵

Premda je tempo bio nezanemariv, to ne znači da je ideja promjene bila jednako prihvaćena. Postojale su kritike prema novom pokretu koje su varirale od točke njezina začetka do konkretne uloge u novome društvu. Tako Burger (1923) nastoji detektirati njezinu polazišnu točku u radovima prijašnjih autora te dolazi do zaključka kako reformna pedagogija u svojoj osnovi nije ništa novo, ali je prilagođeno tadašnjim uzusima (ponajviše po pitanju modela rada).³⁶ Autor u određenoj mjeri dokazuje da se zapravo radi o idejama prošlosti objelodanjenima i adaptiranima u sadašnjosti, a da je svaki prethodni filozof ili pedagog svoje teze bazirao na zamislima i teorijama svojih prethodnika. U tome smislu, reformna pedagogija samo se nadograđivala dok nije došlo do šire recepcije novih koncepcija u periodu od druge polovice 19. do ranoga 20. stoljeća, ovisno o dinamici prijema na nekom prostoru. Ta je dinamika pak ovisila o spremnosti domaćeg pedagoškog miljea na promjenu (kako svojih stavova, tako i sustava uopće), što se lako očitava na hrvatskim prilikama gdje je borba *stare i nove škole* nadišla argumentiranu polemiku dviju suprotstavljenih struja. Donekle se to može objasniti povremenim nekritičkim preuzimanjem i zauzimanjem za pojedine aspekte (vlastite

³⁵ Ranije navedena razgranatost pokreta reformne pedagogije, kao u Njemačkoj, najbolji je dokaz varijacije mišljenja, ali i praktične implementacije pojedinog koncepta.

³⁶ Istoga je stava bio i Košćević, koji sličnom tezom započinje svoj serijal članaka *Škola s pomoću rada*.

ili tuđe) filozofije odgoja ili teorije nastave, što će se ilustrirati u kasnijoj analizi djelovanja Vjekoslava Koščevića.³⁷

Pataki (1938: 5) reformnu pedagogiju definira kao „ponajprije kritiku 'stare' a onda i projekt 'nove' škole i jednog novog uzgoja uopće“. Pristup *stare škole* nije uvažavao individualnost djeteta niti se o njoj razmišljalo prije prosvjetiteljstva. Može se reći kako upravo to reformnu pedagogiju čini zanimljivom temom za istraživanje. Brojni pedagoški pravci koji su iznikli u tome periodu rezultirali su promjenama u percepciji pedagogije i njezinih mogućnosti, posebice u praktičnom aspektu. Primjeri variraju od oskudnih, gotovo individualnih pokušaja pa sve do kvalitetno razvijenih teorija koje su stekle priliku okušati se u praksi. S druge pak strane, jedna pedagoška koncepcija mogla je biti naširoko akceptirana u jednoj državi, ali istovremeno opstruirana okolnostima u drugoj. To dovodi do zaključka kako svaki pravac reformne pedagogije treba promatrati zasebno, s time da i vremenski okvir odigrava značajnu ulogu; bilo je dovoljno tek pokoje desetljeće da bi se jednoj inicijalno neadekvatnoj ideji manifestirali odgovarajući uvjeti za implementaciju. U velikoj mjeri to je moglo biti povezano s ranije navedenom dinamikom akceptiranja i/ili implementiranja noviteta.

Pataki (1938: 13) diferencijaciju uzdiže na još višu razinu kada kaže da „razvoj evropske kulture do današnjih dana nije homogen i jedinstven u svom toku“ jer je ometen „heterogenim linijama pa i antitezama“. S tog stajališta jasno je zašto je neophodno široko shvaćanje svih relevantnih pojedinosti (kulturnih, socioloških, političkih...) pri procjeni određenog fenomena. Nužna je kauzalna metoda istraživanja jer bez utvrđivanja uzročno-posljedičnih veza nema jasne slike o okolnostima formiranja određenog koncepta reformne pedagogije na nekom prostoru i u nekom periodu (Mužić, 1999). Načelno se može zaključiti kako postavljanje očekivanja ovisi o viđenju njezine uloge, koja je pak determinirana time kako je se definira. U tom zatvorenom krugu ističe se nekoliko aksioma reformne pedagogije: sloboda u aktivnosti učenika (osobito u kontekstu uloge učitelja), individualizirani pristup i rad kao sredstvo stjecanja znanja (usko vezano sa slobodom, jer učenik samostalno stječe nove informacije vlastitim djelovanjem).

Neovisno o konceptu, navedene stavke očituju se u teorijskom i praktičnom aspektu. Također, neupitno je izvršila promjenu paradigme u periodu koji je bio posebno osjetljiv u povijesti. Ona se adaptirala ovisno o prilikama koje je zatekla na novom području, što je

³⁷ On je pitanje prilagođenosti neke ideje komentirao u svojoj *Našoj pedagogiji*, kojom je zapravo najavio reformnu pedagogiju u Hrvatskoj. Koščević (1895b: 6) tada piše „ne može dakle biti pedagogije za sva vremena i sve narode“.

njezinoj afirmaciji pomoglo otprilike u istoj mjeri u kojoj joj je i odmoglo. Primjerice, ista teorija odgoja nije prikladna uvjetima u Njemačkoj krajem 19. stoljeća kao u Rusiji, premda je u pitanju isti period. Zbog toga Tolstojeva očekivanja moraju biti nejednaka onima Kerschensteinera, iako u načelu od škole zahtijevaju isto (najkraće rečeno, temeljitu promjenu).

Zbog svih faktora zahtjevno je konstruirati univerzalnu definiciju reformne pedagogije. Pataki (1938:14) smatra da reformna pedagogija predstavlja u određenoj mjeri „manje više sistematičan pokušaj da se osvijetli uzgojna stvarnost (...) kako bi se na temelju toga mogao uzgoj adekvatnije, korisnije i sretnije upravljati, organizovati i metodički voditi putem ideja i ideala kojima po zakonu duha kulturne stvarnosti uzgoj služi, u vidu ortonomije, pomažući oblikovanje čovjeka“. Ovakva deskripcija reformne pedagogije prvenstveno odražava sumnju u usklađenost njezinih načela. S druge pak strane, Pataki odmah postavlja pitanje u čemu se zapravo sastoji uzgojna stvarnost, što označava njezin početak i kraj? Batinić (2014: 26) tvrdi da se ona „može definirati kao skupni naziv za različite odgojno-obrazovne koncepcije nastale krajem 19. i u prvim desetljećima 20. stoljeća kao odgovor na procese modernizacije i posljedicu krize kulture i škole 19. stoljeća te kao rezultat novih spoznaja o djetetu“. Za Radeku (2011: 119), pedagogija radne škole „jedan je od najsnažnijih i najheterogenijih pravaca *nove škole* čiji su pojedini smjerovi toliko suprotstavljeni da se među sobom razlikuju i u temeljnim teleologijskim stajalištima“. On je dakle ocjenjuje kao izuzetno kompleksan koncept, gdjekad i samom sebi proturječan.

Kao i prilikom svakog neempirijskog istraživanja, prisutna je velika opasnost od prebrzog uopćavanja (Mužić, 1999). Konačni sud neizbježno je vezan uz rezultate te nove paradigme na nekom prostoru ili u nekom periodu. U kontekstu hrvatskoga prostora na početku 20. stoljeća, pojava reformne pedagogije inicirala je pedagoški pluralizam u sustavu koji je bio duboko ukorijenjen u njezinom antipodu. Detaljnije bismo mogli reći da se njezin rezultat ogleda u trima elementima: promjeni percepcije djeteta (utjecaj novih saznanja iz psihologije), promjeni odnosa učitelj-učenik (redefiniranje obaju uloga) te pedagoškoj zadaći (kritičko mišljenje i osamostaljivanje). Razlozi za neuspjeh po pitanju implementiranja novoga koncepta još su brojniji; loša financijska situacija, nedostatak materijala za rad, dotrajalost infrastrukture, konzervativnost mjerodavnih (s pedagoške i političke razine) itd.

U analizi učinaka reformne pedagogije lako se zapada u mistifikaciju kao i u banaliziranje. Najveći broj analiza svodi se na validnost određene ideje. Međutim, barem u jednakoj mjeri bitna je i praktična ostavština. Prosudba o reformnim pokretima kao o odgovoru

na Herbarta (kao što je bio slučaj u Hrvatskoj) nije dovoljna jer ostaje na razini teorije. Radeka (2011) smatra da se između dva svjetska rata javlja najznačajniji pedagoški pravac u Hrvatskoj – kulturna pedagogija. Ona je nastala na pluralističkim temeljima prethodne ere (perioda do 1918. godine) što je već dostatno za isticanje njegova značaja, a svaki svjedok toga vremena signifikantan je u daljnjoj raspravi.³⁸ *Preporod* zbog toga zaslužuje posebnu pažnju. Tijekom desetljeća postojanja u *Preporodu* objavljeni su brojni članci koji su (neposredno) posvjedočili o praktičnom aspektu nove nastave, iako je uredništvo nerijetko gubilo fokus time što je radije koristilo prostor za napade na *staru školu* nego na ovakva svjedočanstva. Međutim, to je posljedica stanja u kojem je objavljivan časopis, ali i odraz prioriteta glavnog urednika. Časopis ipak zaslužuje posebnu pozornost, a njegov sadržaj postaje vrijedan izvor drugačije percepcije alternativnih pristupa. Sadržajna analiza ponudila je uvid u svjedočenja aktera (učitelja, učenika, školskih nadzornika...) koji su prenijeli svoja iskustva. Posebno su vrijedni iskazi učenika, odnosno njihovi dojmovi.

S obzirom na okvire istraživačkog perioda (prva dva desetljeća 20. stoljeća), ovi primjeri ostali su izolirani slučajevi. U najvećoj mjeri radi se o samoiniciranim pokušajima pojedinaca, gdječad čak i nelegalnima.³⁹ Na temelju toga, opravdano je zaključiti kako bi ovo istraživanje moglo ponuditi drugačiji kritički osvrt na reformnu pedagogiju u Hrvatskoj, tim više što je u fokusu period u kojem je ona predstavljala tek iniciranje pedagoškog pluralizma, a zaživjela je (premda i tada u slabijoj mjeri) desetljeće i pol kasnije. Neki od tih tekstova ponudit će odgovor na pitanje zašto pokret nije zaživio ranije. Za razliku od reformne pedagogije u globalu, pokret za umjetnički odgoj gotovo je marginaliziran u hrvatskoj povijesti pedagogije. Njegova uloga ne ogleda se samo u promociji risanja, ručnog rada ili estetskog odgoja. Koncept umjetničkog odgoja bio je strukturiran kao odgovor na shematiziranu nastavu kakvu su ponudili Herbartovi zagovaratelji, a koji su Herbartove stupnjeve nastave shvatili na razini dogme. Abruptan kraj objavljivanja časopisa predstavlja nepremostivu prepreku daljnjem istraživanju, barem što se tiče ovoga izvora. Specifičnost toga izvora leži u korištenom diskursu te u kontinuitetu izlaženja. *Preporod* time nudi mogućnost analize reformne pedagogije u neprekinutom periodu od deset godina, a njegov odnos prema herbartizmu, reformnim

³⁸ Radeka (2011: 121) ocjenjuje da se radi o nekoherentnom pravcu što se očituje u „teorijskim krajnostima Stjepana Matičevića s jedne strane i Pavla Vuk-Pavlovića s druge strane, između kojih se razvila kulturna pedagogija Stjepana Patakija“.

³⁹ Postoje primjeri pisanih iskustava učitelja u kojima navode kako izvode nastavu na način koji ne bi odobrio školski nadzornik. Neki od tih primjera bit će prikazani u segmentu o učiteljskim svjedočanstvima (*Iz moje republike i Iz lepoglavske države*).

pokretima te školskom sustavu (i svim njegovim odrednicama) zoran je prikaz društvene, političke i pedagoške perspektive u kojoj se pojavila *nova škola*.

2.5. Uloga psihologije u okviru reformne pedagogije

Nova istraživanja u dječjoj psihologiji ponudila su uvid u dotad nepoznato stanje uma odgajnika, što je dovelo do konačnog odbacivanja egide kako je dijete samo 'odrasla osoba u malome'.⁴⁰ Važnost psihologije ranije je isticao i Herbart. Prema Herbartu, psihologija i etika temelj su pedagogije; prva određuje ciljeve odgoja, a druga sredstva. Međutim, Herbartov pristup ocijenjen je kao intelektualistički. Prema nekim kritičarima, ustrajanje na Herbartovim aksiomima odgoja predstavljalo bi „onemogućavanje razvijanja naprednije i znanstveno opravdanije pedagoške misli“ (Jakopović, 1984: 66).⁴¹ Otpor prema Herbartovoj doktrini usko je povezan s razvojem psihologije i njezinom implementacijom u oblikovanje nastavnog procesa koje se javlja krajem 19. stoljeća. Kritiziran je jer je poticao razvoj uma, ali ne i duha, što je shvaćeno kao ograničavanje djetetova razvoja. Pobornici *nove škole* smatrali su kako se duševno ne smije zapostavljati nauštrb intelektualnoga jer tako nije moguće postići kompletan razvoj. Procjena učenikovih sposobnosti postat će temelj individualističkog pristupa odgoju i obrazovanju *nove škole*. Odbacivanjem univerzalnog pristupa u poučavanju, njezini zagovornici tražit će restrukturiranje nastavnog procesa na način da isti uvažava svako dijete kao zasebni i jedinstveni segment toga procesa. Ovakvo viđenje nastave predstavlja antitezu uvriježenom modalitetu odgojno-obrazovnog procesa druge polovice 19. stoljeća.

O važnosti psihologije u školskom radu pisao je i Georg Kerschensteiner, najpoznatiji predstavnik radne škole. Prema Kerschensteineru (Zaninović, 1985), škola mora imati predviđen prostor za ispunjenje djetetovih duševnih potreba, iako je jasno iznio razliku između igre (koja je tek kratkotrajno ispunjenje vremena, bez konkretnog cilja) i rada, koji djetetu mora omogućiti ispunjenje njegova potencijala. Tu će razliku jasno definirati i hrvatski predstavnici umjetničkog odgoja.⁴² Kerschensteinerov je cilj dijete koje će postati funkcionalan i koristan građanin, odnosno netko tko će biti koristan državi. To se postiže njegovim sudjelovanjem u nastavi, koja ujedno mora biti prilagođena njegovom mentalnom sklopu. Ističe se težnja za

⁴⁰ Miljković (2019) navodi da je taj preformatizam potaknuo različita shvaćanja djeteta koja su kasnije opisana kao pedagoški optimizam i pedagoški pesimizam.

⁴¹ U hrvatskoj povijesti pedagogije postoji manjak konkretnih analiza Herbartove filozofije odgoja, barem onih razmatranih sa strogo pedagoškog stajališta.

⁴² Košćević je u *Školi s pomoću rada* povukao paralelu između zabavišta i pučke škole, orijentirajući se na postupak učenja preko igre u obje ustanove, premda se ona drugačije konstruira u školi.

uvažavanjem djetetove dobi i objektivnih sposobnosti koje se ne mogu procijeniti bez valjanog poznavanja psihologije. Ručni rad u tom aspektu inicira prepoznavanje i optimiziranje njegovih sposobnosti koje će kasnije biti moguće iskoristiti.

Jedan od važnijih radova na temu psihologije kao elementa u nastavnom procesu objavio je Stjepan Matičević. On je pozitivno vrednovao tada novi zaokret u pedagogiji, koji je otvarao prostor novim saznanjima iz psihologije u školi (Matičević, 1934).⁴³ Matičević je istaknuo kako se bez prilagodbe sadržaja i metoda neće moći ostvariti traženi učinak u odgojno-obrazovnom procesu. Stav Stjepana Matičevića glede reformne pedagogije može biti uvjetovan time što je on jedan dio svojeg usavršavanja proveo u Jeni i Leipzigu tijekom 1907. i 1908. godine. Taj je period, potaknut eminentnim profesorima (Wilhelm Wundt, Paul Barth, Wilhelm Rein...), determinirao njegovu znanstvenu perspektivu percepcije pedagogije (nauštrb u većoj mjeri praktične kakva je bila do 1918. godine), koja će se očitovati u kasnijem djelovanju (Radeka, 2020). Po povratku u Hrvatsku posvetio se teorijskom i praktičnom razmatranju novih pristupa. Stjepan Pataki (1936) također ističe kako obrazovni razvoj čovjeka ovisi podjednako o unutrašnjim i o vanjskim faktorima. Kompletan odgoj nije moguće ostvariti bez njegovanja djetetova duha. Napominje kako učenici, naročito oni mlađi, žive različito od odrasle osobe u tom trenutku, a posebno se to ističe u načinu samoizražavanja. Učitelj to ne smije zanemariti u svome radu.

Međutim, Pataki je upozoravao kako se uloga psihologije pritom ne smije precijeniti. Ističe kako psihologija ima svoju ulogu u razvoju i svakodnevnici pedagogije, ali potrebno ju je jasno ograničiti. Zbog toga kritizira *Stoljeće djeteta*, odnosno pedocentrizam koji je predstavila Key, navodeći kako je to „potpuno psihologiziranje, upravo pedologiziranje odgoja, ma da ovaj (...) ima i bitni univerzalistički karakter i smisao“ (Pataki, 1938: 31). Prema Patakiju, moderna pedagogija sve više skreće fokus na razvoj psihičke i duhovne funkcionalnosti. Smatralo se da *stara škola* nije bila dovoljno upoznata sa psihološkom stranom učenika, najviše s njegovim razvojem, zbog čega je redovito zanemarivala tu komponentu. Ipak, ističe kako ju je *nova škola* precijenila te da je potrebno jasno odrediti mjeru u kojoj psihologija pridonosi učinku u školi.

Pataki ovo pitanje dalje razmatra u djelu *Psihologija mladenačkog doba* iz 1940. godine. Ističe kako se u najvećoj mjeri psihologija bavila odraslim čovjekom, ne uzimajući u obzir jedinstvene zakonitosti mlađe osobe. U tom slučaju, prema mlađoj osobi (djetetu, adolescentu)

⁴³ Dakle, radi se o otprilike tridesetogodišnjem odmaku od okvira istraživačkog perioda. Međutim, kako će kasnije biti objašnjeno, u pitanju su pedagozi-teoretičari koji su bili kompetentni kvalitetno analizirati te potom konstruirati teorijske okvire. Pedagozi iz perioda prije 1918. godine u pravilu nisu imali te kompetencije.

odrasla osoba (roditelj, učitelj) ponaša se kao prema ravnopravnom u negativnom smislu, očekujući da se odgajnik tome prilagodi.⁴⁴ Pataki (1940: 37) ocjenjuje kako je rano djetinjstvo poligon za ostvarivanje potencijala jer je to razdoblje „učenja u najširem i najintenzivnijem smislu“. Ovakvo viđenje očekivano kritizira školski sustav koji pasivizira učenika te od njega stvara recipijenta bez slobode u radu.

Vjekoslav Košćević je u svojim radovima pridao važno mjesto psihologiji. Isticao ju je kao temelj rada u *novoj školi*. Smatrao je da će učitelj koji poznaje psihologiju djeteta ostvariti odgojne zadaće. Gotovo trideset godina prije Patakija, Košćević (1912: 51) je pisao kako „psihologija djece nije identična s psihologijom odraslih“. Naveo je kako se o važnosti psihologije naveliko piše u drugim zemljama, a s time su upoznati i učitelji pripravnici prije nego što počnu raditi u školi. Međutim, „o ovim najnovijim pronalascima velikih učenjaka ne upućuju se učiteljski pripravnici u hrvat. učit. školama ni najmanje“ (Košćević, 1912: 52). Košćević je u više navrata kritizirao nepostojanje sveučilišne naobrazbe za učitelje, smatrajući kako trenutni sustav ne nudi dostatnu pripremu. Pitanjem sveučilišne naobrazbe učitelja Košćević se periodično bavio u *Preporodu*, što će biti analizirano u nastavku disertacije.⁴⁵

⁴⁴ Pataki (1940: 35) navodi kako je u periodu između 8. i 14. godine kod djece prisutan „poseban način doživljavanja i odnošenja“. To se odnosi na njihovo poimanje okolice, naročito po pitanju učenja. U tom posebnom odnosu Vjekoslav Košćević je vidio platformu za umjetnički odgoj, koji je, po njegovu shvaćanju, trebao ispoljiti djetetov potencijal.

⁴⁵ Pedagogija je imala zahtjevan put do autonomije na sveučilištu. Prvu katedru za pedagogiju ustrojio je 1779. godine Ernst Christian Trapp na Sveučilištu u Halleu (Prgomet, 2005). Hrvatski primjeri mnogo su kasniji. Prva predavanja iz pedagogije održao je Franjo Marković 1876. godine. 1924. godine Stjepan Matičević preuzeo je nastavu iz pedagogije na Filozofskom fakultetu i izdvojio je od filozofije (Vukasović, 2004).

3. DRUŠTVENI I PEDAGOŠKI KONTEKST U VRIJEME POJAVE REFORMNIH PEDAGOŠKIH POKRETA NA HRVATSKOM PROSTORU

3.1. Društveno-politički faktori koji su utjecali na stanje školstva na hrvatskom prostoru na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće

Genezu Košćevićeve ideje hrvatske narodne pedagogije u određenoj mjeri možemo pronaći u nacionalnom pokretu koji je sredinom 19. stoljeća narastao do razine političke stranke (Matković, 1999). Odmak od tuđinske vlasti ukorijenjen je u ilirskom pokretu iz toga perioda, čiji ciljevi sadrže određene sličnosti s pedagoškim zahtjevima. Primjerice, isticanje germanizacije (i mađarizacije) kao neposredne opasnosti odlikuje oba pokreta, politički i pedagoški. Zahtjevi su se u podjednakoj mjeri ogledali u političkim nastupanjima kao i u, primjerice, suvremenoj umjetnosti. Najradikalniji predstavnik toga perioda Ante Starčević pokrenuo je Stranku prava čijem se programu, s vremenskim odmakom od otprilike trideset godina, priklonio i Košćević.

Premda je proces sekularizacije i demokratizacije školstva započeo i ranije – primjerice, školskim reformama Marije Terezije u 18. stoljeću - tijekom druge polovice 19. stoljeća u gotovo svim (zapadno)europskim državama taj se proces intenzivirao. Ugarski parlament izglasao je prvi takav zakon 1868. godine (Župan, 2002). Također, bitan je i austrijski školski zakon izglasan godinu kasnije jer će poslužiti kao osnova hrvatskoj inačici. Tijekom banovanja Ivana Mažuranića (1873.-1880.), Hrvatska doživljava modernizaciju uprave, sudstva i školstva, naročito pučkoškolske nastave.⁴⁶ Iako u istom periodu živi i djeluje mecena kulturnog života biskup Josip Juraj Strossmayer, on je više pozornosti posvetio visokom obrazovanju (inicijativa za osnivanjem zagrebačkog sveučilišta, poticanje rada Jugoslavenske akademije itd.). Istovremeno, u Hrvatskoj je analfabetizam na visokoj razini jer veoma nizak postotak djece pohađa nastavu zbog čega se preporod školstva pripisuje Mažuraniću.⁴⁷ Kao pretežito ruralan prostor (što uključuje i najbližu okolicu Zagreba), hrvatsko stanovništvo ne gaji benevolentan pristup prema organiziranom obrazovanju jer ga smatra preprekom radu djece u obrađivanju zemlje.

⁴⁶ Mažuranić je po Horvatu (1990: 205) „državnik-organizator, prvi u najnovijoj našoj prošlosti“.

⁴⁷ Vranješ-Šoljan (1998) navodi da je 1880. godine nepismeno 73,51% muškaraca i 83,39% žena. Do 1910. godine nepismenost je pala na 49,28% za muškarce i 61,91% za žene. Prema tome, iako se analfabetizam smanjuje, i dalje je prosječno svaka druga osoba u Hrvatskoj nepismena.

Prevladava mišljenje kako je Mažuranićeva reforma školstva sedamdesetih godina 19. st. bila jedna od najboljih u Europi (Bilandžić, 1999).⁴⁸ Školskim zakonom iz 1874. godine, prvim koji je donio Hrvatski sabor, stvoren je zakonski okvir za organizirano odgojno-obrazovno djelovanje. Prema *Izvjješću o stanju školstva u Hrvatskoj i Slavoniji 1877-8.* objavljenom 1879. godine, u roku pet godina od donošenja zakona porastao je broj općih pučkih škola, što se tumačilo kao razvoj školstva, odnosno progres u opismenjavanju tada slabo pismenog stanovništva. Premda zakon nije bio bez mana, on je ipak bio napredan za taj period te su mnoge ranije boljke obrazovnoga sustava riješene. Jedna od važnijih odrednica bila je da škole postaju državne ustanove.⁴⁹ Osim toga, uređena su učiteljska prava, primanja, odnosi i obveze, propisani infrastrukturni kriteriji te postavljen temelj daljnjem razvoju školstva u Hrvatskoj. Međutim, brojne stavke, unatoč progresivnosti, ostale su mrtvo slovo na papiru. Školske zgrade bile su stare i dotrajale te neadekvatne za novi standard. S druge strane, financiranje tih i drugih elemenata prepušteno je općinama koje u pravilu nisu bile primjereno koncipirane kako s financijskog aspekta, tako i po pitanju kompetentnosti činovnika.⁵⁰

Drugi bitan aspekt zakona čije je provođenje prouzročilo organizacijske podbačaje odnosio se na propisani broj učenika po razredu. Zakon je predvidio maksimalno 80 učenika po razredu, s time da se u slučaju prekoračenja broja smije zaposliti još jedan učitelj te otvoriti paralelni razred. Drugi školski zakon iz 1888. tu je odrednicu potvrdio bez izmjene (Raguž, 2015), s time da je ukupan broj učenika nerijetko premašivao tu granicu bez da je pritom angažiran dodatni učitelj.⁵¹ Imajući u vidu da je individualizirani pristup učeniku jedan od aksioma reformne pedagogije, zakonom je *de facto* bilo onemogućeno primijeniti ikoji model rada baziran na toj odrednici. Drugim riječima, model rada u nastavi morao je biti ekonomičan što je u praksi značilo da je individualizirani pristup učenicima spriječen.

⁴⁸ Iako je ocjena povoljna, mora se naglasiti kako je Mažuranićev zakon oslonjen na ugarski školski zakon iz 1868. te (u znatno većoj mjeri) austrijski školski zakon iz 1869. godine.

⁴⁹ 19. stoljeće generalno je ocijenjeno kao stoljeće sekularizacije školstva. Poput brojnih drugih, i ova je reforma inicijalno bila poticana iz austrijskog dijela Monarhije; konkretno, Friedrich Dittes, čija su djela bila itekako poznata (pa i izvor određenih polemika u pedagoškom prostoru), svesrdno se zalagao za opću sekularizaciju školstva u Austro-Ugarskoj. Dittesova druga težnja – „davanje povjerenja i povjeravanje dužnosti pučkim učiteljima kao odgojiteljima naroda“ (Čehok, 1997: 72) – može se direktno povezati s Košćevićevim težnjama. Međutim, i ranije su Dittesove teze bile aktualne među hrvatskim pedagozima, primjerice u Filipovićevim zahtjevima.

⁵⁰ Manjak suradnje općine i učiteljskog kadra bila je jedna od češćih tema u *Preporodu*, a prozivanja po pitanju financijske i druge potpore gdje su bila i direktno (mada anonimno) plasirana, kao što će biti prikazano u poglavlju o serijalu *Iz moje republike*.

⁵¹ Ovo je opet ovisilo o lokalnim prilikama. Naime, zakonom je bilo određeno da svako naselje s 40 školskih obveznika mora otvoriti školu, što je pak u najvećoj mjeri bilo uvjetovano ekonomskim prilikama općine.

Time je također bilo otežano provođenje aktivnosti poput izleta, organizacije raznih svečanosti i sl. Zakonom iz 1888., objavljenim nakon Mažuranićeva mandata, bilo je zabranjeno održavanje ikakvih svečanosti u sklopu školske zgrade. S obzirom da je kulturno uzdizanje bilo od velike važnosti za članove Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja,⁵² postojale su administrativne prepreke po pitanju (legalne) organizacije takvih aktivnosti. Društvo je zato svoje aktivnosti redovito predstavljalo kao odgojne kako bi se zadržala spona sa školom, jer bi u protivnom njezino provođenje bilo otežano ili zabranjeno.

Nakon Mažuranića, za čijeg je banovanja hrvatsko školstvo prosperiralo u svim relevantnim segmentima, uslijedio je zaokret u političkim odnosima. Tijekom mandata bana Khuena Hedervaryja (1883.-1903.) ograničavane su razne djelatnosti, među kojima i školstvo.⁵³ Herbartova doktrina pogodna je za takvu situaciju u kojoj promjene u pravilu nisu dozvoljene (Jakopović, 1984). Nove ideje sustavno su ograničavane ili potiskivane.⁵⁴ Kao odgovor na konzekvence Khuenova režima, 1895. godine na hrvatskoj kulturnoj i političkoj sceni pojavljuje se kadar mladih intelektualaca. Potaknuti snažnom mađarizacijom i germanizacijom 19. stoljeća, posvećuju se izgradnji narodne kulture.⁵⁵ Istodobno u Hrvatskoj je jačao radnički pokret (Antoljak, 1992) koji treba promatrati kroz prizmu poziva za razvoj sposobnosti u školi. Radništvo postaje neka vrsta međusloja društva; to više nisu seljaci koji su bili cijeli život vezani uz zemlju, a ne radi se ni o aristokraciji koja se oslanjala na vlastito bogatstvo. U pitanju je novi sloj društva, onaj koji nije imao financijsko zaleđe za lagodan život, a koji istovremeno nije imao mogućnost rada na zemlji (uglavnom je bio vezan uz gradove); još jedan produkt jačanja industrijalizacije.

Teško stanje školstva u Hrvatskoj na početku 20. stoljeća ogledalo se i u nedostatku (funkcionalnih) školskih ustanova, što je posljedično dovelo do visoke razine nepismenosti. Analfabetizam će biti jedna od češćih tema *Preporoda*, uglavnom u kontekstu pojedinačnih učiteljskih nastojanja u njegovu iskorijenjivanju. Pismenost je bila prepoznata kao temelj

⁵² Društvo je smatralo da su kulturne aktivnosti u jednakoj mjeri bitne za djecu kao i za odrasle, što će biti prikazano u kasnijem poglavlju.

⁵³ U tom periodu obustavlja se modernizacija onih grana društva koje nisu procijenjene kao ključne za ugarski hegemonizam, koji će redovito kritizirati i *Preporod*. Međutim, unatoč tome što je ban Khuen-Hedervary u hrvatskoj historiografiji prihvaćen kao negativna pojava, neki segmenti njegova banovanja nezanemarivi su u pozitivnom smislu. Primjerice, tadašnji ministar obrazovanja Izidor Kršnjavi proveo je brojne reforme, a posebno se istaknuo poticanjem izgradnji škola i kulturnih institucija.

⁵⁴ Stjepan Radić, kao vođa hrvatske politike u prvim desetljećima 20. stoljeća, ponudio je paralelu između ova dva perioda. Zaključio je da se u Mažuranićevo vrijeme Hrvatska mogla dičiti školstvom europske razine, dok je u Khuenovo ono upropašteno jer su učitelji uvedeni u strančarenje (Boban, 2004).

⁵⁵ „Nov naraštaj nosi parolu 'slobode umjetničkog stvaranja'“ (Horvat, 1990: 227), što se ogleda u svim granama javnog djelovanja (aktivnoj politici, književnosti, školstvu itd.).

progresu jer „nemoguće je zamisliti širenje obrazovanja, priopćavanja novih dostignuća i uključivanje u tehnički i kulturni napredak bez svladavanja elementarne pismenosti“ (Matković, 2003: 217). Matković je nepismenost detektirao kao interdisciplinarni problem. Opismenjavanje je bilo temelj svakog obrazovnog procesa, premda je Košćević upozoravao kako učiteljeva uloga nije isključivo naučiti dijete čitati i pisati.⁵⁶

Upravo u školstvu uslijedila je potencijalno najveća modifikacija nazora. Uzori novog pristupa u najvećoj mjeri dolaze iz Njemačke, u kojoj je perspektiva daljnjeg razvoja školstva bila prepoznata u njezinoj raznovrsnosti metoda i na tome tragu je dalje teorijski i praktično razmatrana. Novosti u teoriji i praksi pristizale su iz Njemačke tijekom većeg dijela 19. stoljeća. Te ideje njemačkih pedagoga – a jedna od tih novih metoda bit će i umjetnički odgoj – ubrzo postaju dijelom rasprave i u hrvatskom pedagoškom prostoru. Tada će se i u Hrvatskoj pojaviti pokret za reformu pedagogije prema načelima umjetničkoga odgoja, dok će Košćević, potaknut formiranjem narodne kulture, svoje djelovanje posvetiti izgradnji hrvatske narodne pedagogije. Nije slučajno da je rasprava koja je najavila promjenu paradigme, Košćevićeva *Naša pedagogija*, objavljena upravo 1895. godine.

3.2. Odnos politike prema *novoj školi*: primjer Stjepana Radića

Svaka promjena u školstvu, kao važnom društvenom podsustavu, zahtijeva podršku politike. Analizom članaka objavljenih u *Preporodu* identificirane su brojne kritike upućene mjerodavnima. Najveći broj kritika odnosi se na materijalno stanje same školske zgrade, plaće nastavnog kadra, odnos prema učiteljicama i sl. Kako bismo približili odnos koji je politika gajila prema školstvu (uopće, ali s posebnim naglaskom na nove zahtjeve koje je plasirao pokret za umjetnički odgoj), odabran je jedan primjer političara, i to onaj najpoznatiji iz perioda početka 20. stoljeća: Stjepan Radić. Iako je na funkciji ministra prosvjete (na kojoj je mogao najviše utjecati na stanje u školstvu) bio u kasnijem periodu, od 17. studenoga 1925. do 15. travnja 1926. godine (Strugar, 2004a), bio je politički aktivan i u razdoblju prije Prvog svjetskog rata. Ministarski mandat omogućio mu je određenu slobodu u daljnjem razvoju školstva, ali svojim položajem mogao je utjecati na donošenje odluka i ranije (Brčić, 2018). U podjednakoj

⁵⁶ U kontekstu analfabeta, Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja priređivalo je izložbe na kojima su bili usporedo predstavljeni likovni radovi nepismenih vojnika i malene djece. Potom su u svojevrsnoj formi longitudinalnog istraživanja pratili progres djece po godištima (razredima) i vršili usporedbe s radovima odabranih nepismenih vojnika. O tome će biti više riječi u poglavlju o aktivnostima Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.

mjeri bit će predstavljena Radićeva razmišljanja i stavovi iz drugih izvora,⁵⁷ kao i oni izneseni u tekstovima iz *Preporoda*. Izvješća iz časopisa bit će navedena kronološki, ne po važnosti. Dio ove analize prenijet će stajališta i Stjepanovog brata Antuna, također politički eksponiranog u istraživačkom razdoblju.

Prvi spomen Stjepana Radića u *Preporodu* nalazimo u sklopu rubrike *Kronika* kada je zabilježena rečenica koja izvještava da je Radić napao Srbe (ne navodi se u kojoj formi) radi njihova odnosa prema Crnoj Gori.⁵⁸ Dogodilo se to na sveslavenskom kongresu u Pragu. Dakle, njegovo prvo navođenje nije bilo vezano uz školstvo, što je opet razumljivo jer su njegove funkcije u tom periodu vezane uz izdavaštvo, dok je na izborima doživio neuspjeh.⁵⁹ Tijekom petog godišta časopisa Radić je spomenut četiri puta, s podijeljenim kritikama. Prenesena je izjava iz *Novosti* koja kaže da je Radić (tada narodni zastupnik) stao u obranu učiteljice Pogačić, urednice časopisa *Domaće ognjište*.⁶⁰ Ne navodi se razlog spora, pridodan je tek segment o tome kako Radić podržava osnivanje 'dječjeg dana', svečanosti kojom bi se poticalo učenike na aktivnosti.⁶¹ Istu svečanost redovito je zahtijevao i podržavao *Preporod* pa se može zaključiti kako je ovo spominjanje Radića izvršeno u pozitivnom kontekstu. Međutim, drugi navod bio je iznesen u posve drugačijem tonu. Radić je ponovno posredno spomenut, ovog puta u rubrici *Književnost i novinstvo* kao akter u sukobu Graneca, tadašnjeg predsjednika učiteljskog društva za Zagreb i okolicu, i *Hrvatskog prava*.⁶² Radić je u ovom slučaju spomenut preko časopisa *Dom* koji je napao dr. Josipa Franka, a urednički komentar navodi da je Radić prijatelj s

⁵⁷ Ideja jedinstvenog i slobodnog školstva bila je prisutna u Radićevoj političkoj misli (Vrgoč, 2004). Mate Demarin čak ga je identificirao kao preteču radne pedagogije, uz napomenu da bi u hrvatskoj povijesti pedagogije Stjepan Radić trebao biti ono što je Rousseau za francusku ili Pestalozzi za njemačku (Boban, 2004). 1903. (dakle, dvije godine prije prvoga broja *Preporoda*) Radić objavljuje *Šest osnovnih ideja o reformi školstva*. Između ostalih, predstavlja svoj koncept učionice kao radionice u kojoj bi učenici trebali samostalno provoditi aktivnosti (odnosno, učiti) uz učitelja kao voditelja nastavnog procesa (Kujundžić, 2004). Međutim, u analizi napisa iz *Preporoda* on je većinski identificiran kao protivnik težnji koje je gajio časopis. Iz analize se pritom ne može isključiti negativni osobni stav autora tekstova i urednika (u pravilu iste osobe, Vjekoslava Košćevića) koji je u velikoj mjeri mogao determinirati percepciju realnoga djelovanja braće Radić.

⁵⁸ *Preporod* br. 9 četvrtog godišta (objavljen u rujnu 1908. godine).

⁵⁹ Unatoč ovom sporu, Radić nije bio isključiv glede nacionalnosti. Isticao je da nema prepreke da učitelj srpskog podrijetla drži nastavu hrvatskim učenicima dok god je u tome poslu etičan i stručan (Tomašić, 1925). Njegovi kasniji stavovi o zajedničkoj državi Južnih Slavena također govore u prilog inkluzivnosti.

⁶⁰ Pojavljuje se u broju 3 petoga godišta (objavljen u ožujku 1909.).

⁶¹ Svečanost *Dječji dan* kasnije je pokrenula Udruga učiteljica. Cilj manifestacije bio je senzibilizirati širu javnost za potrebe djece, posebice imajući u vidu tešku ekonomsku situaciju, zbog čega su redovito prikupljana sredstva za siromašnu djecu. Zahvaljujući takvim akcijama, ali i drugim financijskim izvorima, s vremenom je u Zagrebu 1912. godine izgrađen Dječji dom.

⁶² List u ksenofobnom ispadu lamentira da je Granec nepodoban za svoj položaj jer je 'tuđinac' (slovačkog podrijetla) „čijih pređa nije bilo ni blizu, dok su djedovi i oci učitelja Hrvata prolijevali krv za Hrvatsku“ (xxx, 1909a: 58).

Basaričkovim sinom, što je u odnosu Basaričeka i Koščevića moguće shvatiti samo kao negativnu karakteristiku.

Preporod upućuje direktnu kritiku Radiću tvrdnjom da on kao „predsjednik seljačke stanke i narodni zastupnik, upućuje seljake, da im je škola na teret, da je učitelj previše plaćen“ (xxx, 1909a: 60) dok se u daljnjem tekstu ističe da je hvalio Čehe zbog silnih davanja u školstvo. Kritiziran je i njegov odnos prema sveučilišnom obrazovanju. Ovo je u opreci s istraživanjima koja je provela Boban. Ona zaključuje da je Radić inzistirao na višim plaćama za učitelje, ali i na užoj povezanosti škole i sveučilišta kako bi potonje bilo dostupnije širem sloju društva (Boban, 2004). Također, Tomašić (1925) prenosi Radićev govor u kojem ovaj navodi konkretne izračune za podizanje 500-600 novih škola, a narod bi to trebao sufinancirati materijalom, radnom snagom i sl. Posljednji spomen Radića šturo navodi da mu je naprasno prekinuto predavanje o aneksiji što ga je držao u Petrogradu, najvjerojatnije od strane prisutnih Srba.⁶³

Članak indikativnog naslova *Odakle učiteljsko zlo u Hrvatskoj?*⁶⁴ je oštra kritika kompletne političke situacije u Hrvatskoj s posebnim naglaskom na plaće (navodi se da nisu promijenjene od 1879. godine).⁶⁵ Tekst je poziv učiteljstvu da se organizira te mu je predbačeno što ne informira javnost o vlastitoj snazi i važnosti pa je tako prepušteno nezainteresiranom političkom krugu pojedinaca koji od učitelja nemaju velike koristi (osim kao glasove za izbore). U cijelom članku poimence su spomenuta samo braća Radić (uz snažno insinuiranje da iza svake učiteljske nesreće zapravo stoji Basariček), kojima se zamjera stav „da svaki seljak može biti učitelj“ (xxx, 1911a: 2).⁶⁶ Članak je zaključen pozivom na buđenje učiteljstva, preporukom za probir strane literature (njemačka se ne navodi) te zahtjevom da se organizira obrana učiteljskog kadra, pa i, koliko je vidljivo, od samoga Stjepana Radića.

Sukob sa Stjepanom Radićem iskorišten je kao uvod u izvješće o III. Informativnom tečaju za učitelje koji je bio održan u travnju 1911.⁶⁷ Već u prvoj rečenici prenesena je navodna Radićeva izjava o učiteljima koji su, po njegovu mišljenju, megalomani (odnosi se na zahtjeve

⁶³ Broj 5, peto godišće, objavljeno u svibnju 1909. godine.

⁶⁴ Uvriježena praksa *Preporoda* bila je pisati naslove s točkom. Međutim, u ovoj disertaciji svi će naslovi biti navedeni bez točke kako bi se ispoštovalo današnji hrvatski jezični standard.

⁶⁵ Objavljen je u prvom broju sedmoga godišta, iz siječnja 1911. godine. Iako je nepotpisan, diskurs odgovara Koščevićevom. U sedmom godištu časopisa Radići su najviše puta spomenuti, ukupno u čak 13 navrata.

⁶⁶ Kritika nije bila upućena seljacima već stavu da učiteljsko zanimanje ne zahtijeva kompetencije te samim time niti bolji materijalni položaj. Autor se slaže da svatko može nekoga naučiti čitati, pisati i računati, ali to troje služi samo kao „sredstvo za uzgojne svrhe“ (xxx, 1911a: 2). Drugim riječima, škola mora biti puno više od pukog opismenjavanja, što se ogleda u cjelokupnom opusu časopisa.

⁶⁷ Izvješće je objavljeno u broju 5 sedmoga godišta (svibanj iste godine) u sklopu rubrike *Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja"*. Podrobnija analiza tečaja prikazana je u poglavlju o aktivnostima društva.

glede povišenja plaće). Uz poduži niz o brojnim zanimanjima koja su bolje plaćena od učitelja, od podvornika do kočijaša, anonimni autor teksta najavio je pasivni otpor učitelja. U principu, učitelji će nastaviti raditi u školi, ali odustat će od svih drugih zaduženja izvan nje, poput orguljanja i različitih svečanosti na kojima su bili obvezni sudjelovati. Radiću se također spočitavalo što je uz protest glede povišenja plaće učiteljima istodobno agitirao za povišenje plaće svećenicima. Autor je potom uputio Radića kao i sve ostale saborske zastupnike da prouče situaciju u Zapadnoj Europi te preuzmu modele rješavanja ovakvih situacija.

U broju 6 *Preporoda* (objavljen u lipnju 1911. godine) Radić je bio tema čak pet puta. Učestalost možemo povezati s činjenicom da je polovica toga broja posvećena političkom pitanju učitelja u članku *Značenje rezolucija skupštine "Saveza hrvatskih učit. društava"*. Tekst je nepotpisani osvrt na skupštinu Saveza održanu 11. svibnja iste godine u Zagrebu.⁶⁸ U rubrici *Književnost i novinstvo* Radića se citira (tekst objavljen u *Domu*) da je oponirao pasivnom otporu učitelja (tražio da napuste svoje domove koje im je država osigurala za posao u slučaju pokretanja štrajka), a u dva slučaja su preneseni izvještaji iz drugih listova.⁶⁹ Zadnji navod Radića u ovome broju zabilježen je u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu* i ponovno je prenesen iz drugog medija; *Učiteljski Tovariš* je u svojem izvještaju skupštine napao određene političare, uključujući i Radića, predbacujući mu da je klerikalac. U sklopu serijala *Škola s pomoću rada*⁷⁰ Košćević se ponovno vratio na tezu koju je prvobitno vezao uz Radića, a odnosi se na to da svatko može biti učitelj jer je dovoljno opismeniti čovjeka. Košćevićeva teza bila je da učiteljeva zadaća nije samo opismeniti dijete već pobuditi mu interese, razviti kritičko mišljenje i uopće djelovati na njegova čuvstva. To je bila poruka *Preporoda* tijekom cijeloga njegovog izlaženja, a Košćević ju je zastupao i u svojim objavljenim djelima.

U rubrici *Razgled po domu i svijetu*⁷¹ prenesen je pa kritiziran stav Antuna Radića prvotno objavljen u časopisu *Dom*. U tom prilogu, Antun Radić predbacuje učiteljstvu što je puzalo pred mjerodavnima radi poboljšanja vlastitih uvjeta rada. Uredništvo *Preporoda* oštro je odgovorilo u nepotpisanom tekstu; Radić je zamoljen da ne generalizira jer „puzavost je

⁶⁸ U tom članku Radić je spomenut samo jednom; autor (diskurs ponovno ukazuje na Košćevića) proziva Radića, koji „nema ni pojma o uzgoju“ (xxx, 1911i: 88), da je glasovao za povišenje plaće svećenicima i religijskom osoblju jer imaju sveučilišnu naobrazbu, dok se učiteljima ona onemogućuje. Osvrt je zaključen novim pozivom na mobilizaciju učiteljskog kadra.

⁶⁹ Prvo su *Hrvatske novine* reagirale na prethodni napis tekstem u kojem izražavaju uvjerenje da će Radićevi pristaše njega uskoro baciti na cestu (kao što on želi učiteljima), a u drugom *Hrvatska sloboda* sarkastično izvještava o Radićevom skupu u Vrbanji, uz napomenu da je navodno čak prijetio potpisniku toga teksta, inače učitelju. Dodatak tom izvještaju je poziv na bojkot pjesme Josipa Biničkoga jer je tiskana u Radićevoj tiskari.

⁷⁰ Objavljen u broju 10 sedmoga godišta, iz listopada 1911. godine. Serijal će biti detaljnije analiziran u kasnijem poglavlju.

⁷¹ Radi se o broju 3 osmoga godišta, objavljenog u ožujku 1912. godine.

gospodin doktor vidio kod naših protivnika“ te da „nezrelo držanje prema seljaštvu“ potraži na drugom mjestu (xxx, 1912c: 44). Tema članka *Naše školstvo*⁷² bila je manjak učitelja i pitanje njihova prelaska u Bosnu i Hercegovinu radi boljih plaća. *Preporod* je za loše stanje optužio Radića jer je pisao kako ne bi došlo do manjka kadra kada bi Radić i drugi političari formirali stabilan financijski okvir za njihovo uzdržavanje. Autor članka u časopisu nije propustio još jednom podsjetiti na Radićev stav o tome da bilo tko može biti učitelj, zbog čega je svaka daljnja rasprava o poboljšanju njihovih prava bespredmetna i deplasirana. S druge strane, Boban (2004) navodi kako je upravo Radić bio najaktivniji po pitanju jačanja učiteljskih plaća i učiteljskoga statusa uopće.

Strugar (2004b) zaključuje da je neupitno kako je školstvo odigralo važnu ulogu u promišljanjima braće Radić o stanju u Hrvatskoj, pa i šire, iako se taj segment njihove ostavštine ne analizira toliko često. O tome svjedoči i znatan broj objavljenih djela iz područja pedagogije. Premda, ne može se zanemariti činjenica da su ideje braće Radić jedan od važnijih segmenata njihove političke baštine (Puževski, 2004). Demarin (1940) posebno izdvaja Antuna Radića kojeg je okarakterizirao kao začetnika socijalne pedagogije u Hrvatskoj. Interesi braće Radić ogledali su se ponajviše u organizaciji samoga školstva, prvenstveno po pitanju infrastrukture (broj i stanje škola).⁷³ Imajući u vidu da su Radići, odnosno njihova stranka, kontinuirano uživali podršku većine hrvatskog naroda onoga doba, jasno je zašto su predstavljali važan (politički) faktor na početku 20. stoljeća.

Diskrepancija ovih sudova potencijalno proizlazi iz vremenskog odmaka; istraživanja i zapisi u pravilu su objavljavani nakon istraživačkog perioda ovoga rada.⁷⁴ Unatoč tome, napisi iz *Preporoda* o aktivnostima i stavovima braće Radić ne smiju se zanemariti jer predstavljaju suvremenu reakciju na njihovo djelovanje, posebice s obzirom na eksponiranost Radićevih na hrvatskoj političkoj sceni.⁷⁵ Zbog toga nijedno buduće istraživanje o utjecaju braće Radić na hrvatsku pedagogiju ne bi smjelo zanemariti zapise iz *Preporoda* jer predstavljaju suvremenu kroniku njihovog političkog puta, posebice u kontekstu školstva.

⁷² U pitanju je broj 6 devetoga godišta iz lipnja 1913. godine. Radi se o posljednjem spomenu Radića u *Preporodu*.

⁷³ U kontekstu reformne pedagogije, to je signifikantno jer svjedoči o njihovom uvjerenju kako postojeći (tada aktualni) školski sustav nije adekvatan zbog čega je nužna promjena.

⁷⁴ Tomašićev zapis Radićeva govora objavljen je 1925., odnosno 11 godina nakon zadnjega broja *Preporoda* kao i pet godina nakon smrti Vjekoslava Košćevića.

⁷⁵ *Preporod* je po svojoj strukturi objavljivanja bio mjesečnik, što znači da je svaka reakcija mogla biti trenutna, odnosno u okviru kojih mjesec dana.

3.3. Pedagoški faktori koji su utjecali na pojavu reformne pedagogije na hrvatskom prostoru

Hrvatski pedagoški prostor u pravilu je bio recipijent novih pogleda na odgoj i obrazovanje.⁷⁶ U osnovi to je značilo da su nove pedagoške koncepcije (ili preciznije, novi pedagoški pravci) bile formirane drugdje te bi u Hrvatsku dospijevale s određenim vremenskim odmakom, ali i prilagođene tuđim uvjetima i okolnostima.⁷⁷ 1871. godine utemeljen je Hrvatski pedagoško-književni zbor koji je prvi počeo objavljivati prijevode strane pedagoške literature. Na taj način hrvatski učitelji i pedagozi mogli su se lakše upoznati s pedagoškim klasicima (poput Komenskog, Pestalozzija i dr.), ali i nekim aktualnim pedagoškim trendovima Europe. Neki od tih trendova s kraja 19. stoljeća otvoreno su oponirali herbartizmu. Iako je izvorni herbartizam bio utemeljen na interesu djeteta,⁷⁸ on je kao prvi uređeni sustav u pedagoškoj praksi hrvatskoga školstva, poznat još od 1870-ih godina, prelaskom u 20. stoljeće stjecao sve više protivnika koji su ga deklarirali nedostatnim realnim potrebama.

Uzrok tomu pronalazimo i u deformaciji Herbartovih ideja od strane njegovih pristaša, što će biti kasnije analizirano u kontekstu odnosa *nove* i *stare škole* na hrvatskom prostoru. Herbartov pristup⁷⁹ – u prepravljenoj i dorađenoj formi u kakvoj je zaprimljen u hrvatskoj pedagogiji – ocijenjen je kao neadekvatan jer nije poticao aktivnost učenika, a prijenos znanja sveo je na frontalni pristup (dominacija verbalizma koja učenika svodi na pasivnog primatelja informacija, dok je u središtu pozornosti učitelj). Takvo okruženje nije bilo primjereno poučavanju o novim znanstvenim otkrićima zbog čega se javlja potreba za redefiniranjem uloge praktičnoga rada u nastavi. Dotad dominantne metode diktata i učenja napamet, što su mnogi

⁷⁶ Na ulasku u 20. stoljeće hrvatski je prostor izrazito industrijski nerazvijen. Procjenjuje se da 80 % stanovništva živi od poljoprivrede i većinski je slabo obrazovano ili nepismeno (Vranješ-Šoljan, 2009). Nedostatak industrije rezultirao je niskim životnim standardom i teškim općim stanjem, kao i nedovoljnim brojem škola. Sve su te okolnosti utjecale na prijem i daljnji razvoj novih pedagoških koncepcija na hrvatskom prostoru.

⁷⁷ U razdoblju prijelaza iz 19. u 20. stoljeće, dolazi do priljeva – poglavito njemačke – znanstvene i stručne literature na hrvatski prostor. To nije bila izdvojena situacija; njemački je jezik sve do tridesetih godina dvadesetog stoljeća bio "jezik znanosti" (Mamadalić et. al., 2019a). Hrvatski učitelji poznavali su njemački jezik, ponajviše zahvaljujući pohađanju studija u inozemstvu, ali i radi tijesne povezanosti hrvatskoga prostora s Bečom. Literatura koja se tada pojavila, bilo u izvornom, bilo u adaptiranom (prevedenom) izdanju, omogućila je nove obzore u pedagogiji koji su se ogledali podjednako u teoriji i u praksi. Hrvatski su pedagozi preuzimali smjernice njemačkih prethodnika i dalje ih razvijali ili ih nastojali u istoj formi implementirati u svoje djelovanje. Upravo taj utjecaj, pokazat će se, odigrat će značajnu ulogu u definiranju hrvatske pedagogije na početku 20. stoljeća.

⁷⁸ Interes je jedna od točaka prijepora Herbartove filozofije odgoja, odnosno onoga kako se percipirala među pobornicima *nove škole*. Naime, Herbart je strukturirao odnos odgajatelja i odgajnika imajući u vidu mnogostrukost interesa (Čehok, 1997). Unatoč tome, pristaše *nove škole* zamjerat će herbartizmu zanemarivanje interesa djeteta u učenju, što će kasnije biti podrobnije analizirano.

⁷⁹ Iako je Johann Friedrich Herbart bio tek jedan od brojnih filozofa koji su se bavili odgojem, s vremenom je svaka pedagoška polemika svedena na potvrđivanje ili pobijanje njegovih stavova (Čehok, 1997). Ta će rasprava biti središte svih sukoba mišljenja i stavova od kraja 19. stoljeća pa do dvadesetih godina 20. stoljeća, dakle u okvirnom periodu reformne pedagogije.

suvremeni pedagozi ocijenili kao ostavštinu srednjega vijeka, morale su postupno prepuštati prostor metodama koje uvažavaju individualne razlike učenika, proizašle iz nagle i ubrzane integracije različitih slojeva društva.

Prelaskom iz 19. u 20. stoljeće Herbartova filozofija odgoja i dalje je predstavljala pedagošku paradigmu u Hrvatskoj. Najranije tragove herbartizma u Hrvatskoj pronalazimo oko 1870. godine, kada je Franjo Marković, nakon studija u Beču, prenio u Zagreb Herbartovu filozofiju (Čehok, 1997).⁸⁰ Time je započelo širenje herbartizma u hrvatskoj filozofiji, a posljedično i u pedagogiji. Oko 1900. godine primjetna je „težnja pedagoškom eksperimentu“ (Žmegač, 2006: 506) koja se pojavila kao odgovor na ranije navedene društvene, kulturne i tehnološke promjene, prvo u Njemačkoj, a potom i na hrvatskom prostoru. Važna karakteristika toga pristupa je veća suradnja između nastavnika i učenika, što će postati aksiom reformne pedagogije. Neovisno o preferiranome modelu rada u nastavi, brojne nove pedagoške koncepcije nastale u ovom periodu univerzalno su ocijenile herbartizam kao nedovoljno adekvatni pristup u kontekstu tih promjena. Sukladno tome, svako iniciranje drugačije ideje ili modela nastave bilo bi okarakterizirano kao iniciranje pedagoškog pluralizma.

Interesantno je kako Basariček u četvrtom poglavlju svoje *Pedagogije*, koje je posvećeno njezinoj povijesti, potpuno zanemaruje reformnu pedagogiju. Djelo je objavljeno u godini Basaričekove smrti, 1918.⁸¹ U posljednjem poglavlju, naslovljenom *Razvitak pedagoške nauke u nas*, kronološki su navedeni zaslužni hrvatski (i češki) pedagozi uz popis važnijih djela. Međutim, niti jedan od njih nije bio pristaša reformne pedagogije niti je navedeno ijedno takvo djelo ikojeg drugog autora. Nije spomenut niti *Preporod*, iako je do trenutka objavljivanja knjige prestao izlaziti, i to nakon punih deset godina.⁸² Basariček nije posvetio prostor Key (čije je *Stoljeće djeteta* bilo izrazito popularno niti dvadesetak godina ranije), Tolstoju ili bilo kojem od uzora pobornika *nove škole* izuzev Rousseaua. Svoje je poglavlje dobio Herbart (ostali klasični pedagozi predstavljeni su u potpoglavljima) kojeg ističe kao protivnika realizma koji je svoju filozofiju odgoja temeljio na uskoj vezi s etikom i psihologijom. Zadatak je obuke, tvrdi po tome Herbart, „da razvije umnu sposobnost uzgajnikovu“ (Basariček, 1918: 161). U

⁸⁰ Marković je bio učenik Roberta Zimmermanna, vjernog pristaše Herbarta. Zimmermann je kasnije i doradivao Herbartovu filozofiju čime je zapravo izmijenio određene segmente. O izvornosti Herbartovih ideja prilikom njihova pojavljivanja u Hrvatskoj bit će više riječi kasnije.

⁸¹ Potrebno je naglasiti kako se radi o izmijenjenom izdanju te da je prvo izdanje Basaričekove *Povijesti pedagogije* objavljeno prije pojave reformne pedagogije u Hrvatskoj. U trenutku objave ovoga izdanja, reformna pedagogija i dalje je pedagoška sadašnjost.

⁸² S druge strane, kao „vrlo daroviti i vrijedni radnik,“ naveden je Milan Pejnović, premda „nije izdao nikakvih djela ni spisa za učitelje ni za mladež“ (Basariček, 1918: 161). Košćević je otvoreno kritizirao Pejnovićeve rad, posebice njegove aktivnosti na učiteljskoj školi.

djetetu valja pobuditi interes (u idealnoj varijanti pobuditi mnogostrano zanimanje), a dijeli ga na spoznanje (empirijsko, spekulativno, estetično) i sučuvstvo (simpatijsko, socijalno, religijsko). Basariček piše kako Herbartova filozofija nije bez mana, prvenstveno po pitanju tjelesnog odgoja (Herkart ga je smatrao dijelom higijene, a ne pedagogije), što su kritizirali i članovi pokreta za umjetnički odgoj. Kao glavnu Herbartovu zaslugu u povijesti pedagogije navodi to što ju je on prvi postavio na znanstveni temelj, odnosno što ju je sustavno obradio. Košćević je akceptirao ovu ocjenu, ističući Herbartovu zaslugu za prvi pedagoški sustav (iako je, po njegovu mišljenju, bio ispunjen brojnim manjkavostima). Ipak, herbartizam nije trenutno postao prevladavajući sustav, čak ni u Njemačkoj. S vremenskim odmakom, ocijenjeno je da je herbartizam inzistiranjem na intelektu zapao u pedagojski verbalizam (Pataki, 1938), što je i uzrokovalo otpor.⁸³

3.4. Koncept umjetničkog odgoja

Od prvih crteža na zidovima u špiljama, čovjek je preko umjetnosti ispoljavao svoj izraz i percepciju okoline. S vremenom su se razvijale tehnike i poimanje važnosti umjetnosti. Već u antici ona je prepoznata kao segment koji će poslužiti kao nadopuna odgoju. Starim Grcima ona je „svrshishodna ljudska djelatnost“ (Spajić, 1989: 13) koju ne razlikuju od drugih zanata. U Ateni se pojavljuje kalokagatija, pojam koji označava harmoniziranje ljepote i dobrote u jedinstveni odgojni ideal (Mendeš et. al., 2012). Estetika kao učenje o lijepom i umijeću zapažanja zauzima svoje mjesto u sklopu moralnoga odgoja i postavlja nove zahtjeve pred učitelja. Pojam dolazi iz ovog perioda, i to od dvije riječi: *aisthanesthai* (čuti, percipirati) i *aisthesis* (emocija, čuvstvo) (Süzen, 2020).⁸⁴ Pokret za umjetnički odgoj prihvatio je estetiku kao jedan od temeljnih elemenata nastave, do te mjere da se otvoreno zahtijevalo čak i uređenje škole (unošenjem biljaka, raspoređivanjem umjetničkih djela, određenom bojom zidova...). Trebalo je iskoristiti svaku priliku za izazivanje reakcije učenika, u smislu da on dođe do točke

⁸³ Svaka je nova pedagoška koncepcija postavljala vlastite ciljeve i odgojne zadaće. Prilikom definiranja svojega pristupa, odgajatelj je morao imati u vidu da se okolnosti mijenjaju ovisno o određenim uvjetima perioda u kojemu se manifestiraju (Ferić, 2007). Identifikacijom problema može se odrediti koje je vrijednosti potrebno prenijeti kako bi se navedeni problem otklonio. Pavao Vuk-Pavlović prepoznao je vrijednost kao pitanje budućnosti što znači da je čovjek uvijek u nastajanju (Komar, 2017). Sličan pristup pronalazimo i u Herbartovim tezama, što će biti od posebnog interesa za ovo istraživanje. Te su vrijednosti povezane s izgradnjom pojedinca na fizičkoj i psihičkoj razini. Takav pristup, koji uključuje obje razine, gajili su i pobornici *nove škole*. Sve je to popraćeno smanjenjem, odnosno racionalizacijom odgajateljeva (učiteljeva) rada. Pritom su, kako će se kasnije prikazati, zagovaratelji pokreta za umjetnički odgoj njegovu ulogu povukli u drugu krajnost, gdje su ga marginalizirajući u vlastitom djelatnom okruženju.

⁸⁴ Već sami prijevod u velikoj mjeri definira ulogu estetike u umjetničkom odgoju. Njezina je svrha bila djelovati na odgajaničeva čuvstva te pomoću osjetila izgraditi kritičko mišljenje.

u kojoj će samoinicijativno propitivati svoju okolinu i shodno tim zaključcima stvarati vlastito mišljenje. Neki od takvih primjera bit će prikazani u kasnijem poglavlju (svjedočenja učitelja o primjeni estetike u vlastitoj nastavi).

U skladu s time, u antičkoj Grčkoj prevladavalo je razmišljanje prema kojemu postoje ponižavajući poslovi ili zadaci koje treba izbjegavati u odgoju, što se odnosi na one koji onesposobljavaju primjenu vrline. Takvima su klasificirani svi koji ne dozvoljavaju duhu slobodu za razvoj (Zaninović, 1985). U ovom kontekstu nastava umjetnosti optimalna je za razvoj jer nudi slobodu izbora te potiče samostalno i kreativno razmišljanje, posebice u usporedbi s drugim nastavnim predmetima koji u suštini samo izlažu unaprijed pripremljene podatke bez realne potrebe za interakcijom s recipijentom (učenikom). Antički period umjetnički koncept određene vrste prepoznaje i u posrednim elementima odgojnog djelovanja. Primjerice, vidljiv je u vojnoj obuci koju je svaki dječak bio obvezan započeti u petoj godini života (Novak, 1903a). Ona je bila toliko raznovrsna da je polaznik u kratkome roku stekao temelj gibanja, pokreta, kao i simetriju oblikovanja mišića i izvođenja neke aktivnosti. Pritom je sjedenje na nastavi bilo slabije zastupljeno, a glavni predmet bila je orkestrika (umjetnost pokreta, bila je povezana i s dramom te poezijom). Kao i u svakom drugom periodu, tadašnji umjetnički odgoj – ukoliko ga se može takvim okarakterizirati – bio je plod vlastite kulture.

Svršetkom razdoblja antike umjetnost gubi svoju poziciju u odgoju jer se poučavanje o moralnim vrijednostima redefinira po principima teologije. Promjena je usko vezana uz činjenicu kako od ranoga srednjeg vijeka kršćanski svećenički redovi preuzimaju organizaciju školstva te ga uspostavljaju na religijskim temeljima. Teologija zamjenjuje filozofiju kao ishodišna točka izvođenja odgojnih ciljeva, a čvrsta struktura nastave – zasnovana na metodama diktiranja i memoriranja – ne dozvoljava ni približno slobode u radu koju su gajili antički filozofi. Stoljećima je umjetnost shvaćana kao ručni rad na razini obrta, a tek kasnije postaje vještina. Evaluaciju umjetnosti odlikuje subjektivnost, što je za određene kritičare predstavljalo prepreku njezinoj implementaciji u odgojno-obrazovni proces (postavlja se pitanje kako učiti/poučavati ako doživljaj ovisi o pojedincu, a ne o unaprijed zadanim parametrima).

Iako likovna umjetnost, kako navodi Žmegač (2014: 53-54), „pomaže pratiti razvoj svijesti o individualnosti, jer je u načelu dostupna svakomu, prelazeći one međe koje književnost postavlja posebnošću različitih jezika“, ona je do 19. stoljeća u pedagogijskoj teoriji imala podređen položaj. Koristila se sporadično i bez konkretnoga cilja. U pitanju je najčešće bilo crtanje, a ono se u pravilu ogledalo u geometriji. Crtanje je prva i najčešća umjetnička

aktivnost u školi, premda je veliku ulogu imala i glazba.⁸⁵ I na hrvatskom prostoru s vremenom se pojavila literatura za obuku crtanja, od koje se ističe *Metodika prostoručnoga crtanja za obće pučke i gradjanske škole* Gjura Kutena iz 1885. godine.⁸⁶ Krajem 19. stoljeća umjetnost je u nastavi prepoznata kao važan pedagoški element koji se može iskoristiti za razvoj učenikova potencijala.

Pokret za umjetnički odgoj prvi put se javlja u Engleskoj tijekom 1870-ih godina (Serdar, 2018).⁸⁷ Inicijalni predstavnici su bili John Ruskin, William Morris i Walter Crane. Pokret nije bio unikatan za Europu jer se novi vidici istražuju i u SAD-u. Umjetnički odgoj, kao jedan od novonastalih koncepata druge polovice 19. stoljeća, stječe elemente pedagoškog djelovanja u Njemačkoj. Skiera (2003) smatra da između radne škole i pokreta za umjetnički odgoj egzistira određena prirodna veza, zbog čega ne čudi što se učestalo promatraju s iste ili slične perspektive.⁸⁸ Najzaslužniji za ustroj pokreta za umjetnički odgoj bio je Alfred Lichtwark.⁸⁹ On je izložio njegov sadržaj te predstavio njegove vrijednosti u odgojno-obrazovnom radu, usto što je i teorijski iznio metode rada. 1887. godine je u Hamburgu održao predavanje u kojem je iznio snažnu kritiku tadašnjeg školstva, poglavito po pitanju manjka estetike; tražio je da se djeca poučavaju kritičkom razumijevanju (umjetničkih djela, ali ne samo njih) te da umjetnost mora biti sastavni dio svake nastave.⁹⁰ Za daljnju promidžbu svojih ideja pokrenuo je *Učiteljsko društvo za njegovanje umjetničkog obrazovanja u školi*, svojevrsni

⁸⁵ U kasnijem poglavlju o predstavkama Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, određeni prostor posvećen je glazbi u nastavi.

⁸⁶ Kuten (1885: 1) u uvodu navodi kako je crtanje „uvršteno tek u novije doba među učevne predmete u pučku školu“, uz napomenu da je dotad prevladavalo mišljenje „da nije prikladno uvadjeti prostoručno crtanje u školu obćenite naobrazbe, jer da crtanju treba posebna dara“. Košćević je također bio stajališta da likovno predznanje nije niti smije biti presudno za slobodno risanje u nastavi. O pedagoškoj vrijednosti crtanja pozitivno su sudili između ostalih Pestalozzi i Komensky.

⁸⁷ Termin 'umjetnost djeteta' prvi je upotrijebio talijanski povjesničar umjetnosti Corrado Ricci osamdesetih godina 19. stoljeća (Roca, 1979, prema Miholić Madunović, 2019). Ricci je spoznao umjetničku vrijednost dječjega crteža, što je u tome periodu predstavljalo novinu, posebice za pedagogiju. Do tada dječji crteži nisu bili dublje analizirani niti su predstavljali polazište za istraživanje.

⁸⁸ Scheibe (1999) piše kako je utjecaj radne škole bio toliko snažan i raširen da se i ona gdjekad izjednačava s pojmom reformna pedagogija. Ovo je bitno istaknuti u kontekstu kasnije Košćevićeve promjene fokusa s umjetničkog odgoja na radnu školu.

⁸⁹ Alfred Lichtwark (1852.-1914.) bio je njemački pedagog, povjesničar umjetnosti i jedan od najpoznatijih promicatelja umjetničkoga odgoja. Pataki (1938: 58) je za Lichtwarka istaknuo da je „izložio idejni sadržaj i vrijednost umjetničkog uzgoja i, nadalje, metode za ostvarivanje istog“. Smatran je uzorom članovima hrvatskog pokreta za umjetnički odgoj. Bio je i autor tzv. vježbi za promatranje umjetnosti kojima je nastojao prikazati metode za proučavanje i valoriziranje umjetničkih djela (Jakopović, 1984). I Košćević je promovirao tezu da postoje metode proučavanja umjetničkih djela, odnosno da i za to promatrač (naročito učitelj) mora imati određene kompetencije. Košćević je prenio neka svoja iskustva na tu temu u *Preporodu*.

⁹⁰ Lichtwarkov suradnik Carl Götze još je 1898. godine objavio knjigu *Das Kind als Künstler (Dijete kao umjetnik)* (Batinić, 2014). Götze je bio (uz Lichtwarka) jedan od organizatora tri kongresa *Kunsterziehungstage*: 1901. u Dresdenu, 1903. u Weimaru i 1905. u Hamburgu. Na tim su kongresima sudjelovali i hrvatski pedagozi koji su potom prenijeli brojne ideje u domaći pedagoški okvir.

pandan Hrvatskom društvu za unapređenje uzgoja utemeljenom osam godina kasnije. Kratki vremenski interval između osnivanja dvaju društava svjedoči o upućenosti hrvatskih pedagoga u zbivanja u razvijenijim državama.

Pataki (1938: 59) jasno ocrtava prednosti i mane koncepta kada navodi da „nema sumnje da je taj pokret umjetničkog uzgoja oplodio metode umjetničkog obrazovanja u školi, donio nove vidike i mjerila, ali je prešao svoje okvire onda kada je htio da cjelokupni školski rad tumači estetskim principima i upravlja ga estetskim metodičkim duhom“. Osnova toga pristupa je učenička aktivnost koja proizlazi iz slobode koja mu je dana, jer mu je omogućeno neometano istraživanje pomoću umjetničkoga izražavanja. Upravo ta sloboda predstavljat će najveću kritiku koncepta jer će za određene pobornike umjetničkog odgoja ona biti neograničena, što je od kritičara percipirano kao marginalizacija učitelja i njegove uloge u nastavi.

Razvoj umjetničkog odgoja u Njemačkoj uskoro je primijećen i od strane hrvatskih pedagoga.⁹¹ Oni su preuzimali radove njemačkih kolega te pohađali usavršavanja u Njemačkoj. Veliku ulogu u prenošenju novih pristupa imao je Ivan Tomašić, učitelj u zagrebačkoj školi, za kojega Demarin (1940: 85) navodi da je, zahvaljujući čestim putovanjima, naročito po Njemačkoj gdje je slušao predavanja na kojima su bile izlagane odrednice umjetničkog odgoja, „prvi kod nas započeo i propagirao pokret slobodnog crtanja“.⁹² Istodobno je obilazio izložbe na kojima su bili predstavljeni radovi učitelja, ali i učenika koji su nastajali na principima umjetničkog odgoja.⁹³ Time je koncept predstavljen u teoriji i u praksi.

Prema njegovu *Službeničkom Listu*, u periodu od 1902. do 1912. godine Tomašić je „svake godine radi upoznavanja školstva te nauke putovao u inozemstvo“ (HR-DAZG-10 Tomašić, Ivan, PO 77: 3). Najčešće su to bila predavanja i tečajevi na kojima su razmatrane prednosti i mane slobodnoga risanja, odnosno umjetničkoga odgoja. Zahvaljujući Tomašićevim aktivnostima u hrvatskoj pedagogiji relativno brzo (u okviru kojih desetak godina) predstavljene su ideje *nove pedagogije*. Tomašić je i bio domaćinom posjeta stranih pedagoga. Jedan takav slučaj opisan je u prvom broju *Preporoda* kada je u prosincu 1904. godine budimpeštanski školski nadzornik Bela Agotaj uzvratio posjet te stigao u Zagreb (Tomašić je u Ugarskoj bio dva mjeseca ranije). Agotaj je tom prilikom upoznao „modernu risarsku obuku u

⁹¹ Gustav Lindner piše krajem 19. stoljeća kako je „hrvatsko školstvo uvijek išlo u korak s obrazovnim nastojanjima drugih nacija“ (Lindner, 1884: 930, prema Batinić, 2007: 7).

⁹² Ivan Tomašić rođen je 3. kolovoza 1868., a umro je 22. svibnja 1956. godine.

⁹³ Ovo iskustvo Tomašić je iskoristio kao član Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja prilikom organiziranja izložbi radova. Više o tome u poglavlju o aktivnostima društva.

Trnjanskoj školi zagrebačkoj“ (xxx, 1905b: 13), gdje je Tomašić radio. Već sljedeći tekst javlja da je Tomašić bio pozvan na svečanost sveučilišta u Jeni. Tomašić je u tome aspektu bio najaktivniji član Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja, čije su aktivnosti obogatile društvo jer su brojne ideje iz stranih zemalja (inozemnih pokreta za umjetnički odgoj) preuzete i prokušane u Hrvatskoj.⁹⁴

U praksi su postojale učestale opstrukcije umjetničkoga odgoja u Hrvatskoj, u tom trenutku marginalne pojave. Nerijetko su pobornici reforme nailazili na otpor svojih kolega, koji su nastojali zadržati dotad oformljene postulate, a koji su bili poticani – i to redovito od strane istih osoba – u eminentnim pedagoškim glasilima. Prednjačio je tada najrašireniji časopis na ovome prostoru, *Napredak*. Članci i autori koji se pozitivno izražavaju o umjetničkom odgoju (ili bilo kakvoj značajnijoj promjeni uvriježenog načina rada) nerijetko su odbijani za objavljivanje u *Napretku* (Batinić, 2007). Iako je i *Napredak* pratio najnovija zbivanja u europskoj i svjetskoj pedagogiji, tijekom desetogodišnjeg perioda objavljivanja *Preporoda* distinkcija u stavovima pretvorila se u konflikt. Ideološki antagonizam potaknuo je brojne polemike po pitanju optimalne teorijske perspektive, koje će biti kritički analizirane u kasnijem dijelu disertacije.⁹⁵

Nove pedagoške koncepcije istodobno su se razvijale u SAD-u. John Dewey, američki filozof i pedagog, isticao je potrebu drugačijega ophođenja s djetetom. Prema Deweyju, odgoj je „neprekidno proširivanje i produbljivanje dječjeg iskustva“ (Zaninović, 1985: 366). On je smatrao kako čovjekovo djelovanje dolazi prije mišljenja, prema čemu je onda nužno urediti odgojne zadaće.⁹⁶ On djetetu pripisuje četiri instinkta: socijalni, konstruktivni, istraživački i umjetnički; na temelju toga smatra da djetetu samo treba omogućiti slobodan razvoj, čime se nastavlja teorija slobodnog odgoja koju je začeo Rousseau (Zaninović, 1985). Košćević je u

⁹⁴ Crtica od ukupno dvije rečenice završava opomenom: „ne dajte, braćo, da nas stranci budu učili, kako treba da mi svoje ljude cijesimo“ (xxx, 1905b: 13).

⁹⁵ Jedan od primjera pozitivne recepcije umjetničkoga odgoja u hrvatskoj pedagogiji izvan okvira *Preporoda* jest članak Ljudevita Dvornikovića iz 1904. godine. Naslovljen *Reforme u pedagogiji*, tekst je segment četverodijelnog serijala o novim težnjama u europskoj pedagogiji. Za ovaj rad najvažnije je treće poglavlje Dvornikovićeve analize u kojoj se osvrće na umjetnički pokret. Ističe da je u pitanju jedina ozbiljna, strukturirana novost uz eksperimentalnu pedagogiju, premda nije bez nedostataka. Dvorniković (1904: 614) smatra da je pokret za umjetnički odgoj bio potaknut „intelektualističkim obilježjem našega modernoga obrazovanja“, čime opravdava njegovo pojavljivanje u aktualnom trenutku. Unatoč procjeni kako postoje elementi za razmatranje učinaka umjetničkoga odgoja, oponira ideji da se cjelokupna obuka bazira na estetici jer „tek kraj porasle intelektualne snage pojavljuje se čuvstvovanje u oblicima, koje nazivljemo estetičkim čuvstvovanjem“ (Dvorniković, 1904: 614). Time je javno potvrđena uloga intelekta kao polazišne točke odgojno-obrazovnog procesa. Dvorniković zaključuje da se čuvstvo ne može obrazovati bez određenih intelektualnih preduvjeta.

⁹⁶ Prema nekim autorima, smatra se kako je upravo on prvi upotrijebio izraz "istraživačko učenje" (Perković Krijan, 2016), koji će postati jedan od stupova umjetničkog odgoja.

nekoliko navrata na stranicama *Preporoda* i u vlastitim djelima isticao Deweyja kao velikog reformatora školstva te tražio implementaciju njegovih ideja u školski sustav.⁹⁷ Još jedna poveznica njihovih stavova vidljiva je u isticanju važnosti osnovne (pučke) škole, koja je za Deweyja bila najvažniji period formiranja djeteta (Ljubunčić, 1930). Pritom ju je i on nastojao bazirati na svakodnevicu kako bi bila bliža učeniku i samim time njegovim interesima. U Deweyjevom shvaćanju Košćević je pronalazio uporište za daljnji razvoj umjetničkog odgoja kao dominantnoga pristupa u odgoju i obrazovanju, premda ne bez adaptacije određenih stavova i teza.

Još jedan primjer umjetničkog obrazovanja u praksi prikazao je i Walter Gropius kada je osnovao školu Bauhaus. Škola je djelovala u periodu između 1919. i 1933. godine. Bauhaus se isticao po tome što su se „osmišljavale, razvijale i primjenjivale nove pedagoške metode rada“ (Vrljičak, 2015: 108). Prva od tri faze rada bio je takozvani Pripremni tečaj čiji je cilj bio naučiti polaznike pravilno razmišljati i pripremiti ih za ručni rad.⁹⁸ U Bauhausu je učenik bio obvezan aktivno sudjelovati u nastavi, što je smatrano jedinim pravim putem do stjecanja kompetencija. To se postizalo održavanjem visoke razine komunikacije između učitelja i učenika tijekom cjelokupnog njegova školovanja.⁹⁹

Preuzimajući inozemna iskustva, hrvatski pokret za umjetnički odgoj nastojao je promijeniti pedagošku paradigmu na hrvatskom prostoru. Njihova je intencija bila srušiti dominantni pedagoški sustav utemeljen na Herbartovoj filozofiji odgoja. Kako bi ostvarili svoje ideje, bila su im potrebna dva elementa: glasilo kojim će iznositi svoje ideje što široj publici (teorijska komponenta pokreta) i organizacija koja će moći provoditi te zamisli u praksi (praktična komponenta pokreta). Tako su se na hrvatskom pedagoškom obzoru pojavili časopis *Preporod* i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja. U oba elementa značajnu ulogu odigrao je Vjekoslav Košćević.

⁹⁷ Od američkih pedagoga bliskih reformnoj pedagogiji ističe se i Helen Parkhurst koja je također zagovarala djetetovu slobodu kao temelj odgoja (Skiera, 2003). Radove Parkhurstove vjerojatno nije poznao ili barem ne u tolikoj mjeri; njezina aktivnost započinje dvadesetih godina, odnosno nakon Košćevićeve smrti.

⁹⁸ Ideja potječe od Jean-Jacquesa Rousseaua koji je u svojem kapitalnom djelu *Emil ili O odgoju* predvidio učenje vlastitim rukama nauštrb pasivnoga upijanja. Rousseauovo značenje za reformnu pedagogiju obrađeno je ranije.

⁹⁹ Ovi elementi identificirani su i kao temelj umjetničkog odgoja desetak godina ranije, kada je Košćević počeo objavljivati *Preporod*.

4. KONCEPT ČASOPISA *PREPOROD*: STRUKTURA, MISIJA I FAKTOGRAFSKI PODACI

4.1. Časopis i njegova uloga

Časopis se definira kao periodička publikacija s predvidivim tempom objavljivanja, a u pravilu je, radi svoje tematike, namijenjen jasno određenom profilu čitatelja.¹⁰⁰ Prihvaćeno je kako je prvi časopis u tom smislu njemački *Erbauliche Monats Unterredungen*, objavljen 1663. u Hamburgu. Prvi znanstveni časopis, *Journal des Scavans*, počeo je izlaziti 1665. u Francuskoj, dok je hrvatski prostor prvi periodik – iako na njemačkom jeziku – dobio točno 150 godina kasnije, kada počinje tiskanje zagrebačkog časopisa *Agramer Theater Journal*. Časopis, posebice ako je usmjeren na mlađu populaciju, nužno prenosi određene vrijednosti koje nastoji prenijeti svojim čitateljima.¹⁰¹ Prenošenje vrijednosti odvija se pomnim odabirom sadržaja za koji se očekuje kako će najučinkovitije postići taj cilj. Proces se u određenoj mjeri odvija prikrivenim načinom, gotovo podsvjesno. U tom kontekstu, odgojne bi vrijednosti bile ciljevi ili ideali kojima se teži, a postizanjem tih vrijednosti smatra se kako je odgojno djelovanje doseglo svoj optimum te ga se može okarakterizirati uspješnim (Lenard, Božić Lenard, 2018). To je bila svrha dječjih časopisa, dok su stručni i znanstveni časopisi imali zadaću prenošenja informacija i novih spoznaja.

U razdoblju od 1860. do 1918. u Hrvatskoj je bilo poznato oko 35 časopisa (Munjiza, 2002, prema Munjiza, Kragulj, 2010). Time hrvatska povijest pedagogije gaji snažan kontinuitet objavljivanja časopisa, kako onih stručnih, tako i onih orijentiranih na djecu i mladež. Što se tiče potonjih, kontinuitet opstoji od 1864. godine kada je Ivan Filipović počeo tiskati *Bosiljak*¹⁰² (Batinić, 2004). Recepcija *Bosiljka* bila je slaba, ali je njime potaknuto objavljivanje drugih časopisa te je na određeni način inicirana dječja periodika u Hrvatskoj. Međutim, potrebno je naglasiti kako je veoma malen broj časopisa za djecu bio objavljivan preko deset godina, što onemogućuje kontinuitet razvoja. Kratak vijek postojanja značio je kako

¹⁰⁰ On je „kontinuiran iskaz javnoga mišljenja, umjetničkog ukusa i znanstvenog napretka“ (Strugar, 2003: 226).

¹⁰¹ Dječja književnost pojavljuje se u 18. stoljeću. 1774. godine počeo je izlaziti časopis *Leipziger Wochenblatt für Kinder*, urednika Johanna Christopha Adelunga (Batinić, 2004). Iako je tiskanje obustavljeno već nakon dvije godine, časopis predstavlja prvi konkretni pokušaj periodike usmjerene najmlađoj publici. Tiskanje časopisa nije bilo organizirano već se svodilo na pojedinačne pokušaje koji su nerijetko naglo završavali. Velik broj naknadnih pokušaja nije se razvio dalje od tek nekoliko izdanja, a najčešći razlozi tome bili su nedostatak sredstava ili nezainteresiranost publike. Ovi problemi kontinuirano su oponirali svakom budućem pokušaju objavljivanja časopisa, što je bilo uvelike uvjetovano socio-ekonomskom situacijom (većinski nepismenim stanovništvom, slabim interesom za čitanjem, manjak financijske stimulacije za tiskanje i dr.).

¹⁰² Izlazio je do 1868. godine.

ti časopisi nisu mogli biti utjecajni u svojoj ulozi. Manjak kontinuiteta može se pripisati većem broju razloga, od kojih su ranije spomenuti nedostatak sredstava i slabija prodaja odnosno izostanak interesa publike. Osim toga, dijelu te periodike presudilo je izbijanje Prvoga svjetskog rata.

Publikacija znanstveno-stručnih časopisa bila je podjednako rijetka.¹⁰³ U tom pogledu, kako utjecajem, tako i pristupom, ističe se časopis *Napredak* koji kontinuirano izlazi od 1859. godine, što ga čini najstarijim hrvatskim znanstveno-stručnim časopisom s kontinuiranim izlaženjem. Prvi urednik bio je Stjepan Novotny. *Napredak* je s vremenom preuzeo ulogu stjegonoše hrvatske pedagogije tijekom druge polovice 19. stoljeća i početkom 20. stoljeća. Po njegovu uzoru pokretani su i drugi časopisi, iako niti jedan nije dostigao tu razinu, kako kvalitete, tako i kontinuiteta. Međutim, *Napredak* je zadržao svoju poziciju te je ostao relevantan do današnjih dana premda nije bio bez kritičara; početkom 20. stoljeća upravo će *Preporod* biti jedan od aktivnijih kritičara *Napretka*, kojemu će prvenstveno spočitavati (po mišljenju njegova uredništva) neopravdano zagovaranje herbartizma u hrvatskom školstvu i pedagogiji, premda je *Napredak* redovito objavljivao radove različite pedagoške orijentacije.

4.2. Koncept *Preporoda*

Časopis *Preporod* objavljivao je u Zagrebu od 1905. do 1914. godine. Iako je u trećem broju prvoga godišta uredništvo izrazilo želju da časopis bude publiciran kao tjednik, do kraja svojeg postojanja izlazio je kao mjesečnik. Razlog je najvjerojatnije bio financijske prirode. Prilikom svakog navođenja objavljivanja bit će navedeni samo mjesec i godina. Razlog tomu je što na naslovnici nije bio naveden točan datum pa nije moguće odrediti dan u mjesecu kada se časopis pojavio u javnosti. Ukupno je tiskano 10 godišta. U svakome godištu, tiskano je 12 brojeva (po jedan za svaki mjesec u godini). Međutim, postojali su i odmaci od toga obrasca. Tako je drugo godište činilo 13 brojeva jer su u travnju 1906. godine objavljena dva broja, redovno i posebno izdanje. U pravilu je svaki redovni broj imao 16 stranica, s time da je numeriranje bilo određeno po godištu; prvi broj godišta počinje 1. stranicom, drugi broj počinje 17. stranicom, treći 33. stranicom itd. Iako, prisutne su i iznimke. Neka su godišta sadržavala posebno izdanje čiji je opseg prelazio normu od 16 stranica ili su objavljivani u različitoj formi. Pritom treba istaknuti da se u slučaju dvobroja broj stranica nije mijenjao, odnosno ako bi se

¹⁰³ Batinić (1999: 286) ocjenjuje „stručna je periodika odraz stanja u struci“. Ta konstatacija potkrepljuje važnost povijesnopedagoških istraživanja kojima je temelj u pedagoškoj periodici jer „uvid u hrvatsku pedagošku periodiku omogućuje nam, između ostaloga, i uvid u glavne tijekomove razvoja pedagogije i školstva u Hrvatskoj“.

radilo o dvobroju, broj stranica bio bi 32 (dakle, 16+16). Prema godištima, sljedeći brojevi predstavljaju iznimke:

- u prvome godištu, brojevi 10 (28 stranica) i 12 (20 stranica, iako su posljednje dvije nenumerirane te se vode kao prilog izdanju);
- u drugome godištu, brojevi 5 (4 stranice, objavljen kao posebno izdanje te se vodi kao dodatak 4. broju), 12 (24 stranice) i 13 (20 stranica);
- u trećemu godištu, nema iznimki po pitanju posebnih izdanja ili alternativnog broja stranica
- u četvrtome godištu, nema iznimki po pitanju posebnih izdanja ili alternativnog broja stranica
- u petome godištu, brojevi 7 i 8 objavljeni su kao dvobroj od 32 stranice (na naslovnici broja nije definirano kada je objavljen već samo piše „za mjesec srpanj i kolovoz“)
- u šestome godištu, brojevi 7 i 8 objavljeni su kao dvobroj na 33 stranice (broj je objavljen u kolovozu 1910. godine); posljednja stranica nije označena i sadrži oglase
- u sedmome godištu, uz broj 2 iz veljače 1911. godine objavljen je zasebni prilog na osam stranica naslovljen *Uputa u pregledanje i upoznanje za sve razrede pučkih škola najpraktičnije složenih, na jubilarnoj izložbi učiteljskog društva grada Zagreba i okolice god. 1910. izloženih školskih i učeničkih računaljaka i računskih ploča metr. sustava uz zorne računice slikami i naputci*
- u osmome godištu, brojevi 6 i 7 (objavljeni u srpnju 1912.), 9 i 10 (objavljeni u listopadu) te 11 i 12 (objavljeni u prosincu) tiskani su kao dvobroji, svaki na 32 stranice
- u devetome godištu, prvi broj iz siječnja 1913. tiskan je s posebnom neoznačenom stranicom u kojoj je najavljeno kako će časopis izlaziti u jednakoj formi kao i tijekom prijašnjih osam godišta, nakon čega je urednik naveo komplimente i poticaje domaćih i inozemnih listova; osim toga, brojevi 2 i 3 (objavljeni u ožujku iste godine), 9 i 10 (objavljeni u listopadu) te brojevi 11 i 12 (objavljeni u prosincu) tiskani su kao dvobroji, svaki na 32 stranice
- u desetome godištu, brojevi 2 i 3 (objavljeni u veljači-ožujku 1914. godine) tiskani su kao dvobroj na 32 stranice, dok su brojevi 8-12 objavljeni kao jedno izdanje (tiskano u prosincu iste godine) na ukupno 44 stranice (prvi i jedini put da spajanje više brojeva nije rezultiralo pravilnim zbrojem stranica)

Po tome, ako se dvobroji definiraju kao jedno izdanje, kao i brojevi 8-12 u posljednjem godištu, objavljeno je 107 brojeva časopisa na ukupno 1918 numeriranih stranica. U računicu

nisu uključeni prilozi, oglasi i ostali dodaci na kojima stranice nisu numerirane te nisu izravno povezani s nekim od brojeva časopisa.

Potrebno je istaknuti kako u pravilu nije dato objašnjenje zašto su neka izdanja objavljena kao dvobroji. Jedina iznimka je izdanje iz desetog godišta koje se sastoji od brojeva 8-12, na kraju kojeg Košćević navodi razloge odgode objavljivanja (svi izravno povezani s izbijanjem Prvoga svjetskog rata, poput nedostatka papira i otežanih uvjeta rada zbog ratne situacije). Također, u slučaju kada bi tekst mogao premašiti unaprijed određen broj od 16 stranica po izdanju, na nekim stranicama izmijenjen je način tiskanja: manja su slova ili razmak između redova kako bi ostao jedinstveni broj stranica po svakome izdanju časopisa. Svaki izlazak iz toga okvira broja stranica opravdava se uključivanjem priloga koji nije strogo povezan uz broj časopisa kojemu je priložen.

Uz svako godišće objavljen je i kratak uvod od nekoliko stranica na kojima je predstavljen sadržaj toga godišta. Koncept uvoda je izrazito jednostavan; za svako poglavlje navedeni su naslovi upotpunjeni brojem stranice. Time je čitatelju ponuđen jasan pregled sadržaja i olakšan pristup informacijama.¹⁰⁴ Stranice se u tim brojevima jasno nastavljaju. Naslovnica trećega godišta časopisa (koji je pohranjen u Hrvatskom školskom muzeju) sadrži vlastoručni potpis Vjekoslava Košćevića te dvije rukom pisane napomene: temu koja nije unesena u sadržaj i korekciju broja stranice na kojoj počinje druga tema. Osim navedenih faktografskih podataka, nema detaljnijeg sadržaja u uvodu.

U slučaju *Preporoda* glavni i odgovorni urednik tijekom cijelog perioda objavljivanja časopisa bio je Vjekoslav Košćević.¹⁰⁵ Tiskanje je izvršeno u Zagrebu, u tiskari Pavla Weisera u Ilici br. 78 (kasnije u Brozovićevoj ulici br. 4). Uredništvo je očito održavalo dobru suradnju s tiskarom jer je Weiserova tiskara bila zaslužna za pripremu i tiskanje dodatnoga materijala za aktivnosti koje je provodilo Hrvatsko društvo za unapređivanje uzgoja, poput sadržaja koncerta ili predstave. U tom kontekstu treba napomenuti kako je taj sadržaj bio besplatno podijeljen učenicima, što znači da je društvo održavalo povoljan financijski aranžman s vlasnikom tiskare. Uredništvo je zaprimalo rukopise i pretplate na dvije adrese: u Primorskoj ulici br. 32 i u

¹⁰⁴ U istraživanju su korištena godišta koja su pohranjena u Hrvatskom školskom muzeju. Zanimljivost je da uvod u drugo godišće časopisa sadrži rukom pisanu napomenu kako nije točno da ne postoji broj 6, već je došlo do pogreške redakcije.

¹⁰⁵ Niti jedno ime osim Košćevićevog nije bilo direktno povezano s pripremom, uređivanjem ili tiskanjem časopisa, izuzev u obliku autora tekstova. Čak i kada se u časopisu navodi da je nešto odluka ili potpis uredništva, nema detaljnijeg navođenja preostalih članova toga uredništva, odnosno nikakve naznake da je itko drugi sudjelovao u donošenju takve odluke.

Kačićevoj ulici br. 18. Ovi su podaci bili u zaglavlju svakoga broja, izuzev onih o tiskari koji su bili navedeni na dnu posljednje stranice svakoga broja.

Strugar (2003: 233) definira *Preporod* kao časopis za opća pedagoška pitanja, iako ističe da je „jedan od najdosljednijih zagovornika reformne pedagogije u Hrvatskoj“. Podnaslov „List za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži“ usmjerava *Preporod* prema veoma širokoj publici, što je i bila intencija pokretača. Prvi broj drugoga godišta donosi novi podnaslov: „Pedagoška smotra za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži“. Time je kao ciljana publika određen veoma širok sloj društva, ali prepoznaje se određeno uzdizanje časopisa na stručniju (znanstvenu) razinu. Istodobno, može se zaključiti da je cilj uredništva bio prijem časopisa među što širim krugom čitatelja, nastojeći na taj način ojačati njegov utjecaj. Od šestoga godišta (1910.) podnaslov glasi „Hrvatska pedagoška smotra za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži“.¹⁰⁶ Na naslovnici istaknuta je i cijena od 4 tadašnje krune za godišnju pretplatu.¹⁰⁷ Cijena i pretplata nisu bile ni na koji način mijenjane tijekom cijelog perioda objavljivanja časopisa.

4.3. Struktura časopisa

Časopis je sadržavao standardne rubrike koje su u većem ili manjem opsegu bile prisutne u gotovo svakom broju. Radi se o rubrikama *Književnost i novinstvo*, *Razgled po domu i svijetu* te *Iz nauke*. Potonja rubrika je kasnije mijenjala ime pa je tako bila *Nauka i kronika*, *Znanost, umjetnost i kronika*, *Umjetnost i kronika* te najčešće samo *Kronika*. Ove su rubrike bile koncipirane na način da su objedinjavale najvažnije vijesti iz raznih područja koja su bila povezana s pedagogijom i/ili školstvom, iako su neke teme izlazile iz tog okvira. Ovisno o posebnim člancima u svakome broju, varirao je opseg standardnih rubrika, a povremeno su bile i posve uklonjene iz nekoga broja te nadomještene drugom tematikom, uglavnom nekom aktualnom poput političkih (parlamentarni izbori, rasprave o zakonima vezanima uz školstvo...), članaka s posvetom (nekrolozi, tekstovi o određenim jubilejima pedagoga...), izvješća o aktivnostima (posebice onih Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja) i dr.

¹⁰⁶ Košćević je redovito isticao kako se škola mora približiti i asimilirati s hrvatskim narodom zbog čega je izmijenjen podnaslov. Tome u prilog govore i urednikove političke aspiracije, obrađene u poglavlju o Vjekoslavu Košćeviću.

¹⁰⁷ Od drugoga godišta, učitelji pripravnici mogli su se pretplatiti na časopis za pola cijene. Uredništvo je u tome potezu vidjelo svoj obol usavršavanju učiteljskog kadra u Hrvatskoj.

Jedna od stalnih rubrika časopisa bila je *Vijesti iz "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja"*.¹⁰⁸ Naznačeno je da je rubrika uspostavljena po odluci upravnog vijeća društva koje je na ovaj način odlučilo prikazivati aktivnosti društva. Košćević, koji je istovremeno bio i tajnik Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, iskoristio je časopis za promidžbu djelatnosti društva. Rubrika je iskorištena za javne pozive, novosti i izvješća o radu. Tako je u prvom pojavljivanju objavljeno osnivanje knjižnice u sklopu društva s naslovima namijenjenima učiteljstvu, istaknutim cijenama i uvjetima prijave za kupnju (neki od autora bili su članovi društva, među njima i Košćević). Ujedno, objavljivane su i najave koncerata i predstava za mladež te izvješća o provođenju istih. Važan segment predstavljale su predstavke pri gradskom poglavarstvu. Radilo se o prijedlozima novih metoda rada u školi ili izmjenama inventara poput obvezne prve pomoći u svakoj školskoj zgradi. Košćević je donosio detaljne prijedloge novih metoda u formi javne rasprave te priopćenja kojima se društvo obratilo vlasti za njihovo uvođenje. Sve su metode bile usko vezane uz radnu školu i umjetnički odgoj. Kao i ostale standardne rubrike, niti ova nije bila prisutna u svakom broju, a opseg je varirao ovisno o ostatku sadržaja.¹⁰⁹

4.3.1. Književnost i novinstvo

Književnost i novinstvo (u nekim brojevima samo *Književnost*) bila je rubrika u kojoj su u najvećoj mjeri bile objavljivane recenzije novih naslova pedagoške tematike. Uz recenzije su nerijetko bili istaknuti cijena i kontakt za narudžbu knjige. Posebna pozornost bila je posvećena djelima koja su objavljivali pučki učitelji (romani, zbirke pjesama i dr.). Uz svaku preporuku urednik je predlagao u kojoj formi koristiti djelo (za nastavu, predlošci pisanih sastavaka, za lektiru, za podjelu slabije obrazovanom stanovništvu i sl.). Neka su djela bila tek u fazi najave tiskanja te je prostor u *Preporodu* iskorišten za pozivanje na financijsku podršku autoru. Zbog slabijeg imovinskog stanja, pučki učitelji rijetko su mogli financirati objavljivanje knjiga zbog čega su molili potporu u tiskanju i distribuciji svojih naslova.¹¹⁰ Recenzirana su i djela stranih autora, a po pozitivnoj recenziji urednik je pozivao na prevođenje kako bi ono moglo doprijeti do šireg kruga čitatelja, posebice pučkih učitelja. Strani naslovi tada su rijetko bili dostupni u prijevodu što je ograničavalo čitateljski krug. Košćević je u više navrata opširnije obrazlagao

¹⁰⁸ Rubrika se prvi put pojavila u 11. broju petoga godišta, objavljenom u studenome 1909. godine.

¹⁰⁹ Detaljnija analiza ove rubrike provedena je u poglavlju o djelovanju Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, s obzirom da je poslužila kao jedan od fundamentalnih izvora njegove aktivnosti.

¹¹⁰ Jedan dio praćenja ovih aktivnosti izvršen je u sklopu podrubrike *Što radi učiteljstvo*, o kojoj će više riječi biti kasnije u ovom poglavlju.

ideje iz francuskih i ruskih izvora nastojeći umanjiti priljev literature s njemačkog govornog područja, koju je smatrao neprikladnom, pa i štetnom za hrvatsku pedagogiju. Njemačku pedagogiju vidio je kao prepreku razvoja hrvatske nacionalne pedagogije, ocijenivši je nespojivom s domaćim prilikama na kulturološkoj razini.¹¹¹

Drugi dio rubrike bio je predviđen za osvrte na novinske napise. U ovom dijelu bile su prenošene isključivo vijesti domaćih listova, s time da je uredništvo takvima također smatralo srpsku i bosanskohercegovačku periodiku. Istovremeno, napisi slovenskih listova bili su prikazani u *Razgledu po domu i svijetu* kao strana periodika. Izvještaji drugih novina bili su nejednakog opsega te su ovisili o važnosti teme. Najčešće su bile prenošeni zahtjevi za višom plaćom učitelja, za boljitkom učiteljskoga položaja, za izjednačavanjem primanja učitelja i učiteljica, prijedlozi uređenja pravnih odnosa učiteljstva i sl. Nerijetko su bila prikazana dva gledišta istoga pitanja. Izvješća su uglavnom bila prenesena bez komentara, iako je na nekim mjestima Košćević u zagradi nadodao svoja razmišljanja o određenoj temi, obavezno s potpisom "Ur.". U ovom dijelu rubrike mogu se pronaći Košćevićevi odgovori na prozivke iz drugih medija glede promidžbe radne škole, umjetničkoga odgoja ili čak protiv njega na osobnoj razini.

Poseban prostor zauzimali su napisi o srpskim i mađarskim školama u Hrvatskoj. Najčešće su bili u fokusu podizanje novih škola i pedagoška djelatnost srpskih i mađarskih (ugarskih) učitelja. Po pitanju srpskih škola, vodila se rasprava o upotrebi i raširenosti ćirilice. Prenošeni su dopisi učiteljskih društava koja su tražila uvođenje ili zabranu uporabe ćirilice, poticala pitanje opravdanosti podizanja škola u odnosu na statističke podatke o nacionalnosti ili religijskom izjašnjanju stanovništva i sl. *Preporod* je o ovoj temi vodio polemike s pedagoškim listovima orijentiranim na srpsko učiteljstvo poput *Srbobrana* (tiskan u Zagrebu) i *Novog Vaspitača* (tiskan u Novom Sadu), čija su imena u *Preporodu* redovito pisana ćirilicom. Ipak treba istaknuti da je *Preporod* prihvaćao načela tih listova kada su zahtijevali poboljšanje učiteljskog položaja neovisno o vjeri ili nacionalnosti. Što se tiče mađarskih škola, novinski napisi bilježili su gradnju novih školskih zgrada u Slavoniji te metode pridobivanja hrvatske djece u mađarske škole (dijeljenje besplatnih udžbenika, osiguravanje smještaja đaka itd.).

¹¹¹ U članku *U deseto godište* (xxx, 1914a: 2) ističe se da je uredništvu bila želja pokazati da su i drugi narodi, izuzev Nijemaca, imali značajnih teoretičara i praktičara pedagogije, dodajući da „idolatrija svega, što su njemački pedagozi smislili, nije samo nedužno smiješna, nego je i ozbiljno štetna, jer je svaka jednostranost i smiješna i štetna“. Kritike njemačke pedagogije bile su učestale u *Preporodu*, iako ne uvijek i objektivne.

Svi srpski nazivi knjiga, srpski autori i časopisi ispisani su na ćirilici, kako je i izvorno bilo objavljeno. Ujedno, na više mjesta, kada se recenzira neki takav naslov, urednik mjesece u godini naziva srpskim imenima (jul, august i sl.). Treba istaknuti kako Košćević nije pravio distinkciju između hrvatskog i srpskog jezika nazivajući ga jednim jezikom. To je vidljivo u dvobroju 2-3 objavljenom u ožujku 1913. godine kada reagira na pisanje jednoga ruskog časopisa koji je izvijestio o poučavanju od vremena Ivana Filipovića do suvremenog doba. Pritom je autor toga članka naveo da se srpski jezik razlikuje od hrvatskoga, na što je urednik *Preporoda* istaknuo da je u pitanju jedan jezik. Ovakvo razmišljanje podudara se s Košćevićevim isticanjem srpskih učitelja kao "braće" hrvatskima te se na stranicama *Preporoda* često isticalo okolnosti koje su okruživale srpske učitelje (ne isključivo u granicama tadašnje monarhije).¹¹² Što se tiče ostalih jezika, naslovi na njemačkome u pravilu nisu bili prevedeni prilikom recenziranja, kao niti oni na češkom jeziku, dok su naslovi na engleskom jeziku redovito bili prevedeni.¹¹³

4.3.2. Razgled po domu i svijetu

Sljedeća stalna rubrika, *Razgled po domu i svijetu*, uvijek je bila smještena nakon *Književnosti i novinstva* ako bi obje bile zastupljene u istom broju. Prednost domaćem sadržaju nije slučajna ako se uzme u obzir Košćevićevo zagovaranje hrvatske literature i autora iz redova lokalnog učiteljstva te, u tom kontekstu, hrvatske nacionalne pedagogije. Rubrika je bila podijeljena na nekoliko sekcija koje su se neredovito pojavljivale i obrađivale u različitom opsegu:

- *Strani pedagoški časopisi o hrvatskom školstvu i učiteljstvu* (obrađuju se izvještaji o hrvatskom školstvu, poput statističkih podataka, izmjena plaća, pitanju metoda rada u nastavi, recenzije naslova hrvatskih autora...),
- *Što radi hrvatsko učiteljstvo* (izvještaji uredništva o aktivnostima hrvatskog učiteljstva, poput organizacije koncerata ili priredaba, posjeta kazalištu, osnivanje zborova ili seljačkih zadruga i sl.; u dvobroju 2-3 objavljenom u ožujku 1913. Košćević piše da je učiteljska djelatnost toliko pasivizirana da

¹¹² Isti odnos vrijedio je i za učitelje iz Bosne i Hercegovine. Košćević je u više navrata pozdravio aneksiju BiH od strane Austro-Ugarske.

¹¹³ Ova je odluka zacijelo bila utemeljena u činjenici da se njemački i češki jezik koriste unutar granica Austro-Ugarske, dok engleski jezik nikada nije bio služben u tom okviru. Ranije je bilo navedeno kako je Košćević poznavao brojne jezike.

nema više što navoditi u ovoj sekciji, zbog čega se više nije pojavila do petog broja iste godine kada je tek najavio određene aktivnosti, odnosno do šestog broja kada ponovno nabraja dodatne aktivnosti učitelja),

- *Spomendani* (navođenje važnih datuma iz povijesti obilježenih tijekom mjeseca kada je objavljen broj časopisa ili za sljedeći mjesec; podatak je povremeno bio naveden uz preporuku na koji ga se način može iskoristiti u nastavi),
- *Što pišu pedagoški listovi* (prenošenje novosti iz eminentnih pedagoških časopisa iz Europe i SAD-a, uz poseban osvrt na radove koji su podupirali provođenje nastave na principima radne škole ili umjetničkog odgoja, nerijetko su bili korišteni kao ogledni primjeri uređivanja i strukturiranja periodike za hrvatske prilike),
- *Svjetski listovi o uzgoju* (prenošenje vijesti s pedagoškom podlogom iz eminentnih europskih i američkih časopisa opće tematike, teme su mogle biti u rasponu od problema nepismenosti i određenih metoda učenja do političkih prilika koje određuju školstvo pojedine države i celibata učiteljica).

Uz navedene, rubrika je sadržavala i druge sekcije koje su se pojavljivale ovisno o potrebi uredništva. Jedna od češćih bila je *Za akademsko obrazovanje učiteljstva* koja je služila isključivo argumentiranju potrebe za sveučilišnom naobrazbom budućeg učitelja. Usto, izvan forme sekcije u ovoj su rubrici objavljivane obljetnice rada zaslužnim pedagoškim djelatnicima te nekrolozi učiteljima i školskim nadzornicima.

4.3.3. Kronika

Kronika (također i pod drugim ranije navedenim nazivima) bilježila je važne događaje iz svijeta koji nisu morali biti usko vezani uz pedagogiju ili školstvo. Rubrika je mogla biti uređena tako da se vijesti jednostavno nastavljaju bez komentara ili je, u slučaju opširnije problematike, mogla biti u potpunosti posvećena jednoj temi.¹¹⁴ Rubrika je bila u cijelosti posvećena određenoj temi u slučaju kakvog značajnog otkrića (primjerice, u fizici, kemiji ili arheologiji, što je kompatibilno s interdisciplinarnim pristupom koji je uredništvo gajilo) ili posvete netom preminulom utjecajnom umjetniku (naročito ako postoji poveznica s kulturnim djelovanjem Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, primjerice radi li se o glumcu ili

¹¹⁴ Novosti su bile u rasponu od astronomije, pobuna i ratova te tragičnim događajima (elementarne nepogode, nesreće i sl.) do crtica o razvoju školstva u dalekim državama.

izvođaču koji je sudjelovao u predstavi za koju je društvo organiziralo posjet školske mladeži).¹¹⁵ Uz navedeno, nisu izostajale niti pedagoške teme koje već nisu bile obrađene na prethodnim stranicama izdanja.

4.3.4. Što radi hrvatsko učiteljstvo

U šestom broju prvoga godišta (objavljenom u lipnju 1905. godine) prvi put se pojavljuje *Što radi hrvatsko učiteljstvo*.¹¹⁶ Radi se o segmentu standardne rubrike *Razgled po domu i svijetu* u kojemu su bili objavljivani izvještaji o aktivnostima učitelja iz cijele države. Reportiranje je funkcioniralo na principu dojave o raznim djelovanjima učiteljskog kadra, i to ne samo iz većih mjesta. Sudionici tih aktivnosti u pravilu su bili imenovani (ostajali bi anonimni po vlastitom napatku, ovisno o sadržaju izvještaja) te se najčešće radilo o pohvalama i priznanjima za rad. U određenoj mjeri, *Što radi hrvatsko učiteljstvo* predstavljalo je pozitivnu kritiku domaćeg učiteljskog kadra koji bi u protivnom ostao neprepoznat. *Preporod* je na ovim i sličnim primjerima gradio svoju kampanju za unaprjeđenje imovinskog i pravnog statusa učitelja u Hrvatskoj jer je mogao direktno prenositi mnogobrojne aspekte njihova rada.

U najvećem broju primjera radi se o određenim izvanškolskim aktivnostima ili dodatnim obvezama koje su na sebe preuzeli učitelji. Pritom je interesantno istaknuti kako gotovo nijedan od tih primjera nije bio direktno povezan s Hrvatskim društvom za unapređenje uzgoja, čije je djelovanje također bilo izravno usmjereno na izvanškolske aktivnosti. Međutim, više je primjera kako su neki od učitelja u izvještajima istaknuli ulogu društva kao poticajnu za svoje djelovanje. Ono se u najvećoj mjeri ispoljavalo u vidu tečajeva, umjetničkih manifestacija ili konkretnog unaprjeđenja lokalne zajednice (poput osnivanja knjižnica, dobrovoljnih društava i sl.). Učitelji su organizirali i vodili tečajeve za analfabete (neki su imali i više desetaka polaznika, *Preporod* je uglavnom navodio točne brojke) ili za strani jezik (zbog velikog broja iseljavanja stanovništva), priređivali koncerte na kojima su sami nastupali ili su prethodno utemeljili glazbenu ili dramsku sekciju sastavljenu od lokalnog stanovništva, a mnogi su izvještaji poslužili i kao promidžba literarnog ili znanstvenog rada (vlastitog ili prijevoda stranih autora) malo poznatih pojedinaca. *Preporod* bi takva izvješća redovito nadopunjavao

¹¹⁵ Usto, u br. 12 sedmoga godišta *Preporoda* (xxx, 1911o: 192) kompletna *Kronika* posvećena je prikazu „teške borbe“ koju je časopis istrpio od svojih protivnika, napominjući kako se svugdje traži reforma i „sve se teorije drmaju, samo bi naši Herbartovci radi spasili svoju Herbartovštinu, jer su na njenom tkivu pisali svoje knjigem koje se prodaju“.

¹¹⁶ Tijekom prvoga godišta pojavljuje se još u broju 8 (objavljen u kolovozu iste godine), dok se od prvoga broja drugoga godišta (iz siječnja 1906.) ističe kao redovni element časopisa.

informacijama o kontaktu glede narudžbe ili sufinanciranja djela, čime se poticala produkcija i distribucija domaće pedagoške literature. Neka su i javno predlagana za uporabu u školi (pripovijesti, zbirke priča, prijevodi popularne i nastavne literature i sl.). Distribucija književnog i znanstvenog rada učitelja kasnije je bila organizirana preko književne sekcije Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, premda niti tada objavljivanje novih naslova nije bilo uvjetovano ikakvom suradnjom s društvom.

Zajednička karakteristika tih aktivnosti bila je da su bile predviđene za siromašne, posebice za učenike iz takvih obitelji. Neimaština je bila raširena po Hrvatskoj i Slavoniji tako da je gotovo svaka aktivnost bila besplatna po polaznike. Jasno je zašto je *Preporod* promicao takve događaje; kao službeni glasnik Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja, uredništvo je osjetilo potrebu promovirati aktivnosti koje bi odgovarale zadaći društva, odnosno one kakve je i samo društvo provodilo u svojoj organizaciji, poglavito u Zagrebu. Društvo je moralo iskazati zadovoljstvo što se manifestacije takvog tipa priređuju i u drugim krajevima države. U znatno manjoj mjeri ova je rubrika iskorištena za promociju aktivnosti samih članova društva. Jedan takav primjer je direktna promidžba umjetničkoga odgoja koju je proveo Košćević u svojstvu učitelja, ali i unatoč tome fokus je ostao na djelovanju pojedinaca nepovezanih s društvom.

Sedmi broj drugoga godišta donosi crticu u kojoj se navodi kako je Košćević održao roditeljski sastanak (koji u to doba nisu bili uobičajeni niti dio standardne prakse) tijekom kojeg je „pokazao snagu i važnost učeničke individualnosti“ (xxx, 1906d: 93) izlaganjem crteža svojih učenika, odnosno djece sudionika sastanka. Napominje kako se morao obraniti od "Basaričkovaca", pobornika *stare škole* (iako ne navodi u kojoj formi ni je li do incidenta došlo na samome sastanku), ali i da su „drugi dan sve novine pohvalile ovaj čin“ (xxx, 1906d: 93). Košćević je iskoristio priliku za iskazivanjem zabrinutosti za svoje kolege koji nisu bili medijski popraćeni za svoj trud pa je zaželio „da barem 'Preporod' bilježi njihov pošten rad“ (xxx, 1906d: 93). Unatoč raširenosti izvještaja, jasno je da su (prešutnu) prednost dobivale one aktivnosti koje su se podudarale s težnjama uredništva, dakle one više ili manje vezane uz umjetnički odgoj te radnu školu.

Posebna pozornost pridavala se humanitarnim aktivnostima među učiteljstvom. Tako se u više navrata pozivalo na akcije doniranja ili druge vrste pomoći udovicama učitelja i/ili njihovoj siročadi. Ionako mizerne učiteljske plaće prestale bi stizati smrću učitelja (koja početkom 20. stoljeća nije bila rijetkost) te bi takva situacija u većini slučajeva značila

preživljavanje njegove obitelji. Josip Binički, učitelj i svojedobno potpredsjednik Saveza hrvatskih učiteljskih društava, iznio je konkretne statističke podatke glede primanja učitelja u odnosu na kolege u svijetu te druga činovnička zanimanja u državi. Prema toj analizi, hrvatski učitelji bili su na dnu po primanjima (slabija beriva imali su samo talijanski i španjolski učitelji), dok su u Hrvatskoj učitelji niže pučke škole zarađivali manje od općinskih bilježnika te otprilike dva puta manje od tamničara (u periodu od 35 godina službovanja) (Binički, 1910). Binički je gajio relativno blizak odnos s uredništvom *Preporoda*. Poveznica između Biničkoga i časopisa bilo je učiteljsko pitanje, odnosno formalno-pravni odnosi učitelja na početku 20. stoljeća, o kojima je Binički redovito izvješćivao. Košćević je bio svjestan njegova utjecaja pa mu je omogućivao prostor na stranicama *Preporoda* koji je Binički iskoristio za upućivanje apela mjerodavnima radi poboljšanja učiteljskog položaja u Hrvatskoj.

Sedmi broj devetoga godišta iz srpnja 1913. godine gotovo je u potpunosti djelo Josipa Biničkoga. Na 13 od 16 stranica izdanja izneseno je njegovo obraćanje na skupštini Učiteljskoga društva ruskog kotara, u kojem je potanko iznio financijske elemente učiteljskog poziva.¹¹⁷ U svome govoru Binički se dotakao i metoda rada u školi u analizi školskoga zakona iz 1888. godine. Komparirajući ga s prvim zakonom objavljenim 1874., kojega je Binički ocijenio kao klice procvata hrvatske pedagogije i školstva, istaknuo je da je drugi školski zakon „školi oduzeo nužnu autonomiju, učiteljskoj slobodi podrezao krila“ (Binički, 1913: 97). Naglašavanje autonomije škole kao i slobode u radu jasno je primjenjivo na postulate *nove pedagogije* te dodatni razlog objave njegova obraćanja (uz problematiku učiteljskih primanja, koja je i inicirala razne humanitarne akcije).

Ulogu potpomaganja učiteljskoga kadra, kao i njihovih obitelji, izvršavala je i Učiteljska zadruga do ukidanja 1891. godine (Gaćina Škalamera, 2017).¹¹⁸ Uredništvo *Preporoda* bi u takvim prigodama prepuštalo prostor na svojim stranicama za iznošenje detalja humanitarne akcije, a neki od primjera također bi bili adekvatno iskorišteni u ranije navedenim kampanjama za boljitak učiteljskog položaja. Drugi tip donacija o kojemu se izvještavalo odnosio se na poklanjanje raznih predmeta i zbirki muzejima. U pojedinačnim slučajevima, bilo bi navedeno ime donatora, posebice ako bi u pitanju bio učitelj. Time se poticala muzejska pedagogija te

¹¹⁷ O odnosu Biničkoga i Košćevića (posljedično, moglo bi se zaključiti, i Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja) govori i fusnota uz članak; urednik je napomenuo kako je Biničkijevo obraćanje preneseno u cijelosti unatoč tome što postoje segmenti s kojim se ne slaže. Međutim, uredništvu je bilo bitno vjerno prenijeti sve podatke jer se radilo o periodu prije skupštine Saveza hrvatskih učiteljskih društava, s kojima je kako *Preporod*, tako i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja bilo u neprekidnom sukobu.

¹¹⁸ Smrtnost među učiteljima bila je najviša u odnosu na sve činovničke položaje (Raguž, 2015). Punu mirovinu od 30 godina staža (kasnije podignutu na 40 godina) dočekalo bi svega 30% učitelja.

očuvanje narodne baštine. S tog aspekta, važni su i primjeri podizanja spomenika zaslužnima iz hrvatske povijesti, najčešće književnicima.

Treći tip donacija potencijalno je bio najvažniji za direktan razvoj školstva na određenom području. Postoje primjeri učitelja, pedagoga i dijela zainteresirane javnosti koji je skupljao novac za izgradnju ili uređenje školske zgrade na svojem području. Ako se uzme u obzir nestabilna financijska situacija u državi (posebice u manjim mjestima), postaje jasno kakav je efekt mogla polučiti jedna ovakva akcija. Razlozi za pokretanje akcije bili su razni; u nekim slučajevima, dotrajalost ili neadekvatnost školske zgrade, opremanje prostorija (*Preporod* je uobičajeno naglasio estetski karakter renovacija, u skladu s infrastrukturnim zahtjevima pokreta za umjetnički odgoj), nabava materijala ili čak izgradnja kompletno nove zgrade. U potonjem slučaju, posebna pozornost pridavala se prostoru za smještaj učitelja.¹¹⁹ Razumije se da je i u ovom slučaju bila prisutna značajna razina zahtjeva glede adekvatnog estetskog uređenja učiteljskog smještaja.¹²⁰

Rubrika je često objavljivala aktivnosti učitelja koje su bile vezane uz odgoj i obrazovanje djece s poteškoćama u razvoju. To je jedan od ranijih zapisa šireg djelovanja pojedinaca u radu s osobama s invaliditetom na hrvatskom području.¹²¹ Iako rijetko kada donosi više od šture napomene o voditelju radionice, broju sudionika ili lokacije na kojoj se odvijala aktivnost, *Što radi učiteljstvo* redovito je izvještavalo o poučavanju slijepe, gluhe, gluhonijeme djece i dr. Manjak podataka onemogućuje detaljniju analizu tih radionica; ostaje nejasno radi li se o pojedincima koji su stekli kompetencije za rad s osobama s poteškoćama. Izvještaji sugeriraju da nisu u pitanju školovani defektolozi ili logopedi, već učitelji koji su radionice pokrenuli i održavali na temelju vlastitog entuzijazma i u svojstvu volontera. Zbog toga nije moguće provesti detaljniju analizu o metodama njihova rada, kao ni o efikasnosti samih radionica. *Preporod* u pravilu nije naknadno izvještavao o uspješnosti pojedine radionice

¹¹⁹ Početkom 20. stoljeća učitelj je u pravilu stanovao u izdvojenom prostoru u sklopu školske zgrade.

¹²⁰ S druge pak strane, zabilježeni su i primjeri kada je intencija izgradnje škole bila usko vezana uz očuvanje i razvoj hrvatske kulture na nekom prostoru. Tako je u broju 2 šestoga godišta (objavljen u veljači 1910. godine) kompletna rubrika *Što radi učiteljstvo* posvećena crtici o donaciji Družbi sv. Ćirila i Metoda u Istri za izgradnju škole. Imajući u vidu nestabilnu političku situaciju u Istri početkom 20. stoljeća, razvidno je kako su hrvatska društva gradnjom škola nastojala oduprijeti se talijanizaciji regije. U tekstu se navode imena i iznosi koji su donirani pa tako saznajemo da su akciju poduprli lokalni učitelji, ali i oni iz udaljenijih krajeva (Opatija, Vrlika, Crikvenica, Koprivnica...). Crticu ne prate komentari uredništva, ali i bez njih prepoznaju se elementi identificirani kao zadaća časopisa (očuvanje i uspostava hrvatske pedagogije, podrška učiteljskoj praksi, otpor neželjenom stranom utjecaju...).

¹²¹ Ovdje kao još jedan primjer aktivnosti s osobama s invaliditetom treba spomenuti da je od 1893. godine izlazio časopis *Prijatelj slijepih i gluhonijemih*. Osim toga, u Zagrebu je 1891. osnovan Zemaljski zavod za gluhonijeme, a četiri godine kasnije i Zemaljski zavod za odgoj slijepe djece.

(potencijalno i kako ne bi narušio kredibilitet učitelja koji su je izvodili), osim u slučajevima ako, primjerice, cjelokupni izvještaj nije bio baziran na podatku o analfabetima koje je opisao stanoviti učitelj na takvom tečaju. Također, i ove su aktivnosti bile izvođene besplatno, iako je časopis podsjećao da se za održavanje tečajeva treba isplatiti naknada uz uobičajenu plaću.

Mnogi su isto tako o svojem trošku držali predavanja za roditelje i druge zainteresirane laike. Od poznatijih i učestalijih imena, ističu se Tomašić i Košćević (iako se takvi podaci trebaju oprezno analizirati s obzirom da se radi osobama usko povezanim s časopisem). Određeni izvještaji, koji navode članove Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, ne spominju društvo što znači da su se ti pedagozi i učitelji aktivirali neovisno o vlastitoj organizaciji. *Preporod* (a samim time i spomenuti pedagozi) često ističe nužnost užeg povezivanja škole i doma, o čemu je ranije bilo riječi. Pritom se nije radilo isključivo o odgoju, već i o vođenju gospodarstva. Uredništvo časopisa opravdano procjenjuje kako je znatan broj roditelja slabijeg obrazovanja te nije nužno kompetentan za evaluaciju realnih potreba za svoje dijete. Drugim riječima, mnogi od njih smatrali su kako je pohađanje škole dovoljno, usto što su brojni roditelji čak i branili školovanje svojoj djeci (iako je školskim zakonom iz 1888. godine ono postalo obvezno za svako dijete starije od 6 godina). Zbog toga su učitelji u svim krajevima države organizirali sastanke i tečajeve za roditelje. Fokus na roditeljski aspekt predstavlja raritet za ovaj period. Naime, pedagoški časopisi s početka 20. stoljeća najčešće su bili znanstvenog ili dječjeg predznaka. Niti jedan nije bio prvenstveno namijenjen roditeljima, dočim je *Preporod* u podnaslovu istaknuo upravo njih, i to na prvom mjestu (prije učitelja). Podnaslov je naknadno izmijenjen, ali angažman oko educiranja roditelja zadržan je tijekom cjelokupnog objavljivanja časopisa.

Potencijalno najvažnija informacija glede svih aktivnosti učitelja jest ta da je postalo razvidno kolikom brzinom se učiteljstvo moglo okupiti i reagirati na određene probleme u zajednici, i to uz malenu ili nepostojeću financijsku pomoć lokalne uprave. Kao vrhunski poznavatelji lokalnih prilika, učitelji su mogli prepoznati velik broj analfabeta ili priliku za humanitarnom akcijom te sukladno tome reagirati organizacijom tečajeva, radionica, sastanaka i dr. Primjeri održavanja tečajeva i radionica mogu se pronaći u gotovo svakom broju časopisa. Time su učitelji zapravo postali moderatori svoje zajednice, odnosno njihove aktivnosti mogu se percipirati kao oličenje aktualne situacije. Brojnost izvješća o raznim aktivnostima svjedoči o tome da se nije radilo o iznimnim ili sporadičnim situacijama. Izvješća su pristizala iz raznih krajeva države. Pritom je potrebno napomenuti kako je vrlo malo njih imalo direktne poveznice

s Hrvatskim društvom za unapređenje uzgoja. Drugim riječima, rubrika nije bila iskorištena za promociju društva bliskog časopisu, koliko god ona potencijalno bila poželjna, već za isticanje realnog stanja u državi neovisno o samoj organizaciji. Time je *Preporod* radio na promidžbi samog učiteljstva u Hrvatskoj, ali istovremeno i poticao daljnje slične aktivnosti među svojim čitateljima.¹²²

Drugi važan aspekt tih izvješća je pokazatelj velike kreativne produkcije hrvatskih učitelja. *Preporod* je osim književnih i znanstvenih naslova objavljivao nova glazbena djela učitelja, poput koncerata, libreta i sl. Jedan primjer potvrđuje kako je interes za tim djelima iskazao i sam Ivan pl. Zajc, koji je uglazbio jedan od libreta. Mnogi od njih time su prikazali svoja debitantska stvaralaštva. Ujedno, neki od izvještaja prijavljivali su da su brojna glazbena djela bila priređena unutar lokalne zajednice, i to često od strane samih autora. Time je bila nastavljena borba protiv određene stigmatizacije učitelja koji su nerijetko bili prikazivani kao pojedinci čija je zadaća isključivo opismeniti djecu. Pritom, umjetnički doprinos učitelja predstavlja bazu za implementaciju umjetničkog odgoja jer dokazuje da među učiteljskim kadrom postoji potencijal za stvaralaštvom na kojemu se može bazirati nastava. Iako je Košćević u svojim radovima pristup bazirao na specifičnoj grani umjetnosti (risanju, odnosno likovnosti), nije oponirao drugim pristupima koji bi, prema njegovoj teoriji, posljedično oplemenili kako sami nastavni proces, tako i učenikova čuvstva.¹²³

Radi daljnjeg usavršavanja, u određenoj mjeri kao zamjena za sveučilište i srodna predavanja u Hrvatskoj, neki su učitelji putovali u inozemstvo. Putopisi i pisma Ivana Tomašića, Košćevićevog bliskog suradnika i aktivnog člana Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, vrijedan su primjer jedne takve aktivnosti. On je o vlastitom trošku sudjelovao na predavanjima i radionicama, najvećim dijelom u Njemačkoj ili Češkoj, dok su neki pedagozi i učitelji odradili gostovanja i po SAD-u. Tomašić je u svojim zapisima iskazivao više divljenja prema njemačkoj pedagogiji od Košćevića, iako se može prigovoriti na manjku kritike glede onih elemenata te pedagogije koji su odgovarali njihovim težnjama po pitanju reformne pedagogije.¹²⁴ Zanemarivanje očitih manjkavosti, kao i romantiziranje o *de facto* neograničenim mogućnostima alternativnih pristupa, prepoznamo kao negativnu

¹²² *Preporod* se u svojim izvješćima nije ograničio na Hrvatsku i Slavoniju. Naime, brojni izvještaji javljali su o istim ili sličnim aktivnostima učitelja u Srbiji te Bosni i Hercegovini.

¹²³ Poglavlje o aktivnostima Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja prikazat će da predstavke koje je društvo upućivalo vladi i banu nisu bile isključivo vezane uz risanje, već i uz glazbu.

¹²⁴ Utjecaj njemačke kulture u inozemstvu sažeo je Žmegač (2006: 508): „inozemni ugled njemačkih škola temeljio se, po naravi stvari, pretežno na posrednim informacijama, pa je stoga bilo manje uvida u nepovoljne strane nastavne svagdašnjice“.

karakteristiku hrvatskih predstavnika *nove škole*, poglavito Košćevića te u manjoj mjeri Tomašića.

Učitelji su se na tim susretima uglavnom upoznavali s novim metodama rada, odnosno varijantama reformne pedagogije. Potom su o svojem iskustvu održavali predavanja po Hrvatskoj, i to ne isključivo u većim mjestima poput Zagreba što je značilo da su se nove ideje širile i u manjim sredinama. U tome se može pronaći dio razloga zašto su putovali o svojem trošku, odnosno zašto im putovanja nisu bila sufinancirana od strane Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, Saveza hrvatskih učiteljskih društava ili Kraljevske zemaljske vlade. Reformna pedagogija u tom je periodu i dalje generalno neprihvaćena te predstavlja pedagošku oporbu uvriježenom sustavu (herbartizmu). Određena svjedočanstva nisu imala potporu za objavljivanje u nekim pedagoškim listovima, dočim je *Preporod*, kao oporbeni časopis tom sustavu, spremno tiskao izvješća o putovanjima na usavršavanje u inozemstvo. Neki putopisi, poput Tomašićevog *Pisma s putovanja* iz broja 12 drugoga godišta (objavljenog u prosincu 1906. godine), tiskani su u izmijenjenom obliku u formi članka.

Brojne crtice izvještavale su o izletima koje su organizirali učitelji, a uključivali su više desetaka djece. Početkom 20. stoljeća mnoga djeca iz Zagreba nisu imala priliku doći na udaljenije krajeve grada (Košćević je pisao o izletu svojih učenika iz Krajiške ulice u park Maksimir, u kojem im je potom održao predavanje). Izleti su najčešće bili jednodnevni, premda je kasnije u sklopu Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja utemeljena sekcija za izlete, koja je skrbrila o osiguravanju smještaja izletnicima u Zagreb. Tada su učenici posjećivali izložbe u muzejima i galerijama ili koncerte. Uskoro su jednodnevni izleti pretvoreni u višednevna ili čak tjedna putovanja na morsku obalu. Košćević je u svojim komentarima takva putovanja povezivao sa zdravljem učenika, posebice onih s bolestima dišnih puteva. U tome se može prepoznati suradnja stručnjaka s obzirom da su brojni izvještaji uključivali liječnike, o čemu je više podataka izneseno u poglavlju o aktivnostima Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.

Što radi hrvatsko učiteljstvo kontinuirano se pojavljivalo u svakom broju *Preporoda*. Međutim, u dvobroju 2-3 devetoga godišta (objavljen u ožujku 1913. godine) rubrika je prvi puta objavljena bez sadržaja. Konkretno, u sklopu iste nalazi se tek urednički komentar „sve je zamrlo, ni otkud ne čujemo ništa“ (xxx, 1913b: 46), uz dodatak kako će se zbog toga obustaviti izvještavanje dok ne bude novih vijesti. Nisu navedeni nikakav daljnji komentar niti objašnjenje. Rubrika nije uključena u sljedeći broj, ali se zato ponovno pojavljuje u broju 5 istoga godišta (objavljenog u svibnju 1913. godine) kada se navodi da učiteljska aktivnost ipak

postoji, istovremeno uz kritiku kako se o tome ne može ništa pronaći u drugim tiskovinama. Navodi se da je o aktivnostima objavljenim u spomenutom broju uredništvo doznalo usmenim prenošenjem. U ostatku opusa devetoga godišta rubrika se pojavljuje još dva puta (brojevi 6 i 7), dočim se u preostalim brojevima istoga godišta ne pojavljuje. Nije naveden razlog pa se ne može zaključiti radi li se o pomanjkanju izvještaja ili prostora za njihovo objavljivanje.¹²⁵

Tijekom desetoga godišta rubrika se više uopće ne pojavljuje. Možemo identificirati barem dva razloga tomu. Prvenstveno, cjelokupno godište bilo je opstruirano otežavajućim vanjskim faktorima, prvenstveno političkima (izbijanje Prvoga svjetskog rata na ljeto 1914. godine). S druge strane, posljednje godište časopisa karakterizira i opsežna Košćevićeva polemika sa Stjepanom Basaričekom, formuliranoj u kritici Basaričekove *Pedagogije*.¹²⁶ Poput serijala *Škola s pomoću rada*, i ovaj je niz članaka bio različitog broja stranica po izdanju časopisa, kao i smještaja u samome izdanju.

4.4. Problem s identifikacijom autora sadržaja časopisa

Članci su rijetko kada potpisani, što nije bila rijetkost u periodici s početka 20. stoljeća. Košćević to objašnjava u uvodu desetome godištu kada navodi da su mnogi suradnici svojevoljno nepotpisani, najvećim dijelom zbog straha od progona drugih pedagoga i učitelja. *Preporod* je od prvoga broja smatran oporbenim listom koji upozorava na manjkavosti i nelogičnosti aktualnog sustava (posebno na prevladavajuće herbartističku pedagogiju). To je posebno zanimljivo s obzirom da je Košćević isticao nezadovoljstvo anonimnim tekstovima u drugim listovima – naročito onima koji služe napadu na pojedinca – ističući kako zbog izostanka potpisa neće replicirati jer ne zna kome bi se u tom slučaju obratio.

Najčešći potpis je upravo Košćevićev. Nalazimo ga nakon izvještaja s aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, nekih književnih recenzija (iako treba očekivati da je bio autor barem većine njih), kritika rada Saveza učiteljskih društava ili njegovih sastavnica te replikama na prozivanja iz drugih medija. Osim toga, potpisivao je članke koji su promicali slobodno risanje ili umjetnički odgoj. U ostalim situacijama prisutni su komentari koje je potpisivao s "Ur." ili "Ur. P.". Košćevićeva produktivnost dozvoljava pretpostavku kako je bio autor većine nepotpisanoga sadržaja. U određenim tekstovima dokaz tomu može biti diskurs,

¹²⁵ Kako je ranije bilo navedeno, *Preporod* je uvijek imao jednak broj stranica po izdanju, uz eventualne dodatke ili oglase, što je moglo uvjetovati uvrštenje određenoga sadržaja.

¹²⁶ Kritika je posebno obrađena u potpoglavlju na kraju disertacije.

odnosno specifični stil pisanja. Međutim, zbog navedenih razloga je najveći broj članaka, rasprava pa čak i analiza ostao anonimniji te se o njihovom autorstvu može tek nagađati. Svaki takav tekst logično je povezati s Košćevićem, Tomašićem ili drugim istaknutim članovima Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja imajući u vidu njihovu korelaciju s časopisom, ali nije moguće definitivno tvrditi.¹²⁷

4.5. Financiranje časopisa

Preporod je, kao i većina tadašnje periodike, ovisio o više izvora financiranja. U prvom redu prikupljao je pretplatu pojedinaca i ustanova (škola), uglavnom na godišnjoj razini. Posljednji broj godišta sadržavao bi poziv na obnavljanje pretplate, a imajući u vidu vijek trajanja časopisa, možemo zaključiti da je *Preporod* okupio širu publiku. U ovom vremenskom okviru rijetki su časopisi mogli opstati čitavo desetljeće bez velikog raspona publike. Na to se osvrnuo i Košćević u uvodnom članku desetoga godišta kada je istaknuo da su mnogi upozoravali da časopis neće zaživjeti jer neće potaknuti interes za ciljana pitanja. To je posebno bitno za analizu njegova utjecaja s obzirom da se radi o oporbenom listu koji je proklamirao teze protivne dominantnom pedagoškom uvjerenju.

Financijskoj potpori (obnavljanju pretplate) pripomogla je i preporuka vlade.¹²⁸ *Napredak* je bio jedan od časopisa koji je uživao potporu Kraljevske i zemaljske vlade, dok je *Preporod* tu privilegiju stekao tek na samom kraju postojanja. U višebroju 8-12 desetoga godišta (objavljenog u prosincu 1914. godine), u zadnjoj crtici uopće, navodi se da je časopis dobio preporuku hrvatsko-slavonsko-dalmatinske vlade, kao i visoke zemaljske vlade Bosne i Hercegovine. Premda se ne navodi nikakav iznos, preporuka bi olakšala kontinuitet časopisa tijekom kraćeg perioda.¹²⁹ U istom segmentu urednik je najavio daljnje objavljivanje časopisa, iako su vanjski faktori onemogućili buduće aktivnosti.

Oglasi u sklopu časopisa prvi put se pojavljuju u drugom godištu. Na posljednjoj stranici 12. i 13. broja (izdanja za studeni i prosinac) nalazi se sponzorirani sadržaj. Radi se o

¹²⁷ I sam Košćević je znao – anonimno ili pod pseudonimom – objavljivati tekstove u drugoj periodici toga doba, unatoč svojem stavu o skrivanju identiteta autora. Neke od anonimnih članaka može se povezati s određenim osobama na temelju drugih izdanja, poput knjiga.

¹²⁸ Preporuka vlade nije značila izravnu dotaciju sredstava, ali je mogla pomoći raširenju svijesti o postojanju nekog časopisa u širem krugu čitatelja.

¹²⁹ Sama preporuka nije uspjela u većoj mjeri potpomoći objavljivanju *Preporoda*. Naime, za razliku od *Napretka*, *Preporod* nije nastavio s objavljivanjem nakon Prvoga svjetskog rata, premda razlog nije isključivo u financijskom aspektu.

osiguravajućem zavodu iz Zagreba, tvrtki za proizvodnju čajeva i tiskari Weiser. Potonja je bila odgovorna za tiskanje *Preporoda* pa zaključujemo kako je time barem djelomično financirano tiskanje časopisa. Određeni udio u tom segmentu podnijelo je i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja; organizacija je imala aktivnosti koje su privredivale, poput distribucije knjiga. Ujedno, bilo je u interesu društva objavljivati *Preporod* kao svoj službeni glasnik te time održavati njegovo postojanje.

4.6. Grafički elementi časopisa

Oglasi predstavljaju većinu grafičkog sadržaja časopisa. Sveukupno gledano, *Preporod* nije imao znatan grafički sadržaj. Iako je zaglavlje bilo donekle dekorativno, to se odnosi tek na okvir uokolo naziva časopisa i pokoji ilustrativni dodatak uz njega. Tako uokvireni naziv časopisa zauzimao je otprilike trećinu prve stranice svakoga izdanja i bio je bogato ispunjen tekstom. Ostatak izdanja bio je pak isključivo tekst, gusto pisan i obostrano poravnat. Ilustracije u časopisu koje nisu bile vezane uz naslovnicu bile su izuzetno rijetke. Pronalazimo tek nekoliko primjera, poput članka *Tahistoskopsko čitanje* Stjepana Tomića.¹³⁰ Članak započinje na prvoj stranici broja, a završava već na sljedećoj. Uzduž cijele prve stranice nalazi se crtež tahistoskopa, uređaja kojemu je posvećen tekst. Zauzima otprilike četvrtinu širine stranice. Uz crtež su nadodana slova koja označavaju posebne dijelove toga stroja. U fusnoti prve stranice nalazi se objašnjenje njegovih komponenti bazirano na tim slovima.

Uređaj je služio kao pomoć pri učenju čitanja ili procjeni dioptrijske učenika. Iako se navode konkretni primjeri korištenja, u članku nije jasno određena njegova primjena. Autor se poziva na naširoko poznate slične uređaje drugih znanstvenika, dok je konkretni tahistoskop o kojemu piše njegova varijacija uređaja, koju je pripremio s kolegom mehaničarem. Tomić napominje kako je jedan raniji model takvog uređaja opisao u svojoj knjizi *Moderni pravac u uzgoju i nastavi*, što sugerira da se radi o pomagalu koje bi trebalo predstavljati element *nove pedagogije*.¹³¹ Ujedno, podnaslov članka bio je *Crtica iz eksperimentalne pedagogije*, što također predstavlja paradigmu blisku *novoj školi*. Kraj teksta označen je novom ilustracijom – neutvrđeni biljni ornamenti – premda nije moguće determinirati radi li se o sastavnom dijelu članka (potencijalna autorova želja) ili o pokušaju implementacije ilustrativnog sadržaja u časopis. Ukoliko je posrijedi druga mogućnost, očito je zaključeno kako crtež nije ispunio

¹³⁰ Članak je tiskan u broju pet petoga godišta (objavljen u svibnju 1909. godine).

¹³¹ Djelo je bilo objavljeno 1908., dakle godinu dana prije objavljivanja ovoga članka.

očekivanja jer, izuzev tek još jednoga primjera (neutvrđeni pravilni oblici) već po svršetku sljedećega teksta (tematski posve nepovezanog s prvim), ilustracije se više nisu pojavljivale. Završetci tekstova u *Preporodu* i dalje su bili označavani s dvije paralelne horizontalne linije.¹³²

Izostanak konkretnijeg grafičkog sadržaja nije bio rijetkost u periodici s početka 20. stoljeća. Međutim, u ovom kontekstu predstavlja odstupanje od poruke koju je časopis nastojao proklamirati, čak i kontradikciju. Naime, imajući u vidu da se radi o časopisu koji je promovirao umjetnički odgoj i estetiku kao postulat odgoja i obrazovanja, nejasna je odluka uredništva da isti nije bio obogaćen ilustracijama, crtežima ili sličnim dodacima. Košćević je zagovarao risanje kao sastavni element – prema izvješćima, i sam je bio kompetentan likovni umjetnik – ali je unatoč tome časopis bio objavljivan u formi gologa teksta. Čak i kada su teme tekstova bile izložbe dječjih radova ili priznatih umjetnika, niti jedna reprodukcija nije pronašla prostor u tiskanom izdanju *Preporoda*. U određenoj mjeri, može se zaključiti da se uredništvo odlučilo na verbalizam jer se svaka slika zapravo prepričavala, odnosno opisivala riječima. Jednaka je situacija bila i s fotografijama. Izvještaj o provedbi II. Informativnog tečaja iz 1910. godine upotpunjen je trima fotografijama, ali kao takav predstavlja iznimku. Košćević je poticao korištenje fotoaparata u školi, najavljujući ga kao potencijalno znatno pomagalo u izvođenju nastavnog procesa. No, sugestija nije bila popraćena u *Preporodu*. Može se pretpostaviti kako je glavni razlog u pozadini ove odluke bio financijske prirode.

4.7. Analiza okolnosti koje su uvjetovale prestanak objavljivanja časopisa i suvremena periodika slične tematike

Analizirajući društveno-povijesne okolnosti, zaključujemo da je glavni razlog prestanka objavljivanja časopisa izbijanje Prvoga svjetskog rata u srpnju 1914. godine.¹³³ Otegotna okolnost *Preporoda* jest što je tijekom cijelog perioda objavljivanja bio prepoznat kao oporbeni list tadašnjem tradicionalnom pristupu školstvu i pedagogiji (herbartizmu). Unatoč tome što je Vjekoslav Košćević preživio rat, kao i da je Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja službeno nastavilo sa svojim radom tijekom i nakon rata, nema indikacija da je Košćević – ili itko od suradnika i kolega – pokušao ponovno pokrenuti časopis nakon završetka rata. Isključeni su i

¹³² Iznimke su bili tekstovi koji bi završili točno na kraju stranice pa bi naslov na samome vrhu sljedeće bio jasna indikacija da se prelazi u novi sadržaj. Isti je princip bio i za tekstove objavljivane u nastavcima, iako se u tim slučajevima nalazila opaska "slijedi" ili "svršetak", bilo na samom kraju teksta ili već u podnaslovu članka.

¹³³ I Košćević to implicira u višebroju 8-12 (xxx, 1914f: 156) kada ističe kako „nema slagara, nema papira, nema saradnika, pretplatnici su u ratu“. Odmah potom najavljuje kako će manjak sadržaja i opsega ovoga broja biti nadoknađen tijekom sljedećeg godišta. Ispostavilo se kako je to bilo posljednje izdanje *Preporoda*.

financijski razlozi jer u protivnom uredništvo ne bi u posljednjem broju desetoga godišta najavilo nova izdanja. Opstojanje *Preporoda* bilo je usko vezano uz Košćevića, čija su bolest i smrt (umro je 1920.) zaključili egzistiranje časopisa, s čime je koincidirao i prekid aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. U periodu kada će reformna pedagogija doživjeti svoj vrhunac – dvadesetih i tridesetih godina 20. stoljeća – novi će akteri, poput Matičevića, Patakija, Ljubunčića i drugih, nastaviti razvijati teorijsku podlogu *nove škole*.¹³⁴

Istodobno s *Preporodom* u Zagrebu je objavljivan časopis *Škola: list za učiteljstvo i prijatelje školstva* koja je počela izlaziti u Osijeku 1890. godine.¹³⁵ Urednik *Škole*, učitelj Stjepan Širola, bio je jedan od osnivača Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja (Košćević, 1908). Druga poveznica dvaju časopisa je Ivan Tomašić, koji je objavljavao radove u obje periodike. U jednom članku objavljenom u *Školi*, Tomašić (1903: 4) ističe zahvalu uredništvu časopisa što je oslobodilo prostor za raspravu o novom konceptu (umjetničkom odgoju) koji je, po Tomašićevom sudu, fascinirao „sve obrazovane slojeve svih naroda“, iako je teza u velikoj mjeri pretjerana. Premda se smije prihvatiti da je pokret za umjetnički odgoj u periodu objavljivanja Tomašićevog teksta doživio snažan uzlet, niti u jednom trenutku nije postao dominantni koncept školstva bilo koje države, ponajmanje u Hrvatskoj. Tomašićev članak zato treba tumačiti kao najavu promjena o kojima će intenzivno raspravljati upravo *Preporod*, dok će u praksi doživjeti etabliranje tek dva i pol desetljeća kasnije.

4.8. Reakcije na umjetnički odgoj u hrvatskom pedagoškom prostoru: odnos *Napretka* i *Preporoda*

Strukturiranjem pedagojskih teorija neki su se pedagozi fokusirali isključivo na intelekt, a pritom zanemarili emocionalnu i doživljajnu stranu čovjeka kao njegove sastavne i neodvojive komponente (Vukasović, 1994). Odnos *stare* i *nove škole* prikazan je u suprotnosti; primjerice, prva bi po tome predstavljala poslušnost i zahtijeva pasivnost učenika dok je druga po svojoj prirodi slobodna i potiče aktivnosti. 1895. godine Vjekoslav Košćević objavio je raspravu *Naša pedagogija* kojom je signalizirao želju za okretanjem prema reformi škole na temelju umjetničkoga odgoja, dok je njegov suradnik Ivan Tomašić objavljavao zapise sa svojih

¹³⁴ Od časopisa koji su u tom periodu afirmativno pisali o *novoj pedagogiji*, ističu se *Nova škola* (izlazio od 1924. do 1925. pa ponovno od 1927. do 1929. godine) i *Savremena škola* (izlazio od 1927. do 1940. godine) (Munjica, 2009).

¹³⁵ Tiskanje je kasnije preseljeno u Karlovac od 1896. do 1904. godine, a od 1905. do 1914. (dakle, identični vremenski okvir kao i *Preporod*) uredništvo je djelovalo iz Zagreba.

putovanja u kojima je detaljno opisivao i analizirao (kasnije i primjenjivao) nove modele rada u nastavi. Otprilike istodobno, *Napredak* je počeo posvećivati veću pozornost umjetničkom odgoju, ali i drugim elementima reformne pedagogije.

Međutim, autori članaka objavljenih u *Napretku* pisali su o umjetničkom odgoju i sličnim konceptima s određenom skepsom,¹³⁶ dočim se *Preporod* može kritizirati zbog prelaženja u drugu krajnost (veličanje alternativnog pristupa bez adekvatnog kritičkog razmatranja). To je najjasnije prikazano u Dvornikovićevom članku *Umjetnost u osnovnoj školi*.¹³⁷ Dvorniković je u uvodu istaknuo kako mu nije bila namjera dodatno proširivati ili na ikoji način doprinosti raspravi o umjetničkom odgoju, već da mu je intencija bila iskazati argumentirani stav glede uloge umjetnosti u nižoj pučkoj školi. Pokret za umjetnički odgoj prema njegovu je mišljenju tek još jedna u nizu ideja koje bi trebale revolucionizirati školstvo. U nastavku je još kritičniji kada piše „što tko pronade kao spasonosno sredstvo narodne prosvjete i blagostanja, odmah to nudi osnovnoj školi“ (Dvorniković, 1903: 626), implicirajući da se radi o neprovjerenom modelu. Dvorniković (1903: 626) odbacuje ideju umjetnosti kao osnovu nastavnoga procesa s obzirom da je ona za njega sporedni element života jer „nipošto ne sačinjava psihičku osnovku glavne etičko-intelektualne sadržine njegove“. Obrazovanje kategorizira kao zbilju, dok je umjetnost po tom principu svrstana pod maštu. Autor ističe kako zbilja i mašta protječu paralelno te se čovjek po potrebi okreće od jednog aspekta prema drugom, pri čemu ne dolazi do preklapanja dvaju aspekata.

Po toj osnovi, premda je umjetnost sastavni dio duševnoga života, ne može biti baza učenja ili poučavanja jer „ni u kojem dakle slučaju nije zadaća umjetnosti promicati obrazovanost povećanjem duševne sadržine, a u koliko koja umjetnina ima takvih elemenata, u toliko ona ne djeluje više procesom umjetničkoga osjećaja“ (Dvorniković, 1903: 627). Zaključuje kako je ona „slobodna izjava postignute već obrazovanosti; ona nije uvjet, nego dokaz njegov“ (Dvorniković, 1903: 628). Drugim riječima, sve što osoba prepoznaje u umjetnosti plod je ranijeg saznanja, odnosno učenja, što znači da je prvo morala nešto naučiti da bi potom mogla na ikoji način reagirati prema umjetničkom djelu. Po njegovom sudu,

¹³⁶ Konkretno, tijekom 1903. *Napredak* je objavio čak pet tekstova u umjetničkom odgoju, s time da su neki izlazili u nastavcima. Dva teksta, *Umjetnički uzgoj u školi* i *O umjetničkom uzgoju* zapravo su prijevodi čeških autora, *Umjetnost u osnovnoj školi* je rasprava Ljudevita Dvornikovića o ulozi umjetnosti na najnižem stupnju školovanja, *Novi smjer u obuci risanja* je dvodijelni prikaz metoda rada koji je iznio S. Šmid, dok je *S risarskoga tečaja u Beču* izvješće o jednomjesečnom tečaju risanja koji je bio održan uz potporu vlade. Iako niti jedan od tih tekstova nije *a priori* negativno nastrojen prema pokretu za umjetnički odgoj, ipak se o njemu raspravlja s velikom dozom opreza.

¹³⁷ Članak je objavljen u broju 40 *Napretka*, 3. listopada 1903. godine.

„pedagogija osnovne škole učinila je za njegovanje ljepote do sada toliko, da bez pretjerivanja u ovaj čas nema što više da u tom iznese“ (Dvorniković, 1903: 629), čime, unatoč iskazu u uvodu kojim je odbio raspravljati o njemu, jasno iskazuje mišljenje kako umjetnički odgoj nije primjeren za osnovnu školu, premda je priznao da sami pokret nije bez osnova. Dvornikovićeve *Umjetnost u osnovnoj školi* tako predstavlja tek jedan od brojnih polemizirajućih istupa po pitanju promjene modela rada u osnovnoj školi, posebice ukoliko se radilo o umjetničkom odgoju.¹³⁸

Pokret za umjetnički odgoj bio je popraćen u *Napretku* kao jedna od mnogobrojnih pedagoških tema, u pravilu se ne fokusirajući na njega izvan okvira jednoga članka. To se ne može ocijeniti kao manjak interesa uredništva ili kao procjena da je u pitanju nevažna tema, već kao dokaz raširenosti interesa *Napretka* po pitanju pedagoške tematike. *Napredak* se tom prilikom okrenuo izvještajima stranih pedagoga te tekstovima hrvatskih autora. U najranijim tekstovima vidljiva je stanovita suzdržanost pa i skepsa prema novome pravcu, zacijelo povezana s tada ipak nedovoljno poznatom novosti.¹³⁹ Suzdržanost koja je bila prikazana u početku, a koja je bila posljedica seroznijeg pristupa *Napretka* tada novoj temi, zadržana je i u kasnijem periodu kada je pokret za umjetnički odgoj stekao određenu afirmaciju. *Napredak* je u ovom razdoblju ostao vjeran aktualnoj pedagoškoj paradigmi, herbartizmu.

U tom smislu, *Preporod* bi predstavljao njegov antipod jer je bio pokrenut kao glasilo Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, organizacije koja je oformljena kao provoditelj koncepta umjetničkog odgoja u Hrvatskoj. *Preporod* je simbolizirao oporbu *Napretka* u svakom smislu riječi; bio je fokusiran na predstavljanje odrednica umjetničkog odgoja u hrvatskoj javnosti te njegovoj implementaciji u školstvu i pedagogiji. Sadržajem nikada nije ozbiljnije odstupio od svoje prvotne nakane pa je tako prenosio domaća i strana izvješća o praktičnoj provedbi škole s pomoću rada, umjetničkoga odgoja te metode slobodnog risanja, da navedemo samo neke. Usto, promovirao je literaturu čija je tematika bila bliska tom

¹³⁸ Prelaskom iz 19. u 20. stoljeće nove pedagoške koncepcije rapidno su se javljale, često i bez jasnog teorijskog oslonca. Heterogenost pedagoških pravaca posljedično je raspršila interes; velik broj novosti nije uvijek mogao biti adekvatno popraćen, analiziran ili kritički preispitan, a brojne su nestajale istom brzinom kojom su se i pojavile. Pokret za umjetnički odgoj je, prema dostupnim zapisima, privukao neuobičajenu pozornost.

¹³⁹ Početkom 20. stoljeća reformna pedagogija, kao i *Preporod*, bili su gdjekad podvrgnuti čak i ruglu. Novi koncept odgoja i obrazovanja nije bio afirmiran u tom periodu te su određeni segmenti bili (neopravdano) neshvaćeni pa i ismijavani. Primjerice, *Hrvatski učiteljski dom* objavio je 1913. godine satirični članak o umjetničkom odgoju u kojem je sarkastično popratio djelovanje pokreta za umjetnički odgoj (Batinić, 2014). On je u tekstu prikazan na razini groteske, čime je iskazan odnos nepovjerenja prema reformatorima školstva. S obzirom da je *Hrvatski učiteljski dom* bio prilog *Napretka*, postaje razvidna motivacija za objavljivanje takvog komentara aktualne pedagoške situacije. Kasnije procjene ipak su povoljnije; primjerice, Jakopović (1984: 143) ocjenjuje da je časopis *Preporod* „učinio mnogo na prevladavanju autoriteta herbartovske pedagogije“.

pedagoškom pravcu, kao i aktivnosti koje su predstavljale njegovu praktičnu provedbu (u velikoj mjeri onu koju je organiziralo i/ili provelo Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja).

No potencijalno najveća razlika ovih dvaju časopisa bila je u percepciji vrijednosti herbartizma. Navedeno je kako se *Napredak* u periodu objavljivanja *Preporoda* nije značajnije odmaknuo niti drugačije kritički valorizirao herbartizam, dok je *Preporod* tijekom cijeloga svojeg postojanja kontinuirano – više ili manje argumentirano – umanjivao vrijednost aktualnog pedagoškog sustava, gdjekad ga čak direktno prozivajući za izazivanje štete. Svrha *Preporoda* bila je senzibiliziranje pedagoga, učitelja i šire javnosti s postulatima umjetničkoga odgoja. Diskurs je bio bliži laičkom poimanju, što je bila jedna od metoda izvjesnije recepcije. Međutim, može se reći da je njegova funkcija više no išta bila podizanje svijesti o umjetničkom odgoju s obzirom na određene manjkavosti glede konstrukcije jasnih načela nove metode, kao i nedostatka kompetentnoga pristupa njezinoj obradi. Struktura konkretnoga teorijskog okvira ipak je izostala. Nužno je naglasiti kako je *Napredak* objavljivao stručne i znanstvene rasprave u kojima je umjetnički odgoj bio objektivno analiziran, neke od njih čak i prije pokretanja *Preporoda*.¹⁴⁰ S druge strane, u takvim člancima moguće je pronaći višu kvalitativnu razinu analize koncepta nego u nekim tekstovima objavljenima u *Preporodu*, što je bila posljedica kompetencije autora. U tom periodu urednik *Napretka* bio je Stjepan Basariček s kojim je Košević imao opširne rasprave, nerijetko i na osobnoj razini, a ne samo stručnoj.

Zahvaljujući svojoj dugovječnosti i utjecaju, *Napredak* je u određenoj mjeri bio temom brojnih ranijih istraživanja u hrvatskoj povijesti pedagogije.¹⁴¹ U odnosu na njega, *Preporod* je i dalje relativno neistraženo vrelo koje zaslužuje pozornost. U tome je bilo posebno interesantno istaknuti *Napredak* iz dva razloga. Prvi je taj što je u trenutku pokretanja *Preporoda* *Napredak* već etabliran časopis s pedesetogodišnjom tradicijom, utjecajan i rasprostranjen čak i izvan granica hrvatskog prostora. Time je utvrđen njegov značaj i uloga u definiranju hrvatske pedagoške zbilje. S druge strane, zahvaljujući tim karakteristikama, *Napredak* se može identificirati kao glasnik hrvatske pedagogije. To znači da se u određenoj mjeri sadržaj s njegovih stranica može okarakterizirati kao prikaz pedagoške aktualnosti. U tom kontekstu, učestalost pojavljivanja tekstova na temu umjetničkoga odgoja potencijalno sugerira njegovu

¹⁴⁰ Ti su članci navedeni u uvodnom poglavlju.

¹⁴¹ Vladimir Strugar je posebno doprinio istraživanjima o *Napretku* nekolicinom monografija i članaka. Ističu se sljedeća izdanja, oba u izdanju HPKZ-a: *Pedagoški rad / Napredak: bibliografija 1976.-2010.* iz 2014. te *Napredak: 1910.-1946.* iz 2019. godine. Treba izdvojiti i publikaciju Emila Paravine *Bibliografija: 30 godišta časopisa "Pedagoški rad"* iz 1976. godine. Osim navedenih, objavljeni su i brojni znanstveni i stručni radovi o važnosti, obljetnicama ili posebnim prigodama *Napretka*.

važnost ili značaj, pa čak i kredibilitet. Ocjena je bitna zbog neskrivenog – gdjekad čak i neopravdanog – zanosa uredništva *Preporoda* glede umjetničkoga odgoja. Analizom su utvrđeni brojni oprečni stavovi dvaju periodika što je, između ostaloga, doprinijelo konstrukciji zaključka o *Preporodovu* značenju u hrvatskoj povijesti pedagogije, potencijalno i pojedinaca koji su s njime bili povezani.

5. ULOGA VJEKOSLAVA KOŠČEVIĆA U HRVATSKOJ PEDAGOGIJI

5.1. Osnovni podaci

Vjekoslav Košćević rođen je 20. siječnja 1866. godine u selu Palanjak kraj Siska. Jedan je od ranih predvodnika reformne pedagogije u Hrvatskoj na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Na ljetu 1883. godine stječe svjedodžbu učiteljske škole nakon tri godine pohađanja za „učitelja na obćih pučkih školah“ (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Svjedočba osposobnica). Zbog stipendije kraljevske i zemaljske vlade, kojom je financirano njegovo školovanje, bio je obvezan raditi kao učitelj u Hrvatskoj i Slavoniji barem 10 godina. Kao učiteljski pripravnik, tijekom posljednje godine pohađanja učiteljske škole, bio je u službi orguljaša zagrebačkih franjevaca (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Svjedočba). Tijekom učiteljske službe, Košćević je djelovao i kao pedagoški autor. Bio je privremeno ili trajno namješten u Rumi, Valpovu, Novom Čiču, Brdovcu, Lipniku i Karlovcu. Prvo trajno namještenje dobio je 30. rujna 1884. godine dekretom Kraljevske i zemaljske vlade na pučkoj školi u Novom Čiču, kada mu je, uz plaću, dodijeljen stan na korištenje, unaprijed propisana količina drva za ogrjev te vrt. Dekret je potpisao Ivan Filipović, tada član Kraljevskog nadzorništva za pučke škole. Najduže je radio u školi u zagrebačkoj Krajiškoj ulici, gdje je poučavao četiri godišta dječaka. Inicijalno je bio privremeno primljen 18. siječnja 1896. godine odlukom br. 725, a trajni položaj stekao je 5. kolovoza iste godine odlukom br. 12.526 (HR-DAZG-10 Košćević, Vjekoslav, PO 76).¹⁴²

Tijekom druge polovice 19. stoljeća postojala je praksa po kojoj su učitelji uz obveze održavanja nastave sudjelovali i kao glazbenici na crkvenim svečanostima, potencijalno i uz druga zaduženja. S obzirom na veliku stopu nepismenosti, učitelji su preuzimali i zadatke koji nisu bili usko vezani uz poučavanje. Tako postoje brojni zapisi o Košćevićevom sviranju, i to veoma pohvalni. Njegov *Osobnik* navodi da je bio „orguljaš, tamburaš, zborovod“ te da je „uglazbio više pjesama“ (HR-DAZG-10 Košćević, Vjekoslav, PO 76). Jedna svjedodžba od 30. listopada 1894. godine istaknula je Košćevićeve izvanškolske aktivnosti poput sviranja glasovira, dok je istodobno bio zborovođa pjevačkoga društva u Klanjcu u periodu od jedne godine. Dokument navodi da je Košćević napisao i nekoliko skladbi „koje su stekle opće priznanje“, dok je u istom razdoblju tijekom školskih praznika ustrojio tamburaški zbor koji je

¹⁴² Njegov je rad redovito bio pozitivno valoriziran, iako postoji opaska konflikta s nadređenima. Naime, 1905. godine u njegovom je sposobniku evidentiran ukor (odluka br. 35849). Međutim, u rujnu 1909., odlukom br. 20.464 ukor je izbrisan. Bio mu je određen zbog neposluha (svađa s ravnajućim učiteljem). Drugi detalji nisu bili navedeni.

odradio „vrlo uspješni koncert“ za djecu u Zagrebu (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Svjedočba iz 1884.). Radi se o važnom aspektu njegove biografije s obzirom da je bio jedan od protivnika dodatnih zaduženja učitelja tijekom njihove službe, od kojih je sviranje orgulja tijekom crkvenih svečanosti bilo najčešće.¹⁴³

Serdar (2018) navodi da je bio otac sedmero djece, dvije kćeri i petorice sinova. Uz njih, posvojio je još jednog dječaka. Svoje umjetničke sklonosti prenio je na djecu pa je tako kći Antonija Tkalčić Košćević bila priznata kiparica te jedna od prvih akademski obrazovanih žena u Hrvatskoj. Određeno vrijeme radila je i kao učiteljica (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Naredba od 12. ožujka 1891.). Košćevićeva druga kći Anka (udana Badalić) bila je vrhunska operna pjevačica iako je rano prekinula karijeru zbog obiteljskih razloga. Sin Slaviša bio je dugogodišnji sudac Okružnoga suda u Karlovcu te sportski djelatnik. Ove podatke potvrđuje i arhivska građa (HR-DAZG-10 Košćević, Vjekoslav, PO 76). Međutim, Košćević je imao još jednu kći koja je umrla u dobi od 18 mjeseci. U izdvojenom tekstu posljednjega broja 3. godišta *Preporoda* objavio je ispriku što su neka pitanja čitatelja ostala neodgovorena. Kao razlog navodi obiteljsku tragediju, smrt kćeri. Nije utvrđeno zašto se to dijete ne nalazi u osobnim podacima Vjekoslava Košćevića, iako je samoinicijativno objavio ovu informaciju.

5.2. Vjekoslav Košćević kao pedagoški autor

Košćević je bio istaknuti pedagoški autor. Proučavao je odgoj i obrazovanje u teoriji,¹⁴⁴ dok je određene ideje *nove škole* provodio u praksi u sklopu svoje nastave, najvećim dijelom u školi u Krajiškoj ulici. Demarin (1940: 42) navodi da je bio „vrstan pedagog, radnik i propagator nove, moderne škole, te je svoje uvjerenje branio kao spretan polemičar“ te da je „vodio borbu s našim konzervativnim herbartovskim pedagog. krugovima“. U svojim djelima, od kojih treba istaknuti *Slobodno risanje: sloboda o uzgoju, međe umjetnosti i metoda slobodnog risanja* (1910.), *Škola s pomoću rada ili Novovjekove ideje o reformi školstva* (1912.) te članak *Naša pedagogija* (1895.), redovito je apostrofirao prednosti novih pedagoških koncepcija. Košćević je svoje poglede iznosio u većini tada aktivne periodike. Njegovo djelo *Nekoliko opazaka o odgoju* poduprla je Kraljevska i zemaljska vlada svojim dekretom od 10. ožujka 1899., kada u

¹⁴³ Usto, Košćevićovo poznavanje glazbene umjetnosti bit će ključno u sastavljanju predstavi vladi i gradskom načelništvu glede primjene i provedbe glazbe u pučkim školama. Taj je element njegova djelovanja obrađen u poglavlju o aktivnostima Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.

¹⁴⁴ Rasprave je temeljio na europskim i američkim pedagogima, uz odklon prema njemačkoj literaturi. Konkretna djela i autori navedeni su prikladno u analizama.

nepotpisanom oglasu navodi „sobzirom na povoljnu stručnjačku ocjenu vrijedno je spomenuto djelo preporuke“ (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Oglas).

Osim autorskih radova, najpoznatiji je kao glavni urednik časopisa *Preporod*, koji je izlazio od 1905. do 1914. godine. *Preporod* je bio prvi hrvatski časopis koji je bio posvećen teorijskoj implementaciji odrednica nekog pravca reformne pedagogije u Hrvatskoj (posebice umjetničkoga odgoja), a obraćao se u jednakoj mjeri učiteljima i roditeljima. Tijekom deset godišta, časopis je objavljivao radove domaćih i stranih autora koji su iznosili „najradikalnije ideje u pogledu reformi u školstvu, odgoju i nastavi“ (Franković, 1958: 266). Časopis je pokrenut kao glasilo Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, organizacije kojoj je Košćević bio jedan od pokretača te tajnik. Analiza časopisa i konteksta u kojem je objavljivani pokazala je kako se radi o periodici koja je inicirala pedagoški pluralizam, posebice školu s pomoću rada, iako treba naglasiti da je *Napredak* objavljivao radove o umjetničkom odgoju barem tri godine prije tiskanja *Preporoda* (Batinić, 2014). Košćević je tijekom cjelokupnog izlaženja *Preporoda* bio jedini urednik časopisa.

Posebne polemike vođene su s tada najraširenijim časopisom *Napretkom* te njegovim urednikom Stjepanom Basaričekom. Te će polemike obilježiti naredno razdoblje Košćevićeva djelovanja jer je u Basaričeku vidio utjelovljenje zastarjelog herbartizma kojega je bilo potrebno zamijeniti.¹⁴⁵ U *Našoj pedagogiji* Košćević je iznio kritiku njemačkog utjecaja na hrvatsku pedagogiju. Smatrao je da je potrebno izdvojiti se od toga utjecaja kako bi se mogla razvijati hrvatska pedagogija. Opisujući europske prilike, istaknuo je: „do danas mi smo slijedili Nijemce, a sada je nastalo gibanje proti tomu“ (Košćević, 1895b: 3). U *Našoj pedagogiji* Košćević se protivio preuzimanju ideja drugih naroda bez prosudbe jesu li one primjenjive, ističući u tome veliku ulogu *Napretka*. Iz toga razloga, *Naša pedagogija* može se promatrati kao najava Košćevićevog pedagoškog smjera. Košćević je *novu školu* kasnije propagirao u *Preporodu*.

Bitna odrednica Košćevićeva djelovanja jest da on u svome autorskom radu ne koristi znanstveni diskurs. Košćević je ranije kritizirao neke pedagoge da, čak i namjerno, objavljuju djela koja su široj populaciji neshvatljiva. Potaknut željom da nove ideje dopru do što većeg broja čitatelja, Košćević piše jednostavnim stilom kojim je nastojao doprijeti do što šire publike.

¹⁴⁵ Premda je Basariček bio gorljivi herbartist – a tako je koncipirao i svoje udžbenike, koji su bili korišteni i na učiteljskim školama – i on se s vremenom odmicao od Herbarta. Basariček je temelj pedagogije prepoznao u etici i psihologiji, ali, unatoč postupnom odmaku od herbartizma, praktički je do smrti branio svoje inicijalne stavove (Čehok, 1997).

Primjeri koje navodi kada opisuje određene metode u pravilu su jednostavni i općepoznati; kada ističe načela nastave matematike, govori o vaganju, trgovini ili mjerenju prostorije (Jakopović, 1984).¹⁴⁶ Približavanjem pedagojske teorije svakodnevnom životu Košćević je mogao očekivati da će zainteresirati širi krug čitatelja. Ovakav diskurs primijenjen je i u *Preporodu*. Svi su suradnici časopisa poticani na pisanje jednostavnijim stilom kako bi se postigao što širi odjek njihovih tekstova.

5.3. Košćević kao jedan od inicijatora unutarnje reforme škole u Hrvatskoj

„Najbolji je uzgoj, koji uči čovjeka ne misliti, nego djelovati“ (xxx, 1913d: 134). Tom rečenicom, izdvojenom iz (najvjerojatnije njegove) analize američkoga odnosa pedagogije i pragmatizma naslovljene *Pragmatizam i pedagogija*, sažeta je Košćevićeva filozofija odgoja.¹⁴⁷ Svaki koncept koji je učenika učio misliti, a da ga pritom nije pripremio za djelovanje odbacivao je kao nedovoljan, pa i štetan. U recenziji knjige ruske pedagoginje O. V. Poletajevе objavljenoj u istome godištu¹⁴⁸ definirao je formu nove metode dok u nastavku *Pragmatizma i pedagogije* propituje sami naziv 'ručni rad', ističući njegovu potencijalnu neprimjerenost uz paralelu s američkom definicijom 'manual training', što prevodi 'ručno obučavanje'. Pojam 'rad' ne može izbjeći asocijaciju na napor ili obvezu, dok je Košćević školu s pomoću rada¹⁴⁹ bazirao na dobrovoljnom sudjelovanju učenika koje će na aktivnosti poticati unutarnje zadovoljstvo proizašlo iz izvršenja cilja i učenja nečeg novog na temelju vlastitih sposobnosti.

Opravdanje za takav princip rada u nastavi pronalazio je u životu. Općenito je gotovo svaka izložena teza bila povezana sa životom koji očekuje učenika po svršetku škole. Škola s pomoću rada po tome je nužna jer „dijete čeka u životu rad, treba dakle da ga tome radu priučavamo svi u pučkoj školi“ (xxx, 1912a: 13). Pritom nije bila intencija stvoriti konformista koji će bespogovorno prihvatiti svaki zadatak koji se pred njega postavi. „Ne radi se o tome, da se škola pretvori u radionicu: uzgoj nije zanat“, već ova metoda služi borbi protiv verbalizma, formalizma i apstrakcije koji su, po Košćevićevom mišljenju, tada prevladali u hrvatskom

¹⁴⁶ Ovaj će element njegova pedagoškog stvaralaštva biti detaljnije analiziran u segmentu o serijalu *Škola s pomoću rada*.

¹⁴⁷ Članak je objavljen u dvobroju 9-10 devetoga godišta, u listopadu 1913. godine.

¹⁴⁸ Radi se o članku *Pogled na prirodne nauke u naprednoj novovjekovj školi* iz dvobroja 2-3 devetoga godišta, objavljenog u ožujku 1913. godine. Puno ime autorice nije navedeno. U tekstu se navodi da „ručni rad ne valja uvesti u školi kao posebni predmet, nego kao princip predavanja u sve predmete“ (xxx, 1913c: 34).

¹⁴⁹ Na ovome mjestu potrebno je ponovno unijeti istinkciju između koncepta škole s pomoću rada i umjetničkoga odgoja, s obzirom da će oba biti korištena u analizi Košćevićeva djelovanja. Naime, Košćević je prvenstveno bio zagovornik umjetničkoga odgoja. Međutim, s vremenom je prebacio fokus na školu s pomoću rada (koja je izrasla iz pokreta za umjetnički odgoj), što će kasnije biti detaljnije iskazano u njegovom prijedlogu reforme škole.

školstvu. Tome je veoma bliska njegova opaska o nepotrebnom stvaranju činovničkoga kadra, kod kojega je (prešutno ili direktno) osuđivao manjak kritičkoga razmišljanja i upravo konformizam koji je bio pripisivan radu u školi.

Podjela uloga u nastavi veoma je osjetljivo pitanje, a dojam je da mu Košćević nije bio adekvatno pristupio. Naime, uloga učitelja često se može okarakterizirati kao voditeljska (moderatorska), ali je istodobno ona naglašeno marginalizirana. Košćević to čak nije niti pokušavao sakriti. Raspravljajući o provedbi risanja u pučkoj školi, jasno je iscrtao odnose u učionici: „učenikova je sloboda potpuna, a učiteljeva nije“ (Košćević, 1909: 184). Govoreći o međama umjetnosti u kontekstu slobodnoga risanja i objektivnih prepreka u provedbi te aktivnosti, Košćević je zapravo definirao pedagoški odnos učitelj-učenik na način koji je morao izazvati reakcije. Brojni komentari, a na koje se u nekim prilikama i osobno osvrtao, ocjenjuju njegov pristup kao nepedagoški, pa i kao anarhiju. S jedne strane, razumljivo je da je Košćević kao istaknuti predstavnik pedocentrizma nastojao iskoristiti svaku priliku za ojačavanje položaja djeteta (učenika). Međutim, kao jedan od poznatijih boraca za unaprjeđenje učiteljskog položaja (posebice u vidu sveučilišnoga obrazovanja učiteljskog kadra), ovakav stav nameće brojna pitanja. Ostaje nejasno kako je Košćević namjeravao pomiriti ta dva pola odnosa u koji je smjestio učitelja. Kako on istodobno može biti visoko kompetentan stručnjak sa sveučilišnom pozadinom, ali pritom, u svojem radnom okruženju, praktički nevidljiva jedinka koja se u rad uključuje tek na poziv? Ovo je tek jedna od nekoliko nedefiniranih odrednica umjetničkoga odgoja koja je u velikoj mjeri uvjetovala njezinu slabu recepciju tijekom prva dva desetljeća 20. stoljeća.

Iako je istaknut kao jedan od pokretača reformskih zbivanja na hrvatskom prostoru, Košćević u *Školi s pomoću rada* navodi kako ideja za koju se zalaže nije nova jer se u određenoj mjeri već provodi u drugim europskim državama, ali i u SAD-u. Posebno ističe kako se ne radi o novoj školi, već o novoj metodi rada kojom će aktualni školski sustav biti unaprijeđen, a samim time i učinkovitiji. Pod krilaticom „ručni je rad osnovka svemu obrazovanju u školi“ (Košćević, 1912: 26), detaljno je izložio plan rada po kojemu je najvažnija učenikova aktivnost. Kritizira tadašnji sustav koji, po njegovu mišljenju, zapostavlja učenika jer ga svodi na pasivnog slušatelja. Takav pristup za Košćevića ne uzima u obzir učenikovu duhovnu stranu, nego isključivo intelektualnu, zbog čega odgoj ne može biti potpun. Posebno se to odnosi na kritiku kako je zanemarena narodna kultura, odnosno, „škola se odnarodila“ (Košćević, 1912: 50).

Pitanje zastupljenosti kulture u nastavi nije bilo simptomatično isključivo za ovaj period, već je bilo predmetom rasprave i u kasnijem razdoblju. Naime, teza o bliskosti škole i naroda (ili kulture) bila je aktualna i u međuratnoj pedagogiji, zacijelo potaknuta nacionalnim previranjima proizašlima iz Prvoga svjetskog rata. Primjerice, Stjepan Matičević pisao je o novoj školi otprilike dva desetljeća nakon Koščevića, ali su problemi njezine implementacije gotovo jednaki. Ističe distinkciju između škole i pojedinca, navodeći kako ona mora biti „sazdana na domaćem osnovu“ (Matičević, 1934: 28). Matičević traži od škole da ne bude isključivo priprema za život, već i dio toga života. Blizak je Koščeviću po pitanju umjetnosti jer naglašava kako je ona neraskidivi dio svakoga čovjeka, zbog čega je opravdano prihvatiti je kao metodu rada u školi.¹⁵⁰

5.4. Politička opredijeljenost Vjekoslava Koščevića i njezin odraz na konstrukciju pedagoških očekivanja

Pitanje odnarođivanja škole, naročito povezano s procesom mađarizacije, postat će jedno od temelja novog nastavnog programa stranke prava, čiji član bio i urednik *Preporoda*. Usto, tražilo se imenovanje učitelja državnim činovnicima (čime bi ojačao njihov status u svim pregovorima glede povišice plaće), utemeljenje zemaljske školske blagajne koja će izdvajati sredstva za plaće učitelja (čime bi se ukinuo dotadašnji model po kojemu sredstva za financiranje školstva osiguravaju općine, što je često dovodilo do marginalizacije škola u manjim naseljima, a samim time i učitelja; *Preporod* je redovito pisao o sukobima učitelja i općina zbog zanemarivanja obveza od strane potonje), pristup odgoju kojim bi se osim uma razvijalo i srce itd.¹⁵¹

Narodni i domoljubni pristup pedagogiji povezan je s Koščevićevom političkom pozadinom. Kao istaknuti član Starčevićeve stranke prava, zagovarao je lokalni pristup nastavi (primjerice, u povijesti učiti o hrvatskim povijesnim ličnostima, u zemljopisu početi s djetetovom najbližom okolinom itd.). U *Preporodu* br. 8/1907 pozivaju se učitelji da se pridruže Klubu učitelja Starčevićanaca. Isto će društvo ubrzo postati oponent tadašnjem vodstvu Saveza hrvatskih učiteljskih društava. Koščević je ipak naknadno istupio iz Kluba učitelja

¹⁵⁰ Čehok (1997) smatra kako je upravo Matičević tijekom tridesetih godina 20. stoljeća svojim kritikama herbartizma uzrokovao njegovo konačno odbacivanje u hrvatskoj pedagogiji. Međutim, to nije sasvim točno; Matičevićeva kritika *nove škole* u članku *Povratak k normi (Herbart redivivus?)* objavljen u *Napretku* 1940. godine dokazuje kako autor nije definitivno odbacio Herbartovu nauku.

¹⁵¹ Koščević, kao nepotpisani urednik, navodi da „nikoja naša politička stranka nema ovako savršena programa za osnovno školstvo“ (xxx, 1907b: 181).

Starčevićanaca, i to u nemilim okolnostima. Naime, kako je objašnjeno u dodatku četvrtog broja šestoga godišta *Preporoda* (travanj 1910. godine), datiranom s 1. ožujka 1910., Košćević je izašao iz kluba tijekom ljeta prethodne godine. Dopis je uslijedio sa šest mjeseci odmaka jer su krajem siječnja 1910. određeni listovi objavili kako je došlo do raskola na relaciji Košćević-Klub učitelja Starčevićanaca.

Preporodov urednik potom je iznio svoju stranu, pritom optuživši nekolicinu neimenovanih članova kluba da su ga oklevetali pred također neimenovanom političkom ličnošću. Košćević je potom na sjednici kluba tražio očitovanje, ali kako ga nikad nije dobio, odlučio je prekinuti odnose. U svojem obraćanju poimence je spomenuo tek predsjednika kluba Klemena i tajnika kluba Arbesa.¹⁵² Košćević je također iznio brojne optužbe za financijske malverzacije kluba (tada je bio u svojstvu blagajnika), a posebno je napao sve koji su radi odmazde zatražili da se vrate primjerci *Preporoda* koje su preuzeli pretplatama. Svoj je dopis bio poslao brojnim novinama i časopisima u Hrvatskoj, što znači da je sukob poprimio nacionalni karakter. U sljedećem broju *Preporoda* objavljen je pretisak Klemenova očitovanja iz *Hrvatskog prava* u kojemu je naveo da povlači svoje optužbe protiv Košćevića.¹⁵³

Neovisno o (brojnim) sukobima i napadima, Košćević je nastavio iznositi svoja viđenja i sugestije glede hrvatske pedagogije i školstva. Osnova njegova shvaćanja škole je individualizirani pristup djetetu. Ukoliko učitelj poštuje individualnost učenika, moći će odabrati adekvatan način kojim će mu pristupiti te samo tada očekivati valjane odgojno-obrazovne rezultate. Herbartovski pristup, prema toj kritici, učenike percipira kao skup podjednakih profila kojima je dostatna jedna te ista metoda prijenosa znanja i vještina.¹⁵⁴ Košćević je posebno isticao potrebu usavršavanja učiteljskog kadra, zagovarajući – u svojim djelima, ali i na stranicama *Preporoda* – sveučilišno obrazovanje učitelja. Učiteljsko pitanje ostat će jedna od njegovih glavnih tema. Neprestano je isticao potrebu za daljnjim usavršavanjem učiteljskog kadra, pozivajući se na slične primjere iz razvijenih europskih zemalja. Košćević je bio član grupe učitelja koja je 1910. godine pokušala svrgnuti tadašnje vodstvo Saveza hrvatskih učiteljskih društava, među kojima je bio i Basariček (Franković,

¹⁵² Premda u dopisu nisu navedena njihova puna imena, smatra se da se radilo o učiteljima Vjekoslavu Klemenu i Franu Arbesu.

¹⁵³ *Preporodov* urednik nadodao je komentar kako to očitovanje nije bilo objavljeno u *Hrvatskom učiteljskom domu* niti u *Školi*, što je ocijenio kao dokaz odnosa prema sebi i svojem radu.

¹⁵⁴ Košćević kritizira takav pristup jer „nema jednoga općega pravila uzgojnoga za sve ljude“ (1912: 51). On upućuje na recentna saznanja iz psihologije koja prave jasnu razliku između djeteta i odrasle osobe, a o kojima „ne upućuju se učiteljski pripravnici u hrvatskim učiteljskim školama ni najmanje“ (1912: 51).

1958).¹⁵⁵ Basaričeku se zamjeralo oportunističko vođenje društva koje je povremeno bilo nauštrb učitelja. Nezadovoljni aktualnim stanjem učiteljskog kadra (posebice se to odnosi na nedostatnu obrazovanost i skromne plaće), Košćević je s istomišljenicima tražio promjenu.

Poput mnogih pobornika reformne pedagogije, Košćević je bio nadahnut knjigom *Stoljeće djeteta* švedske autorice Ellen Key. Knjiga je od svojeg objavljivanja 1900. godine postala temelj pedocentrizma u Europi, nanovo uvodeći u fokus razmišljanja o odgoju Jean-Jacquesa Rousseaua i Johanna Heinricha Pestalozzija. Key je također isticala psihologiju kao jedan od temelja moderne pedagogije. Na Košćevića je posebno utjecalo njezino viđenje umjetničkog odgoja, kojega je i sâm prihvatio kao najučinkovitiju metodu rada.¹⁵⁶ Koncept je uvažio djetetove faze razvoja, ali uz drugačije viđenje njegova ophođenja od dotad aktualnoga, čime se potaknulo potragu za novim pristupom, iz kojeg proizlazi reformna pedagogija u svojim mnogobrojnim varijacijama. Kao preteča pokreta istaknut je ruski književnik Lav Nikolajevič Tolstoj, čije su kritike školskoga sustava često bile apostrofirane (Maras et. al., 2018). S vremenskim odmakom, neki su pedagozi kritizirali *Stoljeće djeteta* zbog pridavanja prevelikog značaja djetetovim mogućnostima.¹⁵⁷ Pristup je ocijenjen kao nerealan jer je utjecaj odgajatelja prečesto sveden na sporadičnu ulogu. Međutim, unatoč određenim manjkavostima, knjiga je predstavljala neupitan temelj reformne pedagogije zbog toga što je postavila dijete u središte odgojnoga procesa, što se pak opetovano isticalo kao osnovni nedostatak Herbartovog pristupa odgoju i obrazovanju. Navedene karakteristike znatno su se odrazile na Košćevićevu percepciju odgoja i obrazovanja.

5.5. Humanitarni rad

Od preostalog Košćevićeva djelovanja, potrebno je izdvojiti njegov filantropski rad sa siromašnima i siročadi. Siročad je iskoristio i kao temu svojeg djela *Sretni kovač* (1895.), podnaslovljenu „pripovijest za odrasliju mladež“. Djelom je nastojao podići svijest o problemu napuštene djece. Njihov život nije romantizirao niti uljepšavao čime upozorava na kobne posljedice odrastanja bez pravilnoga (pedagoškog) nadzora. U djelu je odabrao upravo učitelja

¹⁵⁵ Savez je bio formiran kao nadležno tijelo za 44 učiteljska društva u Hrvatskoj i kao takav predstavljao sve učitelje i učiteljice u državi.

¹⁵⁶ Key (2000: 156) je tvrdila kako su djeca „uvijek manje ili više umjetničke prirode“, ističući njihovu urođenu sklonost izražavanju. Košćević je (i) u ovome vidio poticaj za daljnje promicanje umjetničkoga odgoja.

¹⁵⁷ Pataki (1938) zaključuje kako Key precjenjuje psihologijsku stranu odgoja jer on nije samo unutarnje sazrijevanje. Ideju da dijete treba pustiti da se samostalno razvija naziva negativnim odgojem. Također, djelu se pripisivalo i poticanje rasne supremacije, što se ogledalo u znatnoj popularnosti knjige u međuratnoj Njemačkoj (Mijatović, 2001).

kao faktor koji će bitno utjecati na život glavnoga lika, napuštenoga dječaka. Pitanje napuštenog djeteta kasnije je bilo analizirano kao zasebni fenomen u pedagogiji, naročito u analizama časopisa i književnosti za djecu.¹⁵⁸

U suradnji s Mirkom Goranićem (koji je određeno vrijeme bio predsjednik Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja) proveo je reorganizaciju *Društva protiv prosjačenja u Ubožki dom*, humanitarno društvo kojemu je cilj bila briga za siromašne (Božičević, 1944). 20. travnja 1919. godine Goranić ga imenuje tajnikom *Uboškoga doma* s velikim ovlastima, uz napomenu kako je i njegovo ranije djelovanje u ustanovi bilo pohvalno (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Izvješće *Uboškoga doma*). Zavod društva bio je prvi takav na hrvatskom prostoru te je smatran jednom od modernijih ustanova takvog tipa u Europi. U prostorijama društva Košćević je radio s prosjacima zbog čega je i obolio od zarazne bolesti pjegavca, učestale u tadašnjih osoba niskog životnog standarda (Serdar, 2018).

5.6. Umjesto zaključka: razmatranja o pedagogiji Vjekoslava Košćevića

Prema službenom smrtnom listu, Vjekoslav Košćević umro je 24. prosinca 1920. u dobi od 54 godine u zagrebačkoj gradskoj kužnoj bolnici (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Smrtni list). Uzrok smrti bila je bolest *Febris exanth* kojom se najvjerojatnije zarazio prilikom aktivnosti sa siromašnima i beskućnicima u sklopu *Uboškog doma*. Prema dostupnim svjedočanstvima, održan je skroman sprovod (velikim dijelom zbog straha od širenja zaraze) uz tek manji broj prisutnih. U hrvatskoj povijesti pedagogije Košćević je rijetko spominjan te još rjeđe citiran unatoč bogatoj pedagoškoj ostavštini.¹⁵⁹ Prvenstveno se to odnosi na njegov kontinuirani rad na afirmaciji pedagogije *nove škole*, po kojemu je bio jedan od predvodnika pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj početkom 20. stoljeća. Sve do smrti zagovarao je školu s pomoću rada baziranu na umjetničkom odgoju (estetici) kao elementarnom modelu poučavanja.

Košćević je imao vodeću ulogu u propagiranju novih ideja o odgoju, najčešće u suradnji s kolegom i prijateljem Ivanom Tomašićem, kritizirajući aktualno stanje u kojem je učenik bio sveden na pasivnog promatrača i recipijenta. Redovito je prenosio sažetke, zaključke ili naslove

¹⁵⁸ Batinić (2013) je pojam opisala kao socijalnu kategoriju pri čemu se ne odnosi isključivo na djecu bez roditelja već na svaku maloljetnu osobu lišenu adekvatne skrbi. Možemo zaključiti da je i Košćević bio takvog stava u svojem djelovanju.

¹⁵⁹ Košćevićeve aktivnosti najčešće su bile analizirane u kontekstu Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, odnosno pokreta za umjetnički odgoj (vidi Batinić, 2014; Batinić i Radeka, 2017; Serdar, 2018). Zanimanje za njegov samostalni rad rjeđe je te pritom koincidira s porastom interesa za reformske pokrete koji je prisutan u novije vrijeme.

stranih djela koja su unaprijedila nastavu u europskim državama, ali i u SAD-u. Približavanjem strane literature dao je znatan obol unaprjeđenju hrvatske pedagogije jer su tada prijevodi bili rijetki te gotovo isključivo zadaća Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. Zahtijevao je da se znanstvena saznanja inkorporiraju u školski sustav, posebice ona iz psihologije. Košćević je rano uvidio kako je za uspješno učenje nužno poznavati učenika zbog čega se mora gajiti individualizirani pristup. Košćević je nastojao povezati školu sa životom, ponajviše ističući narodnu kulturu za koju je smatrao da je zanemarena u samoj nastavi. Kritizirao je udžbenike koji uče djecu o dalekim i nepoznatim krajevima, a ne govore im ništa o njihovoj zajednici.¹⁶⁰ Smatrao je kako se time djeca otuđuju od svojega naroda.

Jedan od načina povezivanja s narodnom kulturom vidio je u osnivanju muzeja i knjižnica. Prema Košćeviću, svaka škola mora imati knjižnicu u kojoj će djeca moći slobodno čitati o svojoj okolini, a u muzejima će se moći upoznati s kulturnim naslijeđem. Njegova škola rada zahtijevala je da svako dijete nauči stvarati svojim rukama, čime će ostvariti i duhovni napredak, uz onaj intelektualni. Istoj svrsi služilo je i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja. Ono je redovito organiziralo kulturna događanja poput kazališnih predstava, koncerata i izložbi na kojima su – povremeno i aktivno – sudjelovala djeca, mnoga od njih prvi put. Od učitelja je tražio da se vode istim razmišljanjem te što češće uključuju prirodu i lokalnu zajednicu u svoju nastavu.

Iniciranjem umjetničkoga odgoja predstavio se kao pionir pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj, djelujući preko časopisa ili Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Bio je (nekritički) pobornik umjetničkoga odgoja u kojemu je vidio rješenje za unaprjeđenje hrvatske (ali i europske pa i svjetske) pedagogije. Slobodno risanje trebalo je, po Košćevićevu shvaćanju, istodobno omogućiti učeniku razvoj vlastitih sposobnosti kao i učitelju da prepozna svojega učenika na individualnoj razini. S vremenom se priklonio školi s pomoću rada koju je vidio kao svojevrsnu nadogradnju umjetničkoga odgoja. Objavio je serijal članaka *Škola s pomoću rada* (kasnije i kao zasebno djelo), napisano pod utjecajem francuske, američke i ruske pedagogije. Osim vlastitih, kao urednik časopisa dao je objaviti mnoge tuđe (anonimne i potpisane) tekstove koji su afirmativno svjedočili o radu kao elementu učenja i poučavanja. Brojne njegove aktivnosti bile su samoinicijativne; koristeći položaj učitelja u školi u Krajiškoj ulici, mogao je praktično provesti metode rada koje je zagovarao u *Preporodu* i drugim djelima. Međutim, širu

¹⁶⁰ U analizi serijala *Škola s pomoću rada*, detaljnije je predstavljena njegova teza o bliskosti predmeta poučavanja; Košćević je, primjerice, zahtijevao da djeca uče iz zemljopisa bliske krajeve, iz povijesti poznate (čak i aktualne) događaje i sl.

primjenu *nove škole* nije doživio s obzirom da je za njegova života ona ostala na razini pojedinačnih pokušaja.

Kritika Košćevićeva rada odnosi se u najvećoj mjeri na njegovu isključivost. Naime, Košćević je isticao umjetnički odgoj kao savršeni poligon za ispoljavanje učenikova potencijala te kao metodu kojom će se najučinkovitije ostvariti kompletan odgoj pojedinca. Međutim, poput mnogih predstavnika reformne pedagogije, pridavao je prevelik značaj slobodi djeteta – zacijelo pod utjecajem *Stoljeća djeteta* – istovremeno svodeći učiteljevu ulogu na onu kvalificiranog voditelja, a ne odgajatelja. Dijete je, prema Košćeviću, sva saznanja trebalo steći autonomno, uz povremeno uključivanje učitelja, koji će ga tek usmjeravati po potrebi. Uz isticanje prednosti umjetničkog odgoja, zanemarivao je druge metode rada.

O limitima umjetničkoga odgoja pisao je i Georg Kerschensteiner. Ističe kako on nije dovoljan za sveobuhvatan odgoj pojedinca, čime ga je jasno ograničio (Pataki, 1938).¹⁶¹ Njegova kritika umjetničkoga odgoja može se interpretirati i kao poziv za nadogradnjom istoga metodama drugih pristupa. Nijedan koncept ne može biti prihvaćen kao savršen, što podrazumijeva potrebu za trajnim usavršavanjem i modificiranjem. Ujedno, Košćević nije uspio do kraja razraditi teorijski okvir za implementaciju umjetničkog odgoja u školski sustav.¹⁶² Često se sukobljavao s neistomišljenicima, naročito s Basaričekom, kojega je više puta i izravno prozvao za nanošenje štete hrvatskoj pedagogiji. Isključivost se ogledala i u filtriranju informacija iz strane literature. Tako je na stranicama *Preporoda* redovito bilo objavljivano ono pozitivno o alternativnim metodama rada, dok su negativne strane minorizirane ili čak marginalizirane. Manjkavosti radne škole u pravilu su bile opravdane nedostatkom razumijevanja nadležnih službi ili nedovoljnim vremenom za potpunu implementaciju.

Mnoge odrednice Košćevićeva poimanja odgoja – poput slobode u radu učenika, aktivnosti u nastavi, znanstvenog pristupa – ponovno će biti u fokusu pedagoškog razmatranja i pedagoške prakse nakon njegove smrti. U tom razdoblju teorijski i praktično

¹⁶¹ Ivan Tomašić je tijekom ovog perioda bio u kontaktu s Kerschensteinerom, zahvaljujući čemu je mogao steći dublji uvid u njegove ideje glede radne škole i novih pedagoških koncepcija uopće. Neposredna povezanost ovih dvaju pedagoga omogućila je znatno brži priljev novih ideja u hrvatski pedagoški prostor.

¹⁶² Vukasović (1965: 148) piše za Košćevića da su „vredniji njegovi pogledi koji se odnose na rušenje stare, nego njegove koncepcije o izgradnji nove radne škole“, dok Franković (1958: 270) navodi da je „u svom individualističkom stanovištu pretjerao“, a po društvenim pitanjima ocijenjen je kao „sitnograđanski konzervativan“.

razvijat će se reformna pedagogija u Hrvatskoj.¹⁶³ Košćevićev obol implementaciji reformne pedagogije u domaćim okvirima nezanemariv je i predstavlja inicijaciju pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj.

5.7. Pitanje uloge novog pedagoškog koncepta

Košćević nije ograničio utjecaj umjetnosti na promjenu čovjekove percepcije isključivo na dijete. Svako je iskustvo bilo prihvatljivo pa je tako potpisao članak *Kod Bele Čikoša* u kojem je prenio vlastito.¹⁶⁴ Nakon što je opisao jednu Čikoševu sliku (fragment kojim je slikar interpretirao scenu iz Homerove *Odiseje*), Košćević je istaknuo kako je zahvaljujući njoj tek u odrasloj dobi shvatio scenu i njezin značaj. U tekstu priznaje da nije mogao shvatiti pouku djela dok nije vidio Čikošev umjetnički prikaz, što koristi kao potvrdu snage umjetnosti na čovjekovo shvaćanje svoje okoline, ali i šire.¹⁶⁵ U nastavku teksta iznio je Čikoševu biografiju; slikar je odbio pritisak najbliže okoline koja je od njega tražila da se posveti stabilnom zanimanju te da zanemari slikarstvo. Košćević povlači paralelu s iniciranjem umjetničkoga odgoja u Hrvatskoj jer i njega vidi kao nešto utemeljeno na čuvstvima (poput želje za umjetničkom karijerom), a koje je oprečno uvriježenom modelu rada koji ista – po njegovu mišljenju – zanemaruje i potiskuje.

U kontekstu ovoga iskustva, zanimljivo je komparirati ga s člankom koji je objavljen u *Napretku* otprilike u isto doba. Može ga se čak protumačiti kao odgovor na Košćevićev tekst, premda je izašao ranije. Radi se o prijevodu neformalnog izvješća češkoga povjesničara umjetnosti Karela Boromejskog Mádlu naslovljen *Umjetnički uzgoj u školi*.¹⁶⁶ U samome tekstu nije navedeno gdje je niti kada je izvorno objavljeno. Radi se o tekstu u kojem je analiziran odraz pokreta za umjetnički odgoj u Češkoj otprilike 15 godina otkako se pojavio u Hamburgu. Unatoč tome što je u pitanju period kada su nove metode bile učestale, piše da se podigla neuobičajeno velika pozornost za novi pokret te da je on „danas pomodni predmet za raspravljanje i razgovor na pedagoškim skupštinama“ (xxx, 1903: 293). Ocjena iskazuje određenu rezerviranost – čak i skepsu – prema pokretu, čemu se pridodaje i upit u nastavku o opravdanosti njegova postojanja. Premda autor nije odbacio umjetnički odgoj, pozvao je na

¹⁶³ Tomašić je školske godine 1918./19. dobio dozvolu ustrojiti školu u kojoj je bio ravnatelj po načelima *nove pedagogije* (Batinić i Radeka, 2017).

¹⁶⁴ Broj 12 drugoga godišta (objavljen u studenom 1906. godine).

¹⁶⁵ Košćević tu snagu prenosi na gotovo metafizičku razinu kada navodi „evo ti dakle, uzgajatelju, primjer, koji te može uvjeriti, da umjetnost valja upotrijebiti u uzgoju, ona govori svojim posebnim jezikom“ (V. K., 1906: 184).

¹⁶⁶ *Napredak* br. 19, 44. godišta, objavljen u svibnju 1903. godine.

oprez jer se on i dalje identificirao kao tuđa (njemačka) ideja, zbog čega i nije bila snažnije prihvaćena u Češkoj.

O sličnom problemu pisao je i Košćević, koji se zalagao za hrvatsku narodnu pedagogiju upravo kako ne bi došlo do odmaka zbog tuđinskog utjecaja. Mádl u nastavku teksta ističe kako ni u Njemačkoj – koja je po svemu sudeći i u Češkoj bila priznata kao domovina reformne pedagogije – nije sasvim određeno što pokret predstavlja niti koja su očekivanja. Prema njemu, jedan od razloga nedostatka jasnoga cilja ili uloge pokreta leži u tome što je fokus aktera bio na prisvajanju pristaša prije no što se zaista promislilo o samoj ideji, što je problem koji će biti prisutan i u Hrvatskoj. Iako ne sumnja da je umjetnosti mjesto u školama (naglašena je množina jer govori i o visokim školama), smatra da je „jedina os, oko koje treba da se okreće sve predivo umjetničkoga uzgoja, obrazivanje, jačanje i sređivanje smisla za umjetnički užitek“ (xxx, 1903: 294).

Mádl nastavlja s problematikom te se okreće direktnim očekivanjima od novoga pokreta. Pedagoška zadaća pokreta ovisi o sugovorniku pa se tako prema nekima radi o stjecanju osjećaja za lijepo (estetika), dok je prema drugima u pitanju korekcija moralnog aspekta pojedinca zahvaljujući kritičkoj prosudbi kojoj se teži. Treći pak očekuju da će umjetnički odgoj pripremiti čovjeka na lagodniji život (posve nedefinirano stajalište, autor tek navodi da bi učenje o umjetnosti trebalo na neki način olakšati nošenje s problemima u budućnosti). Četvrta skupina smatra da je cilj pobožnost. Premda niti ovo nije detaljnije objašnjeno, logika se može pronaći u utjecaju koji je umjetnost imala na (uglavnom nepismeno) pučanstvo tijekom srednjega vijeka, kada su umjetnička djela poslužila kao pripovjedači poruka o moralu. Raznovrsnost ovih očekivanja za autora je negativna karakteristika jer posljedično onemogućuje jasniju strukturu teza, odnosno opstruira konačno određivanje cilja odgoja.

S druge strane, pozitivnim ocjenjuje tendenciju pobornika pokreta za umjetnički odgoj što ne teže stvaranju novih umjetnika ili kritičara, o čemu je u više navrata izvijestio i Košćević. Mádl pak navodi da to ne bi bilo primjereno s obzirom na uzrast recipijenata; nije moguće očekivati od školske mladeži kompetenciju za objektivnu prosudbu. To se pak povezuje s Košćevićevim iskustvom iz prethodnoga članka, u kojemu on jasno navodi da je do određenih saznanja – gotovo na razini epifanije – došao u zreloj, odrasloj dobi. U kontekstu dobi promatrača, Mádl postavlja i pitanje metode; je li dovoljno da učitelj šutke postavi umjetničko djelo pred dijete i jednostavno čeka njegovu reakciju (kritiku, osvrt, izražavanje dojma koji je na njega ostavilo)? Ili je ipak nužno tumačenje određenih elemenata samoga djela. Ako da,

kojih to? Gdje povući granicu kako bi se zadržalo u sferi gotovo faktografskoga tumačenja (primjerice, godina nastanka, karakteristike perioda i sl.) bez da učitelj pritom (svjesno ili nesvjesno) reflektira vlastite dojmove, zapažanja ili slično na učenika (recipijenta)?

O odgovoru na ova pitanja ovisi i sam sadržaj, odnosno izbor umjetničkoga djela koje će biti predstavljeno učeniku. Uzimajući u obzir sve navedeno, autor zaključuje da je „umjetnički uzgoj zapleten problem, koji se mora rješavati vrlo oprezno, radije polagano nego naglo, jer bi počinjene pogriješke platile lako čitave generacije“ (xxx, 1903: 296). Uredništvo *Preporoda* nije prihvatilo savjet koji je Mádl udijelio tri godine prije njegova pokretanja. Naime, Košćević je – ističemo ga kao personifikaciju cjelokupnoga pokreta jer je bio predstavnik umjetničkoga odgoja u Hrvatskoj te najistaknutiji akter ove analize – unatoč manjkavostima nove koncepcije bio fokusiran na (gotovo naprasno) uvođenje radne škole kao isključivog pedagoškog sustava u Hrvatskoj.¹⁶⁷ Isključivost i *ad hoc* rješenja rezultirala su slabom recepcijom te čak i slabijom provedbom novih metoda rada na hrvatskom prostoru.

Komparacija ovih dvaju članaka u mnogočemu predstavlja komparaciju dvaju časopisa: trezvenost (nerijetko i skepsu) *Napretka* i euforiju (nerijetko i nekritičnost koja graniči s isključivošću) *Preporoda*. Imajući u vidu da su u pitanju s jedne strane časopis koji je zapravo bio ogledalo aktualne pedagoške paradigme, te s druge oporbeni i gdjekad revolucionarni antipod, može se reći kako se tim odnosom stječe slika pedagoških prilika u Hrvatskoj prvih godina 20. stoljeća. *Napredak* je bio daleko najutjecajniji periodik, s jasnim pokrićem u vidu eminentnih imena koja su ga nosila, dok *Preporod* identificiramo kao (nedovoljno strukturiran) pokušaj remećenja toga balansa. Njihove urednike Basaričeka i Košćevića možemo okarakterizirati i kao personifikacije ove polarizacije hrvatske pedagogije.

¹⁶⁷ Košćević je ipak cijenio Herbarta i u određenim je prilikama potkrepljivao svoje ideje njegovim tezama. Tako je u izvješću aktivnosti drugog koncerta istaknuo da „i sam Herbart hoće, da se smisao za ljepotu gaji već za rana (...) i treba da se goji kod sve djece bez razlike, pripadala ona bilo kojemu društvenomu sloju“ (xxx, 1906b: 8).

6. HRVATSKO DRUŠTVO ZA UNAPREĐENJE UZGOJA: USPOSTAVLJANJE, CILJ, METODE I AKTIVNOSTI

6.1. Uvod u poglavlje

Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja predstavljalo je hrvatski pokret za umjetnički odgoj. Ono je bilo prva organizacija koja je provodila u praksi teorijske odrednice reformne pedagogije – konkretno, umjetničkoga odgoja, ali i radne škole – te je u osnovi djelovala samostalno po pitanju donošenja odluka i financiranja. U ovome poglavlju društvo će biti detaljnije analizirano korištenjem postojećih zapisa o aktivnostima. Najčešće će biti korištena izvješća i članci iz časopisa *Preporod* koji je od svojega pojavljivanja predstavljao glasilo društva. Usto, bit će korištena dodatna literatura.

S obzirom na velik broj dostupnih podataka, poglavlje je podijeljeno na potpoglavlja radi preglednosti. Na početku su identificirane okolnosti i motivi osnivanja društva. U tom segmentu posvećena je pozornost i društveno-ekonomskim okolnostima specifičnima za taj period. Potom su predstavljene metode rada kojima je društvo nastojalo ispuniti svoje ciljeve. Glavnina poglavlja posvećena je analizi konkretnih aktivnosti društva: priređivanje likovnih izložbi risarija i drugih predmeta,¹⁶⁸ organizaciju posjeta kazališnih predstava i koncerata, organizaciju izleta učenika, održavanje informativnih tečajeva za učiteljstvo i građanstvo te takozvane predstavke (zahtjevi i prijedlozi upućeni gradskom poglavarstvu i/ili kraljevskoj visokoj vladi). Svaka je od navedenih aktivnosti predstavljala svojevrsno promoviranje pedagoškog pluralizma jer su sve bile osmišljene i priređene kao poučne aktivnosti koje će poticati odgojno djelovanje. Imajući u vidu da su organizirane izvanškolske aktivnosti bile rijetkost početkom 20. stoljeća, njihovo je iniciranje predstavljalo pionirski pothvat koji je nerijetko nailazio na neodobranje i oponiranje, čak i sabotazu.

Vjekoslav Košćević je objavljivao u *Preporodu* (uglavnom anonimna) izvješća o aktivnostima, reakcije suvremenika (najčešće iz onodobne periodike) kao i prijepise predstavki. Posebno je bitno što su bila tiskana i rješenja mjerodavnih glede određene predstavke, neovisno o tome jesu li ona bila pozitivno ili negativno ocijenjena. Rješenja su također bila pretiskavana u punoj formi, s jasno označenim oznakama poput broja rješenja, datuma i pojedinaca koji su

¹⁶⁸ Najčešće su bili u pitanju radovi učenika, što je predstavljalo novitet u hrvatskoj pedagogiji. Također, predsjednik je predstavljalo to što je po prvi puta jedna takva izložba bila organizirana u prostoru Umjetničkoga paviljona (dotad su sve slične izložbe uglavnom bile priređene u prostorijama škola). Tim potezom, umjetnički odgoj je i formalno nadišao okvir škole i predstavljen je široj publici.

sudjelovali u donošenju toga rješenja (potpisi mjerodavnih). U časopisu su periodički bila objavljivana i izvješća o provedbi pozitivno ocijenjenih zahtjeva (poput onih o modeliranju, opismenjavanju i pjevanju), najčešće u školi u Krajiškoj ulici. Sve predstavke, kao i uopće sve aktivnosti društva, bazirane su na postulatima umjetničkoga odgoja. Sadržajnom analizom *Preporoda* omogućena je rekonstrukcija desetogodišnjeg kontinuiteta aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Rekonstrukcija je prikazala praktične pokušaje inicijacije alternativnih metoda rada u Hrvatskoj na početku 20. stoljeća.

6.2. Osnivanje Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja: okolnosti i motivi

Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja utemeljeno je na osnivačkoj skupštini 13. studenog 1904. godine. Djelatni okvir društva uređen je *Pravilima „hrvatskog društva za unapređenje uzgoja“*. Radi se o ručno pisanom pravilniku (statutu) koji je na ukupno devet stranica strukturirao ciljeve, uvjete, prava i druge okolnosti društva (HR-HDA-79-19-969. Pravila „hrvatskog društva za unapređenje uzgoja“).¹⁶⁹ Potpisao ga je Vjekoslav Košćević, tada u svojstvu tajnika privremenog vijeća. Potvrda odjela za unutarnje poslove Kraljevske hrvatsko-slavonsko-dalmatinske zemaljske vlade objavljena je 14. travnja 1905. godine, odlukom br. 4224. Međutim, u svim relevantnim zapisima početak djelovanja društva vodi se od prvoga datuma (Košćević, 1908). Pravilnik je podijeljen na 13 poglavlja s ukupno 25 članaka.

Osnovala ga je grupa učitelja i pedagoga na čelu s Vjekoslavom Košćevićem i Ivanom Tomašićem. Članovima su mogli postati svi zainteresirani, a postojale su četiri kategorije članstva: začasni članovi, dobrotvori (lica, zavodi i korporacije koji su izvršili donaciju društvu od minimalno 500 kruna), utemeljitelji (lica, zavodi i korporacije koji su tečajem godine uplatili društvu minimalno 100 kruna) i pravi članovi (podijeljeni u tri razreda, ovisno o visini godišnje članarine). U kontekstu članarina i imovine društva, bitno je istaknuti da je pravilnikom bilo određeno kako će se u slučaju raspuštanja društva sva sredstva prenijeti na zagrebačku gradsku vlast. Međutim, uvjet za prenošenje sredstava bio je da grad sav stečeni imetak uloži te isplaćuje za organizaciju ferijalnih kolonija za siromašnu školsku djecu.

Društvom je rukovalo upravno vijeće u kojemu su se nalazili predsjednik društva (biral ga je skupština), 15 članova skupštine, potpredsjednik, tajnik i blagajnik. Svima je

¹⁶⁹ Tiskana verzija pravilnika objavljena je 1908. godine.

mandat bio određen na trajanje od tri godine. Od 15 članova skupštine u svakom je trenutku barem petero moralo biti iz redova pučkih učitelja. Usto, kontinuirano je bilo određeno deset zamjenika koji su bili pozivani u slučaju spriječenosti nekoga od članova upravnoga vijeća. Unatoč tome što je društvo moglo imati predstavnike u drugim naseljima, uvjet za mandat na bilo kojoj od navedenih funkcija bilo je boravište u Zagrebu ili u neposrednoj okolici. Rad upravnog vijeća kontroliralo je nadzorno vijeće u sastavu od pet članova. Biral ih je glavna skupština, također na tri godine, a članovi nadzornog vijeća nisu mogli istodobno biti članovima upravnoga vijeća. Skupština je imala obvezu sastajanja barem jednom godišnje (po potrebi i češće) i to u periodu školskih praznika. Tom se odlukom zacijelo omogućavalo neometan rad članovima koji su bili pučki učitelji.

Društvo je nastalo kao organizacija koja će prikazati u praksi ideje pokreta za umjetnički odgoj, iako se on izričito ne spominje u statutu. U samome pravilniku navodi se da je svrha društva da „upozna što šire krajeve s mišljenjem o uzgoju mladeži“ (HR-HDA-79-19-969. Pravila „hrvatskog društva za unapređenje uzgoja“: 1). Kao jedan od ciljeva navodi se i ostvarenje što uže suradnje škole i doma, a zagovaralo je temeljite izmjene u percepciji organiziranoga odgoja i obrazovanja. Prednjačilo je u kritici aktualnog herbartizma u školama, ističući kako nove ideje koje zagovaraju nisu izvorno njihove, već je njihova uloga bila upoznati hrvatske učitelje, roditelje i ostale zainteresirane za njih (Vukasović, 1965). Društvo je postojalo do 1920. godine. Premda, postoje razmišljanja kako se pokret za umjetnički odgoj u Hrvatskoj može razdijeliti na dva vala, onaj koji je trajao od utemeljenja društva pa do 1914. godine te onaj do 1920., potencijalno i duže. Iako društvo nikada nije formalno-pravno raspušteno, njegov utjecaj, kao i aktivnosti, zamrli su prelaskom u dvadesete godine prošloga stoljeća. Prihvaćena teza jest da je društvo prestalo sa značajnijim radom oko 1920. godine.¹⁷⁰

Na svojem vrhuncu društvo je okupilo pedesetak istomišljenika, od čega su velik broj činile učiteljice.¹⁷¹ To je posebno bitno istaknuti s obzirom da će se *Preporod* nerijetko osvrtni na nezahvalno stanje učiteljica u Hrvatskoj, a gdječad čak i otvoreno pozivati na promjenu za njih nepovoljnih odrednica aktualnoga zakona. Na stranicama *Preporoda* često je navođena podrška (ne)imenovanih učitelja koji su u konceptu umjetničkog odgoja pronašli odgovore na pitanja s kojima su se susreli u praksi. Brojni takvi navodi graniče s oduševljenjem i euforijom,

¹⁷⁰ U velikoj mjeri to je povezano sa smrću Vjekoslava Košćevića (umro 1920. godine).

¹⁷¹ Učiteljice su bile i suradnice *Preporoda*. Tijekom prva tri godišta časopisa objavljivani su serijal članaka naslovljen *Iz moje republike*, što su bili zapisi iskustava učiteljice pod pseudonimom Dobroslava. Serijal će biti detaljnije analiziran u kasnijem poglavlju.

premda je, s obzirom na anonimnost nekih poruka, nužno zauzeti rezervirani stav prema tim dopisima. Organizacijom izložbe *Umjetnost u životu djeteta* 1905. godine, koja je bila priređena u Umjetničkom paviljonu, društvo je prikazano kao i inicijator muzejske pedagogije u Hrvatskoj (Serdar, 2018). Određene donacije društva i danas su dio postava i arhivske građe Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu.

Iako je formalno bio samo tajnik Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, Košćević je u praksi bio daleko više. Prepoznajemo ga kao pokretača, glavnoga organizatora njegove djelatnosti te najaktivnijega člana. Kao što je pomoću *Preporoda* iznosio (svoje i tuđe) teorijske postavke nove metode, tako je društvo iskoristio za implementaciju tih ideja u praksi u suradnji s istomišljenicima. U tom smislu *Preporod* je poslužio kao glasilo društva, premda u samome statutu nije bio naveden (HR-HDA-79-19-969. Pravila „hrvatskog društva za unapređenje uzgoja“). U sklopu njegova drugog poglavlja, naslovljenoga *Sredstva društva* (misli se na sredstva djelovanja, a ne na imovinski aspekt), istaknuto je da će članovi društva distribuirati svoje teze objavom radova u svoj dostupnoj periodici.¹⁷²

Da će časopis biti neraskidivo povezan s društvom očito je od prve stranice prvoga broja prvoga godišta, kada se ističe da će se praktični aspekt prikazati kroz djelovanje društva „o kom ćemo izvješćivati“ (Uredništvo, 1905: 1). Određene sličnosti prepoznajemo i u drugim tekstovima časopisa. Tako je u prvom broju trećeg godišta objavljeno pismo učitelja gospodina Josipa Žerava, u časopisu naslovljeno *Organizacija pedagoškog našega novinstva*. Autor pisma javno propitkuje utjecaj (i financijsko pokriće) aktualnih pedagoških časopisa u Hrvatskoj, ističući „za 3000 učiteljica i učitelja izdaje se šest pedagoških časopisa“ (Žerav, 1907: 4).¹⁷³ U nastavku teksta Košćević odgovara kako je *Preporod* po svome sadržaju jedinstven, iako se slaže s idejom reorganizacije hrvatske pedagoške periodike. Uz očekivanu kritiku određenih segmenata ine periodike (poput nespremnosti na suradnju ili preuzimanja sadržaja bez isticanja izvora), urednik *Preporoda* ipak je bio pozvao na očitovanje kolega o ovoj ideji. Međutim, u kontekstu ovoga istraživanja važnije je što se iz njegova odgovora iskazuje uvjerenje kako časopis predstavlja pozitivnu promjenu u hrvatskoj pedagogiji, što se također pokušalo pripisati

¹⁷² Međutim, niti je najavljeno osnivanje vlastitoga glasila niti je išta drugo pobliže određeno unatoč tome što je *Preporod* počeo izlaziti otprilike mjesec i pol dana nakon parafiranja pravilnika. Istodobno, u trenutku zaprimanja odluke kraljevske vlade o odobravanju osnivanja društva u travnju 1905. godine, već su bila objavljena četiri broja časopisa.

¹⁷³ Žerav je u svojem pismu naveo da se radi o sljedećim časopisima: *Kršćanska škola*, *Napredak*, *Preporod*, *Škola*, *Učiteljski Glasnik* i *Vaspitač*.

i Hrvatskom društvu za unapređenje uzgoja. Oboje su bili pokrenuti s intencijom promjene pedagoške paradigme te su po mnogim parametrima bili jedinstveni za ovaj period.

O daljnjoj povezanosti časopisa i društva, potrebno je istaknuti da se u broju 11. petoga godišta (objavljen u studenom 1909. godine) pojavljuje rubrika *Vijesti iz Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja* koja ubrzo postaje jedna od standardnih rubrika časopisa, premda se neće pojaviti u svakom broju do prestanka izlaženja časopisa 1914. godine. Ovu je odluku donijelo Upravno vijeće društva na svojoj sjednici. Sljedeća značajna poveznica bila je što su svi materijali društva, uključujući i knjižicu *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja* koju je sastavio Košćević, tiskani u Knjigotiskari Weiser. Radi se o tiskari koja je bila usko vezana uz društvo, a tiskala je i *Preporod*.¹⁷⁴

6.3. Strani uzori

Utemeljitelji društva svoje su uzore pronašli u sličnim inozemnim organizacijama, najviše u Njemačkoj. Jedno od njih, izrazito utjecajno u periodu prelaska iz 19. u 20. stoljeće, bilo je Lichtwarkovo¹⁷⁵ *Učiteljsko društvo za njegovanje umjetničkog obrazovanja u školi*. Ono je utemeljeno tek osam godina ranije, što sugerira da je hrvatski ekvivalent bio dio prvog vala organizacija alternativnog odgoja uopće. Od njemačkoga društva preuzeli su i ideje o priređivanju izložbi i tečajeva, iako su u Hamburgu oni bili s međunarodnim predznakom dok je hrvatsko društvo zadržalo fokus na domaćem okviru.¹⁷⁶

Društvo se prepoznalo i u djelovanju takozvanog pedagoškog društva moskovskog sveučilišta.¹⁷⁷ Nakon navođenja originalnog naslova knjige na ruskom jeziku i pismu (što je bila uobičajena praksa uredništva, isti postupak bio je i za srpska ili bugarska izdanja) te cijene po lokalnoj valuti (rublji), u odlomku je opisan postupak poučavanja toga pedagoškog društva. Ono je jednom tjedno priređivalo čitanja za đake, i to ilustrirane literature koja je u pravilu bila usko vezana uz određenu umjetnost. Ilustracija je veoma bitna jer je pobuđivala dodatni interes

¹⁷⁴ Oglasi Knjigotiskare Weiser prisutni su u nekim brojevima časopisa, zacijelo kao dio naknade za uslugu.

¹⁷⁵ Alfred Lichtwark detaljnije je predstavljen u segmentu *Koncept umjetničkog odgoja*.

¹⁷⁶ Unatoč nacionalnom predznaku, hrvatski pokret za umjetnički odgoj djelovao je u Zagrebu i okolici te dijelom još u Slavoniji. Tome je u velikoj mjeri razlogom činjenica da se u Hrvatskoj tek pojavio pedagoški pluralizam početkom 20. stoljeća te su mnoge nove ideje (uključujući i umjetnički odgoj) naišle na skepsu i opstrukcije. Zapisi i dojmovi glede organizacijskog aspekta svečanosti koje su bile priređene u Zagrebu svjedoče o mnogim objektivnim poteškoćama, a gdjekad i sabotazama. Konkretno djelovanje društva bit će analizirane u daljnjem dijelu poglavlja.

¹⁷⁷ Ono je popraćeno u broju 5 prvog godišta (objavljenom u svibnju 1905. godine) u sklopu standardne rubrike *Razgled po domu i svijetu*.

kod djece koja su mogla kupiti takvu literaturu za nekoliko novčića.¹⁷⁸ Članovi društva sačuvali su sve negativne slike te ih, po ponovnom razvijanju, besplatno dijelili svim zainteresiranima.

Naveden je primjer čitanja o jednome glazbeniku. Kako bi se stekao kompletni dojam, članovi društva istovremeno su puštali glazbu koju je skladao onaj o kome se bilo čitalo i tako, kako je bilo navedeno u članku, estetski obrazovali okupljene slušatelje. Na taj način u učenju i poučavanju sudjelovala su sva osjetila. Zaključak članka bio je da se slični ciljevi onima koje je pred sebe postavilo Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja mogu pronaći i u inozemstvu. *Preporod* je i inače bio blizak (iako bi možda bilo bolje reći, lojalan) ruskoj literaturi, posebice Tolstoju.

6.4. Cilj i metode rada društva

Zadaća društva istaknuta je na samom početku knjige *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja* kada se navodi da „život valja privesti u pomoć uzgoju“ (Koščević, 1908: 6).¹⁷⁹ Koncept se svodio na što čvršće povezivanja svih sfera života. Poput ranijeg primjera, u kojem je navedena povezanost osjetila, tako su i članovi pokreta za umjetnički odgoj u Hrvatskoj nastojali reformirati školstvo na način da ono inkorporira učenikova čuvstva u nastavni proces. To je pak bio odgovor na pretjerani verbalizam koji su prepoznali u aktualnoj pedagoškoj paradigmi utemeljenoj na Herbartovoj teoriji nastave. Ostavština društva su brojne konkretne aktivnosti, poput organizacije izložbi, koncerata, predstava i drugih manifestacija koje su predstavili kao umjetnički odgoj u praksi. U periodu kada u hrvatskom školstvu izvannastavne i izvanškolske aktivnosti nisu bile uobičajene, ovakva je praksa ponudila drugačiji odnos prema poučavanju. Posebice ako se uzme u obzir da se brojna djeca (prema svjedočenjima u časopisu, gotovo sva) nisu do toga trenutka susrela sa sličnim aktivnostima. U skladu s time, *Preporod* je u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu* objavljivao crticu *Što radi hrvatsko učiteljstvo*, u kojoj su iznesene slične aktivnosti učiteljstva u Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji. Pritom se nije radilo o članovima ili podružnicama društva, već o praktički anonimnim pojedincima koji su –

¹⁷⁸ U tekstu je stvoren dojam da je to bilo izuzetno jeftino i samim time financijski dostupno široj javnosti. Ekonomski aspekt bio je veoma važan za uredništvo *Preporoda*, odnosno za Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja.

¹⁷⁹ Zanimljivo je istaknuti da je knjižica *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja* bila besplatna za članove društva. Slična praksa bila je s časopisom; pretplata je uvijek bila dvostruko jeftinija za učitelje pripravnike čime se nastojalo doprijeti do šire publike, ali i uskladiti s teškom financijskom situacijom u državi (posebice s aspekta pedagoških praktičara) o kojoj je uostalom *Preporod* neprekidno izvještavao.

samoinicijativno ili inspirirani Hrvatskim društvom za unapređenje uzgoja – nastojali implementirati estetiku u život svojih učenika.¹⁸⁰

Društvo se postavilo kao otpor prema neučinkovitim metodama rada u odgoju i obrazovanju.¹⁸¹ Smatra se da je prijem njihovih ideja bio slab čak i u tom periodu, o čemu svjedoči tekst objavljen šest godina nakon utemeljenja društva. Kako se navodi u *Preporodu* (xxx, 1910j: 170-171) „u Zagrebu uopće poučavaju dječake u ručnom radu samo oni učitelji, koji su članovi "Hrv. društva za unapređenje uzgoja"“. Ocjenjuje se da odgoju nedostaje ljepote u svakom smislu riječi, od pristupa u radu učitelja do ukrašavanja školskih prostorija. Slaba recepcija ideja ogleda se podjednako u kontekstu vremena kao i u činjenici da je teorijski okvir umjetničkog odgoja bio neadekvatno strukturiran.

U osnovi, motiv iza osnivanja društva sabran je upravo u borbi protiv škole koja je po njihovu sudu bila nedostatna u odnosu na potrebe novoga doba te koja je svojim "srednjovjekovnim metodama" pasivizirala učenika. Smatrali su da je nužna promjena iz 'škole slušanja' u 'školu rada'.¹⁸² Iako se protokom vremena proširio raspon postulata pokreta za umjetnički odgoj, elementi poput slobode rada, kreativnosti, uvažavanja čuvstava i individualnog pristupa – u najvećoj mjeri, kada je to bilo praktično, bazirano na slobodnom risanju – inkorporirani su u njihovo djelovanje od samoga početka. Sve aktivnosti društva, koje će kasnije biti detaljnije analizirane, bile su utemeljene na barem jednom od navedenih postulata. Nije bilo pitanje treba li biti estetike u školi, već kako do nje doći. U pronalasku toga odgovara redovito su se okretali samim učenicima, kojima su omogućili da svojim prijedlozima glede uređenja škole ili nastavnoga procesa sudjeluju u izgradnji nove pedagogije. Tomu je dokaz znatna količina učeničkih svjedočanstava objavljenih u *Preporodu*.

Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja nedvosmisleno je identificiralo izvor stagnacije – pa i nazadovanja – hrvatske pedagogije i školstva.¹⁸³ Njihovi napori išli su u smjeru toga da svaka školska zgrada bude uređena što većim brojem slika, boja pa i cvjetnih aranžmana, odnosno svime što bi u učenicima moglo potaknuti razvoj osjećaja za lijepo. Slični zahtjevi,

¹⁸⁰ Detaljnija analiza segmenta *Što radi hrvatsko učiteljstvo* prikazana je u ranijem izdvojenom poglavlju.

¹⁸¹ Serdar (2018: 44) ističe da mu je „osnovni zadatak reforma 'stare' intelektualističke, herbartovske škole“.

¹⁸² Postojala je i jasna definicija, izložena u prvoj predstavi gradskom poglavarstvu: „to je škola, u kojoj se dolazi do čudoredne snage i do spoznaje prerasličnim radom za život, za znanost i za umjetnost“ (xxx, 1910b: 53-54).

¹⁸³ „Općenito se opazalo i kod nas, kao i u stranom svijetu, da je uzgoj u naše doba postao skoro skoro intelektualističan. (...) ima i uzgajatelja (Herbartovci), koji sa svim svojim oštroumljem brane obljublenu svoju misao, da treba samo um napuniti spoznajom, pa da će tako čovjek biti dobar.“ (Koščević, 1908: 3). Tom konstatacijom Koščević započinje knjižicu *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja* i pritom detektira (za članove društva i njihove istomišljenike) uzrok problema u modernoj pedagogiji, ali i na hrvatskom pedagoškom prostoru.

koje su ovog puta istaknuli učenici (a prenijeli učitelji), bili su tiskani u *Preporodu* (segment o serijalu članaka *Iz moje republike*). Time su članovi društva nastojali opravdati svoje težnje jer su isticali primjere iz pedagoške prakse, dakle u jednakoj mjeri reakcije i zahtjeve kako učitelja, tako i učenika.

Članak *Škola po mjeri*¹⁸⁴ reprezentira ono za što se društvo zalagalo, a to je bila individualnost učenika, odnosno ustroj škole na način da odgovara svakome od mnogobrojnih profila djece. Napisan je na psihologijskoj bazi i razmatra pedologiju kao novu pojavu u proučavanju djeteta. Dok su se prve naznake proučavanja dječje duše pojavile u Njemačkoj (Tiedemannovo djelo *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern* iz 1787. godine), konkretni temelj pedologiji postavio je Stanley Hall koji je 1893. u SAD-u osnovao National Association for the Study of Children. Njemu se s vremenom priklonio i John Dewey.

Nastavak članka donosi brojne druge pedagoge koji su na određeni način doprinijeli razvoju pedologije, kao i implementaciji psihologije u nastavni proces koji, smatraju članovi pokreta za umjetnički odgoj, mora biti čvrsto povezan s proučavanjem dječje duše. Jedan od primjera takvoga proučavanja priredilo je samo društvo svojim izložbama dječjih risarija. Autor podsjeća da poanta tih izložbi – kao i slobodnoga risanja kao metode rada u školi – nije stvoriti umjetnike, nego omogućiti učeniku izražavanje kojim učitelj potom može 'proučiti' njegovu dušu. Potporu za takav pristup društvo je dobilo i od Paje Radosavljevića, tada docenta na njujorškom sveučilištu. Radosavljević je bio česti suradnik hrvatskih pedagoških časopisa te Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. Upravo će HPKZ 1908. godine objaviti njegovu knjigu *Uvod u eksperimentalnu psihologiju*¹⁸⁵ (godinu dana kasnije i drugi dio), koja će u stručnoj javnosti biti prihvaćena kao progresivno djelo te kao vrijedan element domaće pedagoške literature (Batinić, 2022).¹⁸⁶ Radosavljević je odbacio tezu o jednoj ili jedinstvenoj teoriji odgoja jer je, po njegovu mišljenju, pedagogija ovisila o prevelikom broju čimbenika, zbog čega je bilo nužno inkorporirati elemente eksperimentalne psihologije kojom će biti

¹⁸⁴ Drugi broj sedmoga godišta (veljača 1911. godine). Istaknuta je paralela s krojačem koji kroji odijela po mjeri, dok je škola – unatoč svim probojima znanosti – i dalje univerzalno skrojena, što znači da zanemaruje individualizam u nastavi.

¹⁸⁵ Zanimljivo je istaknuti kako je knjiga tiskana u većem formatu od tada standardnoga. S obzirom na to da je Radosavljević djelo pripremio s ilustracijama, HPKZ je napravio iznimku te je knjigu tiskao u većem formatu kako bi ilustracije ostale inkorporirane u sadržaj.

¹⁸⁶ 1910. godine HPKZ je objavio prvi dio druge Radosavljevićeve knjige, *Eksperimentalna pedagogija*, dok je drugi dio objavljen dvije godine kasnije.

moguće odrediti najbolju metodu za svaku situaciju.¹⁸⁷ Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja priklonilo se ovom viđenju pedagogije te je proklamacijom interdisciplinarnog pristupa u proučavanju djeteta naumilo polučiti veći efekt kako u odgoju, tako i u nastavi, vjerujući da će više dostupnih podataka recipročno omogućiti lakše dopiranje do djeteta i snažniji utjecaj na njegov razvoj odabirom pravilnih koraka ophođenja. Članak je zaključen tvrdnjom kako je taj pristup poznat i primijenjen u svijetu (primjeri se zaista kreću od Europe do SAD-a i Japana), iako je sami utjecaj pedagogije i reformne pedagogije diskutabilan.¹⁸⁸

Tema je podrobnije obrađena u članku *Rezultati mjerenja u školi*.¹⁸⁹ I ovaj je tekst trebao poslužiti kao uvod u nove znanstvene pristupe u odgojno-obrazovnom procesu. Ističe se nekoliko novosti poput statističkih izračuna, eksperimenta i planskoga izučavanja ponašanja učenika. Francuski psiholog Binet 1896. godine u svojem je istraživanju zaključio da svaki učenik percipira učiteljev nastup na svoj način, što rezultira različitom razinom njegova uspjeha (zaprimanja i procesuiranja informacija). Na samu percepciju pak utječu brojni faktori poput psihičke (inteligencija, umor, interes...) i fizičke (zdravlje, tjelesni razvoj...) pripremljenosti za nastavu.¹⁹⁰ Članak je zaključen pozivom na podrobnije proučavanje tematike po literaturi Laya, Bineta i Claparedea. Neke od tih naslova društvo je nabavilo za svoju sekciju o pedagoškoj literaturi te pritom prevelo kako bi nove ideje bile što dostupnije. Time je jedan od ciljeva društva bio osvješćivanje o novim znanstvenim saznanjima – premda je bilo neprestano isticano kako su one već poznate u svijetu – kao i educiranje o njihovoj važnosti.

1908. godine, kada je objavljena Košćevićeva knjižica o društvu, Basariček je objavio novi program *Napretka*. Najavljen je zaokret prema novim pedagoškim idejama i pravcima.¹⁹¹ *Napredak* je po svim parametrima nositelj pedagoške misli u Hrvatskoj na početku 20. stoljeća i kao takav posjeduje određeni utjecaj na kreiranje pedagoške perspektive na hrvatskom

¹⁸⁷ Odnos psihologije i pedagogije u suštini je neraskidiva veza. Naime, prilikom potrage za vlastitom afirmacijom kao samostalne znanosti – nakon Hegelova znanstvenog sintetiziranja brojnih područja koja danas jesu samostalne znanosti – pedagogija se morala oslanjati na ona područja koja su ranije svršila s osamostaljivanjem. Prvenstveno se ovdje misli na psihologiju. Ključan trenutak zbio se „kad su se istraživanja i rezultati eksperimentalne psihologije upravo usredotočili na učenje i ponašanje čovjeka, što je bilo od prvenstvenog interesa pedagoškog mišljenja“ (Čehok, 1997: 63). Upravo Čehok (1997: 75) ocjenjuje da je krajem 19. st. došlo do poplave psihologijske literature kojoj je jedan od važnijih ciljeva bio „oboriti, štoviše, dokrajčiti zauvijek staru herbartovsku psihologiju“.

¹⁸⁸ Intencija uredništva *Preporoda* iza objavljivanja ovog i sličnih članaka bila je osvijestiti (stručnu, ali i širu) javnost kako se u razvijenijim zemljama otvoreno diskutira o vrijednosti novih pedagoških pristupa, dočim je tada hrvatski školski sustav i dalje usko vezan uz Herbarta te odveć konzervativan pri razmatranju drugačijeg utjecaja.

¹⁸⁹ *Preporod* br. 3, šesto godište, ožujak 1911. godine.

¹⁹⁰ Društvo je posvećivalo veliku pozornost ovim faktorima prilikom pripreme svojih predstavki za reformu hrvatskoga školstva, o čemu će više riječi biti u nastavku poglavlja.

¹⁹¹ Jakopović (1984) ističe da je do značajnijeg prodora novih ideja došlo tek u periodu između 1931. i 1940. godine, premda se početna točka može spustiti i niže.

prostoru.¹⁹² Time je jasno da se herbartizam 1908. godine i dalje održava kao dominantna filozofija odgoja, a da je pedagoški pluralizam u svojoj inicijalnoj fazi. S druge strane, svjedoči i o tome da u četiri godine od svojeg osnutka Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja nije ostvarilo jači utjecaj na tu pedagošku perspektivu ili je ona u najmanju ruku zanemarena. Uzimajući u obzir polemičan odnos između Košćevića i Basaričeka, nije isključeno da su razlozi osobne prirode.

6.5. Iniciranje povezivanja stručnjaka radi napretka školstva

Pokret za umjetnički odgoj je poticao čitanje od najmlađe dobi kako bi se djetetovo znanje u što većoj mjeri proširilo. Iz toga razloga je društvo inzistiralo da svakoj školi bude pripojena knjižnica sa što većim izborom naslova.¹⁹³ U slučaju nemogućnosti uspostavljanja knjižnice u sklopu škole, poticalo se osnivanje ili opremanje lokalne knjižnice. Time se potencijalno posredno djelovalo i na odraslo stanovništvo.¹⁹⁴ Jedan od primjera takvoga djelovanja je i distribucija programa aktivnosti (predstave ili koncerta) koji su učenici dobivali besplatno.¹⁹⁵ Uz materijalne dodatke poput navedenih, društvo je iniciralo prijedloge glede drugačije opremljenosti škole (ili je možda bolje reći, nadogradnje), poput zahtjeva da svaka škola ima dežurnoga liječnika, ljekarnika, ali i kuhinju za pripremu zdrave hrane (Vukasović, 1965).

Po pitanju zdravstva i higijene u obuci slijedilo se teze Herberta Spencera kojemu je higijena bila osnova odgoja. Tjelesni odgoj bio je elementarni segment *nove škole*, tek ponešto varirajući po važnosti od pravca do pravca. Herbartisti su pritom kritizirani za zanemarivanje fizičkog odgoja nauštrb intelektualnog. Namjera je iskazana veoma rano; već u prvom broju

¹⁹² Ocjena se temelji na nekoliko faktora. Prvi je dugovječnost *Napretka*, koji je 1908. počeo objavljivati svoje 49. godište (niti jedan hrvatski pedagoški časopis nije imao takav kontinuitet). Drugi je faktor činjenica da ga je objavljivao Hrvatski pedagoško-književni zbor, krovna organizacija učitelja i pedagoga u Hrvatskoj te u ovom periodu jedna od naprednijih učiteljskih udruga Austro-Ugarske. Usto, *Napredak* je okupljao eminentne domaće (ali i strane) pedagoške autore čija je stručnost potpomogla uspostavi časopisa kao jednog od temelja hrvatske pedagoške misli.

¹⁹³ Ali i čitanje je – poput risanja – moralo biti slobodno. Drugim riječima, dijete je moralo samo odabrati što želi pročitati i time se na temelju vlastitog interesa kontinuirano usavršavati. Potom je bilo na učitelju da implementira nova saznanja o učeniku u svoj (individualizirani) pristup. Međutim, sloboda u izboru nije značila da učitelj nema kontrolu nad ponuđenim sadržajem (morao je poznavati literaturu koja je bila ponuđena učeniku).

¹⁹⁴ Nepismenost je u ovome periodu i dalje raširena, zbog čega fokus društva nije bio isključivo na školskoj djeci. To potvrđuju i brojna izvješća o provođenju analfabetskih tečajeva za odrasle u *Preporodu*.

¹⁹⁵ Možemo zaključiti da je namjera bila dvojaka; s jedne strane to je bio odgovor na ranije spomenutu tešku financijsku situaciju, dok je istodobno društvo osiguralo jednu vrstu posrednog poučavanja prema članovima učenikovog kućanstva. Svatko je mogao (pa i trebao, jer se to poticalo u školi) pročitati program ili sadržaj koji je dijete donijelo u svoje kućanstvo.

prvoga godišta *Preporoda* izlazi dvodijelni članak *Složni rad učitelja, pravnika i liječnika*. Radi se o inozemnim primjerima (Belgija i Njemačka) odnosa prema djeci s kriminalnim sklonostima te o postupanju zakonodavnog sistema prema njima. Svrha primjera bila je ukazati na učinke rehabilitacije, ali i potrebu liječničkog mišljenja za svakog pojedinog učenika, što dotada nije bila praksa u Hrvatskoj.

Međutim, nije propuštena prilika za kritiku tadašnjeg obrazovnog sustava kada je istaknuto da se liječnicima (opravdano) uskraćuje licenca u slučaju nekompetentnosti, dok „učitelj i uzgajatelj smije dakako biti svatko jer je to valjda svakomu prirodno“ (r., 1905: 19). Ovu konstataciju možemo shvatiti kao promicanje sveučilišne naobrazbe učiteljskog kadra, koja će svoj vrhunac dosegnuti u kasnijim godištimu časopisa (člancima, stranim primjerima te čak i pozivima na bojkot rada). Usto, zahtijevana je i transparentnost; naime, u više navrata prikazani su primjeri negativnog ili jedva zadovoljavajućeg ocjenjivanja učitelja od strane školskih nadzornika. Iako se ne spori da je takva ocjena bila zaslužena u određenim slučajevima, oponira se praksi da se uz nju ne prilaže objašnjenje.¹⁹⁶ Primjeri sličnih članaka iz drugih domaćih i inozemnih listova bili su navođeni u standardnim rubrikama *Preporoda Književnost i novinstvo* te *Razgled po domu i svijetu*, ovisno o formi izvješća. Učestalost tekstova iz inozemnih medija u kojima se traži snažnija veza između škole i liječnika (najčešće u smislu stalnoga liječnika za određenu školu) dokaz je da ovakvi zahtjevi nisu bili specifični za hrvatsko područje, već dio šire ideje.¹⁹⁷

Zahtjevi su s vremenom postali slojevitiji pa je tako u članku *Roditelji i škola. Savremeno pitanje*¹⁹⁸ predloženo da se liječnici (kontinuirano prisutni u školi, makar u vidu redovitih pregleda na određenoj bazi) upoznaju s roditeljima učenika za koje skrbe. Sugestija se prvenstveno odnosila na bliži odnos škole i doma, odnosno učitelja i roditelja, ali je u nastavku članka proširena i na liječnika. U osnovi, ideja proizlazi iz namjere boljega upoznavanja učitelja i učenika. Autor članka Frane Luka Božić (1907: 50), potpisan i kao 'hrvatski učitelj', iznosi tezu po kojoj bi učitelj mogao optimalno urediti svoja očekivanja od svakog učenika ako se ostvari „potpuno zbliženje doma i škole“ te ukoliko bude upoznat s njegovim podrijetlom (domom, obitelji, ekonomskom situacijom i sl.). Posebno se to odnosi na čuvstveni aspekt, koji je u svim razmatranjima odgoja i obrazovanja zadržao neizostavnu ulogu.

¹⁹⁶ Time se, smatralo se, bacalo negativno svjetlo na učiteljsku profesiju jer laici prepoznaju samo konačni sud, ali bez konteksta. Ovo nije bio jedini primjer zazivanja transparentnosti u radu i valorizaciji rada učiteljstva.

¹⁹⁷ Poput novih metoda rada u nastavi, i ovi prijedlozi prikazani su kao nešto što je u inozemstvu već prihvaćeno dok se na hrvatskom prostoru tretira kao novost, odnosno kao nešto avangardno ili apstraktno.

¹⁹⁸ Tekst je objavljen u četvrtom broju trećega godišta, u travnju 1907. godine.

Božić povlači paralelu sa svećenicima koji jednom godišnje obilaze kuće radi posvećivanja domova, ali pritom mogu spoznati ono relevantno o ukućanima. Takav odnos predlaže i za školstvo, s time da je osim učitelja pridodan i liječnik. Time se stvara višeslojni odnos između škole i doma, uz pridruženu medicinu, što je trebalo rezultirati kompetentnijim učenikom.

Prijedlog pedagoško-medicinske suradnje ubrzo je avanzirao iz sugestije u zakonsku osnovu. Naime, Košćević je bio jedan od osnivača Kluba učitelja Stranke prava čiji je prijedlog nove zakonske osnove bio pretiskavan u *Preporodu*. Klub je osnovan 1907., a već iste godine neki ulomci toga prijedloga bili su pripremljeni za javnost i predstavljeni u *Preporodu* kao i u drugoj suvremenoj periodici. Primjerice, u posljednjem broju trećeg godišta *Preporoda* pretiskan je članak iz *Hrvatskog prava* (politički bliskog pravaškoj ideologiji) koji naglašava da će novom osnovom hrvatska umjetnost postati odgojno sredstvo te da se djeca moraju poučiti onome što je lijepo i korisno, sve uz snažnu patriotsku retoriku (mada je se može okarakterizirati i kao protuugarsku, a ne samo prohrvatsku).¹⁹⁹ Točke zakona objavljujane su periodički u časopisu, a u ovom konkretnom segmentu pojavljuje se ideja o besplatnom liječniku za svakog učenika.

6.6. Osvrti školstva i pedagogije s aspekta umjetničkoga odgoja: O nastavnoj osnovi

U razmatranju optimalnog radnog materijala (čitanke, zadaćnice i sl.) ne zadiru se u pitanje metodičkog okvira, već se samo navodi da navedene „imadu biti umjetnički ukrašene“, ali i da „o svakom djetetu vode se po mogućnosti individualne bilješke“ (xxx, 1908: 11) koje će za svoj rad u podjednakoj mjeri koristiti učitelj i liječnik. Priznaje se da učitelj ne može stručno procijeniti sve potencijalne poteškoće zbog čega je nužna suradnja s liječnikom. Njegova zaduženja kreću se od pripreme i razdiobe letaka i pamfleta (najčešća tema bio je alkoholizam, naročito u mladima) ukoliko nije u mogućnosti pokriti šire područje zbog nedostatka sredstava pa sve do kooperacije s arhitektom nove školske zgrade (zajedno bi odredili optimalan odnos prostorija).²⁰⁰ Naglašen je i domoljubni aspekt (sukladan urednikovom pedagoškom, ali i političkom opredjeljenju) jer se traži „da se razvije hrvatska narodna pedagogija“ (Košćević, 1908: 9), iako je Košćević nikada nije do kraja teorijski

¹⁹⁹ U prvom broju četvrtog godišta *Preporoda* (objavljenom u siječnju 1908. godine) tiskan je jedan segment te osnove, ocijenjen od strane autora kao „najnaprednija pedagoška načela“ (xxx, 1908: 10).

²⁰⁰ Jedna takva suradnja učitelja i liječnika rezultirala je pojavom *Roditeljskog lista* koji je izlazio u Zagrebu, što je urednik *Preporoda* srdačno pozdravio i preporučio svim čitateljima.

definirao. Hrvatska narodna pedagogija ostala je, barem ovako zamišljena, tek na određenim smjernicama, koje su pak sadržajno u većoj mjeri u formi zabrana umjesto sugestija.²⁰¹

Broj 5 prvoga godišta donosi članak *O nastavnoj osnovi*.²⁰² Visoka kraljevska zemaljska vlada, odnosno njezin odjel za bogoštovlje i nastavu predstavio je *Nacrt normalne nastavne osnove za niže pučke škole u gradovima (trgovištima) i selima kraljevina Hrvatske i Slavonije* te pozvao sve zainteresirane da se o njemu očituju. Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja to je učinilo kao organizacija, bez ijednog potpisnika (tekst je također anonimn pa se pripisuje Košćeviću kao tajniku). Mišljenje društva strukturirano je u ukupno četiri točke, po dvije u svakom broju časopisa. Diskurs je stručan i odrješit, a stil pisanja je kao da se neimenovani autor direktno obraća vladi. Time je ovo mišljenje bilo jedno od rijetkih odstupanja od uobičajene politike *Preporoda* da se tekstovi formiraju na način prihvatljiv široj publici. Istodobno, prije prvog dijela rasprave objavljen je tekst o učiteljskim plaćama, u kojem se također polemizira o realnim potrebama učiteljstva u odnosu na ono ostvareno.

Prva od četiri točke u *O nastavnoj osnovi* ujedno je i najkraća. Razlog je što se prvenstveno pozvalo vladu na odgodu ikakve promjene nastavne osnove, ali ne zato što je ona prihvatljiva u postojećem obliku. Zatražena je odgoda zbog toga što se svaka nastavna osnova mora temeljiti na školskom zakonu, a vlada je tada već najavila skorašnju objavu novoga školskog zakona. Prema tome, donošenje ikakve nastavne osnove na temelju tada postojećeg školskog zakona nepotrebno je i kontraproduktivno. Stoga članovi društva svoj osvrt na nastavnu osnovu započinju zahtjevom za odgodom donošenja te implementacije istoga. U protivnome očekuje se „novi metež u pedagoškom radu učiteljstva“ (xxx, 1905d: 72).

Druga točka (napisana pod pretpostavkom da prva neće biti usvojena) strukturirana je u segmentima. Prvenstveno se odnosi na kategorizaciju mjesta izvođenja nastave, odnosno distinkciju između sela i grada. Društvo traži da se izbaci podjela na selo i grad te da nastavni plan i program bude univerzalan po tome pitanju. Razloga je više. Prvi je strogo geografski; naime, nije jednostavno odrediti gdje završava grad, a počinje selo.²⁰³ Međutim, čak i kada bi bilo moguće izvršiti takvu diferencijaciju naselja, nastavna osnova i dalje bi bila neadekvatna

²⁰¹ Kao i u brojnim drugim Košćevićevim radovima, i ovdje je prisutna značajna doza isključivosti glede drugačijeg pristupa. Patriotizam je bio detaljno razrađen u postulatima umjetničkoga odgoja do te mjere da je za svaki predmet bilo istaknuto što i kako učiti. Analiza toga segmenta izvršena je u sljedećem poglavlju.

²⁰² Članak je tiskan u dva dijela, u broju 5 objavljene su dvije i pol stranice, a u sljedećem izdanju časopisa još četiri pune stranice. Radi se o jednoj vrsti javne rasprave, kako je objašnjeno u uvodu.

²⁰³ Naveden je primjer Trnjanske škole u kojoj je radio Ivan Tomašić; Trnje je tada prema nekima bilo selo pored Zagreba, a prema drugima prigradsko naselje koje gravitira gradu.

jer bi izjednačila sva sela u Hrvatskoj i Slavoniji. Isticanje posebnosti koje su jedinstvene za selo u Slavoniji dok su istovremeno nepoznate onome u Dalmaciji primjer je Košćevićevog koncepta narodne pedagogije. Time se određeni segmenti nastavnoga plana i programa prilagođavaju lokalnim prilikama, čime se poštuju njihove posebnosti.²⁰⁴

Drugim riječima, ukoliko nova nastavna osnova ne bi uvažila kulturološke razlike na mikrorazini između sela, makar između regija (što je za Košćevića *condicio sine qua non*), onda bi se takvom osnovom nanijela golema šteta dok bi ona ujedno bila i nepedagoška. Društvo ističe zahtjev da se nastavna osnova priredi na način da je jednaka za sve, odnosno da se nastavni plan i program ne strukturira na način da ikoga favorizira. Iz istoga razloga potrebno je uvažiti učitelje jer bi se po diferenciranoj nastavnoj osnovi iskazalo da učiteljstvo na selu ima manje posla pa je samim time potrebna manja kompetencija za rad u odnosu na ono koje bi svoje obveze izvršavalo u nekom od gradova. Tekst je izrazio bojazan da bi takvo stanje stvari vratilo sve uključene u mračno doba prije prvoga školskog zakona iz 1874. godine.

Nastavak rasprave izražen je reformistički i ispunjen kritikama herbartizma.²⁰⁵ Nezanemariv period je istaknuto i nedovoljnim udjelom tjelesnoga odgoja, što posljedično uzrokuje nezanemariv period u kojemu učenici samo sjede. U kontekstu manjka ručnoga rada, takvo sjedenje proizvodi i pasivnog recipijenta nauštrb aktivnog sudionika nastavnoga procesa. Društvo je smatralo da bi se brojne nedoumice riješile samim dodavanjem pridjeva 'uzgojno' u naslov nastavne osnove, iako bi to radilo razliku tek ako bi se umetanje pridjeva opravdalo modelom rada i nastavnim ishodima.²⁰⁶ Izračunato je da se ovoliki raspon gradiva ne može adekvatno poučavati u predviđenom broju tjedana odnosno sati. Drugim riječima, ne postoji dovoljno vremena za prenijeti cjelokupno gradivo u predviđenom vremenskom okviru (40 tjedana nastave, odnosno 10 mjeseci po 4 tjedna), s time da je izračun sati ovdje nepotpun jer za neke školske predmete nije strogo označen tempo iznošenja gradiva. U praksi se gube brojni dani (praznici, blagdani...) čime se realni okvir dodatno smanjuje.

²⁰⁴ „Ako se naime podijeli naučna osnova na gradsku i seosku, to će se misliti uvijek, da se u selima manje uči nego u gradovima; ugled seoskoga učiteljstva past će u očima naroda“ (xxx, 1905d: 72). Autor prijedloga smatra da će to rezultirati uvjerenjem da „kad ovi na selu manje uče – treba im i jednostavnije osposobljenje u učiteljskim školama“, što bi neminovno moralo značiti „i – manju plaću“.

²⁰⁵ Već prva rečenica zamjera nastavnoj osnovi što će „biti skroz intelektualistička“ jer „promašen je cilj uzgoja, ako se samo predodžbe goje“ (xxx, 1905d: 73). U nastavku je istaknuto „valja uzgajati čuvstvo i volju, a to se može uz što veću pažnju na individualnost“ učenika. Kritika je bazirana na nedostatnom ili posve izostalome elementu ručnoga rada, konkretno risanja iako ono može „pomoći u seljačkom kućnom gospodarstvu“ te stoji „naprotiv intelektualističkoj strani svake naučne osnove“.

²⁰⁶ Nastavak predstavlja još žešću kritiku jer na osnovu intelektualističke osnove primijećeno je obilno gradivo koje treba usvojiti, zbog čega je osnova „za uzgoj škodljiva“ (xxx, 1905d: 74).

Ako se prihvati teza da je odgoj individualiziran te da se takvim pristupom prilazi svakom učeniku, onda je potrebno prihvatiti da će učenika zanimati ono što se nalazi u njegovoj okolini (a interes je ključan u provedbi nastavnoga procesa jer je najlakše predavati o onome za što postoji makar početni interes).²⁰⁷ Ona je pak neusporediva u selu i u gradu. Zbog toga se predlaže da se propišu određene teme i načela rada, dok bi se njihova provedba prepustila učitelju. On bi trebao prilagoditi svoj način rada uvjetima u kojima djeluje (selo ili grad pa po tome daljnja specifikacija aktivnosti). Međutim, nerealno djeluje ideja po kojoj bi svaki učitelj u Hrvatskoj i Slavoniji napisao svoje prijedloge rada te ih podnio na verifikaciju učiteljskoj skupštini. U osnovi, to bi opet značilo jedan opći dokument, ali ispisan na neizmjernom broju stranica ako bi uključivao svaku sugestiju iz države. S druge strane, nije jasno kakve bi koristi imao, primjerice, učitelj iz Like s onime što iznosi njegova kolegica iz Baranje? Pod pretpostavkom da je, kako je ranije istaknuto, svatko od njih prethodno izložio sugestije prilagodbi nastavnoga plana i programa koje su prilagođene okolini u kojoj djeluju. Također, opširan set sugestija svakog učitelja (a morao bi biti takav ukoliko se želi podastrijeti kvalitetan materijal) povlači pitanje dodatnoga opterećivanja učiteljskog kadra, protiv kojega se *Preporod* borio u raznim prilikama.²⁰⁸

Iniciran je i zahtjev da se nastava povijesti strukturira na način da se uči od bližega prema daljemu (iznesen je primjer tada aktualne aneksije Bosne o kojoj bi trebalo poučavati prije nego što se dođe do antike).²⁰⁹ Zahtjev se opravdava učeničkim interesom; očekuje se da bi djeca posvetila više pozornosti onome što im je bliže (što poznaju ili je čak u svakodnevnom razgovoru, kao što bi se očekivalo za ranije navedenu aneksiju) te bi se postupno prilazilo starijim periodima. Na taj način trebao bi biti strukturiran dječjački ručni rad u nastavi. Uz prikaz postupnog proširenja poučavanja (od verbalizma preko zorne obuke uz pomoć slika pa do modela), jer je nužno da svako dijete izrađuje koristeći što više dostupnog materijala.²¹⁰ Učeniku je ponovno prepuštena kompletna sloboda te je u praksi neprimjenjiva ukoliko se želi

²⁰⁷ Treća točka započinje u broju 6 istoga godišta.

²⁰⁸ U ovom osvrtu nije navedeno kada bi učitelj to radio; bi li dobio slobodan period za sastavljanje takvoga dokumenta ili bi to pripremao tijekom radnoga vremena, u kojem slučaju bi se onda trebalo osloboditi nešto od ranije utvrđene satnice? Ujedno, ukoliko se odabere druga opcija, uključuje li to dodatne prihode s obzirom da se radi o aktivnosti koja nije dio propisanih obveza? Svaka od opcija obvezno bi uključivala regulaciju učiteljskih prihoda (plaće).

²⁰⁹ U ovome dijelu započinju ukupno četiri podtočke zahtjeva. Objedinjene su radi preglednosti.

²¹⁰ Oponira se *slöjdu* i traži se rad „po sistemu modernoga risanja, to jest, da se učenicima dozvoli sloboda“ (xxx, 1905e: 83) za izradu onoga što ih zanima.

ispoštovati ranije navedene stavke glede učiteljevih zaduženja.²¹¹ U kontekstu ručnoga rada ističe se i neadekvatni raspon sati za ženski ručni rad, pritom sugerirajući da je zanemaren.²¹²

I nastavu tjelovježbe nužno je sustavno organizirati jer ona ne predstavlja odmor kako se znalo isticati. Potrebna je struktura kojom bi se ispunilo pripadajuće ishode. Osvrtu je pridodan komentar o brizi liječnika za učenike, o kojoj je ranije bilo riječi. Društvo se i ovim putem založilo da svako dijete bude pregledano od liječnika te da se oformi sustav sistematskih pregleda. Takav sustav jamčio bi adekvatnu nastavu tjelesnog odgoja jer bi se određeni aspekti mogli adaptirati sukladno učenikovim potrebama (individualizacija prema sposobnostima). Prisustvo liječnika u školskoj praksi dio je ranije prikazane teze o višeslojnosti organiziranog odgojno-obrazovnog procesa.

Svoje prijedloge društvo je zaključilo zahtjevom za odgodom uvođenja ove nastavne osnove (kako je istaknuto u prvoj točki osvrta) te da se umjesto toga pripremi i provede pokusno razdoblje od pet godina. Praktičnom provedbom na manjem uzorku mogle bi se detektirati manjkavosti, a šteta prouzročena tim nedostacima bila bi minimalizirana. Svaki je zahtjev oprimjeren. Prvi se odnosi na učenje pisma (latinice i ćirilice) koje je u uvodu najavljeno u sklopu drugog godišta, ali se u segmentu za drugo godište u nastavku osnove ne navodi. Risanje bi trebalo izmijeniti jer ovako predviđeno značilo bi da učitelj nešto nariše na ploči što učenici potom precrtaju. Kritika je uperena šablonizaciji i pasivnom primanju informacija. Sljedeći primjer je značajna greška sastavljača osnove jer se za četvrto godište navodi risanje pravilnih mnogokuta, iako su oni u nastavku osnove predviđeni za učenje tek godinu dana kasnije. I jedan opći primjer: brojne stavke završavaju s 'itd.', što članovi društva ocjenjuju kao prostor za (krivu) interpretaciju te za proizvoljnost učitelja u negativnom smislu. Djelomično i zbog toga traži se da se metodičke upute unesu za svaki pojedini školski predmet, umjesto dosadašnje prakse kojom bi se one istaknule na početku nastavne osnove za cjelokupni njezin sadržaj.²¹³

²¹¹ U osnovi, nije jasno znači li to da bi učitelj morao napisati 70-80 sugestija svojeg rada (odnosno, jedan po svakom učeniku) za svaki školski predmet? Ili bi učitelj trebao osmisliti nepregledan broj primjera rečenice 'učenici su radili po vlastitom interesu'? U tekstu nastavne osnove nije podrobnije objašnjeno na koji bi se način ovo reguliralo.

²¹² Konkretno, premda je gradivo propisano osnovom koje treba poučavati prihvatljivo, određena satnica nije adekvatna. Smatralo se kako je potrebno nadodati još jedan sat u satnicu, čime bi se broj sati ženskoga ručnog rada povećao s 3 (mada je to, prema prijedlogu, dostatno za prvo godište) na ukupno 4 sata tjedno. Zahtjev je opravdan važnošću ručnoga rada za žensku mladež.

²¹³ Na samom kraju osvrta navedeni su njegovi potpisnici pa tako saznajemo da „referenti za ovaj podnesak bijahu M. Galović (glavni), gđica Hiršmanova za tjelovježbu, gđica Plemićeva za ženski ruč. rad, g. Tomašić za risanje, urednik ovoga lista za dječ. ručni rad“ (xxx, 1905e: 84).

Posljednja stranica članka *O nastavnoj osnovi* u potpunosti je posvećena sukobu sa Stjepanom Basaričekom. Ističe se da je vlada pokrenula anketu koju je Basariček iskoristio za opstrukciju reformi, odnosno „nastavak polemike između člana enquete g. Basarička i nas“ (xxx, 1905e: 85). *Preporod* ga je napao da se njegovo sukobljavanje uvijek odvija posredno pa se zato Basariček skrivao iza Zbora, Saveza ili pojedine anonimne ankete.²¹⁴ Navedeni su i komentari njegovih pristaša, poput Ljuboja Dlustuša i Josipa Biničkog, koji su drugačije ocijenili nastavnu osnovu u odnosu na Basaričeka. Usto, ponovljeni su i standardni zahtjevi za sveučilišnom naobrazbom učitelja, većim pravom učiteljica i sl. Članak je zaključen konstatacijom kako se sve veći broj pedagoga i učitelja okreće od Basaričeka.²¹⁵

Tijekom kompletnoga postojanja Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja, ono je bilo u opoziciji. Iniciranjem novih ideja nadali su se naići na dijalog i razumijevanje, ali u pravilu njihove su teze nailazile na sukobe i oponiranje. U određenoj mjeri to je povezano s pristupom nekih članova društva (Koščevića svakako) koji su nerijetko nastupali isključivo, prikazujući umjetnički odgoj ne kao jednu od metoda, nego kao jedinu prihvatljivu metodu rada. Sukobi su se najčešće vodili preko razne periodike (ovisno o naklonosti prema kojoj ideji), ali bilo je i slučajeva kada su se direktno uključivale institucije. Tako Koščević priopćenjem *Tragedija u zagrebačkoj učiteljskoj školi i naš prijedlog*²¹⁶ umirovljenja nekolicine predavača povezuje s onime što je percipirao kao nedostatkom pedagoške vizije. Smatrao je da je promjena bila nužna jer se radilo o pobornicima *stare škole*.²¹⁷ Istaknuo je da su zastarjele metode rada koje su spomenuti predavači prenosili na svoje slušatelje uzrok očajnog stanja hrvatskog učiteljstva; s obzirom na njihovu nepovjerljivost prema novoj pedagoškoj koncepciji, smatra autor, trebalo je doći do smjene jer bi se u protivnom nastavilo s usađivanjem pogrešnih vrijednosti i kompetencija još jednoj generaciji budućih učitelja. Za povratak ugleda nužno je sveučilišno obrazovanje učitelja, što bi rezultiralo boljim statusom kako među kolegama, tako i u narodu. Nova pedagogija zahtijeva interdisciplinarnost nesklonu *staroj školi*, zbog čega se traži da svi

²¹⁴ Uredništvo časopisa iskoristilo je i ovu priliku da bi podsjetilo na tužbu za plagiranje koja je bila podnesena protiv Basaričeka.

²¹⁵ Usporedbe radi, u *Preporodu* su u svakome godištu bili objavljeni tekstovi o osnivanju škola na temelju reformne pedagogije u Europi i svijetu ili o njihovim pojedinačnim uspjesima, kao orijentir za slične poduhvate u Hrvatskoj. S druge pak strane, manjkavosti takvih škola bile su redovito kamuflirane ili pravdane vanjskim faktorima.

²¹⁶ *Preporod* br. 10 petoga godišta, objavljen u listopadu 1909. godine.

²¹⁷ Tekst odaje dojam da je do umirovljenja došlo iznenada ili neopravdano, odnosno da postoji temelj za osporavanje te odluke. Tragedija navedena u naslovu članka je „opiranje novim metodama, novomu duhu pedagogije“ (V. K., 1909b: 146). Rješenje bi moralo biti okretanje postulatima umjetničkoga odgoja: „oni moraju ma i preko srca poći za nama, postati naši pristaše, ma da i ostanu lični protivnici naši, ako hoće, da steku mjestima, koja zastupaju, ugled“ te da će „barem pročitati, što se piše o slobodnom crtanju“ jer je nužno „ručni rad i risarije učiniti obljubljenim pratiocem svega školskoga tumačenja“ (V. K., 1909b: 146).

budući učitelji kao i njihovi predavači putuju po Europi i upijaju nova saznanja. Poželjno je i, piše Košćević, da se s tih putovanja vrata s doktoratima.²¹⁸

6.7. Predstavke gradskom poglavarstvu i kraljevskoj zemaljskoj vladi

U *Preporodu* su objavljivane i predstavke (zahtjevi) upućene zemaljskoj vladi za izmjenama metoda rada u nastavi.²¹⁹ Te su predstavke inicijalno iznesene na sastancima članova Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja nakon čega su tiskane u časopisu u svrhu neke vrste javne rasprave. Nakon odobrenja zemaljske vlade, nove metode najčešće su primjenjivane u školi u Krajiškoj ulici.²²⁰

6.7.1. Prva predstavka Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja

Prva predstavka društva²²¹ tiskana je uz podnaslov *Prvi korak, da se započne s osnivanjem škole s pomoću rada i kod nas, učinilo je ovo društvo sljedećom predstavkom*. U podnaslovu sadržan je sukus kompletnoga teksta; prvi put se izričito traži od mjerodavne vlasti da se uvede u hrvatsko školstvo novi koncept pedagogije. Sama predstavka datirana je s 3. ožujka 1910. godine, a u zaključku se navodi da je 10. ožujka iste godine gradsko poglavarstvo svojom odlukom br. 9593 pozvalo Košćevića da sastavi naučnu osnovu za obuku u modeliranju koja bi potom bila predložena na razmatranje.²²²

U najavi je teza opravdana znatnim razvojem pedagogije koja mora pronaći ravnotežu između mnogih novih pravaca i potreba.²²³ Osnovna greška tadašnje škole, prema istome, identificirana je u njezinom pasiviziranju učenika. Drugim riječima, ne samo da ga se ne potiče

²¹⁸ Ispod teksta nalazi se fusnota u kojoj je navedeno kako su nakon dovršetka članka bila umirovljena još dva zaposlenika zagrebačke učiteljske škole, Sava Diklić i Mirko Goranić. Oba su prepoznata kao jedini pripadnici *nove pedagogije* na toj ustanovi. Potonji je u jednom periodu bio i predsjednik Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja, što je cijelome sporu dodalo osobnu dimenziju.

²¹⁹ Ove aktivnosti društva komentirao je i Jakopović (1984: 70): „snaga naših predstavnika umjetničkog odgoja bila je upravo u tome što su ideje koje su proklamirali, sami ostvarivali u neposrednoj praksi“. Ulogu društva vidi u tome što su nastojali „crtanjem odgojiti dobre promatrače“ (Jakopović, 1984: 134), a tome u prilog idu izložbe dječjih radova koje je društvo organiziralo. Zornost u nastavi je za Košćevića bila neophodna karakteristika poučavanja, a ovim predstavkama inicirala se provedba takve nastave.

²²⁰ Uz određene unutarinstitucionalne premještaje, Košćević je bio zaposlen u školi u Krajiškoj ulici od 1896. do 1919. godine.

²²¹ Najavljena je u sklopu rubrike *Vijesti iz "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja"* u broju 4 šestoga godišta časopisa (travanj 1910. godine), a objavljena u sljedećem broju (svibanj 1910. godine).

²²² Košćević je po svršetku toga poslao svoj prijedlog gradskoj upravi, a predstavka i sama naučna osnova tiskane su u cijelosti u sljedećem, petom broju istoga godišta.

²²³ Već u drugoj rečenici najavljeno je razdoblje stogodišta djeteta koje je predstavila Ellen Key, što je jasna indikacija dokumenta.

na aktivnost, nego mu se ona i brani ukoliko nije strogo propisana. Nedovoljno je da učenik gleda ono što je pred njim, potrebno je da zna izraditi ono što će rabiti, kao i da u nastavni proces budu uključena sva osjetila. Jedno od rješenja društvo je vidjelo u obuci u modeliranju, za koje je potom tražilo dozvolu za izvođenje. Ona ne bi bila provedena stihijski već postoje odrednice prilagođene dobi i očekivanom interesu djeteta, kao i objektivnim sposobnostima. Članovi društva istaknuli su da se sa školom s pomoću rada ne smije započeti naprečac, nego je nužno postupno implementirati određene grane njezina koncepta „te uspjesima osvajati ljude za taj ideal“ (xxx, 1910b: 54).

U svemu tome postojao je još jedan cilj, a taj je da se potakne njihovo kritičko mišljenje te da se razvija osjećaj za lijepo.²²⁴ Dakle, nije poanta u izradi bilo čega, u ispraznom naumu da se koriste ruke i pojedini materijali, već da svaki izrađeni predmet sadrži određenu ljepotu kako bi se djecu poučavalo o estetici.²²⁵ Kompletna obuka je bila predviđena kroz jedan sat nastave tjedno. Svi zainteresirani bili su pozvani da prisustvuju, od učenika drugih razreda preko učitelja do bilo kojeg građanina. Financijski aspekt bio bi minimalan po gradsku vlast ili njezine obveznike jer bi sav materijal i dodatne stavke podnijelo društvo. Košćević kao autor obuke o modeliranju nije tražio nikakav novac za izradu programa ovakve obuke, kao ni za njezino potencijalno provođenje u praksi ili nabavu materijala za obuku. Tekst je zaključen najavom tiskanja predstavke i obuke u sljedećem broju u formi svojevrsne javne rasprave.

Iako je u najavi predstavke²²⁶ zatraženo poučavanje u modeliranju samo za četvrti razred, ona je naknadno ipak bila proširena na kompletnu nižu pučku školu. Tiskana je uz poduži podnaslov koji navodi kako je predstavka bila poslana na razmatranje i tadašnjemu banu Nikoli Tomašiću. Pisana je u prvom licu i, iako je nepotpisana, identificirana je kao tekst Vjekoslava Košćevića.²²⁷ Dokument započinje romantiziranim tonom kojim je opisana važnost i vrijednost hrvatskoga naroda te njegova snaga. Fokus je na učiteljstvu koje autor drži zaslužnim za sve državne uspjehe, uz napomenu kako bi oni mogli biti i veći ukoliko bi se

²²⁴ „Nastojat će se, da predmeti, što će ih djeca izraditi, budu lijepi, smišljeni, ukusni“ (xxx, 1910b: 54). Također, premda se u istraživačkom periodu nije raspravljalo o kritičkom mišljenju učenika na znanstvenoj razini, ova i slične konstatacije odnose se na intenciju pobornika *nove škole* na poticanje samostalnog procjenjivanja i promišljanja djeteta o vlastitoj okolini, a shodno tome i na samoinicijativno donošenje odluka i zaključaka.

²²⁵ Kako navodi Čehok (1997), Franjo Marković je estetiku, kao spoznaju lijepoga, povezivao s etikom (spoznajom dobroga). Time je učenje o moralu bilo direktno povezano s učenjem o lijepome, što je i bila intencija Košćevićeve reforme škole.

²²⁶ *Preporod* br. 4, šesto godišće, objavljen u travnju 1910. godine.

²²⁷ Tiskana je na prve tri i pol stranice petog broja *Preporoda*, nakon čega slijedi pet i pol stranica naučne osnove za modeliranje.

školstvo reformiralo na način koji se predlaže u nastavku.²²⁸ U osnovi, od bana očekuje bolju organizaciju učiteljskog kadra baziranu na suvremenim nastojanjima poput sveučilišnog obrazovanja, bez kojega, tvrdi autor, nema pomaka u hrvatskoj pedagogiji.

Učiteljstvu je ono nužno kako bi moglo percipirati neprestano rastuću pedagogiju, i to onako kako su je prezentirali stručnjaci poput Spencera, Deweyja, Kerschensteinera ili Tolstoja. Do otvorenoga pristupa sveučilištu, učiteljstvu preostaje ubirati znanstvene spoznaje iz drugih izvora, među kojima se ističe časopis. Zbog toga je pozvao bana na podršku osnivanja jednoga časopisa koji bi oplemenio učiteljstvo, a koji radi svoje neovisnosti ne smije biti pod državom ili ikojom političkom strankom.²²⁹ Unatoč toj neovisnosti, časopis bi prvenstveno služio i kao komunikacijski kanal vlade prema učiteljstvu, u kojem bi ona mogla iskazivati svoje intencije.

Predstavka obiluje patriotskim tezama, poput one kojom se tvrdi da je tada aktualna škola zapravo samo prenesena iz tuđine, u čemu prepoznajemo dio kritike herbartizmu. Ona je, kao takva, nekompatibilna iz čega posljedično proizlazi njezin neuspjeh. Odgoj pritom treba individualizirati, a tu individualnost treba identificirati opsežnim aktivnostima koje uključuju prikupljanje nepregledne količine podataka.²³⁰ Izuzev što bi ovaj postupak trajao godinama (ako ne i desetljećima), nejasno je kada bi učitelji stigli sve istražiti i pripremiti, čak i uz traženu pomoć vlade. Međutim, autor napominje kako bi se tek dovršetkom ovoga posla moglo pristupiti strukturiranju hrvatske narodne pedagogije. Ponovno bi, kao i u najavi, financijski aspekt posla bio zanemariv jer Košćević navodi da bi sav trošak podnio on sam, iako je upitno odnosi li se to na pisanje obuke ili, što je vjerojatnije, opisano istraživanje svih učitelja u državi.

6.7.2. Naučna osnova za modelovanje u dječjačkoj nižoj pučkoj školi u Krajiškoj ulici u Zagrebu

Potom slijedi *Naučna osnova za modelovanje u dječjačkoj nižoj pučkoj školi u Krajiškoj ulici u Zagrebu*.²³¹ Već na početku istaknuta je svrha dokumenta, u nastavku detaljnije

²²⁸ Primjere takvih uspjeha pronašao je u brojnim svjetskim državama na koje se potom poziva, što je i ranije bila praksa uredništva.

²²⁹ U tom smislu naveo je primjer francuskog časopisa *Revue pedagogique*, inače često citiranoga u *Preporodu*.

²³⁰ To je neodvojivi segment „onoga osnovnoga načela novije pedagogije, po kojemu uzgoj valja da bude individualan, a i narod ima svoju individualnost“ (xxx, 1910c: 67). Košćević tako traži da se ispita fizičko stanje djece (poteškoće s vidom ili sluhom, češće bolesti određenoga kraja, alkoholizam...), obrazac nesreća nekoga kraja (poplave, suše...), duševni aspekt svakoga u nekom mjestu, interes za određenim predmetima ili djelatnostima, pamćenje djece (postoji li pritom ono što radije ili češće pamte), granice njihove mašte ili poduzetnosti i još brojne druge aspekte.

²³¹ Objavljena je u broju 5 šestoga godišta (svibanj 1910. godine).

razrađena, a u njezinu obrazloženju prepoznaje se nekoliko elemenata.²³² Prvi je potreba za radom kako bi se učilo (i poučavalo) te kako je skulptura tek jedna vrsta rada, ni po čemu kvalitetnija ili slabija od neke druge. Time se učitelju prepušta izbor modela rada koji će koristiti u nastavi. Usto, isticanje estetike vraća čitatelja na princip učenja o lijepome koji je ranije bio istaknut. Po pitanju učitelja još je važnija sljedeća teza: „naučna osnova ne smije ići za tim, da podaje ikakve metodičke upute“ (xxx, 1910d: 69). Na to se referira i naslov. Naime, Košćević napominje da je ova osnova pisana za jednu konkretnu školu u jednome gradu, što znači da nije (barem ne u cijelosti) primjenjiva za ikoju drugu školu. U tome leži individualizam. Sloboda u radu učitelja zapravo je sloboda u radu učenika jer se izostankom propisane metodičke upute učitelju ostavlja prostor da djeluje prigodno s obzirom na svoj razred. Drugim riječima, prepozna li učitelj određenu sposobnost ili prikladniju metodu, postupit će sukladno njoj. S obzirom da je takva sloboda temelj reformirane škole, sve što bi bilo zapisano u osnovi moralo bi nekom prilikom biti prekršeno kako bi se ispoštovao učenikov individualizam. Usto, izbor materijala i modela koji bi se izrađivali ovisio bi o kraju u kojem se odvija nastava.²³³

Osnova je razrađena kroz pet razreda niže pučke škole, s intencijom izvođenja po jedan školski sat tjedno.²³⁴ Obuka je bila namijenjena cijelome razredu, međutim pridodana je napomena kako učitelj treba posvetiti više pozornosti onim učenicima koji iskažu veći interes i/ili veću sposobnost modeliranja.²³⁵ Modeliranje je imalo i moralnu svrhu; sve su izrađene stvari, kako je ranije istaknuto, trebale biti lijepe koliko i korisne. To je značilo da rad ne smije biti uzaludan pa samim time i demoralizirajući, već mora poslužiti višoj svrsi. Autor je podcrtao kako nikakav rad koji je koristan za pojedinca ili narod ne može biti poistovjećen sa zlom, čime je istodobno moralan. Druga razina te teze odnosi se na bliskost ove metode rada s domom. Povezivanjem izrade modela koji su lijepi i/ili korisni s učenikovim domom (u koji će potencijalno prenijeti svoj rad) posredno se utjecalo na njegovu najbližu okolinu.²³⁶

²³² Istaknuto je da je potrebno uputiti djecu „u jednu i to skulpturnu vrstu rada, kojim se dolazi do stvari i spoznaja, koje su hrvatskom narodu lijepe i korisne“ (xxx, 1910c: 68).

²³³ Shodno tome, ova bi naučna osnova više bila skup prijedloga ili ideja negoli stroge metodičke odrednice novije pedagogije, kako je ranije predstavljena. Košćevićeva teorija nastave i ranije je zazirala od strogog metodičkog okvira.

²³⁴ Posljednji razred trebao je poslužiti kao „savršeniji stupanj svega iz I., II., III. i IV. raz.“ (xxx, 1910c: 68).

²³⁵ Unatoč tome što osnova započinje prvim razredom, prisutna je i opaska kako se s obukom može započeti i u zabavištu, što je zacijelo percipirano kao sveza prirodne potrebe za igrom koja se iskazuje u najranijem djetinjstvu i ručnoga rada. Slična poveznica bila je prisutna između zabavišta i pučke škole (vidjeti serijal *Škola s pomoću rada*).

²³⁶ Na isti način društvo je opravdavalo vlastite izvanškolske kulturne aktivnosti (podjela programa/sadržaja koji su učenici ponijeli kućama prije same aktivnosti).

Materijal nije određen jer je to prepušteno učitelju, može se raditi s najjeftinijim ili najdostupnijim (ovisno o lokaciji škole, odnosno geografskim prilikama). Istaknuta je sintagma 'slobodni pokusi' koja označava princip rada po kojemu je učeniku dozvoljeno modelirati po želji. Prvenstveno, radit će po interesu što bi trebalo intenzivirati internu motivaciju. S druge strane, radit će onako kako bi mu bilo najlakše (intencija je bila usko vezana uz individualizirani pristup, odnosno pružiti učitelju priliku da spozna učenika), dok bi učenik istodobno trebao upoznati materijal s kojim radi. Tako bi se uvjerio u disperziju kvalitete materijala, njegove karakteristike, vrijeme potrebno za dovršetak modela i sl. Sve navedeno doprinosi razvoju njihova kritičkog mišljenja. Također, raznovrsnost materijala i metoda doprinijet će percepciji ljepote modela (estetika).

Obuka za drugi razred počivala je na temelju da je učenik percipirao kako vlastite, tako i mogućnosti modeliranja. Zato je i pristup radu bio proširen, odnosno prilagođen dobi. To se najbolje očituje u činjenici da se sada mogu tražiti konkretni zadaci od učenika. Slobodno istraživanje iz prvoga razreda zamijenjeno je čvršćim smjernicama rada. Time metoda dobiva jaču sponu s domom u ovom razredu, jer sve što se traži od učenika mora imati određenu uporabnu vrijednost (manji predmeti u kućanstvu). Te smjernice potrebno je povezati s dječjom maštom, prepustiti im da odgovore na svaki zadatak onako kako su ga sami pojмили. Učitelj nije bio pozvan sudjelovati na ikoji način osim zadavanja smjernica i uputa za poboljšanje rada. Obuka je i dalje bila bazirana na samostalnom pristupu rješavanja zadatka.

Treći razred bio bi zato napredniji jer se u proces uključuje tehnika izrade, nakon metode pokušaja i pogreške došao je red na usavršavanje vještine.²³⁷ Učenici bi svoje aktivnosti bazirali na ranijim pokušajima (onima iz prethodnih godišta) kako bi percipirali kojim načinom ili kojom metodom mogu najjednostavnije doći do rješavanja zadatka. Pritom se ne smije očekivati da će svaki učenik poći istim putem do rješavanja jer to ovisi o sposobnostima i preferencama. Zato bi četvrti razred predstavljao svojevrsni vrhunac učenja modeliranja, ali i početak poučavanja modeliranjem. Modeli moraju biti čvršći, kvalitetniji, o greškama se gotovo više ni ne vodi računa. Svaki izrađeni model mora imati svrhu i funkciju, dok istovremeno materijal s kojim ga se pravi postaje sve otporniji i teži za rukovanjem (beton, olovo...). Sve je češća

²³⁷ „Ponavljaju se stari zadaci u novoj formi“ (xxx, 1910d: 71). Učitelj bi upućivao na pitanje sjene ili perspektive, u odnose mjera (centimetar modela kuće mogao bi predstavljati metar pri stvarnoj gradnji), u detalje (pojedini koje se primjećuju na listu biljke)... Usto, sve navedeno mora biti povezano sa životom; učenici prave kuće koje poznaju, biljke koje su sami vidjeli i sl.

upotreba odljeva, što znači da je model trebao biti precizno odmjereno (ranije učenje perspektive i odnosa veličina), a takav će rad doseći ključnu fazu u petom razredu.

Učenik je sada samostalan u radu jer se očekuje da se izvještio do te mjere da može preuzeti zadatak bez dodatnih uputa ili konkretnijega vodstva.²³⁸ I dalje nedostaje preciznija uputa obuke jer autor prepušta učitelju odabir materijala i metode koji pak ovise o svojoj lokaciji. Ovo je ujedno povezano i s ranijom konstatacijom da se obuka zapravo svodi na opis adekvatnih metoda za jednu školu u jednom gradu, dočim se drugim školama i gradovima prepušta adaptacija sukladno prevladavajućim okolnostima. Košćević napominje da je kompletna obuka zamišljena na bazi jednoga sata tjedno, iako se satnica može povećati u kasnijim razredima ovisno o interesu učenika. Za one učenike koji ne pokažu ni interes ni sposobnost modeliranja, predlaže se da ih se potiče u drugim aktivnostima.²³⁹ Košćević se ovdje vodi više puta istaknutom parolom da svaki pojedinac gaji određenu sposobnost, tek preostaje učitelju (ili drugoj mjerodavnoj osobi) da je identificira te potiče do optimalne razine.²⁴⁰

6.7.3. Tri predstavke iz listopada i studenoga/prosinca 1910. godine: proširenje obuke, učenje slova i glazba kao odgojni agens

Sljedeće tri predstavke bile su podnesene gradskom poglavarstvu.²⁴¹ Prve dvije datirane su 15. rujna 1910., dok na trećoj nije naveden datum. Započinje molbom gradskom poglavarstvu za proširenjem obuke za modeliranje na prvi, drugi i treći razred. Visoka kraljevska zemaljska vlada, odnosno njezin odjel za bogoštovlje i nastavu, ranije je odobrila dozvolom broj 16289 izvođenje nastave po modelu Košćevićeve obuke, ali samo za četvrti i peti razred. Prvi razlog zahtjeva što je metoda uzgojna i poželjno je – ako ne i nužno – započeti s njom u najranijoj (školskoj) dobi, dok je kao drugi razlog istaknuto da je obuka ionako

²³⁸ Može se zaključiti da od ove razine učenik ovisi isključivo o svojim sposobnostima (učitelj je, dakako, i dalje kontinuirano prisutan).

²³⁹ U zaključku se navodi da je osnova pripremljena u suradnji s akademskim kiparima Frangeš-Mihanovićem i Valdecom, uz uvid upravnog vijeća Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja i učiteljskog zbora škole u Krajiškoj ulici.

²⁴⁰ Dvobroj 9-10 osmoga godišta donio je pretisak odluke gradskoga načelnika Janka Holjca broj 18.680/1912 glade ove predstavke. Datirana je s 12. rujna 1912. godine. Navodi se da je obuka u modeliranju u Krajiškoj ulici ukinuta nakon dvije školske godine. Unatoč pozitivnim recenzijama, obuka je bila ukinuta zbog higijenskih razloga. Istaknuta je bojazan da bi moglo doći do širenja zaraznih bolesti jer su djeca koristila istu zemlju za modeliranje. Osim toga, kao problem istaknuto je pomanjkanje prostora posebne namjene u kojemu bi se takva nastava izvodila, iako nije jasno zašto je to postao problem nakon pune dvije godine izvođenja obuke. Košćević je obuku izvodio u (istome) prvom i drugom razredu niže pučke škole.

²⁴¹ Deseti broj šestoga godišta, iako je treća tek u najavi (objavljena u sljedećem broju).

napisana za svih pet razreda pučke škole, što znači da je unaprijed pripremljena za izvođenje u svim zatraženim godištim.

Tema drugog zahtjeva je izmjena poučavanja slova. Članovi društva predložili su da djeca prvo uče vokale, potom konsonante tako da prednost dobiju oni učestaliji, nakon čega slijede rjeđi. Još jednom praktična provedba nove metode bila je povjerena tajniku društva i njegovom razredu u školi u Krajiškoj ulici. Prijedlog je naširoko opisan u časopisu pa se tako navodi da je autor *Početnice* (pomoću koje se učilo i poučavalo pisati) obrnuo nekad prihvatljivu metodu učenja čitanja i pisanja. Nekada se djecu učilo tako da im se izgovori određeni glas, a radi boljeg memoriranja on bi se odmah povezoao s pisanim oblikom toga glasa, što se pokazalo uspješnim. Košćević tvrdi da se ta metoda iz nepoznata razloga izmijenila pa se sada uči kako pisati čemu se pridodaje zvuk koji je nužno izgovoriti za taj glas. Zato bi ovdje pripomoglo kada bi se prvo učili vokali (koji su, po ocjeni autora predstavke, najzvučniji pa samim time 'najdojmljiviji'), a tek onda bi se njima pridodali ostali glasovi. Predstavka je zaključena molbom za praktičnom provedbom prijedloga u školi u Krajiškoj ulici, pod vodstvom učitelja Košćevića. Ovo je prvi zahtjev Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja u kojemu nema spomena slobodnoga risanja niti se igdje izričito navodi radna škola.²⁴²

Treća predstavka²⁴³ posvećena je odnosu glazbe i odgoja, s jakim umjetničkim temeljem. Intencija nije bila samo naučiti djecu pjevati već iskoristiti glazbu kao još jedan kanal poučavanja o estetici i posljedično kritičkom razvoju mišljenja. Nakon uvoda o povijesti glazbe, autor je opisao pokret za usavršavanje glazbene pouke u školi koji se pojavio u Njemačkoj. Pokret je bio podržan nekolicinom domaćih i međunarodnih kongresa, svaki s po nekoliko zaključaka glede provedbe pouke pjevanja u pučkoj školi.²⁴⁴ U zaključku prepoznajemo narodni element pedagogije jer se zabrana direktno odnosi na narodne (folklorne) pjesme kojima bi bilo strogo zabranjeno izmjenjivati tekst.²⁴⁵ Kako bi se pjevanje uopće moglo provesti, nužno je da svaka škola posjeduje glasovir, ali i glazbeno kompetentnoga učitelja. U kontekstu hrvatskih (ekonomskih i pedagoških) prilika, ne bi bilo realno očekivati ovakve uvjete u svakoj školi.

²⁴² U dvobroju 9-10 osmoga godišta, skupa s obavijesti o ukidanju obuke u modeliranju, pridodana je crtica da je obuka u čitanju i pisanju pokazala određene poteškoće, unatoč tome što je generalno dobro primljena i što je ostvarila uspjeh. Pokazalo se da učenici nisu mogli istodobno pratiti pisanje i čitanje novih slova. Brojni učenici pogrešno su ispisivali riječi zbog čega je zatražena dorada obuke.

²⁴³ Objavljena je u dva dijela, u 11. i 12. broju šestoga godišta.

²⁴⁴ Prvi takav zaključak bio je s kongresa u Hamburgu iz 1905. godine: „iz školskoga pjevanja valja istrijebiti sve, što je neumjetničko“ (xxx, 1910h: 164).

²⁴⁵ O sličnoj tezi Košćević je pisao u svojem serijalu članaka *Škola s pomoću rada*, konkretno za sadržaj čitanke.

U prvom dijelu dokument je u osnovi izvješće s njemačkih kongresa navedenoga pokreta, pa tako saznajemo zaključke s kongresa iz 1906. te iz 1908. godine. Zaključci se ponavljaju tako da je intencija uredništva bila utvrditi kontinuitet te grane umjetničkoga odgoja u inozemstvu s ciljem afirmacije u Hrvatskoj. Jedan zaključak odnosi se na potrebu za učestalim kulturnim uzdizanjem školske djece i mladeži kako bi participirali u što većem broju kulturnih izvedbi.²⁴⁶ Sukladno tome, i ovom predstavkom upućena je molba gradskom poglavarstvu da se u izvanškolskom periodu provede u praksi obučavanje u glazbi kako je opisano. U obuci bi sudjelovali učenici četvrtog razreda u Krajiškoj ulici, u trajanju od jednog sata tjedno. Za razliku od ranijeg prijedloga obuke, ovoga puta bili su pozvani svi zainteresirani uz uvjet da posjeduju određeno glazbeno obrazovanje.²⁴⁷

Obuka je nadalje strukturirana po razredima u pet točaka. Postoje sličnosti s obukom za modeliranje koja je ranije analizirana po principu da je svaki razred predviđen kao baza sljedećemu. U prvom razredu djeca trebaju pjevati samo vesele i poskočne pjesme pomoću kojih će uvidjeti da, unatoč njihovoj sličnosti, postoje razlike u napjevu i ritmu, samim time i u kvaliteti. U drugome nadodaju se domoljubne pjesme radi prepoznavanja akcenta, dok se u trećem treba fokusirati na obredne pjesme (zacijelo i kao jedna razina moralnog odgoja) koje gaje zvučne i prepoznatljive melodije. Četvrti razred donosi prvo bilježenje glasova te višeglasno pjevanje (s time i suradnju između izoliranih glasova učenika), dok se u posljednjem godištu dvama glasovima pridružuje i treći, strukturiraju se glasovi po snazi i visini, uz opasku da postoji šansa za pomanjkanjem određenih glasova (autor ističe alt). Ponovno je pridodan komentar kako u obuci trebaju sudjelovati svi, iako se veća pozornost mora pridavati talentiranijim učenicima. Također, sve materijale za obuku učitelji moraju crpiti iz hrvatske narodne glazbe ili predaje.

Uz određene metafizičke teze o ritmu koji je baza svega života i svemira (po kojemu se odvijaju događaji, čak i na nesvjesnoj razini), Košćević piše o potrebi odgajanja čuvstvene razine pomoću glazbene pouke. Po tome glazba više nije razonoda nego pobuda pojedinca koja se mora oplemeniti, očuvati i usavršiti. Sve se postiže vježbanjem, čemu bi i služila jedna ovakva obuka. Učitelj bi morao kompetentno navoditi učenike do postizanja njihova optimuma

²⁴⁶ To je kao jedan od ciljeva postavilo Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja. Zato se u posljednjem segmentu članka navodi da je to društvo još ranije započelo s takvim aktivnostima u Zagrebu s namjerom da one postanu standard u hrvatskoj pedagogiji kao jedan vid odgoja.

²⁴⁷ Zbog toga se predlaže naukovna osnova za obuku u glazbi posredstvom pjevanja, čija bi svrha bila uputiti učenika da „glazbom (pjesmom) izriču čuvstva, koja se u tekstu naznačuju“ (xxx, 1910i: 167). Time i glazba postaje element umjetničkoga odgoja u Hrvatskoj. Ranije je bilo navedeno da je Košćević posjedovao glazbene kompetencije.

koji je, kao i u svim ostalim metodama koje se vežu uz radnu školu, individualan. Svrha je ovoga pristupa da djeca pjevanjem prikažu ona čuvstva koja su u tekstu.²⁴⁸ Slično kao i u likovnoj umjetnosti, očekuje se da – uz pravilno vodstvo – djeca steknu kriterije za procjenu onoga što je lijepo, kvalitetno i korisno, odnosno da usavrše vlastito umijeće zapažanja i kritičkog analiziranja. Time se, kao i kod modeliranja, oponira radu radi samoga rada; drugim riječima, kako se kod modeliranja zabranilo izrađivati predmete bez jasne funkcije, tako i kod pjevanja treba izabrati one pjesme koje će poticati na razmišljanje o vlastitim i tuđim osjećajima, odnosno poticati učenike na kritičku analizu. Zbog toga bi se poučavalo na primjerima što raznovrsnije glazbe, kako ne bi došlo do jednoličnosti u korištenom materijalu (pjesmama).

Raspon pjesama i glasova raste u svakom sljedećem razredu. U prvom razredu učitelj treba protumačiti tekst pjesme i *de facto* objasniti zašto je ona vesela (preporuka je da se koriste isključivo takve pjesme). Time on priprema uvod u obuku, ali nije potrebno da taj proces bude ekstenzivan jer bi trebalo koristiti pjesme koje su učenicima unaprijed poznate i koje, u idealnoj varijanti, ionako izvode kod kuće (određene božićne ili religijske pjesme). Komparacijom takvog materijala djeca bi trebala i samostalno uvidjeti pojedine razlike između naoko sličnih pjesama, što ih zapravo potiče na dublje promišljanje o nečemu što duže vrijeme poznaju, ali nikada nisu uistinu analizirali.²⁴⁹ Kako je uputa da se koriste tradicionalni (lokalni) napjevi, tako se u obuci upozorava da pojedini krajevi baštine napjeve u molu.²⁵⁰ Rješenje za takve krajeve Košćević vidi u strukturiranju posve nove obuke, iako ne navodi kako bi ona trebala izgledati. Kao i s obukom za modeliranje, i ovaj je dokument naglašeno pripremljen za jednu školu u jednom gradu, stoga nije obvezan za druge krajeve.

U drugom razredu dolazi do detaljnijeg učenja o ritmu jer se on proširuje uključivanjem domoljubnih i svećanih pjesama. Učenici bi trebali prepoznati razlike i postavljene odnose između materijala. Učiteljeva uloga ovoga puta svodi se na upućivanje na te razlike ukoliko djeca sama ne prepoznaju, što ga ponovno čini svojevrsnim moderatorom aktivnosti. Tako bi bilo i u trećem razredu kada se spomenutim pjesmama nadodaju one religijskog (obrednog) karaktera, zacijelo kao novi pokušaj rada s unaprijed poznatim materijalom. Osim toga, sada je prisutna i moralna komponenta. Novost je tempo u pjesmi

²⁴⁸ S obzirom da se od njih ne očekuju više razine analize u toj dobi, ona moraju spoznati osjećajem, a ne analiziranjem. Zato materijal za izvođenje mora biti unaprijed poznat.

²⁴⁹ Navedeni su primjeri božićnih pjesama koje djeca izvode svake godine bez da ih istodobno validiraju.

²⁵⁰ Prema analizi izvjesnoga prof. Kuhača (ne navode se ikakvi drugi podaci), mol predstavlja nevesele pjesme koje je preporučljivo izbjeći.

(preporučuje se metronom). Učenike se upućuje na analizu glazbenog ritma melodije. Spominje se i učenje nota, međutim ono je više u sferi preporuke čija implementacija ovisi o prethodno utvrđenim sposobnostima i sklonostima učenika.

Notni zapis ipak postaje obvezno u četvrtom razredu.²⁵¹ Inicira se dvoglasno pjevanje kao svojevrsno suradničko učenje u razredu. Košćević pritom izražava nadu da bi u petom razredu učenici mogli prepoznavati note, makar oni talentiraniji, iako se to čini nerealnim. Međutim, napominje da bi ovakva obuka omogućila ranije i kvalitetnije prepoznavanje onih učenika koji imaju potencijal za glazbu te bi ih se moglo pravovremeno uputiti. Kao i u likovnoj umjetnosti, glazba bi poslužila kao kanal izražavanja. Oni sposobniji imali bi priliku nastaviti na višim instancama.²⁵² U zaključku je navedeno da je ukupno sedam glazbenih stručnjaka recenziralo predstavku: Hajduković, Dugan, Canić, Klaić, Rosenberg-Ružić, Novak i Slogar.²⁵³

Ova je predstavka dokaz kako društvu nije bio cilj odgojiti buduće umjetnike, kako su isticali njegovi kritičari. Glazbena obuka predstavlja tek jednu komponentu umjetničkog odgoja za koji su se zalagali, a u svojim okvirima jednaka je slobodnom risanju. Dakle, intencija je bila iskoristiti određenu umjetnost kao kanal izražavanja poštujući individualizam djeteta. To se očituje i u činjenici kako aktivnosti društva nisu uključivale isključivo posjete izložbama likovnih umjetnika, nego i kazališne predstave te koncerte (događaje na kojima se ne očekuju aktivnosti povezane s risanjem ili slikanjem). Zajednička je kulturna komponenta; sve aktivnosti povezane s učenikom (od službenih u nastavi do neslužbenih u periodu slobodnog vremena) morale su sadržavati fokus na oplemenjenju duše. Ona bi pak posljedično trebala generirati unutarnju motivaciju za daljnjim aktivnostima toga tipa, odnosno pobuditi interes za kulturom, umjetnošću i znanostima. Posebice ukoliko bi se u nastavi gajio istraživački pristup.²⁵⁴

²⁵¹ Autor obuke odmah oponira kritičarima koji tvrde da je to nemoguće opaskom u fusnoti koja navodi da je vlastitu djecu naučio notni zapis i osnove sviranja glasovira i gusli i prije nego što su pošli u školu.

²⁵² „Glazba se ne uči u pučkoj školi, da se uzgoje glazbenici, nego se glazbom dobiva još jedno uzgojno sredstvo, kojim se oplemenjuje čud naroda“ (xxx, 1910l: 186).

²⁵³ Prezimana su navedena kao u članku. Nema detaljnijih podataka o recenzentima.

²⁵⁴ I ova je predstavka bila dio ranije navedenog rješenja gradskoga načelnika Holjca iz dvobroja 9-10 osmoga godišta (1912.). Ujedno se radi o najkraćem segmentu rješenja, u pitanju je bila jedna rečenica. Istaknuto je da nisu bile primijećene ikakve poteškoće te je učitelju Košćeviću bilo dozvoljeno daljnje prakticanje obuke.

6.7.4. Predstavka iz siječnja 1911. godine: duševni razvoj i individualizirani odgoj u pučkoj školi

„Duševni je razvoj djeteta u savezu s tjelesnim njegovim razvojem“ (xxx, 1911b: 7). Tom konstatacijom započinje nova predstavka upućena gradskom poglavarstvu, a koja je objavljena već u siječnju 1911. u *Preporodu*. Navodi se da je to „predstavka, kojom se predlaže prve korake za individualno uzgajanje u pučkim školama u Hrvatskoj“.²⁵⁵ Autor dokumenta priznaje da je izrazito teško da učitelj temeljito upozna svoje učenike, ali određeni pomaci u tom odnosu jesu mogući.²⁵⁶ Zbog toga je društvo predložilo gradskom poglavarstvu da se službeno objavi poziv za prikupljanje takvih podataka. U praksi bi to značilo da se početkom svake školske godine zabilježe svi relevantni podaci o učenicima. To bi se ostvarilo u suradnji učitelja i roditelja. Rezultat bi bila bilježnica o razredu u kojoj bi za svakog učenika bilo navedeno ono što bi potencijalno moglo utjecati na njegov rad i uspjeh, poput bolesti (kratkovidnost, naglušost...), dominantne ruke za pisanje i sl. Ti bi se podaci potom prenosili u drugu školu ukoliko bi je učenik morao promijeniti tako da bi i novi učitelj imao uvid u sve relevantne informacije.²⁵⁷ Dopis završava molbom da se predstavka proslijedi i prema vladi, u nadi da će se prijedlog potom podići s gradske na državnu razinu. Ispod teksta stoji (Potpisi.), iako nije jasno radi li se o tiskarskoj pogrešci.

6.7.5. Predstavka iz srpnja 1911. godine: školske ljekarne

Predmet sljedeće predstavke²⁵⁸ društva bio je prijedlog uvođenja obvezne ljekarne u školi, makar u vidu jednoga ormarića koji bi sadržavao osnovne potrepštine za slučaj nesreće. U nastavku je detaljno navedeno što bi takav ormarić trebao sadržavati i u kojoj količini. Ujedno je istaknuto za što je svaki lijek ili pripravak određen. Navodi se da bi sve s toga popisa koštalo manje od 20 kruna.²⁵⁹ Nigdje u tekstu nije navedeno na temelju čega su odabrani lijekovi i pomagala s popisa, niti koji su medicinski stručnjaci recenzirali upute iz ove predstavke, premda je stručna recenzija bila uobičajena praksa. Navodi se da bi dijete, koje doživi nesreću

²⁵⁵ U uvodu je istaknuto da je utemeljena na ranijim radovima stručnjaka poput Bineta, Meumanna i drugih.

²⁵⁶ Tako je naveden primjer učitelja koji je zahvaljujući upoznavanja djetetove okoline saznao kako mu pomoći u radu. Naime, dječak je zaostajao u učenju pisanja, iako je jako dobro čitao. Učitelj je stoga posjetio njegovu obitelj i saznao da je dječak zapravo ljevak. S tom informacijom učitelj je mogao prilagoditi svoj pristup i dječak je kasnije mogao napredovati. Anegdota je unesena u dokument kao jedan od primjera relativno malog truda za potencijalno velik uspjeh.

²⁵⁷ Osim što bi znatno olakšalo posao učiteljstvu, društvo je očekivalo da bi istodobno uzrokovalo čvršću suradnju između škole i doma.

²⁵⁸ *Preporod* br. 7, sedmo godišće, objavljen u srpnju 1911. godine.

²⁵⁹ Za usporedbu, godišnja pretplata na *Preporod* iznosila je 4 kruna.

u školi, a kojemu je pritom pomogao učitelj (zahvaljujući dostupnom materijalu u ormariću ljekarne), moglo u njemu uvidjeti osobu koja mu je spremna pomoći kao član obitelji. Očekuje se da bi pritom moglo doći do stvaranja intimnije veze u tom pedagoškom odnosu.

Usto, pojavljuje se i 'didaktično znamenovanje' povezano s eksperimentalnom pedagogijom. Naime, neki rezultati istraživanja eksperimentalne pedagogije potvrdili su kako je uzrok slabije volje za učenjem u određenim tjelesnim nedostacima. Ovdje bi školska ljekarna mogla biti od pomoći ukoliko bi se nešto od njezina sadržaja iskoristilo za korekciju tih tjelesnih poteškoća. Ova je konstatacija ipak nelogična jer podrazumijeva ili kontinuirano liječenje djeteta u školi umjesto u bolnici ili polaže prevelike nade u jednu dozu određenoga lijeka kojim bi se trenutačno poboljšala interna motivacija pojedinoga učenika. Predstavka ujedno sadrži i dvije poveznice s prethodnom; prva je što bi svako korištenje nekoga preparata iz školske ljekarne bilo potrebno zapisati u bilježnicu s opaskama. Druga je poveznica ponavljanje molbe da se dokument proslijedi visokoj vladi na razmatranje za slučaj da se ona odluči na nacionalnu implementaciju ovoga prijedloga. Niti ovaj dokument nije bio potpisan.²⁶⁰

Na prethodne zahtjeve nadovezana su *Zdravstvena pravila za učenike, učenice i svakoga*.²⁶¹ Tekst je pripremio predsjednik Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja Mirko Goranić po priručniku dr. Leona Burgersteina. Tekst je strukturiran u deset točaka: 1. Dnevni red i drugo, 2. Krevet i odijelo, 3. Jelo, pilo, uživala, njega zubi, 4. Disanje (u prvom dijelu), 5. Tjelesno gibanje (kretanje), 6. Njega kože, 7. Vid i sluh, 8. Kako valja da se drži tijelo kod pisanja, čitanja i učenja, 9. Opres protiv zaraznih bolesti i 10. Pravila za život (u drugom dijelu). Ovisno o točki, priloženi su razni savjeti glede očuvanja tijela, zdravlja te odjeće i opreme. Iako su pisani u imperativu, ne svode se na zabrane već na podjelu savjeta. Jasnim odredbama učenicima su bila predočena pravila postupanja u slučaju zarazne bolesti, bilo da su sami oboljeli ili netko od bližnjih. Ovakvi savjeti bili su korisna preventivna akcija među djecom školske dobi početkom 20. stoljeća.

6.8. Kulturne aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja

Djelovanje društva zabilježeno je u rasponu od organiziranja izložbi i koncerata do kazališnih predstava i izleta. Za mnogu djecu, čak i za onu iz Zagreba, sudjelovanje na takvim

²⁶⁰ Broj 8 istog godišta donosi obavijest da je gradsko poglavarstvo svojom odlukom br. 23.985 pozitivno reagiralo na predstavku društva. Rezultat toga je da su, prema proglasu poglavarstva, sve škole od sljedeće školske godine dobile osnovne potrepštine za pružanje prve pomoći.

²⁶¹ Objavljena su u devetom pa u desetom broju sedmoga godišta na otprilike šest stranica.

događajima bio je prvi susret s kulturom. Društvo je organiziralo i predavanja za učitelje, iako bi poziv redovito bio upućen i široj javnosti. Košćević je isticao da se pedagogija mora približiti narodu kako bi bila učinkovit(ij)a, pritom kritizirajući predstavnike *stare škole* radi korištenja neprikladnog diskursa koji je većini bio nerazumljiv (u obzir treba uzeti i visoku razinu nepismenosti u tom periodu). Te smjernice držalo se i prilikom pripreme *Preporoda*; tekstovi su bili adaptirani tako da su stilski i stručno prihvatljivi širem čitateljskom krugu, čak i oni filozofske orijentacije. Njegov urednik je, formalno u ulozi tajnika društva, 1908. godine detaljno opisao dotadašnje aktivnosti u knjizi *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja*. Neke su isprva bile zabranjene, ponajviše političkim odlukama, ali je ustrajnošću članova društva ipak bilo omogućeno održavanje priredbi.

Društvo je bilo podijeljeno na sekcije od kojih su neke, poput one za distribuciju pedagoške literature, osnovane tek naknadno, prateći realne potrebe učiteljske prakse, nerijetko i na samu sugestiju nekoga iz učiteljstva. U pravilniku društva iz 1904. godine, sekcije su bile najavljene, ali niti jedna nije bila definirana. Tek je bila ostavljena mogućnost za proširenje djelatnog kruga formiranjem različitih sekcija koje će, svaka na svoj način, unaprijediti odgoj (HR-HDA-79-19-969. Pravila „hrvatskog društva za unapređenje uzgoja“). Ideja je započela posredništvom u distribuciji pedagoške literature dok nije konačno oformljena sekcija s jasno određenim pravilima djelovanja.²⁶² Priređivanje svečanosti bila je prema tome tek jedna od mnogobrojnih aktivnosti.

U članku *Kako je sudjelovalo naše društvo na zagrebačkoj školskoj izložbi*,²⁶³ navedeno je čak 13 sekcija Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja koje su sudjelovale u spomenutoj izložbi. Sekcije su navedene redom kojim su popisane u tome članku, bez isticanja kronologije osnivanja ili kvantitete aktivnosti: 1. za informativne tečaje, 2. za skladište učiteljskih knjiga, 3. za izlete školske mladeži, 4. za narodnu pedagogiju, 5. glazbeno-deklamatorna, 6. za promicanje tjelesnog odgoja, 7. za umjetnički ukras škola, 8. za školsku organizaciju, 9. za reformu školstva, 10. za proučavanje djece, 11. za reformu risarske obuke, 12. škola s pomoću rada i 13. za računsku obuku. Sve su navedene sekcije bile zastupljene na zagrebačkoj školskoj izložbi, iako je u više navrata ista osoba participirala u po nekoliko sekcija.

²⁶² Prvi spomen bio je u drugom broju prvoga godišta (objavljen u veljači 1905. godine) dok je u četvrtom broju istog godišta tiskano pismo čitatelja. Čitatelj Dušan Trbuhović oduševljeno pozdravlja ideju distribucije takve literature uz napomenu da bi trebala biti konkretnija u vidu organizacije. Ispod pisma nalazi se urednički komentar u kojem stoji da će društvo ustrojiti sekciju za pedagošku literaturu u sklopu svoje organizacije jer je prikazano pismo tek jedno od mnogih sa sličnom težnjom.

²⁶³ *Preporod* br. 12, god. 6, prosinac 1910. godine.

Jedna manje spominjana aktivnost bila je usko vezana uz pitanje higijene i zdravlja djece, a odnosi se na tjelesni odgoj. Članak *Djetinje igre*²⁶⁴ Josipa Žerava iznio je prednosti fizičkih aktivnosti u doba djetinjstva, kao i određene razlike između potreba i navika djece na selu te one koja je odrastala u gradu. Članku je pridodan urednički komentar kojim je objavljeno da je Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja utemeljilo takozvanu sekciju za tjelesni uzgoj.²⁶⁵ Fizička aktivnost također je nezaobilazni element ručnoga rada; naglašavanje dječje aktivnosti u nastavi (nauštrb pasivnog učenika koji je u tom pedagoškom odnosu isključivo recipijent) ogledalo se u istraživanju, u korištenju materijala različitih karakteristika koje utječu na obradu (težina, visina, čvrstoća...) i općenito u samostalnosti pokreta. Iz istog razloga Košćević je učionice predstavljao kao radionice u kojima je neophodna kretnja, čime se pak oponira sjedilačkoj nastavi herbartizma.

Društvo je kao cilj postavilo praktično provoditi odrednice umjetničkog odgoja, a to je značilo upoznati javnost s novim pedagoškim pravcem te prikazati njegove vrijednosti pomoću praktičnih primjera. To se manifestiralo predstavljanjem pozitivnih strana koncepta bazičnim primjerima, imajući u vidu da je ciljana publika bila šira javnost, nekompetentna za pedagošku prosudbu onoga što se nudi. Drugim riječima, nastojali su organizirati svečanosti kojima bi se djeci osnovnoškolskog uzrasta omogućilo kulturno uzdizanje (koncerti, izložbe, izleti...). Međutim, aktivnosti su bile usmjerene i na odrasle. Tako su priređeni tečajevi i kongresi za širu publiku. To se odnosi i na izložbe na kojima su dječji radovi predstavljeni odraslim osobama (pedagozima, učiteljima, roditeljima autora radova, javnosti...). O značaju priređivanja izložbi svjedoči težnja društva kako bi ono moralo biti pod pokroviteljstvom Saveza hrvatskih učiteljskih društava, što bi zajamčilo održivost aktivnosti.²⁶⁶

Radi preglednosti, aktivnosti će u nastavku biti predstavljene po tipizaciji, što će povremeno narušiti kronološki slijed njihovog provođenja.

²⁶⁴ *Preporod* br. 3, prvo godište (objavljen u ožujku 1905. godine).

²⁶⁵ Ona je formirana u suradnji s Franjom Bučarom, a navodi se da će „voditi brigu da se u Zagrebu i drugim gradovima otvore igrališta za djecu“ (Op. ur., 1905: 40). Dječja igrališta bila su predstavljana u časopisu najčešće na primjerima iz Poljske.

²⁶⁶ Društvo nije bilo osamljeno u tom razmišljanju; 1905. godine Ivan Mallus u svojem članku *Reforma obuke u crtanju* objavljenom u *Napretku* također podnosi zahtjev da Savez preuzme brigu o organizaciji izložbi risarija. Dvije godine kasnije, u dva dijela predstavio je formu slobodnoga crtanja kao nastavne metode (usp. Mallus, 1907a i 1907b).

6.9. Izložbe

6.9.1. Izložbe tijekom 1904. i 1905. godine

Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja organiziralo je prvu izložbu čak i prije objave prvoga broja *Preporoda*, ali i prije službene potvrde pravilnika društva. 20. prosinca 1904. godine održana je *Prva uzgojna glazbeno-deklamatorna zabava za mladež* (Koščević, 1908). Tada je započela i praksa tiskanja programa (sadržaja) priredbe koji je potom bio razdijeljen po školama radi podizanja interesa među djecom. Prisustvovali su „četvrti, peti i šesti razredi svih pučkih škola u Zagrebu bez razlike vjere i narodnosti“ (Koščević, 1908: 15-16).

Prvi broj *Preporoda* uopće u sklopu standardne rubrike *Razgled po domu i svijetu* donosi najavu izložbe *Umjetnost u životu djeteta* u organizaciji društva. Izložba je održana 12. siječnja 1905. godine. Posebnost je što je bila priređena u prostorijama Umjetničkoga paviljona, koji je gradsko poglavarstvo besplatno prepustilo organizatorima.²⁶⁷ Istaknut je i program izložbe:

I. Učeničke risarije raznih učevnih zavoda Austrije, Ugarske i Njemačke, modernoga umjetničkoga smjera; II. slike za umjetnička ukrašenja školskih prostorija; III. učila i učevna sredstva za modernu risarsku obuku; IV. literatura o pedagoškom umjetničkom pokretu u opće, a naročito o naprednoj metodi obuke u risanju. (xxx, 1905b: 13)

Cilj izložbe bio je prikazati dječje stvaralaštvo i njegove sastavnice, od pribora do poticaja u vidu dekoracije prostora. Pridodana je i literatura koja je čitatelju mogla proširiti znanje o novoj pedagoškoj koncepciji. Navodi se kako je za izložbu bio iskazan velik interes iz inozemstva, uz komentar da „tuđina govori, kad nama stanoviti ped. krug ne vjeruje“ (xxx, 1905b: 13) jer se radilo o djelima stranih autora. Kritika je upućena predstavnicima *stare škole*, ali nije bila jedini primjer polemike s pedagoškim neistomišljenicima. Izloženi su dječji radovi kojim se nastojalo promovirati umjetnički odgoj, a održano je i više predavanja na istu temu djeci, učiteljstvu (struci) i zainteresiranim posjetiteljima. Tomašić u svojoj kritici izložbe posebnu pozornost pridaje raznolikosti dječjih radova, čime u prvi plan iznosi psihološki aspekt učenika. Iako je svima zadana ista tema, ne postoje dva jednaka rada u ikojem razredu; uenicima je prepuštena sloboda u izričaju što je rezultiralo heterogenošću likovnih radova. O dječjoj mašti i percepciji pisao je i Koščević, navodeći pritom primjere iz svojeg razreda.²⁶⁸

²⁶⁷ Izvještaj je objavljen u drugom broju *Preporoda* iz veljače 1905. Potpisnik toga izvještaja je Ivan Tomašić.

²⁶⁸ U trećem broju 4. godišta časopisa (objavljen u ožujku 1908. godine) prenio je iskustvo slobodnog risanja svojih učenika. Prvenstveno je istaknuto kako „ljudi nisu znali dječije risarije gledati“ (V. K., 1908a: 37). Koščević se time referira na stanovitu kompetenciju pri promatranju i valoriziranju umjetničkih djela.

Koščevići učenici prikazivali su određenu temu na svoj način pa je tako zabilježio kako je prema nekima kralj Koloman u Hrvatsku došao automobilom, dok je Abrahamova žrtva prikazana kao da je ovaj koristio revolver.

Tijekom 19. stoljeća risanje je bilo jedan od školskih predmeta. Početkom 20. stoljeća, intencija pokreta za umjetnički odgoj bila je istaknuti njegovu odgojnu vrijednost, a podršku je pronalazio u inozemnim primjerima.²⁶⁹ Time bi risanje istupilo iz okvira jednoga od školskih predmeta i preuzelo znatno važniju ulogu u odgojno-obrazovnom procesu. Nijedno kreativno izražavanje učenika ne smije se negativno vrednovati jer će posljedično dijete izgubiti samopouzdanje i time onemogućiti učitelju da dopre do njegova potencijala. Tomašić (1905: 25) u svojem članku naglašava da je slobodno crtanje „učitelju najbolje sredstvo za spoznanje dječije duševne sadržine“. Prema Tomašiću, ono učitelju omogućuje uvid u to koje segmente svojeg rada može prilagoditi ili usavršiti kako bi odgojno djelovanje polučilo optimalan uspjeh.²⁷⁰

Izložba će biti popraćena i u trećem broju (objavljenom u ožujku 1905. godine). Radi se o prvom tekstu toga broja uopće, a pisan je u formi recenzije. Potpisalo ga je 26 osoba, od kojih se ističu arhitekt i ravnatelj Obrtne škole Hermann Bollé, slikar Bela Čikoš i kipar Robert Frangeš-Mihanović. Međutim, unatoč tim potpisima, smatra se da je autor teksta bio Koščević. Naime, u prvom broju 9. godišta *Preporoda* (objavljenom u siječnju 1913. godine) u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu* urednik se pohvalio kako je taj tekst odabran pretisak u Cuvajevoj *Gradi*. U istoj crtici nadodano je da je upravo Koščević bio autor toga izvještaja, zbog čega potpise stručnih osoba kategoriziramo kao izraze podrške.

U tekstu se navodi da su izložbom predstavljene „veoma napredne ideje“ kojima se „usavršuje uzgoj mladeži u opće“ (xxx, 1905c: 33). Individualne razlike između učenika time postaju prednost, a ne otegotna okolnost u radu učitelja jer on ovim pristupom stječe važne informacije koje može iskoristiti za ostvarivanje odgojnih ciljeva. Time se znatno minorizira šabloniziranje u nastavi. Osnovna kritika umjetničkog odgoja ispoljavala se u brizi da je cilj djecu naučiti crtati, u čemu su njegovi protivnici vidjeli razbibrigu bez relevantnih pedagoških elemenata.²⁷¹

²⁶⁹ Ranije je bilo rečeno da je i Lichtwark održavao vježbe za proučavanje umjetničkih djela.

²⁷⁰ I ovi osvrti sadrže jasan zahtjev za interdisciplinarnim pristupom, posebice sa psihologijom.

²⁷¹ Zanimljivo je da se ovaj članak u rukopisu nalazi u sklopu arhivske zbirke Hrvatskoga školskog muzeja, s originalnim potpisima (HŠM A 2059 Koščević, Vjekoslav. O izložbi "Umjetnost u životu djeteta").

Članak *Francuski "kongres za umjetnost u školi"*²⁷² prikazao je razmišljanja stranih pedagoga o toj temi. Radi se o izvještaju sa skupa čiji su sudionici razmatrali ulogu umjetnosti u školstvu. Ne navodi se gdje je kongres održan niti kada. Zaključeno je da estetski sadržaj svih oblika – slike na zidovima, cvijeće, ilustrirani radni materijal – uvelike pridonosi pozitivnoj radnoj atmosferi u nastavi.²⁷³ Dakle, estetski sadržaj ne služi kao nastavno sredstvo niti kao zamjena gradivu koje je propisano od strane države. Njegova je uloga nadopunjavanje postojećeg materijala i oplemenjivanje djetetovih čuvstava. Stjecanjem sposobnosti za kritičko rasuđivanje (lijepo u odnosu na ružno ili dobro u odnosu na loše) razvija se integritet učenika na znatno uspješniji način od pukog prenošenja riječima. Učenik time dobiva priliku samostalno procijeniti okolinu te uz pomoć učitelja valorizirati što je korisno ili moralno opravdano. Pritom se očekuje da učitelj prepusti učeniku ocjenu bez da istovremeno na njega utječe svojim sudom.

Razgled po domu i svijetu u sklopu istoga broja donosi posljednji dio izvještaja s izložbe. Navodi se tko je sve od uglednika posjetio izložbu, kao i to da ju je otvorio tadašnji zagrebački gradonačelnik Milan Amruš.²⁷⁴ Kao dio rubrike *Književnost i novinstvo*, kritiziran je članak iz *Narodnih novina* u kojemu Basariček brani herbartizam u nastavi i ograđuje se od novih ideja. Basariček je kritike objavljivao na stranicama *Napretka* (kojemu je bio glavni urednik) ili preko svojih istomišljenika i suradnika, a one se mogu posredno pratiti preko Košćevićevih replika u *Preporodu* i drugim tiskovinama ako su iscječki bili preneseni. U broju 4 prikazani su još neki komentari izložbe, uz napomenu da se jedino *Napredak* nije htio izjasniti o održavanju iste.

Broj 6 prvoga godišta (lipanj 1905.) donio je najavu izložbe na kojoj je bilo prikazano risanje modernoga smjera, održanoj u Dresdenu 12. i 13. lipnja iste godine. Izložba istog tipa bila je najavljena i u Budimpešti tijekom istoga mjeseca. Na obje izložbe sudjelovali su učenici Košćevića i Tomašića sa svojim radovima, što je bio prvi put da su radovi hrvatskih učenika bili izloženi u inozemstvu. Ovaj odlomak, objavljen u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu*, izvijestio je i da se očekuju izložbe istoga tipa u školama u Trnju i u Krajiškoj ulici (odnosno, u Tomašićevoj i Košćevićevoj školi).²⁷⁵ Obavijest završava pozivom svim zainteresiranima, a posebice gospodi Basaričeku i Pejnoviću, poznatim protivnicima ideja pokreta za umjetnički odgoj. Zadnja vijest glede izložbi u prvom godištu časopisa navodi da je društvu onemogućeno

²⁷² *Preporod* br. 3, prvo godišće, objavljen u ožujku 1905. godine.

²⁷³ Slike pridonose da se „u djetetu razvije sposobnost, da umije promatrati i osjećati“ (Š., 1905: 36).

²⁷⁴ Izraženo je i žaljenje što Stjepan Basariček nije ni na koji način podržao izložbu. Košćević je u tome vidio Basaričekov otpor promjenama.

²⁷⁵ U devetom broju prenesena je izuzetno pohvalna recenzija izložbe u trnjanskoj školi koju je objavio *Dnevni list*, u kojem je umjetnički odgoj prozvan budućnošću pedagogije, uz napomenu da i učitelj mora biti kompetentan za poučavanje po tom modelu.

održavanje izložbe od strane gradskog poglavarstva odlukom broj 36.357 od 21. kolovoza, koje im je odbilo predati na korištenje umjetnički paviljon.²⁷⁶ Intencija društva bila je uključiti i radove drugih južnoslavenskih škola.

6.9.2. Izložbe tijekom 1906. godine

U drugom godištu prvi spomen izložbe u organizaciji Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja pojavio se u devetom broju (objavljen u kolovozu 1906. godine). U veoma kratkoj crtici u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu* navodi se da je urednik časopisa priredio izložbu radova svojih učenika. Šturo izvješće tek navodi da je izložba bila dobro posjećena od strane kolega i sveučilišnih profesora te da je risanje bilo slobodne naravi. Sljedeći je u u članku *Slavlje u Zagrebu*,²⁷⁷ izvještaju o svečanosti susreta sokolskih društava Slavena. Jedan od segmenata svečanosti bila je izložba slika i kipova. Anonimni autor iskoristio ju je za kritiku aktualnog školskog sustava (xxx, 1906g: 146): „učiteljice i učitelji imali su zgotu da vide, što se može izraditi dljetom i kistom, a ne može perom ni riječju u školi“. Jasno su istaknuta i očekivanja od kolega: „pravi pedagog uvidjet će snagu ovih naših novelista i pjesnika kistom i dljetom, pa će razmišljati, kako da i ovakove vrste pjesme i priče velikih duša i srdaca privede uzgoju u korist“. Završna rečenica također je poruka učiteljstvu: „proširite krug svoga djelovanja“. Poruka je zahtjev učiteljskom kadru da ne robuje jednoj metodi rada, naročito ako je dokazano neučinkovita.

Broj 13 donosi posljednji izvještaj o izložbama za 1906. godinu. Izvješće je koncipirano kao članak koji je potpisala učiteljica Olga Šahova, a naslovljeno je *Moje učenice u umjetničkoj izložbi*. Autorica navodi da je izložba posjećena posredovanjem Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja te da je njezina uloga bila posve moderatorska. Prepustila je razgledavanje svojim učenicama bez da sama komentira, dok se uključivala tek po upitu neke od njih. Učiteljica je po obilasku zadala da nacrtaju po sjećanju, što ih je potaknulo na brojne nove radove. Time se ponovno u prvi plan odgoja i obrazovanja promiče individualnost djeteta.²⁷⁸

²⁷⁶ Navedena je u broju 10 koji je objavljen u listopadu 1905. godine.

²⁷⁷ 11. broj, drugo godište.

²⁷⁸ Šahova (1906: 200) je istaknula „sve su radnje dragocjeni putokazi o karakteru dotičnih djevojčica“.

6.9.3. Izložbe tijekom 1907. godine

Razgled po domu i svijetu izvješćuje da su Tomašić i Košćević poslali radove svojih učenika na izložbu u Hamburg.²⁷⁹ Komentari su izrazito pozitivni, kao i za onu koju je priredila Olga Šahova izlažući radove svojih učenika. U istom broju tiskan je i članak *Kod Roberta Frangeša Mihanovića* koji je potpisao V.K. U njemu je Košćević iznio svoje iskustvo pohađanja Frangeš-Mihanovićeve izložbe.²⁸⁰ Nije htio pročitati katalog izložbe kako bi stekao drugačije, nenametnuto iskustvo. Sve se svodilo na emociju, kako izrade tako i praćenja i komentiranja izložbe. U tome možemo prepoznati i tražene idealne karakteristike učitelja, po zahtjevima pokreta za umjetnički odgoj. Učitelj je u njihovim zapisima redovito morao biti umjetnik kako bi mogao adekvatno izvršiti sve svoje (odgojne) zadaće. Košćević je bio posebno nadahnut činjenicom da se umjetnine tvore veoma lako, dovoljna je obična zemlja kojom se potom modelira (naglasak na jeftinom materijalu za školstvo, protiv čega se često bunila općina). Prihvate li učitelji takav model, napominje urednik *Preporoda*, lako će moći prenijeti tu želju na svoje učenike.

6.9.4. Izložbe tijekom 1908. godine

Sljedeća izložba u organizaciji Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja i popratno izvješće naslovljeni su *Izložba građe za proučavanje djece*.²⁸¹ Potpisnik članka u *Preporodu* je V. K. Ovo je također najdetaljniji prikaz jedne aktivnosti društva. U prvoj rečenici navodi se da je izložbu priredila sekcija za proučavanje djece Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, što je znak da je ono u međuvremenu proširilo svoje djelovanje.²⁸² Bila je prvenstveno namijenjena učiteljstvu koje je shodno tome imalo besplatan ulaz kao i osiguranu stručnu pratnju (izvršili su je Tomašić i Košćević). Kako bi što više učitelja moglo sudjelovati, izložba je priređena tijekom održavanja skupština Saveza hrvatskih učiteljskih društava, Udruge učiteljica te Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. Usto, izložba je bila otvorena u periodu upisa djece u školu, što je značilo da je znatno veći broj roditelja koji žive izvan Zagreba bio u gradu te je mogao

²⁷⁹ Izvješće se pojavljuje u trećem godištu u broju osam (objavljen u kolovozu 1907. godine).

²⁸⁰ Košćević je napisao i objavio članak kao još jedan poticaj održavanju izložbi te kao generalni istup za promicanjem umjetničkoga odgoja, premda ovoga puta sa stanovišta odrasle osobe (dakle, njega samoga), a ne djece i mladeži (kao u slučaju izložbe koju je priredilo društvo).

²⁸¹ Izvješće je tiskano u 9. broju četvrtoga godišta (objavljenom u rujnu 1908. godine).

²⁸² Održana je u Umjetničkom paviljonu, a bila je ukrašena brojnim cvijećem i raznim biljem prenešenim za tu priliku iz Botaničkoga vrta kako bi se istaknuo estetski ugođaj.

pristupiti razgledavanju. Poziv je bio upućen i svim zagrebačkim školama, kao i na prethodnim aktivnostima.

Cilj izložbe bio je u prosvjećivanju pedagoga i učitelja na način da im se prikažu novi vidici glede psihologije u nastavi. Ideja članova društva bila je prikazati diferencijaciju dječjih radova, ali i njihove usporedbe sa sličnim kategorijama osoba: analfabetima i vojnicima. Paralela nije slučajna; obje kategorije bile su poistovjećivane s djecom školskog uzrasta, čak i odrasli vojnici (također u velikoj mjeri nepismeni ili barem slabo obrazovani). Ravnatelj budimpeštanske učiteljske škole Ladislav Nagy – koji je bio tajnik ugarskog ekvivalenta sekciji za proučavanje djece te suorganizator izložbe – priredio je komparaciju radova djece i vojnika (uz određena književna izdanja iste ili slične tematike). Čak i površnom analizom utvrđena je znatna sličnost u izražavanju dviju skupina. Među drugim izlagačima su spomenuti Tomašić s radovima djece predškolske dobi kao i Košćević te Šahova (oboje iz škole u Krajiškoj ulici) s crtežima svojih učenika. Neki su učitelji predstavili svoje izume.

Košćević u članku *Izložba građe za proučavanje djece* ističe kako je proučavanje djece toliko sazrelo da se mora podijeliti u dvije skupine; oni koji bi skupljali građu za proučavanje i oni koji bi je obrađivali u pedagoškim laboratorijima. Nisu navedene kompetencije nijedne skupine, odnosno kako bi se provodio postupak. Nedostaje teorijski okvir ove aktivnosti, dočim se praktični sveo na priređivanje izložbe uz stručnu pratnju. Međutim, činjenica je da se dijete moglo analizirati na temelju vlastitih radova. Neovisno o tome, Košćević je svoje sudove bazirao na dostupnim radovima pa tako izvlači konkretne zaključke glede pristupa učeniku ovisno o njegovoj dobi i sposobnosti. Jedan od njih jest da bi djeca trebala započeti s modeliranjem jer je to povezano s najranijim djetinjstvom i igrama u kojima se istražuje rukama. Time se zapravo strukturira lakši prijelaz iz doba igranja (ili predškolskog odgoja) u doba škole.

Ističe se i važnost perspektive. Tako je navedeno da su Tomašićevi učenici imali zadatak narisati konja. Međutim, niti jedno dijete nije narisalo isključivo konja već mu je redovito bio pridodan kakav dodatak u vidu okoline, osobe i sl. Košćević je iskoristio taj podatak kako bi odbacio takozvanu dispoziciju u poučavanju, odnosno sugeriranje. Drugim riječima, pisao je kako se time djetetu sugerira što i kako treba percipirati umjesto da mu se prepusti vlastito kritičko promišljanje o danoj situaciji. Time se osnovno znanje, koje je trebalo prenijeti, ne bi izgubilo, ali bi se upotpunilo onime što je učenik zamislio, zbog čega bi bilo lakše zapamćeno. S obzirom da nitko ne može unaprijed procijeniti čime će osoba povezati dva elementa, nužna

je sloboda u stvaranju tih poveznica (učitelj ne smije ukoriti učenika zbog dodatka crtežu konja jer to pomaže učeniku zapamtiti novi podatak). Percepcija je iskorištena i u komparativnoj analizi radova ugarskih vojnika analfabeta i djece prvoga razreda. Nije bila poanta, ističe Košćević, u manjku vještine već u logičkoj percepciji jer su greške iste razine.²⁸³ Usto, nije zaboravljeno ni komplimentiranje znatnoj nadarenosti učenika (zacijelo misli na umjetnički potencijal djece) kojom prepoznaje logičan prijelaz boja i tonova, povezujući ga s hrvatskim narodom u cjelini kao likovno talentiranim.²⁸⁴

Izložba je pratila napredak učenika po godištima. Od jednostavnih crteža s jednim motivom u prvom razredu, u četvrtom su već pravili reklame za prodaju povrća, čestitke i slične materijale. U petom razredu, prema Košćevićevom sudu, učenici su već spremni za tiskanje materijala bez da se prethodno išta izmijeni.²⁸⁵ Autor primjećuje da su u radu s tim učenicima njihovi učitelji i učiteljice koristili metode koje su priznate u školi za umjetnost i obrt, a koje prakticiraju brojni poznati umjetnici. Svako sudjelovanje učitelja time je ponovno svedeno na mentorski pristup, odnosno mogli bismo ga nazvati 'pozvano vođenje' (učitelj instruirao tek po zahtjevu učenika). Sloboda u izražavanju time prelazi u drugačiji okvir, onaj koji se ne percipira kao marginalizacija učitelja (u smislu da bi pritom njegova jedina obveza bila dati zadatak i čekati poziv za pomoć).

U članku se zaključuje kako je intencija izložbe – osim proučavanja djeteta na dubljoj razini od one prakticirane – bila prikazati koliko originalnosti posjeduju školska djeca.²⁸⁶ Ova izložba trebala je dokazati da se svako dijete može podičiti vlastitim originalnim pristupom rješavanju problema, makar on bio tek narisati konja u prvom razredu pučke škole. Unatoč upitnim hvalospjevima koje je Košćević podastao u članku, a koji se tiču oduševljenja drugih europskih nacija hrvatskim rukotvorinama, organizatori izložbe bili su uvjereni kako će ona predstavljati prekretnicu u percepciji dječjih sposobnosti u nižoj pučkoj školi. Izložbu je pohvalio i Paja Radosavljević koji je tom prilikom bio u Zagrebu kako bi održao predavanje.²⁸⁷

²⁸³ Primjerice, konj i jahač narisani su tako da osoba stoji s obje noge na životinji ili automobil koji ima sva četiri kotača s iste strane Košćević zaključuje da „energično pobijaju Herbartovu nauku budimpeštanski izlošci“ (V.K., 1908b: 131).

²⁸⁴ „Radnje, koje su u ovoj izložbi izložene, opravdaju sud o umjetničkoj darovitosti hrvatskoga naroda“ (V. K., 1908b: 131). Ocjena nije ničime konkretno opravdana.

²⁸⁵ Konstataciju ipak treba shvatiti uvjetno jer je kompletni članak pisan diskursom ispunjenim oduševljenjem i nereálnim opaskama.

²⁸⁶ I ova je primjedba jasna kritika herbartizmu, kojemu su pripadnici *nove škole* prigovarali da, zbog inzistiranja na formalnim stupnjevima nastave, posljedično zanemaruje individualizam učenika, što pak posljedično dovodi do šabloniziranja.

²⁸⁷ Njegovu naklonost novim metodama rada u nastavi Košćević je protumačio kao još jednu pobjedu *nove škole*, premda je Radosavljević bio česti suradnik kako Basaričeka, tako i HPKZ-a.

Posljedično tome, članovi pokreta za umjetnički odgoj zamišljali su promjenu paradigme po kojoj bi se uvidjeli nedostaci herbartizma, ponajviše po pitanju učenikovih čuvstava. Košćević je čak napomenuo da bi se ovakvim modelom učitelji bavili i bez povišenja plaće (što je i u trenutku održavanja izložbe bio primarni problem učiteljske prakse), poglavito zbog toga što bi poučavanje bilo olakšano i učenici zadovoljniji.²⁸⁸

U članku objavljenom povodom 80. rođendana Lava Nikolajeviča Tolstoja,²⁸⁹ Košćević je povezo izložbu s pedagoškim načelima ruskog književnika. U nastavku istog broja, u sklopu rubrike *Književnost i novinstvo*, navedeni su brojni pozitivni komentari, poput onih *Agramer Tagblatta* i *Narodne obrane*, o izložbi. Neke od pozitivnih recenzija prenesene su u sljedećem godištu.²⁹⁰ Već prva rečenica dokazuje kako je komentar izložbe istovremeno bio zamišljen i kao kritika aktualne pedagoške atmosfere: „izložba ova pokazala je zorno, kako u školi sjede jedno pored drugoga djeca, koja su po svojim sposobnostima jedno od drugoga dalje nego li je znanjem u svom selu izolovani analfabeta od sveučilišnoga profesora“ (V. K., 1908c: 151). Opaska je ilustracija anarhije u starom sustavu školstva, kao i da „djecu valja razvrstati po individualnim sposobnostima u grupe, a nastavna osnova hoće da ih razvrstava – po godištima“. Ovime se u osnovi postavlja zahtjev za međugeneracijskim razredima, uređenima po unaprijed procijenjenim sposobnostima, umjesto po razredima diferenciranim po dobi.

Košćević je (djelomično i nepovezano) navodio razne anegdote i okolnosti koje su prevladavale oko izložbe.²⁹¹ Jedna od zanimljivosti bila je predstavljanje uratka jedne od učiteljica dok je bila dijete. U članku se navodi kako su djeca bila oduševljena saznanjem da je autorica toga crteža upravo njihova učiteljica s kojom su posjetili izložbu. Drugi je primjer potrebe za risanjem pronašao u razgovoru s ocem jednoga od dječaka koji su predali radove za izlaganje. Otac dječaka je obavijestio organizatore da je njegov sin imao i kvalitetnije radove od ovih koje su predali, ali su svi s vremenom iskorišteni za potpalu. U suprotnosti s time, jedan je roditelj tražio informaciju gdje će izložba biti objavljena (u kojem časopisu) kako bi je mogao popratiti. Košćeviću su ovi primjeri dokaz različitih okolnosti u kojima djeca odrastaju, a koje u velikoj mjeri određuju njihov (akademski) uspjeh. Posljednji primjer bio je povezan s percepcijom djeteta i time kako se ona može razlikovati od one odraslih. Jedno je petogodišnje

²⁸⁸ „Što smo pokazali tu, izvodi se po čitavom svijetu, samo kod nas mnogo ljepše“ (V.K., 1908b: 133) zaključni je komentar osvrta na izložbu.

²⁸⁹ *Preporod* br. 9, četvrto godišće, objavljen u rujnu 1908. godine.

²⁹⁰ Opširniji komentar izložbe objavljen je ipak u desetom broju istoga godišća (listopad 1908. godine). Prvi dio (sljedeći je objavljen u narednom broju) iskazan je u ukupno pet točaka.

²⁹¹ Radi se o drugom dijelu članka, koji je pisan u slobodnijoj formi, premda je i dalje strukturiran po točkama (ukupno ih je sedam).

dijete lijepo risalo, ali svaki put isto: susjedovu kuću. Iako se radilo o nestručnom crtežu, određeni elementi jasno su dokazivali da se radilo o kući njegova susjeda, ali je dijete to odbijalo priznati.²⁹²

Izvješće je zaključeno u negativnom tonu; Košćević je naveo pedagoge i učitelje koji nisu posjetili izložbu (S. Basariček, D. Trstenjak, M. Pejnović i J. Turić od eminentnijih imena). Ističe žal zbog takve isključivosti oporbenika *novoj školi*, a razočaranje je tim veće što se, zbog izostanka navedenih, na izložbi nisu smjeli pojaviti niti učenici kraljevske učiteljske škole i vježbaonice u Zagrebu (izuzev jednoga razreda), što je za Košćevića neprihvatljivo jer se radi o budućim učiteljima. Njima je, smatra autor izvješća, bilo najpotrebnije upoznati se s novima metodama rada koje bi trebale ubrzo postati dominantne u školstvu i pedagogiji.

6.9.5. Izložbe tijekom 1909. godine

Na sličan način popraćeni su i tuđi naponi u organizaciji izložbi. Iako se ne radi o direktno povezanoj aktivnosti s Hrvatskim društvom za unapređenje uzgoja, izdvaja se primjer izložbe održane u Bjelovaru. Osvrt je pisan u prvom licu i potpisuje ga Košćević (V.K.), a naslovljen je *Izložba učeničkih radnja i učila u Bjelovaru*.²⁹³ Unatoč tome što je načelno izrazio zadovoljstvo održavanjem takve izložbe, iznio je i niz kritika na neke metode rada. Konkretno, navedeni su primjeri loših zadaća, kako ih ocjenjuje autor teksta. Primjerice, oponira zadaći koja traži od učenika da opiše kita, premda se traži da to učini svojim riječima, jer očekuje da dijete nikad nije vidjelo tu životinju da bi je moglo opisati.²⁹⁴ Primjeri bi zato trebali biti slobodniji i otvoreniji različitoj interpretaciji, poput vlastitih uspomena, događaja i sličnih nedefiniranih primjera. Košćević je hvalio svakog učitelja i pedagoga koji je postupio na taj način.

Preпусти li se djeci takav način rada, smatra da bi došlo do promjene ravnoteže. Naime, sada bi učitelji pratili dječje želje i time oslobodili okvira čitanke i rukovođa, što bi im trebalo

²⁹² Nije se radilo o tome da dijete ne govori istinu, već o tome da ne može priznati da podsvjesno prikazuje nešto tako očito. Košćević je iz toga izvukao zaključak kako je ovo „mig učitelju, da i od stvari, za koje drži da ih dijete dobro pozna, pokaže djetetu više vrsta, da se dječija logika ne utvrdi u jednostranosti“ (V. K., 1908d: 168). Time se ponovno vratio na tezu o jedinstvenosti dječjeg uma (pitanje percepcije; drugo bi dijete možda uvidjelo sličnosti sa susjedovom kućom) i individualiziranog pristupa.

²⁹³ *Preporod* br. 2, peto godišće, objavljen u veljači 1909. godine.

²⁹⁴ Iznesen je i sarkastični komentar kako se zacijelo moralo tako raditi jer tako „preporučuje najbolji učitelj pedagogije na najboljoj učit. školi, a štampane su u najboljem pedagoškom časopisu“ (V.K., 1909a: 17). Teško je oteti se dojmu da se ovime usmjerava kritika prema Basaričeku i *Napretku*.

olakšati rad.²⁹⁵ Unatoč neospornoj (gotovo i neograničenoj) slobodi u radu, Košćević je i dalje zahtijevao kompetencije svih uključenih, posebice po pitanju risanja. Isticao je da se i risanje mora navoditi tako da ispuni odgojnu zadaću jer sa slobodom dolazi do jednostavnijeg ispunjenja svih pedagoških ciljeva. Istodobno, u svemu se prepoznaje i utjecaj Rousseaua; naime, zagovara se povratak prirodi, kako po pitanju slobode, tako i odabira materijala za rad.

U članku *Roditeljski sastanci*²⁹⁶ spominje se kako je u toku godine održan i tzv. dječji dan u školi u Krajiškoj ulici. Predstavljani su učenički radovi, crteži i ornamenti, kao i pisani sastavci. Osim toga, za posjetitelje je bio održan roditeljski sastanak koji je poslužio daljnjoj analizi radova. Na sastancima su učitelji škole rastumačili roditeljima svrhu tih radova čime je pokret za umjetnički odgoj (članovi u školi) ponovno posredno djelovao na učenikovu okolinu. U nastavku teksta Košćević je naveo dvadesetak primjera zadaća i učeničkih reakcija. Raznovrsnost tih radova trebala je dokazati roditeljima (ali i svim zainteresiranima, kao element senzibiliziranja javnosti) kolike su razlike među djecom i zašto je nužno posvetiti im se na individualnoj razini. U velikoj mjeri ono što je Košćević tada prenosio nije bilo propisano nastavnom osnovom, već je predstavljalo pojedinačne pokušaje nekolicine učitelja za provođenjem nastavnoga procesa po principima pokreta za umjetnički odgoj. Svi izneseni primjeri bili su anonimni.²⁹⁷

6.9.6. Izložbe tijekom 1910. godine

U istom tonu bio je pripremljen i članak *Nekoliko opazaka o zagrebačkoj školskoj izložbi*.²⁹⁸ Anonimni članak napisan je kao izvješće pa tako saznajemo da su sudjelovali neki članovi Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Autor teksta (najvjerojatnije Košćević) napominje kako su jedino njihovi radovi vrijedni hvale, dok izložci drugih učitelja nisu nužno za osudu, ali svakako postoji prostor za napredak. Iako po autorovu mišljenju izložba nije bila savršena u svojoj formi, ipak je nužno da se takve svečanosti održavaju što češće, najbolje u suradnji sa školom. „Novija pedagogija traži, da se u osnovnoj školi sve uči pomoću neposrednih utisaka, a do čega se ne može doći, o tom se u osnovnoj školi i ne uči“ (xxx, 1910j: 168), uz dodatak da se to postiže istraživanjem koje izvršava učenik. On bi trebao svojim

²⁹⁵ „Zato valja zamoliti vladu, da nam u tom pogledu dade slobodu. Ali valja i učitelje uputiti, kako da se ta sloboda upotrijebi“ (V.K., 1909a: 18).

²⁹⁶ Peto godište, dvobroj 7-8 (objavljen za srpanj i kolovoz 1909. godine).

²⁹⁷ Kako je navedeno u crtici o münchenskoj radnoj školi koju je otvorio Kerschensteiner, „risanje je tu samo sredstvo govora, sredstvo za izricanje misli“ (xxx, 1909b: 124).

²⁹⁸ Objavljen je u 11. broju šestoga godišta, u studenom 1910. godine.

iskustvom steći znanje, ali ne samo faktografsko o određenom predmetu ili događaju, već i vlastito iskustvo ophođenja. Kao i svaki pokus, ukoliko ga učenik ne može ponoviti, ne može se reći da je naučio ono što je trebao.

Uloga moderne pedagogije, kaže, trebala bi biti pobuditi interes i dopustiti djetetu da vlastitim izborom dođe do opredjeljenja za metodu kojom će najjednostavnije steći novo znanje. Ova je izložba autoru teksta dokazala kako hrvatski učitelji nisu spremni ili nisu voljni djelovati po tim smjernicama, nego ostaju vjerni aktualnoj paradigmi baziranoj na verbalizmu. Negativan odjek te odluke mogao biti toliko snažan da je namjerno izbjegao navoditi imena 'prijatelja', kako ih oslovljava, odnosno učitelje i pedagoge koji su se dokazali kao pobornici *nove škole*.²⁹⁹ Nije slučajno da se u istom članku upućuje kritika Basaričeku, kao i da su predstavnici umjetničkoga odgoja i radne škole u strahu od javne prozivke ili čak gubitka položaja (u svakom slučaju, kredibiliteta). Autor je zato poticao svoje kolege da upriliče što više ovakvih svečanosti. Jedan od takvih primjera je članak *Kako je sudjelovalo naše društvo na zagrebačkoj školskoj izložbi*.³⁰⁰ Participiralo je trinaest sekcija Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Njihove aktivnosti navedene su taksativno, bez posebnog komentara. Ovisno o sekciji, izložbeni primjerci bili su prilagođeni praktičnoj uporabi u školstvu, a neki izložci bili su predstavljeni u vidu literature (prijevoda ili izvornoga djela nekoga od člana). Čak i uređenje škole (estetski doživljaj) poslužilo je za promidžbu umjetničkoga odgoja. Anonimni članak je poslužio i za zbirno iskazivanje periodike koja je pozitivno ocijenila izložbene primjerke članova društva.

6.9.7. Izložbe tijekom 1911.-1913. godine

Izvjescivanje o kulturnim aktivnostima u *Preporodu* nije uvijek bilo popraćeno detaljnijom analizom, već je povremeno bilo tek u okviru crtice, čak i u sklopu istoga izdanja časopisa.³⁰¹ Tako saznajemo za izložbu koja je bila priređena 18. lipnja 1911. u školi u Krajiškoj ulici, čemu je bilo pridodano Košćevićovo predavanje. Navodi se da je izložbu posjetilo pedesetak osoba. Sljedećom izložbom, održanom 22.-29. lipnja, prikazani su učenički radovi risanja i modeliranja.³⁰² Košćević je i ovom prilikom okupljenima održao predavanje. Njime je

²⁹⁹ Zato ističe da je „društvo, kome pripadaju, doista potrebno, njegov organ pravi propagator društvenih ideja“ (xxx, 1910j: 171) na čemu će biti zahvalna sva djeca direktno involvirana u njihove aktivnosti.

³⁰⁰ *Preporod* br. 12, šesto godište, objavljen u prosincu 1910. godine.

³⁰¹ *Preporod* br. 8, sedmo godište, objavljen u kolovozu 1911. godine.

³⁰² Namjera je bila pokazati „kako se djeca na osnovu tih radova mogu proučavati“ (xxx, 1911i: 124).

pokazao „dio eksperimentalne pedagogije, te kako je svaka radnja učenikova izjava njegove duše“ (xxx, 1911: 124). Izvješće je prikazalo da je predavanju prisustvovalo pedesetak osoba, a samoj izložbi i više. Drugih podataka o ovoj aktivnosti nema.

Sve aktivnosti društva po prvi su puta objedinjene u jednom tekstu naslovljenom *Tajničko izvješće o radu "Hrv. društva za unaqređenje [sic!] uzgoja" u Zagrebu za društvenu godinu 1912.-13. čitano na VI. glavnoj skupštini dne 29. listopada 1913.*³⁰³ Izvješće od otprilike pet stranica potpisuje tajnik društva Košćević, a podijeljeno je u devet točaka od čega su tri izložbe u organizaciji društva i jedna međunarodna u Dresdenu. U Njemačku su poslali odabrane radove svojih učenika učiteljica Olga Šahova te učitelji Stjepan Gabrić, Ivan Tomašić i Vjekoslav Košćević. Nijedna od aktivnosti nije datirana u časopisu, što je neuobičajeno za jedno izvješće sa skupštine. Kako bismo izbjegli ponavljanja, navedene su samo aktivnosti koje dosad nisu bile istaknute.

Prva od tri takve izložbe tijekom 1913. godine održana je u školi u Krajiškoj ulici. Bila je popraćena Košćevićevim predavanjem, a usmjerena prvenstveno na roditelje. Bili su izloženi radovi slobodnoga risanja te pisani sastavci. S te izložbe odabrani su komadi koji su potom bili prosljeđeni u Dresden na međunarodnu izložbu. Društvo je u tome vidjelo potencijal da se hrvatski pokret za umjetnički odgoj predstavi na internacionalnoj sceni. Sljedeća izložba bila je održana u *Zagrebačkom zboru*, u školskoj zgradi u Draškovićevoj ulici. Predstavljen je dječjački ručni rad u sklopu promocije škole s pomoću rada.³⁰⁴ Učeničke aktivnosti bile su razvrstane po dobi (razredima) pa je tako bilo moguće pratiti postupni rast opterećenja i vještina svakoga djeteta. Dok se u prvom razredu modelira glinom, u četvrtom se već izrađuje od drva, gdje i na visokim temperaturama. Poanta je bila prikazati što su učenici sposobni izraditi uz pravilno navođenje te dovoljan stupanj slobode u radu. Izložci su bili ukrašeni i risarijama učenika (tehnika slobodnog crtanja). Predstavljeni su i neki strani naslovi koji se bave tematikom škole s pomoću rada.

Posljednja izložba iz ovog korpusa bila je održana u organizaciji trgovačko-obrtne komore, a bili su izloženi radovi šegrta. Na izložbi su u ime društva sudjelovali učitelji Gabrić i Košćević s radovima svojih učenika. Ti radovi bili su jedini primjerci nove metode rada. Iako Košćević ne spori ljepotu tuđih radova, ipak ih naziva neoriginalnim reprodukcijama lišenima individualne kvalitete jer su bili bazirani na precrtavanju. Košćević također nije propustio

³⁰³ Dvobroj 11-12 devetoga godišta (objavljen u prosincu 1913. godine).

³⁰⁴ U izvješću se navodi da je intencija društva bila „da svrati pažnju pozvanih faktora i šire publike na ovaj pedagoški pokret“ (Košćević, 1913a: 167).

spomenuti da su izlošci njegovih učenika bili „u narodnom hrvatskom duhu“ (Koščević, 1913a: 169). S tom opaskom zaključeno je godišnje izvješće Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja za 1913. godinu.

6.10. Izleti

U sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu*³⁰⁵ pojavljuje se prvi poziv za suradnju glede dječjeg izleta kolegama učiteljima koji bi mogli primiti 10-15 učenika, a nudi se i razmjena po kojoj bi seoska djeca došla u grad dok bi ona iz grada boravila na selu. Konkretno, u ime Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja najavljena je ideja ferijalne kolonije u nedefiniranom zdravom kraju. Odredište nije usko vezano uz bolesti; polaznici moraju biti zdrava djeca, iako se napominje da će takav izlet koristiti njihovom općem zdravstvenom stanju. Za takav sistem potrebna je i pomoć roditelja koji bi osigurali smještaj. Poziv je prvenstveno bio usmjeren na siromašnu djecu, ali se ne isključuju ni imućniji učenici, premda za njih trebaju roditelji snositi dio troškova. U istom odlomku navodi se da je društvo tražilo besplatan ulaz na neodređenu izložbu slika, kao i da je steklo pravo povesti djecu 31. svibnja 1905. godine na besplatnu kazališnu predstavu.³⁰⁶

U izvještaju o tome izletu, naslovljenom *Prva hrvatska ferijalna kolonija*,³⁰⁷ iskazano je zadovoljstvo jer je umjesto predviđenih desetero sudionika broj djece povećan na 22.³⁰⁸ Tome su zaslužne brojne donacije (u članku su poimence navedeni donatori s iznosima donacije, kao i svi sudionici i organizatori). Djeca su bila smještena u Kostajnici gdje se lokalno stanovništvo pobrinulo za njihove potrebe. Brojni učitelji sudjelovali su kao pratnja tijekom ferija za vrijeme svojeg godišnjeg odmora, a svatko je imao određenu ulogu (kuhar, zaštita, nabava hrane, namještaja i materijala za rad i sl.). Djeci je pritom bio osiguran besplatan liječnički pregled kod mjesnoga liječnika te prijevoz željeznicom u pola cijene. Prije polaska, navodi se, svako je dijete bilo izvagano i izmjereno te se ističe da su sva napredovala.³⁰⁹ Ukupan trošak bio je 1000 kruna.

³⁰⁵ Objavljen u broju 6 prvoga godišta, lipanj 1905. godine.

³⁰⁶ Izvještaj je naveden u potpoglavlju o predstavama koje su organizirali članovi Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.

³⁰⁷ Objavljen je u broju 9 prvog godišta (rujan 1905.). Prije same objave, izvještaj je bio najavljen u broju 8 prvoga godišta (kolovoz 1905.) u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu*, zacijelo kako bi se potaknuo veći interes za aktivnošću.

³⁰⁸ Sudjelovala je skupina „slabokrvne djece bez razlike vjere i narodnosti“ (xxx, 1905h: 132).

³⁰⁹ Premda se u izvješću decidirano navodi kako su sva djeca fizički napredovala, u samome tekstu niti na ikojem drugom mjestu nema nikakvih podataka o njihovom stanju ni prije ni poslije puta.

Po pisanju, djeca nisu imala nikakve školske obveze tijekom cijeloga boravka u Kostajnici. Iako se u jednom dijelu spominju školske klupe, nikakve pedagoški aktivnosti nisu navedene na dvije i pol stranice izvještaja. Po tome se zaključuje da je cjelokupno putovanje zamišljeno kao segment tjelesnog odgoja, što je također bilo poticano od strane pokreta za umjetnički odgoj.³¹⁰ Izvještaj završava sličnim primjerima iz inozemstva, ali i očekivanim pozivom da se ovakve i slične aktivnosti što češće priređuju. *Razgled po domu i svijetu* tako donosi pregled održanih ferijalnih tečajeva za školsku godinu 1905./06. po Europi. Od hrvatskih održan je tek jedan, u Osijeku. Posebno su bili istaknuti tečajevi u Brnu i Moravskoj Ostravi jer su bili orijentirani na risanje.

Vijesti iz "Hrvats. društva za unapređenje uzgoja" navode ukupno sedam različitih izleta, premda je za njih 6 društvo sudjelovalo posredno.³¹¹ Svi su izleti imali nekoliko sudionika, uglavnom između 5 i 10 i svakom je društvo osiguralo smještaj. Međutim, čak 150 učenika pošlo je na izlet iz Zagreba u Podsused (tada administrativno izvan granica grada), a pratnja su bile dvije učiteljice i dva učitelja, od kojih je jedan bio Košćević.³¹² Izlet je bio održan 27. lipnja 1910. godine s Košćevićem kao stručnim pratiteljem uz još četvero učitelja (raniji izvještaj naveo je samo troje). Urednik *Preporoda* svoja je tumačenja koncipirao tako da su bila direktno povezana sa svime što su djeca mogla vidjeti uživo (skulpture, geografske prilike, narodne predaje, arheološki nalazi, toponimi...). Disperzija informacija bila je najavljena još u podnaslovu koji je glasio *Malo povijesti, zemljopisa, geologije, sociologije i narodnog gospodarstva u pučkoj školi*. Sudeći po izvještaju, prijeđen je toliki put da je iznenađujuće što nije uključen i tjelesni odgoj. Unatoč tome što barem dvije od četiri znanosti navedene u podnaslovu nisu bile predviđene nastavnom osnovom za nižu pučku školu, ipak su bile uključene u predavanje tajnika društva na način koji je bio prilagođen dobi slušatelja.

Konkretno, efikasniju percepciju novoga sadržaja omogućili su fini prijelazi u temama. Tako je, primjerice, od početne točke, kapelice nazvane po sv. Martinu, došao preko geografskih prilika (kamene špilje u kojima se ovaj navodno skrivao od vukova i medvjeda) do toponima Medvednica (po životinji koja je nekada ovdje živjela, a po kojoj je nazvan i lokalni potok). Pritom je period sv. Martina povezan s kulturno-političkim prilikama Hrvata toga doba što ga je dovelo do sustava fortifikacije zagrebačke gore. U izvještaju je autor priznao da samo

³¹⁰ Higijena je redovito bila zastupana kao tema u *Preporodu*, čak i s jasnim savjetima za učitelje, a ne samo za djecu.

³¹¹ Dvobroj 7-8 šestoga godišta, objavljen u kolovozu 1910. godine.

³¹² Detalje o tome izletu pronalazimo u broju 3 sljedećega godišta (objavljen u ožujku 1911.), u istoj rubrici.

izlaganje nije teklo tako slobodno kako je zapisano, premda je forma poučavanja bila znatno drugačija od one koja se prakticirala u herbartističkoj školi. To se, ističe Košćević, posebice ogledalo u činjenici da su djeca smjela pitati što god ih je zanimalo u bilo kojem trenutku.³¹³

Novi izlet u organizaciji Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja održan je 3. lipnja 1911. godine.³¹⁴ Učenici škole u Krajiškoj ulici posjetili su gradski park Maksimir.³¹⁵ Svrha izleta bila je „da se u mladeži pobudi interes za povijest“ (xxx, 1911: 123) jer je njihov učitelj Košćević pripremio predavanje na temu osnutka i okolnosti koje su dovele do uređenja parka Maksimir. Izvješće je započeo pritužbom upravi gradskoga prijevoza jer djeci nije bilo omogućeno niti putovanje po sniženoj cijeni (s obzirom na velik broj sudionika, 50 djece) niti drugačija organizacija polaska tramvaja. Košćević je unaprijed pripremljeno predavanje nadopunio podacima koje su tražila djeca jer je svatko mogao postaviti pitanje kada je ugledao nešto novo. To se odvijalo i za gdjekad banalne stvari (poput upita što je čamac i zašto nije potonuo ako stoji na vodi). Košćević je, dakle, u svoje predavanje uključio političke, gospodarske i socijalne prilike. Interdisciplinarni pristup u nastavi bio je orijentir *nove škole*, a u ovoj prilici ponovno je bio baziran na učenju na vlastitom iskustvu (djeca su osobno doživjela park, mnoga prvi put, a predavanje je bilo održano u sklopu istoga).

6.11. Kazališne predstave

Prva kazališna predstava održana je u današnjem Hrvatskom narodnom kazalištu 31. svibnja 1905. godine u Zagrebu.³¹⁶ Troškove predstave podmirila je kazališna blagajna, dok je tiskanje sadržaja podmirila Tiskara Weiser. Sadržaj je bio razdijeljen među učenicima dan ranije te su ga mogli besplatno ponijeti kućama. U tome prepoznajemo posredno pedagoško djelovanje na roditelje i ostale članove kućanstva jer su članovi društva poticali djecu na

³¹³ Povežemo li to sa svjedočanstvima iz serijala *Iz moje republike* – serijal članaka koji je bio objavljivan u *Preporodu*, a koji će kasnije biti detaljnije analiziran - kada su djeca morala šutjeti pred školskim nadzornikom, postaje jasno zašto se iskazuje kao antipod aktualnoj pedagoškoj praksi.

³¹⁴ Najavljen je u broju 8 sedmoga godišta (kolovoz 1911.), a izvješće o njemu nalazimo u dvobroju 6-7 sljedećeg godišta (srpanj 1912.).

³¹⁵ *Preporod* je također objavljivao članke o novim parkovima u Europi, s naglaskom na poticanje tjelesnoga odgoja. Takvi su članci u pravilu završavali zahtjevima za uređenjem gradskih parkova i igrališta u Hrvatskoj.

³¹⁶ Održana je dozvolom Visoke vlade br. 27.033 od 19. svibnja iste godine, a najavljena u broju 7 prvoga godišta (srpanj 1905. godine).

razgovor o predstavi.³¹⁷ Mnogima od sudionika bio je to prvi dolazak na predstavu, a o uvjetima govori i podatak da su mnoga od njih odgledala predstavu posve bosa.³¹⁸

Druga besplatna predstava za školsku mladež održana je 11. svibnja, a prisustvovali su učenici 4. i 5. godišta i opetovnice.³¹⁹ Poziv je otposlao svim školama u Zagrebu, a odbile su ga samo dvije: kaptolska dječaka i preparandijska vježbaonica. Potonja škola, pod vodstvom učestalo kritiziranog Pejnovića, ipak je imala predstavnike; naime, neki su njegovi učenici potajice došli na predstavu te molili da ih se primi. Za njih je bila organizirana posebna skrb.³²⁰ Navodi se da je gradsko poglavarstvo dopustilo besplatno korištenje zgrade, dok su svi umjetnici nastupali bez ikakve vlastite zarade. Zahvaljujući tome, djeca su ponovno mogla besplatno prisustvovati kazališnoj predstavi.

Nova predstava upriličena je 13. lipnja 1910. godine.³²¹ Djeca su gledala predstavu *Graničari*, a napominje se da je prvi put sudjelovala i mladež vježbaonice kojoj je sudjelovanje ranije bilo onemogućeno. Svako je dijete dobilo besplatni primjerak tiskanog sadržaja koji su smjeli ponijeti kući. Neimenovani autor izvješća zamolio je kolege učitelje da podrže ovakve akcije te da je urednik časopisa htio objaviti osvrt u *Narodnim novinama* naslovljen *Uskrnuće uzgojnih ideala*, ali je bio odbijen. Tekst je ipak bio objavljen u *Pokretu* s danom zakašnjenja. Nisu navedeni ikakvi drugi podaci, poput broja sudionika, uključenih škola ili trajanja aktivnosti, što opstruira daljnju analizu aktivnosti.

20. lipnja 1912. godine učenici su sa svojom pratnjom besplatno pogledali izvedbu Nušićevog *Kneza od Semberije* i Coppéeovog *Oče naša*.³²² I ovoga puta društvo je pripremio sadržaj predstave u formi letka, koji je čak bio pridodan tiskanom izdanju *Preporoda*. Izvješće je urgiralo kako su ovakve aktivnosti nužni dodatak uobičajenom organiziranom odgoju i

³¹⁷ Sadržaj predstave bio je (xxx, 1905g: 104): „I. "Knez od Semberije" od B. Nušića, i II. "Petar Zrinski", 3. čin, od E. Kumičića“. Na istoj stranici navedeno je i tko je sudjelovao od izvođača: „gđe Strozzi, Savić, gđica Růckova, gg. Fijan, Dimitrijević, Savić, Barbarić, Rašković i drugi“.

³¹⁸ Izvještaj je bio zaključen brojnim pohvalama drugih listova. U završnom komentaru članka navodi se nekoliko primjera slične prakse izvan Hrvatske. Tako piše da se u Češkoj redovito izvode predstave za mladež, i to besplatno. Također, u Beču je bilo najavljena izgradnja kazališta. Grad je dao zemljište za izgradnju pod uvjetom da se barem jednom tjedno priredi predstava za školsku mladež. Tom prilikom bilo je potrebno osigurati najmanje 400 ulaznica za djecu, troškove čega bi snosilo gradsko poglavarstvo. Ovi su primjeri neskriveni poziv zagrebačkoj gradskoj upravi da se jednako djeluje.

³¹⁹ Popraćena je u *Preporodu* br. 7, drugo godište (objavljenom u lipnju 1906. godine). Izvješće je ponovno tiskano u sklopu rubrike *Razgled po domu i svijetu*.

³²⁰ Učenici su gledali „Ogrizovićev dramolet "Slava njima" na molbu društva, a kazališna uprava dodala je Nušićev dramolet "Naša djeca"“ (xxx, 1906d: 91).

³²¹ Izvješće je objavljeno u dvobroju 7-8 šestoga godišta (objavljenom u kolovozu iste godine).

³²² Izvješće nalazimo u broju 8 osmoga godišta (objavljen u kolovozu 1912. godine). Prikazano je u sklopu rubrike *Vijesti iz "Hrvatsk. društva unapređenje uzgoja"*.

obrazovanju te je poticalo sve kolege da nastave s njima kako bi se ostvario optimalni pedagoški cilj. U tekstu se ne navodi broj sudionika niti škole koje su bile uključene.

6.12. Koncerti

Koncert za mladež pučkih škola najraniji je primjer izvještaja djelovanja Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.³²³ Ono se imenom i postavljenim zadacima spominje još ranije u članku *Što hoćemo*, međutim ovaj tekst je objavljen u formi izvještaja provedene aktivnosti koju je u potpunosti (vlastitom organizacijom i financiranjem) provelo društvo. Članak je nepotpisan pa se pripisuje Košćeviću. 20. prosinca 1904. godine održan je koncert „za svu mladež pučkih škola u gradu Zagrebu bez razlike vjere i narodnosti“, a priređen je u vrijeme nastave „da se vidi, da se to smatra dijelom uzgoja“ (xxx, 1905a: 8). U nastavku je naveden i program koncerta koji je sadržavao najvažnije informacije o izvođačima, djelima i njihovim autorima. Posebno se naglašava kako su programi bili razdijeljeni učenicima kako bi ih mogli ponijeti kućama.³²⁴ Loše financijsko stanje ovog perioda značilo je da roditelji nisu u mogućnosti priuštiti djeci kulturne događaje, zbog čega su organizatori koncerta inzistirali na besplatnom ulazu za svu djecu.³²⁵

Aktivnost je dio otpora aktualnoj metodi rada u školi. Izvještaj ističe kako „današnja škola posvećuje mnogo pažnje obrazovanju uma, a razmjerno malo obrazovanju srca“ (xxx, 1905a: 8). Školski sustav koji ne mari za duševni aspekt djeteta neadekvatan je za predstavnike *nove škole* i treba ga zamijeniti onim koji će uvažavati sve potrebe djeteta tijekom njegova razvoja. U tom smislu ključna su nova saznanja iz psihologije koja će također zauzeti znatan prostor na kasnijim stranicama časopisa. Iako je u ovom broju djelovanje društva spomenuto u formi jednog članka, postupno će izvještaji o njegovim aktivnostima zauzimati sve veći prostor.³²⁶

³²³ *Preporod* br. 1, prvo godište (objavljen u siječnju 1905. godine).

³²⁴ To je mogućnost za posrednim uzgajanjem jer se na taj način „i u domovima njihovom povede riječ o slavnim našim ljudima“ (xxx, 1905a: 8).

³²⁵ O samome događaju pohvalno su se izrazile *Narodne novine* u izdanju od 21. prosinca iste godine.

³²⁶ Kulminacija tog odnosa uslijedit će u ožujku 1910. godine kada će tada objavljeni broj 3 časopisa ponijeti podnaslov *Glasilo "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja"*. Prvi podnaslov *List za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži* od prvoga broja drugog godišta (objavljenog u siječnju 1906.) zamijenjen je novim, *Pedagoška smotra za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži*. Oba ističu želju uredništva za približavanjem pedagoške problematike prosječnom čitatelju. Od prvoga broja šestog godišta (objavljenog u siječnju 1910.) potonji podnaslov djelomično je izmijenjen u *Hrvatska pedagoška smotra za roditelje, učitelje i sve prijatelje mladeži*.

Drugi koncert održan je 8. prosinca 1905. godine.³²⁷ Izvješće ponovno odiše entuzijazmom, kao i zahvalnošću svim uključenima.³²⁸ Autor izvješća posebno je istaknuo spremnost na pomoć drugih pojedinaca i institucija prilikom organizacije koncerta. Ponovno je tiskano i besplatno razdijeljeno 1500 programa za učenike.³²⁹ Navedeno je i da je po završetku koncerta provedeno ispitivanje među učenicima o tome što ih se najviše dojmilo s programa, u kojemu je sudjelovalo po 37 dječaka i djevojčica.³³⁰ U tom ispitivanju upućena je zamjerka neimenovanom učitelju koji je tražio da djeca pisano izraze svoje dojmove, što je naišlo na osudu u *Preporodu*. Oспорava se mogućnost optimalnog izražavanja pisanom riječi te je zahtijevano da se ubuduće svako takvo ispitivanje provede pjevanjem (s obzirom da se radi o glazbenom događaju).³³¹ Osim samoga koncerta, na sudionike je trebalo poticajno djelovati uređenje prostora; izvješće zahvaljuje dvjema trgovinama cvijeća koje su ustupile cvjetne aranžmane kojima su bile uređene prostorije.

Treći koncert održan je 23. ožujka 1909. godine, u trajanju od sat vremena.³³² U osnovi se nije značajno razlikovao od prethodne manifestacije; ponovno je u pripremi tiskano i besplatno podijeljeno 2000 programa te su sudionici nazočili bez naknade. Navedeni su i izvođači (ističe se Košćevićeva kći Antonija koja je svirala violinu), a pritom je posebno zahvaljeno podmaršalu Svetozaru Borojeviću jer je dozvolio da domobranski glazbeni sastav sudjeluje u aktivnosti. Također, i ovom prilikom spomenuto je kako su estetski doživljaj upotpunili cvjetni aranžmani zbog čega su trgovine cvijećem zaprimile zahvalu kao i izvođači. Nije bio naveden broj sudionika niti škole čiji su učenici bili pozvani na koncert.

6.13. Informativni tečajevi

Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja ukupno je u ovom periodu organiziralo i održalo četiri informativna tečaja. Oni predstavljaju iskorak u pedagoškom djelovanju; otpočetak su inicirani s intencijom obraćanja odraslom stanovništvu, u usporedbi s ranijim aktivnostima koje su bile prvenstveno namijenjene pučkoškolskoj populaciji. Informativni

³²⁷ Izvještaj pronalazimo u *Preporodu* br. 1, drugo godište, objavljen u siječnju 1906. godine.

³²⁸ „Društvo 'Kolo', gđa. markiza Ružička-Strozzi, gđica. Lažanskijska i Geigerova pravom su umjetničkom savršenosti predočili mladeži ljepotu navedenih pjesničkih tvorevina“ (xxx, 1906b: 7).

³²⁹ Ovoga puta je tu obvezu umjesto Tiskare Weiser, standardnoga suradnika društva, preuzeo g. S. Topolšćak. Mana ovakve forme izvještaja je što se, osim u rijetkim instancama, ne navodi točan broj sudionika. Zbog toga količina pripremljenih programa aktivnosti predstavlja orijentir po tom pitanju.

³³⁰ Kako nisu navedeni drugi podaci, može se pretpostaviti da je koncertu prisustvovalo ukupno 74 učenika. Međutim, ovaj bi broj bio u znatnoj diskrepanciji s količinom tiskanih programa.

³³¹ U ranijim prilikama, tako je bilo traženo da se djeca izražavaju risanjem.

³³² Izvješće je objavljeno u *Preporodu* br. 5, peto godište, objavljen u svibnju 1909. godine.

tečajevi pritom predstavljaju adaptirani angažman jer je cilj aktivnosti jednak (promidžba i provedba alternativnog pedagoškog pristupa), ali uz nužnu prilagodbu zbog drugačijeg psihološkog profila sudionika.

Članak *Hrvatskomu učiteljstvu*,³³³ koji su potpisali Mirko Goranić kao predsjednik i Vjekoslav Košćević kao tajnik Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, predstavlja poziv na I. Informativni tečaj o slobodnom modernom crtanju. U poziv su inkorporirane i kritike aktualnom školstvu pa se tako navodi da „današnja škola brine se većma za obuku nego li za uzgoj“ (Goranić i Košćević, 1909: 81). Ukoliko će se ostvariti želja svekolikog učiteljstva u Hrvatskoj, navodi se u tekstu, nužno je reformirati školu koja je u ovom obliku neadekvatna i arhaična.³³⁴ U predviđenih četiri do pet dana održavanja tečaja očekuje se 8-10 predavanja, uz izložbu radova i pripadajuće literature. Usto, društvo je svojim članovima koji ne žive u Zagrebu bilo omogućilo pogodnosti glede smještaja i prehrane. Sve aktivnosti bile su besplatne za učiteljstvo.

6.13.1. I. Informativni tečaj

Dvobroj 7-8 petog godišta (1909. godine) donio je daljnje informacije o toj aktivnosti. Konkretno, najavljeno je da će se održati u razdoblju od 5. do 7. kolovoza u Umjetničkom paviljonu. Ponovljeno je kako će svatko moći sudjelovati besplatno, ali uz prethodnu najavu. Iznesen je i program tečaja (tekst je prenesen izvorno, sa svim skraćenicama i drugim obilježjima):

Dne 5. kol. u 9 sati pr. podne: Glavni smjerovi slobodnoga risanja. Popodne u 3 sata: Sloboda u uzgoju s osobitim obzirom na risanje u pučkoj školi. Dne 6. kol. prije podne: Međe umjetnosti s osobitim obzirom na provedbu crtanja u pučkoj školi. Popodne: primjer učevnoga puta za slobodno risanje kroz sve razrede pučke škole. Dne 7. kol. prije podne: Umjetnički ukras školskih prostorija i moderno risanje. Teorijsko predavanje. Poslije podne: Praktična uporaba prije podne razloženih načela. (Pokusno predavanje sa šk. djecom.)
(xxx, 1909b: 122)

³³³ Najavljen je u broju 6 petoga godišta *Preporoda* (objavljen u lipnju 1909. godine).

³³⁴ „Pa i sama obuka nije u današnjoj školi onako uzgojna, kako bi mogla biti“ (Goranić i Košćević, 1909: 81).

Navodi se kako je tečaj doživio velebn uspjuh, što je posebno bitno ako se ima u vidu da su protivnici *nove pedagogije* (ponovne insinuacije na Basaričeka, iako se imenom spominje Trstenjak) nastojali spriječiti održavanje tečaja.³³⁵ Izlagali su učenici Stjepana Augusta (Blagorodovac), Mirka Goranića (zagrebačka vježbaonica) te učenici O. Šahove, V. Košćevića i I. Tomašića, a izrađeni modeli bili su poklanjani. Košćević je održao predavanja o *Slobodi u uzgoju s osobitim obzirom na risanje u pučkoj školi* i o *Međama umjetnosti s osobitim obzirom na provedbu crtanja u pučkoj školi*. Tomašić je govorio o *Umjetničkom ukrasu školskih prostorija i modernom risanju* te o praktičnoj uporabi navedenoga. Poimence su navedeni svi domaći i strani sudionici tečaja. U zaključku izvješća istaknuta je želja da se ovakvi tečajevi održavaju opetovano i na što češćoj bazi. Velika posjećenost i interes koji je tečaj bio generirao percipirani su kao dokaz želje učiteljstva za promjenom.

6.13.2. II. Informativni tečaj

II. Informativni tečaj za učiteljstvo održan je od 28. do 30. prosinca 1910. godine u prostorijama Uboškoga doma što je popraćeno komentarom „školskih prostorija nije bilo moguće dobiti od gospode Basaričkovaca“ (xxx, 1911e: 26).³³⁶ Autoru je opaska bila posebno važna jer navodi da prostorije Uboškoga doma nisu bile dostatne za sve zainteresirane, što se također može shvatiti kao poruka neistomišljenicima koji su (navodno) opstruirali aktivnost. Tečaj je bio međunarodnog karaktera jer su prisustvovala dva učitelja iz Bosne i Hercegovine, službeno kao izaslanici udruženja srpskih učitelja. Glavna tema bila je modeliranje, a rukovoditelj aktivnosti bio je Vjekoslav Košćević. Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja osiguralo je sav potreban materijal, a tečaj je bio besplatan za sve polaznike.

Specifičnost izvještaja je u tome što se pojavljuju čak tri fotografije. Premda ovo nije jedini slučaj kada je tekst djelomično zamijenjen slikom, jedna od većih manjkavosti *Preporoda* i dalje je bila nedostatak ikakvog grafičkog sadržaja.³³⁷ Mana se potencira ukoliko se zna da se u časopisu pojavilo više tekstova u kojima se promoviralo korištenje fotoaparata u nastavi. Iako su fotografije u ovome izvještaju slabije kvalitete, ipak se može razaznati njihov sadržaj. Tako su na prvoj fotografiji predstavljeni neki od učeničkih modela različite tematike (bili su

³³⁵ Nepotpisana recenzija iz broja 9, rujan 1909. Potrebno je istaknuti kako su neka od predavanja bila otisnuta u *Preporodu* kao zasebni članci. Time je uredništvo htjelo pružiti priliku svojim čitateljima koji nisu sudjelovali na tečaju da se upoznaju s tematikom, ali ne u formi pukog izvješća, već kao zasebnom (izdvojenom) temom.

³³⁶ Anonimni izvještaj tiskan je u drugom broju sedmoga godišta *Preporoda* (veljača 1911.) na otprilike tri stranice, u sklopu rubrike *Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja"*.

³³⁷ Grafički elementi u sklopu časopisa analizirani su u ranijem poglavlju pa se na ovome mjestu neće ponavljati.

pridruženi onima polaznika na završnoj izložbi), dok je na drugoj snimljeno petnaestak sudionika razmještenih po prostoriji. Otprilike je jednak broj muškaraca i žena. Treća također prikazuje modele koje su izradili polaznici, iako su ovoga puta u pitanju bili jednostavniji motivi (cvijeće, bilje i sl.). U kontekstu *Preporodove* orijentiranosti prema široj publici, plasiranje fotografiranog materijala zasigurno bi olakšalo percepciju teze o potrebi i prednostima izrade modela među većim krugom čitatelja.

U tekstu se napominje kako je početna osnova za modeliranje izuzetno jednostavna (praktički prilagođena razini djeteta) te se nitko ne bi smio libiti okušati se u izradi. Polaznici su tako prvi dan pravili jednostavnije oblike poput voća, sljedeći dan reljefe biljaka, dok su se posljednji dan tečaja okušali u izlivanju različitoga materijala. Trećega dana bila je održana i izložba radova polaznika kojima su bili pridodani raniji radovi učenika četiri razreda škole u Krajiškoj ulici. Određena znanstvena nota tečaja postignuta je korištenjem stručne i druge literature o ručnom radu i modeliranju. Košćević je kao voditelj tečaja pripremio nekoliko primjeraka periodike koja je instruirala kako se (ne) treba raditi, što je polaznicima poslužilo kao orijentir u novoj aktivnosti.³³⁸ Cjelokupni tečaj bio je proglašen velikim uspjehom, uz nezaobilazni poziv da se ovakve aktivnosti upriličuju što češće.

6.13.3. III. Informativni tečaj

III. Informativni tečaj u organizaciji društva bio je održan u Osijeku od 10. do 12. travnja 1911. godine.³³⁹ Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja priredilo ga je u suradnji s osječkim pedagoškim društvom Zajednica. Osječko gradsko poglavarstvo subvencioniralo je održavanje tečaja kojim je rukovodio Košćević. U uvodu izvješća istaknut je novi sukob sa Stjepanom Radićem³⁴⁰ koji je zaključen prikazom obveza u engleskoj učiteljskoj školi, čega je poanta bila da svaki budući učitelj mora naučiti risati i modelirati. Takvu praksu društvo je htjelo implementirati u Hrvatskoj. Kompletno izvješće pisano je u oduševljenom tonu; tajnik je bio velebno primljen uz sve počasti, a svi uključeni primili su ovaj tečaj na najvišoj razini. Djeca su dobila slobodne dane da bi mogla prisustvovati, kao i dvadesetak učitelja. Sav materijal za rad osigurao je Zajednica i podijelila sudionicima bez naknade. Apostrofirana je

³³⁸ Jedan od tih listova sadržavao je popis članova europskih kraljevskih i plemićkih obitelji koji su bili poznati po izumima i drugim sličnim djelatnostima. Potez se može shvatiti kao motivacija za polaznike tečaja, jer su se u radu okušali i oni 'plave krvi'.

³³⁹ Izvješće o III. Informativnom tečaju objavljeno je u 5. broju sedmoga godišta *Preporoda* (svibanj iste godine).

³⁴⁰ Sukobi su bili pobliže analizirani u ranijem poglavlju pa ovdje neće biti navedeno više detalja.

velika zainteresiranost građana, što je Košćević povezao s interesom za implementacijom alternativnih metoda rada u hrvatski školski sustav. Sudionici su radili s odljevima raznoga materijala (kositar, beton, plastika...), a izrađivani su i reljefi raznih motiva.

6.13.4. IV. Informativni tečaj

IV. Informativni tečaj održan je u Karlovcu tijekom tri dana, od 1. do 3. veljače 1912. godine uz višestruku potporu karlovačkog gradskog poglavarstva: uz financijsku potporu u iznosu od 40 kruna, poglavarstvo je dalo dozvolu za održavanje tečaja u dječjačkoj školi te dopust učiteljstvu koje je sudjelovalo u tečaju.³⁴¹ Za Košćevića je bilo ključno održavati sve aktivnosti u periodu određenom za školu; naime, na taj način stvorena je još čvršća veza između aktivnosti (koncerta, predstave ili tečaja) i nastave, odnosno implicirala se uzgojna vrijednost aktivnosti. U uvodu izvješća navedeno su brojne zahvale svima koji su omogućili održavanje susreta, ali tekst ne iznosi konkretne brojke sudionika niti imenuje ikojeg predavača osim Košćevića. Nisu navedene niti škole koje su sudjelovale, osim onih kojima je u prethodnom dijelu zahvaljeno na oglašavanju tečaja.

Fokus tečaja bio je na modeliranju, konkretno kako se radi s odljercima te kako se iste izrađuje.³⁴² Interesantna je distinkcija između uloge modeliranja u školi i uloge modeliranja u radnoj školi. Košćević povlači jasnu granicu između uporabe te metode u dominantnoj školi te onoj koju je zagovarao. Odgojna uloga je znatno veća u potonjoj, čime je ona opravdana kao alternativa postojećem školskom sustavu. Za lakšu prezentaciju bile su priređene i dvije izložbe. U sklopu prve prikazani su radovi učenika škole u Krajiškoj ulici (naglasak je bio na 'iskoristivim modelima', odnosno onima koji se mogu rabiti u svakodnevnom životu, poput tintarnice i raznih kutija). Učenici su radili s raznim materijalom pa je tako izloženo više radova od drveta, sadre i betona. Druga izložba bila je bazirana na literaturi o školi s pomoću rada (na latinici i ćirilici), uz većinski strane naslove. Time se htjelo prikazati koliko je razvijena škola s pomoću rada u inozemstvu te zašto je upućeni u Hrvatskoj identificiraju kao novu metodu, a ne novu školu.

³⁴¹ Izvješće je bilo objavljeno u sklopu rubrike *Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja"* u broju 3 osmoga godišta iz ožujka 1912. godine.

³⁴² „Uz sam posao svraćala se pažnja učesnika na pojedine principe estetike, na osobite momente u povijesti umjetnosti, a napose na ulogu modelovanja u uzgoju, u školi i značenje i mjesto modelovanja u školi s pomoću rada“ (xxx, 1912b: 40).

6.14. Umjesto zaključka – ocjena utjecaja Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja na hrvatsku pedagogiju

Potaknuti stranim primjerima, u najvećoj mjeri s europskoga zapada, hrvatski pokret za umjetnički odgoj u formi Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja nastojao je provesti koncept umjetničkoga odgoja u praksi u vlastitoj organizaciji. Time ih se može okarakterizirati kao pionire pedagoškog pluralizma u hrvatskoj pedagogiji ranoga 20. stoljeća. I upravo u toj praktičnoj provedbi leži najveća vrijednost društva; naime, samoinicijativnim djelovanjem utrlo je put drugačijem viđenju pedagogije, iako su njihove aktivnosti u najvećoj mjeri ostale izolirani slučajevi. Premda, ne može se ignorirati činjenica da je manifestacijama Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja – organizacijom koncerata, kazališnih predstava, izleta i drugih izvanškolskih aktivnosti – postavljen temelj promjeni pedagoške paradigme u kasnijim desetljećima te akceptiranju drugačijeg odnosa prema školstvu. Sfera pedagoškog interesa u jednakoj mjeri odnosi se na djecu kao i na odrasle; dok su za prvu grupu sudionika bili organizirani koncerti, predstave i školski izleti, za drugu grupu bili su priređivani informativni tečajevi, a obje su skupine u podjednakoj mjeri bile ciljane publika izložbi likovnih radova.

Za brojne sudionike tih aktivnosti to je bio prvi susret s kulturnim događajima, a posebnu težinu predstavlja činjenica da je on bio posve besplatan. U istom kontekstu, važno je napomenuti da su djeca prethodno bila upućena u ono što ih očekuje. Pripremom i tiskanjem brošure sa sadržajem ili opisom aktivnosti (iako nikada nije bio naveden autor teksta) organizatori su osigurali predznanje sudionicima, što se trebalo odraziti na njihovu percepciju događaja. Pritom brošure nisu bile sugestivne u smislu da služe vanjskoj strukturi dječje percepcije (primjerice, da je kompletna predstava prepričana ili da se sugerira njezin zaključak), već su bile pripremljene strogo faktografski kao uvod u aktivnost. Takve aktivnosti bile su odraz uvjerenja pokreta za umjetnički odgoj kako u odgoju i obrazovanju moraju sudjelovati sva osjetila.

Istodobno, razvijano je kritičko mišljenje o viđenom (izvedbi glumaca, pjevača ili ukrašenosti prostora u kojima je svečanost bila provedena). Zaključenje aktivnosti bilo bi naknadno provedeno risanjem; u pravilu bi svako dijete sljedećega dana na nastavi dobilo zadatak risanjem izraziti svoje dojmove. Mnogi izvještaji o toj zadaći isticali su da je učenicima bilo jednostavnije izraziti se risanjem nego riječima. Pisani sastavak sadržavao bi po jednu ili tek nekoliko rečenica, dok bi crteži bili znatno slojevitiji. Gdjekad bi se čak dogodilo da su pojedini učenici nadopunili realne događaje vlastitim idejama, poput dodataka sceni, širom

paletom boja ili događajima koji nisu bili segment viđenoga već (donekle adekvatni) produkt njihove mašte.³⁴³

Međutim, društvo je ipak precijenilo moć risanja u odgojno-obrazovnom djelovanju. Eklatantni primjer te pogrešne procjene vidljiv je u izvještaju *Novosti na Drezdenskoj izložbi 1912.*³⁴⁴ Odmakom vremena jasno je da risanje nije zauzelo važniju poziciju u pedagoškoj praksi. Objektivna analiza nalaže zaključak kako je hrvatski pokret za umjetnički odgoj apsolutizirao risanje kao metodu rada u nastavi do razine isključivosti. Najviše se to ogleda u tekstovima Vjekoslava Košćevića, kao i u određenim anonimnim objavama koje se također pripisuju tajniku društva, ali i njegovim istomišljenicima. Zbog toga najveća vrijednost Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja ostaje praktična provedba *nove pedagogije*.

³⁴³ Uz sve navedeno, neki od takvih crteža/zaključaka bili su predstavljeni na izložbama učeničkih radova u Hrvatskoj ili inozemstvu pa bi se na taj način povezalo više različitih aktivnosti.

³⁴⁴ Objavljen u prvom broju devetoga godišta, siječanj 1913. godine, a započinje hrabrom, ali istovremeno i nerealnom tvrdnjom da „slobodno risanje zauzima sve važnije mjesto u uzgoju čovječjem“ (xxx, 1913a: 6).

7. POKUŠAJ STRUKTURIRANJA NOVE PEDAGOŠKE PARADIGME NA HRVATSKOM PROSTORU

Preseljenjem u Zagreb, Košćević je stekao priliku posvetiti se umjetničkom odgoju, konceptu kojim se pomoću crtanja, slikanja i drugih načina iskazivanja kreativnosti – prema Košćeviću – kvalitetnije može spoznati dijete, a potom na temelju te spoznaje oblikovati pristup njegovu odgoju. Smatrao je kako nijedan drugi pristup ne nudi takvu platformu za odgojni rad te ga iz toga razloga zagovarao kao dominantnoga u hrvatskom školstvu.³⁴⁵ Slobodno risanje propagirano je kao (jedina) adekvatna metoda u cjelokupnom opusu *Preporoda* neovisno o autorstvu teksta u kojem se iznosi, premda se najčešće radilo o Košćeviću. U članku *Kako djeca rišu* – koji je urednik potpisao svojim inicijalima, a u kojemu je iznio određene karakteristike metode slobodnoga risanja – upozorio je da je, unatoč pridjevu 'slobodno', pogrešno misliti kako se takvo risanje odvija stihijski jer postoje određena pravila koja se poštuju na podsvjesnoj razini.³⁴⁶ I u tako mladoj dobi prisutne su pojedine regule glede metode rada.³⁴⁷

U osnovi, tvrdi da je dječje crtanje „najlagodniji način, da nešto dublje zavirimo u dječiju inteligenciju“ (V. K., 1908a: 37). To je i motiv za navedenu raspravu, ali i za cjelokupno propagiranje umjetničkoga odgoja. U risanju je prepoznat siguran način identifikacije učenikovih sposobnosti. Dijete je potom sklonije opsežnije se izražavati risanjem negoli verbalno ili pisanim putem čime učitelj može steći znatna saznanja o samome učeniku. Ovakav pristup zapravo više može pokazati učitelju (odgajatelju) što točno dijete ne zna, negoli što zna. S tim informacijama, on se može posvetiti korekciji onih aspekata koji zahtijevaju pozornost, umjesto da se učiteljeva aktivnost disperzira zbog univerzalnog pristupa (jednak odnos prema svim učenicima/odgajanicima) i time u velikoj mjeri uzrokuje disbalans u nastavi.

U svojim radovima Košćević imenuje i često citira uzore svojeg pedagoškog stajališta, a po utjecaju i učestalosti ističu se francuski filozof i pedagog Jean-Jacques Rousseau te ruski

³⁴⁵ Radi se o još jednom primjeru Košćevićeve isključivosti; uz sve objektivne prednosti i mane, nikoji drugi princip ne bi bio prihvatljiv. Sljedeća poglavlja prikazat će na koji način je Košćević zapravo htio stvoriti novu pedagošku paradigmu u Hrvatskoj, a ne samo strukturirati prilagođeni koncept nove teorije.

³⁴⁶ *Preporod* br. 3, četvrto godište (objavljen u ožujku 1908. godine).

³⁴⁷ Primjerice, djeca predškolske dobi u pravilu rišu čovjeka *en face* dok se u školskoj dobi to mijenja u risanje profila; slično je i s perspektivom koja se riše onako kako se doživljava u toj dobi (ono udaljenije nalazi se iznad glavnog motiva). Košćević je prikazao kako se takvi primjeri mogu iskoristiti za poučavanje (odnos predmeta i sjene, kut promatranja i sl.). Naveden je i primjer žene odrasle dobi koja se požalila što je jedna fotografija oštećena, mada se tek radilo o sjeni.

književnik Lav Nikolajevič Tolstoj.³⁴⁸ Košćević posebno razrađuje Rousseauov koncept prema kojemu je učitelju glavna zadaća ojačati djetetovu prirodu (Golubović, 2013). Rousseau smatra da djeca sama trebaju otkrivati (postavljati) pravila, umjesto da im se ona nameću izvana (Drljača, 2020). Njegovo viđenje odgoja kao bezgraničnog i svemoćnog Košćević ocjenjuje kao protutezu šabloniziranom i sputavajućem herbartizmu – pedagoški optimizam nasuprot pedagoškom pesimizmu – te mu se suprotstavlja slobodnim crtanjem kao sredstvom oslobađanja djetetova potencijala. Zahvaljujući učiteljskom položaju, Košćević je imao priliku provesti taj koncept u praksi te je redovito izvješćivao o njegovim (najčešće pozitivnim) učincima na učenike.

Njegove je pedagoške intencije reprezentirao sadržaj *Preporoda*. U siječnju 1905. godine, dakle u prvom broju *Preporoda* uopće, objavljen je članak *Što hoćemo* koji se može protumačiti kao polazna točka cjelokupnom časopisu. Članak je potpisan s "Uredništvo". Tekst je prožet zahtjevima za etabliranjem učiteljskoga poziva u narodu, ističući pritom kako se omalovažavanje učitelja prožima javnim prostorom, naročito tiskom, dok istovremeno ne postoji organizirana obrana od takvih napada. Košćević ju je vidio u educiranju naroda. Međutim, istodobno ocjenjuje kako postojeći školski sustav nije dorastao provedbi tog zadatka, kao i da je generalno zastario u pedagoškim pogledima na očekivanja od nastave i odgoja. U tome vidi jedan od važnijih zadataka časopisa; *Preporod* će donositi „pedagoške rasprave i upute za specijalni rad oko obuke mladeži“ (Uredništvo, 1905: 2).³⁴⁹

U daljnjem tekstu, najavljuje se aktivno praćenje i sumiranje novosti iz stranih pedagoških i drugih časopisa, posebice onih iz Francuske. Ovo se podudara s Košćevićevom pritužbom na nekritičko preuzimanje iskustava iz uglavnom njemačkih pedagoških glasila, koja su u ovom periodu najrasprostranjenija među hrvatskim pedagozima.³⁵⁰ „Neka posebna "hrvatska" pedagogija, vrijedna samo za hrvatski narod“ (xxx, 1907a: 18), strukturirana na snažnim temeljima umjetničkoga odgoja, ostat će Košćevićeva kontinuirana težnja. U ostvarenje ove težnje nastojat će uključiti najširi sloj stanovništva kojemu će se nerijetko direktno obraćati, a ta je intencija bila izražena već u podnaslovu *Preporoda*. Apostrofirao je

³⁴⁸ Košćević je osobno preveo Tolstojeve brošure *O metodama za obučavanje u čitanju i pisanju* i *O narodnom obrazovanju* (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Uredništvu "Službenog glasnika" na uvrštenje).

³⁴⁹ Ovim je člankom postavljen i temelj daljnjem djelovanju Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja – koje se također spominje kao nositelj pedagoških promjena – te se najavljuje izgradnja drugačijeg školstva, konkretno baziranoga na umjetničkom odgoju u Hrvatskoj. Ta izgradnja zbog brojnih razloga – koji će biti prikazani ovim istraživanjem – *de facto* nikada nije bila dovršena.

³⁵⁰ Košćević nije protivnik čitanja istih, ali ne odobrava što se dugo radilo „po tuđinskom receptu“, čega „posljedice vidimo, ali i osjećamo“ (Uredništvo, 1905: 2).

problem suvremene pedagoške literature koja je najčešće bila objavljena u izvornom obliku (dakle, na stranom jeziku) ili je puna stručnih termina koji su prosječnom čitatelju nepoznati ili nejasni. Uloga *Preporoda* najavljena je kao rješenje tomu problemu; ne planira se ukinuti praksa prenošenja novosti iz europske i svjetske pedagogije, ali će ona biti prilagođena čitatelju-laiku, a prije svega ideje će biti kritički vrednovane kako bi se osigurali optimalni uvjeti za njihove potencijalne implementacije u hrvatskom školstvu.

Druga važna karakteristika časopisa također je istaknuta u prvom broju, a odnosi se na praktični aspekt pedagogije. Predstavnici *stare škole* često su pod kritikom pretjeranog teoretiziranja, dok se praksi posvećuje premalo pozornosti. Verbalizam kao glavna odlika herbartizma reprezentativni je prijepor u konstrukciji nastave u odnosu na pobornike *nove škole*. U tom kontekstu važno je obilježje *Preporoda* što je značajan prostor posvećen praktičnim iskustvima, i to ne isključivo eminentnih pedagoga ili sveučilišnih profesora. U prijenosu tih iskustava prednjačio je *Preporodov* urednik Košćević, i sâm učitelj, čija su svjedočanstva bila formirana na temelju službe u školi u Krajiškoj ulici. U nastavku će biti predstavljen koncept *nove škole* prema njegovu shvaćanju, a potom i primjeri iz učiteljske prakse vanjskih suradnika časopisa. Pritom treba naglasiti kako je Košćević naknadno svoj profesionalni fokus usmjerio na radnu školu baziranu na risanju, premda se nikad nije odrekao izvornoga koncepta umjetničkog odgoja.

7.1. Škola s pomoću rada

Košćević je svoj adaptirani pedagoški fokus predstavio serijalom članaka pod zajedničkim naslovom *Škola s pomoću rada*.³⁵¹ U fusnoti u sklopu prvog teksta serijala piše kako je bio pripremljen za neodržani II. informativni tečaj za učitelje iz 1910. godine, za čije je sprječavanje, prema pisanju *Preporoda*, bio odgovoran krug ljudi od povjerenja Stjepana Basaričeka. Tečaj je naposljetku ipak održan tijekom tri dana u prosincu iste godine s velikim uspjehom.³⁵² Članci su objavljeni na ukupno 64 stranice. Niti jedan nije bio potpisan, međutim dokaz autorstva nalazimo kada se prilikom referenciranja navodi čitatelja da usporedi tezu s

³⁵¹ Serijal započinje u dvobroju 7-8 šestoga godišta (objavljen u kolovozu 1910. godine). Objavljivao je u nastavcima u sklopu svakog broja časopisa do kraja šestoga godišta (dakle, još u brojevima 9, 10, 11 i 12) te tijekom sedmoga godišta u brojevima 1-10.

³⁵² Ovo je tek jedan u nizu sukoba na relaciji Košćević-Basariček (odnosno, *stare i nove škole*) iznesenih na stranicama *Preporoda*. Košćević je u više navrata iznio optužbe po kojima Basariček svojim utjecajem održavao herbartističko uređenje i time priječio iniciranje pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj.

radnjom *Slobodno risanje*, čiji je autor Vjekoslav Košćević.³⁵³ Predviđeni prostor po svakom broju ovisio je o ostatku sadržaja tako da je njihov opseg varirao.³⁵⁴

Škola s pomoću rada, kako je predstavljena u navedenom serijalu, čvrsto se oslanja na psihologiju, što je naglašena osobina *nove škole*.³⁵⁵ Mnogobrojne njezine odrednice iskazuju da su utemeljene na najnovijim otkrićima psihologije poput adaptiranja materijala, znanja i učiteljeva pristupa dobi učenika, uvažavanja diferencijacije kognitivnih sposobnosti unutar iste generacije djece, prepoznavanja manjka ambicije ili aktivnosti kao jedne od djetetovih karakteristika umjesto kao bolesti i sl. Košćević očekuje da bi radna škola, u ovom slučaju bazirana na risanju, ispravila „naše opće mane slavenske – neslogu, nesamostalnost, pomanjkanje volje, intoleranciju“ (xxx, 1910g: 146). Mnogim negativnim karakteristikama pojedinaca pronalazi korijen u uspostavi i djelovanju školstva; ocjenjuje kako je školski sustav, baziran na herbartizmu, zbog svoje nekritičke sklonosti verbalizmu omogućio održavanje tih mana. Škola koja nije utemeljena na suradnji, slobodi u radu i poštivanju različitosti unutar prividno homogenoj grupi (poput više desetaka djece iste ili slične dobi) ne može producirati osobe koje će svoje kasnije djelovanje bazirati na tim odrednicama. Isticanje slavenskoga nije slučajno jer u kontekstu višenarodne države kakva je bila Austro-Ugarska početkom 20. stoljeća ovakav pristup mora biti nužan u održavanju mirne svakodnevice, što će kasnije biti detaljnije analizirano.³⁵⁶

Slijedi prikaz koncepta serijala. Podijeljen je na 22 segmenta (poglavlja), numerirana rimskim brojevima (zbog čega će tako biti preneseni i ovdje): I. Rad je metoda, II. Nemoć nastavnih osnova i čitanaka, III. Zabavišta (sve je bilo objavljeno u dvobroju 7-8, godište 6),

³⁵³ *Preporod* br. 11 šestoga godišta (objavljen u studenom 1910. godine).

³⁵⁴ Tekstovi imaju između dvije i šest stranica, ovisno o dostupnom prostoru u svakom od brojeva časopisa u kojima su bili objavljeni. Određivanje opsega teksta ničime nije bilo opravdano u samome sadržaju broja. Također, nastavnici su različito smješteni u većini slučajeva (nije pravilo da se, zbog važnosti sadržaja ili ikojeg drugog razloga, članci nalaze istaknuti na samom početku broja). Nakon svakog članka stoji umanjena opaska kako će uslijediti nastavak, iako nije bilo pravilo da će se to dogoditi već u sljedećem broju. Iznimka nalazimo u 12. broju šestoga godišta kada je nakon teksta navedeno kako će se serijal nastaviti tijekom sljedećeg godišta, kao i u prvom broju sedmoga godišta kada je navedeno da čitatelj usporedi sadržaj s prošlim godištem. Nju ne nalazimo jedino nakon posljednjeg dijela serijala, međutim u zagradi ispod naslova dopisano je "Svršetak".

³⁵⁵ Košćević se prilikom pisanja pozivao na stranu pedagošku literaturu, iako ona nije priložena ikojemu dijelu serijala. U fusnoti u sklopu prvoga teksta ističe kako je najviše podataka za ovu raspravu pronašao u knjizi belgijskog pedagoga Omerea (Homerea) Buysea, navodeći čak i cijenu te knjige. Nakon analize sadržaja serijala, može se zaključiti kako predstavlja temelj Košćevićevoj knjizi *Škola s pomoću rada ili Novovjeke ideje o reformi školstva i to: zabavišta, osnovne (pučke), više pučke (građanske) i učiteljske škole*, objavljenoj dvije godine nakon početka objavljivanja serijala, odnosno jednu godinu nakon njegova završetka.

³⁵⁶ Kako zapaža Prelog (2010: 260), ulazak u dvadeseto stoljeće donosi „ideje o potrebi kulturne i umjetničke suradnje među slavenskim susjedima“. To se očitovalo i pri strukturiranju umjetničkog odgoja jer je Košćević naglašavao snagu Slavena i potrebu za njihovom čvršćom suradnjom, posebice imajući u vidu da se u ovom periodu gotovo svi nalaze u istoj državi.

IV. Osnovna škola, V. Moralna obuka s pomoću rada u osnovnoj školi (sve broj 9, god. 6), VI. Računstvo u školi s pomoću rada (br. 10, god. 6), VII. Hrvatski jezik (br. 11, god. 6), VIII. Pouka u zemljopisu i povijesti (br. 12, god. 6), IX. Pouka u prirodnim naukama (br. 1, god. 7), X. Risanje i ručni rad. – Produžna škola (opetovnica), XI. Šegrtska škola obrtno-industrijalnoga smjera (sve br. 2, god. 7), XII. Šegrtska škola trgovačkoga smjera, XIII. Više pučke škole (sve br. 3, god. 7), XIV. Moralni uzgoj u višim pučkim školama, XV. Učenje jezika u višim pučkim školama (sve br. 4, god. 7), XVI. Geometrija i računstvo u višim pučkim školama, XVII. Prirodne nauke (sve br. 5, god. 7, uz napomenu da se u broju 6 istog godišta tekst nastavlja bez promjene poglavlja), XVIII. Ručni rad u višoj pučkoj školi (br. 7, god. 7), XIX. Učiteljska škola, XX. Opće obrazovanje u prva četiri godišta učiteljske škole (sve br. 8, god. 7), XXI. Stručno obrazovanje u posljednja dva godišta u učiteljskoj školi (br. 9, god. 7) i XXII. Dodatak (br. 10, god. 7).³⁵⁷

U analizi će prvo biti predstavljen sadržaj navedenih poglavlja, potom dva strana primjera kojima je uredništvo nastojalo potkrijepiti svoje stavove, a na kraju će biti ponuđen objedinjeni zaključak serijala. Međutim, komentari i opaske bit će prisutni i tijekom prve faze analize (iznošenja sadržaja). Teze će biti prikladno proširivane ili argumentirane direktnim citiranjem iz časopisa. Radi preglednosti, poglavlja uglavnom neće biti objedinjavana premda bi na određenim mjestima, zbog sličnosti tematike, to moglo biti opravdano. Iznimka su jedino segmenti o šegrtskim školama. Također, pojedine autorove ili istraživačeve teze mogu biti potkrijepljene ili demantirane drugom literaturom. Po završetku analize serijala *Škola s pomoću rada*, bit će prikazana dva primjera nekonvencionalne učiteljske prakse, u autorstvu *Preporodovih* vanjskih suradnika. Radi se o pisanim svjedočanstvima vlastitoga iskustva rada na temelju metoda koje su oponirale herbartizmu.

7.1.1. I. Rad je metoda

Na samom početku serijala navodi se da „škola s pomoću rada nije nikakva nova škola, nikakva nova nastavna osnova, nikakva nova školska organizacija“, već je to „samo nova metoda, nov način obučavanja mladeži na svim stupnjevima duševnoga i tjelesnoga razvoja“ (xxx, 1910e: 98). Dva su bitna segmenta u ovoj konstrukciji, a oba su svojevrsna kritika aktualne pedagoške situacije u Hrvatskoj. Prvi je segment višestruko isticanje škole s pomoću

³⁵⁷ Nije nužno da novim segmentom (numeriranjem) započinje i novi nastavak serijala. U nekim brojevima časopisa tekst se jednostavno nastavlja bez ikakve oznake prekida.

rada kao poznate metode rada u Europi, iako je novitet u hrvatskoj pedagogiji. Košćević time kritizira inertnost i pasivnost hrvatskih pedagoga koji nisu smatrali shodnim proučiti te s vremenom i implementirati novu metodu, iako se o njoj dotad desetljećima teoretiziralo (pa i prakticiralo) u zapadnoeuropskim državama i u SAD-u. Konstrukcija obuhvaća i osudu prema pojedinim predstavnicima *stare škole* koji su, kako je Košćević redovito isticao, onemogućavali pedagoški pluralizam. Istovremeno, može se tumačiti i kao diskvalifikacija pedagoške literature (pretežito njemačke) koja je afirmirala herbartizam.

Drugi aspekt predstavlja čak i značajniju kritiku aktualnoga stanja. Naglašavanjem tjelesnog i duševnog vida djetetova razvoja Košćević neizravno potencira izostanak pozornosti prema tim segmentima u herbartističkom pedagoškom uređenju. Ova je kritika povezana s novim otkrićima u psihologiji koja su prepoznata kao važni čimbenici u strukturiranju radne škole u Zapadnoj Europi. Zadaća pučke škole nije isključivo opismeniti dijete već se to mora učiniti s razumijevanjem, kako je bilo navedeno u tadašnjoj nastavnoj osnovi. Razumijevanje (kritički sud o percipiranome) potrebno je njegovati na svim razinama, a u tome značajna su učenikova čuvstva.

7.1.2. II. Nemoć nastavnih osnova i čitanaka

Brojnim primjerima iz SAD-a, što je posljedica interesa za radom Johna Deweyja, Košćević je iscrtao mogućnosti drugačijeg pristupa učenju i poučavanju. Učenici u SAD-u direktno su involvirani u nastavu pa tako izrađuju razne predmete ovisno o prilici (od religijskih svečanosti do predsjedničkih izbora) što učitelj koristi za proširenje teme.³⁵⁸ Na principu pokušaja i pogreške, učenicima je omogućeno stjecanje iskustva o različitim materijalima, mjerama i odnosima. U ovom slučaju, čitanke postaju pomoćno oruđe u praktičnoj provedbi nastave, ali je fokus na aktivnostima (djelovanju). Poučavanje je pritom olakšano činjenicom da proizlazi iz svakodnevice, odnosno učenikove okoline.

Ključan element ovoga pristupa je individualizirani pristup jer razmatrati učenikova čuvstva znači uzeti u obzir njegovo unutarnje stanje, a ono ne može biti univerzalno neovisno

³⁵⁸ Na satu matematike izrađuju se replike prostora (učionice) u realnim odnosima veličina, učenje o materijalu kojim se izrađivalo učenika se uvodi u prirodopis (geografiju), osvrt na prijašnje periode u kojima su se materijali koristili nudi prostor za nastavu povijesti i sl. Možemo reći da ovakvom metodom učenik u svakom trenutku drži u rukama temu nastave. Ovaj koncept nastojao je provesti i Košćević, kako će pokazati sljedeće stranice.

o broju učenika.³⁵⁹ Na promjenu stanja potaknule su ga brojne ankete u kojima je učiteljstvo izrazilo svoje nezadovoljstvo aktualnim stanjem.³⁶⁰ Generalni nedostatak pozornosti prema školstvu ocjenjuje kao povod za nezainteresiranost javnosti, naročito po pitanju modernizacije školstva ili uvjeta rada učitelja.³⁶¹ Istodobno kritizira nastavnu osnovu; njegova bi se osnova sastojala od nekoliko općih smjernica, dočim bi se svako metodološko i ino pitanje prepustilo učitelju ponaosob, u odnosu na sposobnosti i karakteristike razreda (koje bi prethodno morao validirati).

Verbalizam je osnovna prepreka jer svodi učenje na memoriranje bez razumijevanja, a pripisuje se ostavštini jezuitskih škola u kojima je ono bilo osnova rada. Na taj način učenik na kraju godine redovito zaboravlja ono što je naučio na početku iste. Nije problem ni u preopterećenosti gradivom, već u metodi kojom se ono prenosi jer nije optimalna za rad. Potvrdu teze pronalazi u iskazima učitelja s 20 ili više godina iskustva koji ističu da se metoda poučavanja nije promijenila, zastarjela je i neadekvatna.³⁶² Učenjem kroz vlastito iskustvo omogućuje se direktan pristup znanju koje je inače opstruirano time što je ograničeno na knjige i slike. Iniciranjem metode iskustva učenik stječe priliku samostalno konstruirati kritičko mišljenje jer će na taj način biti u prilici validirati sva svojstva novog znanja.

7.1.3. III. Zabavišta / IV. Osnovna škola

Pozitivan primjer ovakve prakse Košćević vidi u strukturi i funkcioniranju tadašnjeg zabavišta.³⁶³ Zabavišta se tada inicijalno oformljuju bez stroge pedagoške komponente ustanove, već se radi o derivatu novih okolnosti. S vremenom je prepoznat pedagoški potencijal zabavišta, u čemu se ističe uloga njemačkog pedagoga Friedricha Fröbela, Pestalozzijevog

³⁵⁹ Intencija nove metode rada je intervenirati od najranije mladosti, odnosno „na svim stupnjevima“ njegova sazrijevanja (xxx, 1910e: 98), zbog čega je jedno od poglavlja posvećeno zabavištima (današnji ekvivalent ustanovama za predškolski odgoj). Progres je nužno pratiti sve do svršetka školovanja. Košćević izostavlja iz analize srednju školu jer nema iskustva rada na toj ustanovi, iako je razmatrao odgojno-obrazovno djelovanje na višim pučkim školama te učiteljskim školama.

³⁶⁰ U članku nije navedeno koje ankete niti gdje su provedene te tko je sudjelovao u ispitivanju tih mišljenja i stavova.

³⁶¹ Zbog toga je percepcija javnosti da je učiteljev zadatak opismeniti dijete, odnosno naučiti ga čitati, pisati i računati. Kako priznaje i sam Košćević, takvoj zadaći dorastao je gotovo svatko te se opravdano ističe da zbog toga nije potrebno ulagati u pučku školu ni na koji način. Košćević osporava takvo gledište jer smatra da je učiteljeva zadaća ispuniti ove ciljeve, ali na način da dijete razumije što uči te kako to znanje može iskoristiti za razvoj vlastitih sposobnosti.

³⁶² Košćević poziva na promjenu paradigme: „protiv metoda memoriranja pravila podignimo metodu iskustva“ (xxx, 1910e: 100). U istom kontekstu poziva i na promjenu nastavnih sredstava.

³⁶³ Zabavišta su polazila djeca u dobi između 3 i 6 godina, a predstavljaju direktan nusproizvod (nagle) industrijalizacije i urbanizacije.

učenika. Košćević u Fröbelu prepoznaje prethodnika radne škole zbog njegova koncepta odgoja utemeljenoga na identificiranju jedinstvenih sposobnosti te potreba svakoga djeteta: „u zabavištima ne uči se hvala Bogu knjiga, nego se djeca "zabavljaju" radom, t.j. duševne i tjelesne sile razvijaju im se radom“ (xxx, 1910e: 104). Tu prepoznaje Fröbelov utjecaj te ga na temelju njegovih radova i zapažanja nedvosmisleno deklarira kao poklonika *nove škole*. Košćević istodobno izražava žaljenje što Fröbel nije proširio svoje teze na pučku, građansku i učiteljsku školu. Naposljetku opominje kako se Fröbelova filozofija odgoja ne smije doslovno prepisati jer je on živio i djelovao u drugačijem periodu, a prilagođena je drugačijem narodu zbog čega ne može biti komplementarna potrebama u Hrvatskoj. Zadaća je pedagoga (primarno pobornika *nove škole*, iako se po Košćevićevom sudu njoj svi moraju prikloniti ukoliko žele napredak hrvatske pedagogije) dalje usavršavati i adaptirati Fröbelove teze postojećim okolnostima i potrebama.

Osnova svega djelovanja u zabavištu je igra. U ovom smislu, ona se tumači kao svojevrsan rad prilagođen dobi djeteta. Tumačenje se temelji na tome da dijete svojom aktivnošću neprestano istražuje po principu vlastitog djelovanja; neposrednošću djelovanja ono upoznaje i percipira karakteristike svoje okoline. U tome kontekstu je i poveznica s prirodom jer Fröbel ustanovu naziva "kindergarten" što u doslovnom prijevodu znači "dječji vrt". Ona predstavlja povratak prirodi i radu koji se veže s njom (zemljom, biljem...).³⁶⁴ Jednake metode rada predviđene su i za osnovnu (pučku) školu, čak i po pitanju slobode djelovanja. Izvjesnu rigidnost škole nastoji se maksimalno prevladati, suprotstavljajući joj gotovo neograničenu slobodu aktivnosti učenika. U tome se u velikoj mjeri pretjeruje jer prepuštanjem neograničene i nekritički određene slobode učeniku potencijalno se obezvrjeđuje toliko cijenjeni položaj učitelja, svodeći ga na status voditelja radionice koji se uključuje na poziv. Koncept je baziran na risanju kao temeljnom elementu provedbe.

Sve četiri Fröbelove teze koje navodi Košćević (radnje u tri dimenzije, radnje u dvije dimenzije, radnje s crtama i radnje s točkama) baziraju se na direktnom kontaktu s materijalom, kreacijom i konstrukcijom. Risanjem i slikanjem u djetetu se postupno pobuđuju domišljatost i aspiracija za izražavanjem, što ga u povoljnim okolnostima dovodi do umjetnosti (estetike).

³⁶⁴ O ulozi i funkciji igre u dječjem razvoju raspravljao je i Pataki. Postavio je pitanje kako percipirati dječju igru: je li to teorija odmora (potreba za odmaranjem psihofizičkog organizma), teorija o višku energije (izbacivanje viška latentne energije), teorija predvježbe (nesvjesno vježbanje funkcija) ili teorija katarze (izbacivanje nižih i štetnih tendencija)? Ovisno o odabiru, strukturiraju se daljnje aktivnosti. S druge strane, ističe da je kod djece ranije školske dobi (otprilike od 8. do 14. godine) prisutan „poseban način doživljavanja i odnošenja“ (Pataki, 1940: 35).

Drugim riječima, potvrđuje se ranija konstatacija kako intencija umjetničkoga odgoja nije stvarati umjetnike, već učenjem o lijepom razviti kritičke vještine te omogućiti kompletan razvoj sposobnosti, spoznavanje sebe i svojega potencijala. Metode manifestiranja, poput risanja ili pisanog izražavanja, omogućile bi optimalno moderiranje djetetova daljnjeg razvoja, ali bez vanjskog opstruiranja procesa.

Može se zaključiti da je pokret umjetničkog odgoja svoj koncept nastojao prilagoditi percepciji djeteta njegovoj okolini (posebice po pitanju ljepote, odnosno estetike). U osnovnoj školi risanje je čak i izraženije nego u zabavištu.³⁶⁵ Risanje predstavlja kanal izražavanja učenika, primjenjiv u svakom školskom predmetu. Košćević razlikuje dvije vrste risanja pa tako osim slobodnoga postoji i tzv. konstruktivno risanje: učitelj zadaje nešto narisati po sjećanju (tema je unaprijed određena). Crteži se potom usavršuju, primjerice unošenjem dimenzija, što se naziva konstruktivnim risanjem. Svršetkom te faze prelazi se u izradu samoga predmeta različitim metodama, ovisno o okolnostima (dostupnosti materijala, dobu godine i sl.; učenik mora biti svjestan okolnosti i okoline kako bi mogao pravilno procijeniti što mu je dostupno). Naposljetku se pridaje kontekst pa se riše čemu je predmet mogao služiti, kako se koristio, od strane koga i kada. Uz ovakvu nastavnu jedinicu usko je vezano poznavanje kulture jer je nužno poznavati predmet o kojemu se uči te kakva je bila njegova uporaba.³⁶⁶ Preporučuje i poučavanje na primjerima koji su učenicima nepoznati, primjerice upoznati okolinu udaljenog plemena na temelju lokalne flore i faune ili geografskih prilika. Cjelokupni princip rada baziran je upravo na tom neposrednom iskustvu jer učenici lakše pamte ono što su sami izradili od onoga što su vidjeli na slici ili receptirali slušanjem učitelja.

Zadaća ove metode dvojaka je; učenik na ovaj način prvenstveno 'pronalazi istinu'. Direktnim pristupom učenik saznaje sve pojedinosti koje sačinjavaju znanje, a sličan pristup poznat je prilikom provođenja eksperimenata (pokusa). Sudjelovanjem u aktivnostima učenik iz prve ruke uči što je moguće, a što nije (odnosno, što je istina). Primjeri ove prakse su eksperimenti iz fizike (npr., učenje o različitoj težini predmeta slične veličine) i kemije (npr., različite reakcije sličnih tekućina i spojeva). Provođenje eksperimenata ključan je segment

³⁶⁵ Košćević ističe da svaki rad u osnovnoj školi „uvijek prati risanje“ i to „ne samo pod satom za risanje, nego kod svih predmeta“, odnosno u njegovoj konstrukciji „u školi s pomoću rada sve se provadja risanjem“: (xxx, 1910f: 130). Važan segment ovog koncepta jest što ne služi ikojoj kategorizaciji učenika. Kvaliteta risanog uratka ne predstavlja aspekt ocjene ili procjene učenika jer je njegova svrha uvid u djetetovo duševno stanje, odnosno reprezentira prikaz onoga kako učenik doživljava datu temu u tom trenutku. Nije bitno kako dijete riše, već što je narisalo u konkretnim okolnostima i kako se to može iskoristiti u optimiziranju njegovih sposobnosti.

³⁶⁶ Zbog toga Košćević u svojim radovima često ističe suradnju škole i muzeja, posebice etnografskog, te potiče razmjenu predmeta koji učenicima mogu pružiti neposredno iskustvo učenja.

nastave ove škole jer predstavlja antipod verbalizmu herbartističke škole.³⁶⁷ Drugi aspekt odnosi se na 'utvrđivanje postojeće istine'. Fokus je na dokazivanju određenih fakata (ovisno o temi i školskom predmetu) i podjednako blisko povezan s provođenjem eksperimenata. Kasnija razmišljanja dovest će učitelja na rub marginalizacije jer će se njegova uloga htjeti svesti na moderatorsku, što su oštro kritizirali protivnici ovog koncepta.

7.1.4. V. Moralna obuka s pomoću rada u osnovnoj školi

Svako poučavanje, neovisno o temi, mora biti bazirano i na moralnoj obuci. Ističu se tri činitelja: učitelj i vjeroučitelj u tom smislu djeluju 'službeno' na oblikovanje djetetovih moralnih vrijednosti, dok društvo vrši 'neslužbeni' utjecaj na odgoj. Košćević detektira da potonji činitelj najčešće i najintenzivnije djeluje na dijete, ne samo zbog faktora vremena provedenoga u tome krugu (najbliža zajednica, odnosno obitelj).³⁶⁸ Ovakav odnos snaga triju činitelja stvara problem u konstrukciji moralnih vrijednosti jer učitelj i vjeroučitelj, koji posjeduju kompetencije za pedagoško djelovanje, nemaju priliku djelovati u jednakim uvjetima kao društvo. S druge strane, narod svoje ideale crpe iz vlastite povijesti, čime ne postoji jednakost u odnosu na druge. Pritom nije isključeno kako određene razlike u percepciji ideala mogu varirati i unutar samoga naroda (poput različite vjere).³⁶⁹ Takvim prožimanjem škole i doma (ključnih nositelja kulture naroda) onemogućilo bi se svako nepoklapanje te omogućilo jednako oformljavanje moralnih vrijednosti djeteta. Košćević je inspiraciju pronalazio u praktičnoj pedagogiji drugih naroda, iako je njegovo viđenje pritom romantizirano te nerijetko isključuje ili zanemaruje negativne aspekte pojedine metode ili pristupa.³⁷⁰

³⁶⁷ Ovaj segment iscertava dio pozadine odluke o strukturiranju predavki koje su bile analizirane u ranijem poglavlju. Početkom 20. stoljeća školstvom su u pravilu rukovodile općine, posebice po pitanju financiranja, pa je o njima ovisilo kako su bile opremljene škole.

³⁶⁸ U ovom kontekstu potrebno je podsjetiti kako je Hrvatsko društvo za unapređenje odgoja svojim aktivnostima nastojalo posredno djelovati na djetetovu zajednicu, a ne samo na učenika (besplatni programi svečanosti za učenike kako bi mogli prenijeti informacije roditeljima i drugim članovima bliže zajednice).

³⁶⁹ S ovom tezom povezana je Košćevićeva ideja hrvatske narodne pedagogije koja mora odgovoriti na ovakva i slična pitanja, a bazirala bi se na implementaciji odrednica hrvatske kulture u odgoj i obrazovanje.

³⁷⁰ Austro-Ugarska, čija je sastavnica tada bio i hrvatski prostor, eklatantni je primjer multikulturalnosti u Europi. Sastavljena od desetak naroda, tražila je model školstva koji bi omogućio uspješno funkcioniranje. Pristup se temeljio na snažnoj germanizaciji i centralizaciji, a ogledni primjer (i svojevrсни prvi pokušaj legalizacije školstva) predstavlja *Opći školski red* koji je 1774. priredio Johann Ignjaz von Felbiger. *Redom* država preuzima brigu o školstvu (što je i Košćević zagovarao u Hrvatskoj, ali pod drugačijim uvjetima). Košćevićeva hrvatska narodna pedagogija direktan je odmak od takvog shvaćanja i zasigurno ne bi bila prihvaćena u takvom sistemu.

7.1.5. VI. Računstvo u školi s pomoću rada

Jedan od aksioma Košćevićevog koncepta škole s pomoću rada jest što nema jasne distinkcije između nastavnih predmeta. Želi poučavati ono što je učeniku u tom trenutku potrebno, s time da ne smije biti otpora istovremenom involviranju različitih nastavnih predmeta. Primjerice, u segmentu o računstvu (matematici, geometriji), Košćević inzistira na tome da se ono koristi u svim predmetima, odnosno da prati „sav život školski, kao što to kod odraslih ljudi često biva“ (xxx, 1910g: 146). Računstvo također treba povezati sa životom; djeca uče računati prema cijenama na tržnici na kojoj radi nečija majka, prema iznosu koji nečiji otac može dobiti za prodaju kuće i sl. Dječja involviranost bi bila veća ukoliko se radi na temelju njima poznatih premisa.³⁷¹

Učiteljeva uloga ponovno je svedena na moderatorsku, iako bi se takav pristup mogao očekivati tek pošto učenici svladaju minimalne računske operacije. Pritom se odbija teza herbartovaca (ne navodi gdje je istaknuta, tako da je riječ o osobnom dojmu ili prethodnom iskustvu) da se inteligencija može unaprijed procijeniti na temelju sposobnosti računanja: radi se o „neopravdanom principu“ jer po tome „najbolji đak radne škole može biti ocijenjen za budalu“ (xxx, 1910g: 147). Stav je komplementaran i s težnjom individualne procjene svakog učenika, što implicira potragu za objektivnim vrlinama (koja ne mora biti vezana uz egzaktnu znanost, odnosno matematiku).

U ovom segmentu pojavljuje se jedan od rijetkih grafičkih dodataka u časopisu. Tekstu je pridodan ilustrirani prikaz računanja koji je prethodno bio objašnjen u sklopu prezentacije radne škole. Radi se o pojašnjenju postupka računanja s većim vrijednostima, a u zadatku je ponovno korišten primjer iz svakodnevice (kupoprodaja voća) kako bi bilo lakše percipirati odnose veličina. Slično koncipirani zadatci redovito su bili bazirani na situacijama koje su učenici poznavali, a gdječad čak i osobno prenijeli u razredu, iz čega je potom učitelj formirao zadatke i pouke. Košćević zahtijeva da se zadatci prikazuju grafički (odnosno, da se rišu) ili da se problemi i vrijednosti koje je potrebno izračunati obrađuju izrezivanjem papira ili modeliranjem. To je direktna metoda percepcije jer učenici neposredno rade s raznim veličinama, mjerama i njihovim odnosima. Ovo je nastava temeljena na principu zornosti.³⁷²

³⁷¹ Ono će samo učiti „od naravi i od drugova, učitelj neka ga samo vodi“ (xxx, 1910g: 147).

³⁷² Istodobno, napominje kako je pregršt sličnih zadataka tada bilo moguće pronaći u izdanjima *Smilja*. Međutim, ocjenjuje ih neadekvatnima jer je uredništvo *Smilja* u sljedećem broju objavilo rješenja bez prikaza postupka računanja. Takav princip prepoznat je kao učenje bez razumijevanja jer učenik ne upoznaje postupak rada.

7.1.6. VII. Hrvatski jezik

Analizu započinje primjerom iz SAD-a koji je predstavio Dewey, a koji prikazuje neograničenost nastave po pitanju školskog predmeta. Dewey opisuje sat materinjeg jezika: započinje istraživanjem o nastanku krede korištenjem pokusa te kompatibilnog znanja o geografiji. Učenici kompletan postupak potom zapisuju i tvore izvješće. Pritom nije poanta u točnosti izvještaja (iako su svi učenici radili na istom postupku, izvješća su varirala), već u svladavanju jezika (pravopis, stil pisanja i sl.) jer učenici pišu o onome što su neposredno doživjeli. Košćević ocjenjuje da je ovakav pristup bolji od uobičajenoga diktata jer prepušta učeniku slobodu izražavanja. S time je povezano daljnje upoznavanje individualnih karakteristika učenika jer je svako izvješće drugačije. Učitelj uočava što je učeniku bilo u fokusu i prema tome adaptira pristup, očekujući veću učinkovitost nastave u odnosu na univerzalan pristup.

Individualni pristup po pitanju nastave hrvatskoga jezika proizlazi i iz segmenta o dijalektu. Učenici trebaju zaduživati zadaće (sastavke) otvorenoga tipa koje će riješiti na temelju vlastitoga iskustva. Teme trebaju pobuditi znatiželju i prepustiti učenicima voljno izražavanje. Upozorava se da učeniku iz pretežito kajkavskoga kraja štokavski govor može predstavljati nov jezik (nove riječi, izgovor, naglašavanje, stilizacija rečenice i sl.). Košćević potiče pisanje sastavaka na dijalektu jer svaki drugi način predstavlja iskrivljavanje realnoga stanja.³⁷³ Po svršetku diktata, učitelj treba na ploči navesti razlike u dijalektima (pritom, neovisno o regiji, mora se učiti i štokavština; provjera štokavštine vrši se novim diktatom).³⁷⁴

Uz ovaj princip rada vezana je kritika naučne osnove zbog nedovoljnog honoriranja razlika u regijama. Naučna osnova za pučku školu bila je univerzalna. Osuđuje se njezina struktura jer je „sve članke za čitanku sastavio jedan čovjek“ (xxx, 1910h: 163).³⁷⁵ Izražava sumnju u umjetničku vrijednost tekstova priloženih u čitanci jer je sastavljač čitanke izvršio

³⁷³ Misli se na duševno stanje; u osnovnoškolskoj dobi izražavanje drugim dijalektom ekvivalentno je izražavanju na stranom jeziku.

³⁷⁴ Stjepan Radić, za kojeg je prethodnom analizom utvrđeno da je bio učestalo kritiziran u *Preporodu*, u svojim kasnijim govorima također je potencirao pitanje čitanke za pučke škole. Tomašić (1925: 19) je zapisao da je Radić smatrao kako čitanke moraju biti na dijalektu koji prevladava na području gdje se izvodi nastava, jer tako dijete „misli kao da je došlo samo iz jedne sobe u drugu svoje kuće“. Međutim, time se postavlja pitanje standardizacije čitanke, što bi predstavljalo problem i s financijske strane (odrediti broj različitih udžbenika za cijelu državu, ovisno o prevladavajućim dijalektima).

³⁷⁵ Serdar (2018: 49) zaključuje da Košćević „više cijeni novine i časopise za mladež nego čitanku“, koju je smatrao sredstvom za ukalupljivanje (time onda i oruđem univerzalizacije učenika).

izmjene, dopune i ispravke djela.³⁷⁶ Međutim, i takve tekstove moguće je iskoristiti jer određena pjesma može biti povod modeliranju ili risanju.

Segment je zaključen opaskom kako nije svako djelo podobno za ovakav rad. Posljedično tome, traži umješnost učitelja u odabiru adekvatnog materijala za poučavanje kako bi pred učenike mogli biti postavljeni optimalni zadaci koji će im omogućiti najučinkovitiji rad. Ovdje prepoznajemo novi zahtjev za reformom učiteljske škole, s obzirom da ona ne prepoznaje ovakvu metodu rada.³⁷⁷ Kao potvrdu svojih teza, navodi da je primio izraze zadovoljstva i komplimentiranja drugih učitelja, premda, s obzirom da nije navedeno nijedno ime, ove recenzije nužno je uzeti sa zadržkom.

7.1.7. VIII. Pouka u zemljopisu i povijesti / IX. Pouka u prirodnim naukama

Unatoč kritici prema njemačkoj pedagogiji, Košćević ju je redovito koristio za formiranje nastavnog procesa. U segmentu o nastavi povijesti i zemljopisa, koje je zbog određenih sličnosti predstavio u sklopu istoga poglavlja, navodi upute koje su u trenutku objave teksta već bile starije više od pola stoljeća (citira Fingera, Lindnera i dr.). I ovdje je ključ u neposrednom iskustvu; zemljopis se, primjerice, uči i poučava putovanjima te direktnim opažanjima.³⁷⁸ Učenik do spoznaja mora doći samostalno, iako i Košćević priznaje kako je tadašnja metodika tražila više od cjelokupnog postupka poučavanja. Razlog tomu pronalazi u činjenici kako je u međuvremenu (od objave referencirane knjige do trenutka pisanja članka) geografija nadišla prvobitne okvire postavši definirana znanost. Te promjene, poput onih u psihologiji, pedagogija mora honorirati kako bi ih uspješno implementirala.

Nakon aspekta nastave koji možemo oklasificirati kao 'terenski', učenicima predstoje radni zadatci u samoj učionici. Jedan od njih bio bi modelirati sve što su doživjeli, i to na način da rade s vrstama zemlje karakterističnima za predio u kojemu su prethodno boravili. Koristan je i školski vrt, ali i školski muzej (bio je preporučivan i u analizama za neke druge školske predmete, naročito u kontekstu očuvanja hrvatske kulture i narodne pedagogije). Time se

³⁷⁶ Prema jednoj kasnijoj definiciji, udžbenik (čitanka) mora biti „oblikovan sa svrhom racionalnijeg, optimalnijeg, ekonomičnijeg i efikasnijeg obrazovanja“ (Poljak, 1980, prema Ujaković, 2004: 27), što predstavlja značajan odmak od tadašnjeg formata.

³⁷⁷ To je povezano s činjenicom da se u učiteljskoj školi koristi Basaričekov udžbenik. Učiteljska škola bit će detaljnije analizirana u istoimenom poglavlju serijala.

³⁷⁸ „Rad je naime samo koncentraciono sredstvo sve obuke“ (xxx, 1911b: 5). Ne radi se „po znanstvenom sistemu, nego prema prilikama, ali ipak po planu, što ga učini sam učitelj“ (xxx, 1910k: 180). Istodobno, učenička putovanja sukladna su težnjama društva glede organizacije izleta.

otkrivaju značajke tla: gustoća, boja, plodnost, reakcije prilikom raznih eksperimenata s vodom (korelacija s nastavom fizike ili kemije) i sl., jer „treba ustanoviti svemu uzrok, pa i posljedicu“ (xxx, 1910k: 180). Kako bi materijali za rad, poput uzoraka tla i kamenja, mogli biti preneseni u učionicu, potrebno je na svaki izlet ponijeti razno oruđe kao što su lopata, čekić i sl. Sve primjere s kojima su učitelji radili tijekom nastave pozvani su podijeliti s kolegama. Uslijedili su primjeri provođenja nastave zemljopisa u školi s pomoću rada u drugim zemljama, posebice oni ranije obrađeni u *Preporodu*.³⁷⁹

Zrnje, drvo, zemlja i drugi materijali su prisutni u svakom kraju. I u ovom slučaju polaže se zahtjev za korelacijom nastave, posebice imajući u vidu sličnosti između zemljopisa i prirodnih nauka. Neograničenost nastave važan je segment jer „učeci zemljopis učimo i povijest, i geometriju, računstvo, risanje, modelovanje“ (xxx, 1911b: 5), iako treba naglasiti da su risanje i modeliranje zapravo metode izražavanja, a ne znanosti. Primjeri o izvođenju nastave prirodnih nauka vezani su uz eksperimente i motrenje.³⁸⁰ Neovisno o postupku, esencijalno je da se svaki korak revno bilježi kako bi se djeca naviknula na prikupljanje podataka, a i potom ih opisuju i kompariraju u razredu. Osnovna prednost ove metode je što se zamjenjuje „predavanje učiteljevo dedukcijom, te učenici pod učiteljevim vodstvom doznavaju iz lična i razumna motrenja svoga zakone i pojave“ (xxx, 1911b: 6). Prepoznaju se elementi zornosti u nastavi.³⁸¹

Nužno je opremiti učionicu pomagalicama i aparatima za izvođenje eksperimenata. Košćević pritom odbija tezu o skupoći (iako ostavlja otvorenim pitanje financiranja) te zahtijeva da se učionica opremi suvremenom aparaturom. Samostalni rad je osnova ovog pristupa, odnosno „svaki učenik neka osobnim radom i istraživanjem spozna je temeljne istine“ (xxx, 1911b: 6). Određena pomagala učenici mogu sami načiniti, također uz učiteljevo vodstvo. Iako je time upitna kvaliteta proizvoda, oponira se tezi o financijskoj neisplativosti. Košćević čak predlaže da se pojedini manji uređaji, poput kompasa, poklanjaju zaslužnim učenicima kao nagrada za rad i trud. Prijedlog se može povezati s poticanjem izvannastavnih aktivnosti jer bi takvi uređaji poticali učenike na daljnje istraživanje svoje okoline.

³⁷⁹ U broju 12 drugoga godišta, iz studenoga 1906. godine, objavljena je analiza o nizozemskim i belgijskim botaničkim vrtovima u službi školstva.

³⁸⁰ Tako su navedeni (po referenciranoj stranoj literaturi) pokusi s ubacivanjem raznog zrna u vodu i izvođenje zaključaka o njihovu stanju nakon određenog vremenskog perioda (uglavnom nakon 24 sata). U pokuse je preporučljivo uključiti varijable poput izloženosti toplini, svjetlosti ili zraku.

³⁸¹ Novak (1903b: 550) je u *Napretku* još ranije determinirao da „kod prosječnoga broja učenika mora motrenje pratiti razjašnjavanje i tumačenje“ jer „motrenje samo po sebi ne će približiti dijete k osjećanju umjetnosti, niti mu uzgojiti ukus“.

O obuci u nastavi povijesti nije posebno lamentirano. Ističe se tek napomena kako je o njoj ranije bilo govora te kako je ona, barem što se tiče škole s pomoću rada, „u savezu sa zemljopisnom obukom“ (xxx, 1910k: 182). Osnovna intencija takve škole mora biti pobuditi smisao za povijest u učenicima, što se posredno referira na prethodno navedenu narodnu pedagogiju. Poznavanjem povijesti, učenik poznaje prošlost vlastitoga naroda i kulture. I ona mora biti konstruirana na istraživačkoj osnovi, koja učenicima pruža samostalno otkrivanje činjenica. Pritom je obuka u nastavi povijesti direktno povezana s moralnom obukom.³⁸²

7.1.8. X. Risanje i ručni rad. – Produžna škola (opetovnica)

„Risanje ima da služi ne samo intelektu nego i estetskom obrazovanju“ jer „risanje, modelovanje i svaka umjetnost jest izricanje nečega, što je u nama“ (xxx, 1911c: 21). Tim opaskama započinje segment o risanju i ručnom radu u produžnim školama, takozvanim opetovnicama. Međutim, citati su primjenjivi na školovanje u svim fazama jer općenito identificiraju ulogu risanja u radnoj školi baziranoj na umjetničkom odgoju. Košćević opravdava slabije učenike fokusiranjem kritike na školski sustav koji im je onemogućio adekvatne metode rada, a koje bi omogućile učitelju pravilnu percepciju objektivne mogućnosti svojih učenika i da na tome temelji svoj rad i svoja očekivanja.³⁸³ Kao instrument te procjene predloženo je risanje. Rigidnost školstva nije potencirala estetiku u nastavi, zbog čega su učenici mogli smatrati kako je risanje nedopušteno (o tome je *Preporod* objavio nekoliko iskustava učitelja). Uzimajući u obzir primjere u kojima su djeca proglašavana čak i bolesnima zbog svojih slabih akademskih postignuća (o čemu je također *Preporod* donosio izvještaje), ovakav pristup mogao bi redefinirati odnos prema tim očekivanjima. Metoda je kontinuirano usko povezana s konceptom zornosti u nastavi (fokus rada na motrenju učenika).

³⁸² Nakon što su članci objavljeni kroz ukupno pet brojeva (od dvobroja 7-8 do broja 12), odnosno, gotovo pola godine tijekom 1910., nastavljani su i tijekom 1911. godine. Prelaskom u sljedeće godišće časopisa nastavljeno je s analizom škole s pomoću rada. *Preporod* je zadržao financijsku stabilnost koja mu je omogućila daljnje tiskanje, najvećim dijelom od prikupljene pretplate. Uredništvo je isticalo pozitivne povratne informacije svojih čitatelja i kolega, iako su te pohvale redovito bile anonimne. To predstavlja dvije važne odlike glede razvoja pedagoškog pluralizma u Hrvatskoj. Prva je da su članci o školi s pomoću rada bili redovito distribuirani široj pedagoškoj i inoj zajednici, posebice ako se uzme u obzir koliki prostor im je bio posvećen u svakome broju *Preporoda*, ali i činjenica da su gotovo bez iznimke bili zastupljeni u svakome broju časopisa. Druga značajka je da se može prihvatiti teza kako je za materijal takvoga tipa postojao interes u ranije navedenim zajednicama, što reprezentira odmak od prethodnog shvaćanja kako je herbartizam bio univerzalno prihvaćen u hrvatskoj pedagoškoj zajednici na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.

³⁸³ „Ne može se sve izreći riječima, nešto se bolje izriče risanjem i slikanjem, nešto modelovanjem (...) i drugom umjetnošću“ (xxx, 1911c: 21).

Nužna je prilagodba pristupa. Ne samo u kontekstu kulture, kako je isticano po pitanju strane pedagoške literature, već i na lokalnoj razini. Uvažavanje razlika ključno je za uspješnu primjenu bilo koje metode rada. U tome Košćević vidi osnovni razlog neuspjeha s implementacijom *slöjda*. *Slöjd* se u drugim zemljama pokazao uspješnim modelom rada jer je bio redefiniran sukladno lokalnim potrebama i intencijama. U Hrvatskoj je ostao neizmijenjen zbog čega se pokazao neiskoristivim. Hrvatskim prilikama, ocjenjuje, svrsishodnije je raditi s glinom ili obradom materijala (kada se ne radi risanjem) jer je to učeniku bliže.³⁸⁴

7.1.9. XI. Šegrtska škola obrtno-industrijalnoga smjera / XII. Šegrtska škola trgovačkoga smjera

Prvenstveno i učitelji moraju biti upoznati s traženim metodama rada (ovo je povratak na uređenje učiteljske škole i zahtjeve koje ona postavlja pred polaznike) jer je isključeno poučavanje od strane obrtnika. Košćević ne priznaje obrtnicima pedagoške kompetencije potrebne za rad s djecom jer smatra da je njihov fokus na proizvodnji, a ne na poučavanju. Utilitarni pristup može se opravdati u šegrtskoj radnji jer je ona ovisna o vanjskom financiranju, ali škola u svojoj perspektivi mora ostati odgojna i neovisna o takvom utjecaju.³⁸⁵ Škola s pomoću rada ovim bi pristupom lakše prepoznala potencijalne šegrte jer bi svakom učeniku od najranije dobi bila pružena prilika za rukotvorenjem. Po tome bi u šegrte bila usmjerena djeca koja su za to prirodno sposobna, nauštrb sadašnjeg uređenja po kojemu u šegrte odlaze djeca čija akademska postignuća nisu na zadovoljavajućoj razini. Drugi aspekt nezadovoljstva odnosi se na činjenicu kako u Hrvatskoj tada nije postojala niti jedna šegrtska škola za djevojke.³⁸⁶

Šegrtska škola mora pripremiti učenika za život. U kontekstu trgovačke ili šegrtske škole, učenik mora na dnevnoj bazi simulirati budući radni odnos. U razredu je potrebno koristiti što više pravih namirnica, materijala i ostalog pribora koji će biti u uporabi u budućem obrtu. Ključan je element u tome da učenik vlastitim rukama ispita i procijeni sve što mu može koristiti, kao i da vlastitim kritičkim mišljenjem odbaci ono što mu šteti ili ne koristi. Za to mora poznavati metodu istraživanja koju ne može steći isključivo iz knjige, već mora osobno

³⁸⁴ Ovime se iskazuje razgraničavanje metoda škola s pomoću rada, dakle, ne prihvaća se svaka novost bez da se kritički ispita i analizira prije primjene. Takav je stav zauzet i u ovoj analizi, iako je ona gdjekad romantizirana radi efekta.

³⁸⁵ Nezadovoljstvo suradnjom škole i šegrta izražavano je i na drugim mjestima. Kako navodi, u SAD-u škole takve orijentacije u pravilu su povezane s tvornicama koje sistemski razdijele rad i obveze svakog učenika u dogovoru s učiteljima.

³⁸⁶ Ovaj članak je u *Preporodu* direktno nastavljen izvještajem s II. Informativnog tečaja za modelovanje koje je organiziralo i održalo Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja.

sudjelovati. Učitelj je tom prilikom voditelj postupka i nudi smjernice. Materijal za rad u nastavi trebalo bi nabavljati od lokalnih trgovaca, potencijalno tako da se trgovcu predstavi kao vlastito ulaganje jer može očekivati kako će netko od učenika biti njegov budući zaposlenik. Time se školstvo može inkorporirati u svakodnevicu lokalne zajednice.³⁸⁷

7.1.10. XIII. Više pučke škole / XIV. Moralni uzgoj u višim pučkim školama

Košević ocjenjuje kako viša pučka škola (nekadašnja građanska) mora pripremiti učenika za praktični život, dočim realne gimnazije vidi kao poligone za formiranje novog sloja činovnika. U skladu težnjama glede sveučilišne naobrazbe, svakome se mora ponuditi mogućnost za daljnje usavršavanje na sveučilištu.³⁸⁸ Viša pučka škola prema tome mora biti sljednik niže pučke škole u smislu metoda rada, uz razliku da su očekivanja i radni zadaci na višoj razini; „poteškoće su veće, pitanja složenija“, međutim sve u nastavnom procesu mora biti „tako metodički poredano od bližega k daljemu, da učenici mogu sami prestupiti od poteškoće k poteškoći“ (xxx, 1911f: 35). Viša pučka škola u tom je smislu nadopuna prethodnog stupnja obrazovanja, koristeći pritom jednake ili slične metode rada.

O moralnom odgoju u višim pučkim školama navodi se „rad sam moralan je“ te „moralno uzgajati ne znači siliti mladež, da uči propise“ (xxx, 1911g: 49).³⁸⁹ Formulacija prvenstveno sugerira povezanost općih moralnih težnji sa samom idejom rada. Drugim riječima, nije potrebna modifikacija kako bi rad u nastavi postao oruđe poučavanja morala. Ne postoji razlika u pristupu u odnosu na nižu pučku školu, izuzev adaptacije sadržaja kako bi odgovarao psihičkom razvoju učenika. Poanta je u radu u nastavi „kojim se dolazi do moralnih i umnih stečevina“ (xxx, 1911g: 49). Time se odbacuje teza kako je intencija ovoga principa nastave stvoriti umjetnike ili obrtnike (osim u slučaju tako orijentirane škole, poput šegrtske ili trgovačke; ovdje je riječ o općem pristupu konstruiranja moralne obuke u radnoj školi). Nastava povijesti posebno je prikladna za učenje o moralu, ali ne s fokusom na ratna zbivanja, već poučavanjem o različitim kulturama. Glede metoda ručnoga rada u nastavi, moguće je izrađivati

³⁸⁷ Veća pozornost šegrtskim školama, čak i fakultetima, posvećena je desetak godina nakon objavljivanja ovog serijala. Tada je za mandata gradskog načelnika (po današnjoj terminologiji gradonačelnika) Stjepana Srkulja otvoreno nekoliko zanatskih škola te čak tri fakulteta: Visoka tehnička, Visoka trgovačka te Visoka veterinarska škola (Brčić, 2020). Time je strukovno obrazovanje steklo prirodni kontinuitet na sveučilišnoj razini, koji je u periodu objavljivanja serijala *Škola s pomoću rada* bio nezamisliv.

³⁸⁸ U članku *Narodnim zastupnicima u oči promjene školskoga zakona*, navedeno je „akademijska pedagoška naobrazba jedina je vrsna učitelja potpuno spremni za takav uzgoj mladeži“ (xxx, 1906e: 97).

³⁸⁹ Pritom se poziva čitateljstvo na proučavanje Le Bonovih rasprava o ovoj tematici.

reprezentativne artefakte i objekte određene kulture, a izrađeni predmeti potom se razmjenjuju s drugim školama i na taj način proširuje obuka.

Obuka zato ne smije biti ograničena na učionicu već je potrebno upriličiti što veći broj izleta, prigodni segmenti nastave mogu biti održani u čitaonicama (knjižnicama), a dio i u obliku sportskih aktivnosti. Fizička aktivnost neodvojivi je aspekt jer „smatramo tjelesni uzgoj dijelom moralnoga uzgoja“ (xxx, 1911g: 49). Bavljenje sportom može se okarakterizirati kao rad ako se promatra kao antipod pasivnom (frontalnom) obliku poučavanja u učionici. Vođeni parolom da „mladež mora moral proživljavati“ (xxx, 1911g: 50), inzistira se na tome da se kroz aktivnosti i neposredno iskustvo usađuju odgojne vrijednosti. Citat istovremeno iskazuje potrebu baziranja nastave na učenikovom iskustvu, što bi bilo jednostavno upriličiti fizičkim aktivnostima.

7.1.11. XV. Učenje jezika u višim pučkim školama

Izuzev zahtjeva da se potencira učenje živih jezika (nauštrb latinskoga), ne postoji izraženija diferencijacija po pitanju stranog jezika. Ovdje prepoznajemo dvije perspektive nastave stranoga jezika: učiteljevu i učenikovu. Košćević naglašava kako riječ ne smatra niti jedinim niti najboljim kanalom za izražavanje čuvstava.³⁹⁰ Od učitelja očekuje alternativni pristup kojim će omogućiti svakom učeniku, neovisno o pojedinačnim razlikama u razredu, da artikulira svoj rezultat percipiranja. Risanje je na samom vrhu tih kanala izražavanja, dočim se usmenu riječ nastoji limitirati na neku vrstu instrukcije (primjerice, dodjela uputa prije samoga rada). To je posebno bitno za učiteljevu perspektivu učenja stranih jezika jer se i ovdje očekuje neposrednost. Učitelj mora poznavati jezik koji poučava gotovo na razini izvornoga govornika (istodobno optužuje i da mnogi učitelji ne poznaju jezik koji poučavaju), a u tom smislu očekuje od vlade da financira stipendije kojima će učitelji moći provesti određeni period u narodu čiji jezik žele poučavati.³⁹¹ Oponira se učenju iz knjiga i na temelju gramatike, a zahtijeva direktan pristup materiji.

Neposrednim pristupom mora se koristiti i učenik. Jezik je potrebno učiti otvorenom konverzacijom i obradom eklatantnih literarnih primjera. Košćević odbija program po kojemu učenici prolaze velik broj književnih naslova jer time nije moguće izvršiti dubinsku analizu

³⁹⁰ Kritika se ponovno odnosi na dominantni verbalizam: „danas se u našim školama uopće pokazuje samo jedna vrsta izricanja misli, a to je riječ“ (xxx, 1911g: 51).

³⁹¹ Postupak je potrebno ponavljati svakih nekoliko godina, iako je upitna financijska podloga kao i podrška vlasti. Problem predstavljaju problemi s resursima za školstvo (učiteljske plaće, oprema i izgradnja škola i dr.).

sadržaja, stila pisanja i sami jezik. Odabiranjem jednoga djela kao primjera učenici se mogu posvetiti analizi i istodobno učiti novi jezik.³⁹² Međutim, ovakav pristup donosi puno dvojbi po pitanju učinkovitosti. Nerealno je očekivati kako bi takvo učenje polučilo efekt, posebice u razredu sa 60-70 učenika. S druge strane, postavlja se pitanje ekonomičnosti ovakve nastave. Naime, ovakav princip rada (čitanje bez predznanja jezika) mogao bi potrajati mjesecima prije nego što bi svatko naučio osnove novoga jezika. Drugim riječima, veliki su izgledi da bi učitelj na nastavi tjednima prolazio isti odlomak nekog djela bez da se pritom išta poučava. Nastava bi se svela na neartikulirano čitanje stranih pojmova bez smisla. Posebice kada se uzme u obzir da se u ovom slučaju radi o djeci čija je koncentracija kraćeg vijeka, a mora se razmišljati i o često naglašavanim individualnim razlikama između učenika (kojom brzinom dijete svladava nove pojmove, pamti prijevod, povezuje elemente rečenice, prepoznaje gramatičke ili pravopisne obrasce u novom jeziku i sl.). Također, ostaje i pitanje učenja gramatike određenoga jezika, što književni stil potencijalno onemogućuje zbog slobode u izričaju. Ovaj se problem može izjednačiti i s pitanjem učenja dijalekata hrvatskog jezika koji je ranije bio analiziran.

7.1.12. XVI. Geometrija i računstvo u višim pučkim školama / XVII. Prirodne nauke

Geometriji pruža prednost nad računstvom jer je ona „prava tvarna ilustracija logike“ (xxx, 1911h: 69). Citat potkrepljuje tezu da dijete samostalno dolazi do zaključaka jer će lakše percipirati odnose veličina nego apstraktne simbole koji predstavljaju određene vrijednosti. Treba je učiti na primjeru prostora (onoga u kojem se dijete nalazi, dakle učionice) i svako iscrtavanje treba izvršiti sam učenik. Time on sudjeluje u nastavi, dočim je učitelj ponovno u svojstvu moderatora, odnosno voditelja.³⁹³ Veličine koje određuju prostor potrebno je učiti uspoređivanjem, bez konkretnih vrijednosti svake linije.³⁹⁴ Risanjem se potom prelazi na izraženije omjere veće od prostorije. Geometrija je eklatantni primjer nastavnoga predmeta koji nije moguće naučiti slušanjem i čitanjem, već učenik samostalno percipira forme i odnose veličina. Svladavši te mjere, postupno će im pridodavati znamenke i pripadajuće računske operacije.

³⁹² Košćević traži da se učenje jezika odvija na podsvjesnoj razini jer treba čitati djela bez prijevoda. Navodi kako je i on tako naučio strane jezike, a potvrdu ove metode pronašao je i kod drugih (ističe Skendera Fabkovića kao pobornika).

³⁹³ On „ne pripućuje poučaka, nego samo označuje put, što da se radi, a zaključke treba da izvedu učenici sami“ (xxx, 1911h: 69). Uključuje se tek kada učeniku zatreba dodatno pojašnjenje ili pomoć u radu.

³⁹⁴ Učenik će lakše naučiti „umjetne apstrakcije pravih veličina“ (xxx, 1911h: 69), kako su opisane znamenke.

Potiču se eksperimenti u pronalaženju zaključaka, kako bi dijete u što većoj mjeri samostalno otkrivalo "istine". U ciničnom tonu ističe se kako je besmisleno djetetu dokazivati da su dvije identične kružnice zaista jednake, posebice ukoliko ih je ono samo iscrtalo. U slučaju izvođenja zaključaka po izvršenom eksperimentu, učeniku ne treba pojašnjavati kakav je odnos veličina jer će znati da, primjerice, trokut nije jednakokraničan ako mu je on skratio posljednju stranicu. Potiče se ideja da se matematika uči raznim zabavnim zadacima, jer će učenicima to biti draže negoli gomilanje računskih problema. Predloženo je i nekoliko primjera igara, poput pogađanja koji je broj zamislio kolega u razredu ili učestalosti ponavljanja određenoga predmeta na nekoj slici.

Kao i u u nižoj pučkoj školi, potrebno je osloniti se na aparate i pomagala.³⁹⁵ Poželjno je da učenici imaju na raspolaganju nožice, kliješta, škare, čašice i slične predmete. Učitelj mora upoznati učenike sa svim predmetima koji bi bili korišteni u nastavi. Učenici trebaju zadužiti određene predmete i ovisi o pomoći svojih kolega, odnosno suradnji kako bi ojačala sinergija u razredu. Zaključci dobiveni promatranjem i risanjem progressa jednoga zrna moraju se dodatno obrazložiti u učionici (Koščević predlaže posebnu radionicu za prvu fazu ovakve nastave). Učiteljeva uloga opet može biti opisana kao korigirajuća jer mu je povjerena zadaća „da učenika što više uputi na vlastit rad, da mu bude što manje trebalo učitelja“ (xxx, 1911h: 70). Učitelj se uključuje u završnoj fazi svakoga segmenta rada (postupka klijanja, kako je opisano u primjeru). Drugim riječima, učenik bi promatrao taj postupak, zabilježio čemu je svjedočio te potom samostalno donosio zaključke. Učiteljeva zadaća bila bi dakle korigirati krivu procjenu i ispravljati pogreške. Isti princip rada namijenjen je i u nastavi fizike (eksperiment, bilježenje, naknadno objašnjavanje u učionici). Pozitivna odlika ovoga poglavlja tekstova o radnoj školi su primjeri zadataka. Navedeno je čak 40 zadataka, a za nastavu kemije 89. Učiteljeva uputa univerzalna je za sve primjere; odnosi se na pripremu materijala za rad (aparata i sprava) te instrukciju prema potrebi.

7.1.13. XVIII. Ručni rad u višoj pučkoj školi

Učenici moraju upoznati oruđa s kojima rade, njihove karakteristike, svojstva i limite. Bez tih konkretnih informacija ne mogu znati što sve mogu s njima izvršiti, kao niti za što su sposobni s obzirom na ograničenja toga oruđa. Isto se očekuje i od materijala s kojima treba

³⁹⁵ „Prirodne nauke imadu samo onda uzgojnu vrijednost, ako su eksperimentalne“ (xxx, 1911j: 98). Koščević objašnjava na primjeru jednoga zadatka: učenici će posaditi zrno graška i pratiti njegov progres sve do posljednjeg stadija. Svaku fazu toga progressa moraju zabilježiti, narisati i međusobno prokomentirati (razmijeniti mišljenja).

raditi. Potrebno je poznavati svojstva materijala (drva, kovine, metala...) i sukladno njima postavljati radne zadatke. Očekuje se da će se učenici, nakon stjecanja adekvatnog predznanja, opredijeliti za određenu metodu, pristup ili materijal. To će ovisiti o njihovim sposobnostima, koje su dužni samostalno otkriti uz učiteljevo vođenje.³⁹⁶ Postoji i diferencijacija po spolu. Od dječaka se očekuje više aktivnosti u polju obrade drva i materijala, izrade predmeta i sličnih djelatnosti. To se povezuje s fizičkim i psihičkim predispozicijama. S druge strane, za djevojčice su predviđene aktivnosti direktno povezane s kućanstvom: šivanje, pletenje, kuhanje i sl.³⁹⁷

Košćević se u svojem članku referira na *slöjd* i premda ne odbija usporedbe s tim modelom, argumentira kako se ova metoda razlikuje od švedskog modela. U osnovi, pristup je drugačiji. Zahtijeva se poznavanje risanja nacрта po kojima bi se izrađivalo, što se također veže uz metodu risanja u radnoj školi. Košćević je ranije identificirao razlike između slobodnog i konstrukcijskog risanja te navodi „svaki ručni rad sprovodi se risanjem“ (xxx, 1911j: 101). I u ovom slučaju, navedeni su iznosi alata i materijala kako bi se oponiralo tezi o skupoći ovakve nastave. Preporučuju se i egzotični materijali, poput kostiju ili rijetkih tkanina. Njihova dostupnost ostaje upitnom, ali dokazuje raznolikost koju pruža ovakav model nastave. Istaknuta su i upozorenja glede rukovanja određenim aparatima ili uvjetima.

Zbog toga je neophodno da je učitelj adekvatno pripremljen kako bi mogao regulirati uvjete rada bez ugrožavanja učenika, posebice po pitanju aktivnosti koje zahtijevaju izvore topline (visoke temperature prilikom obrade kovina i sl.). Povezujući ideju s trgovačkim školama, učenicima se pruža prilika upoznati materijale s kojima bi kasnije mogli intenzivno raditi.³⁹⁸ Stjecanjem takvoga predznanja stvara se temelj daljnjem djelovanju u obrtničkim djelatnostima.³⁹⁹ Po priloženoj statistici, otprilike 50% učenika završava srednju školu, a visok

³⁹⁶ Ova metoda rada inicijalno je bila predstavljena 1868. godine u carskoj tehničkoj školi u Moskvi, odakle se proširila Europom te SAD-om (Košćević se referira na konkretna djela stranih autora).

³⁹⁷ *Preporod* je kritizirao manjak mogućnosti za djevojčice, posebice po pitanju djevojačkih škola baziranih na metodi rada. Time je ponovno bio u sukobu s Basaričekom (2009: 274) koji je u članku *Pomanjkanje učitelja* iz 1873. godine odbio sugestije kako bi učiteljice mogle efikasno ispuniti odgojne zadaće, ističući da „pomanjkanju učitelja ne može doskočiti namještanje učiteljica“. Njegova prosudba o spremnosti učiteljica na ophođenje s dječacima u razredu krajnje je negativna, dok Košćevićevi članci nisu istaknuli takvu ocjenu kompetencije.

³⁹⁸ „Njedan od ovih i drugih ručnih radova ne izvodi se u školama u tu svrhu, da se od učenika stvore zanatlije, nego se svaki rad obavlja kao sredstvo za uzgoj, za oplemenjenje učenika“ (xxx, 1911j: 101). Košćević je očito osjećao potrebu neprestano isticati ovo opravdanje i njegove varijacije (poput onih da nije poanta metodom risanja stvoriti umjetnika ili metodom pjevanja glazbenika). Potreba je bila produkt pritiska neistomišljenika.

³⁹⁹ Višestruko isticanje odgojnih vrijednosti kao prioriteta ovoga pristupa može se povezati s deklariranom ili prešutnom skepsom roditelja glede budućnosti njihove djece. I urednik *Preporoda* redovito je kritizirao školski sustav kojemu je, po njegovu mišljenju, osnovna svrha stvoriti činovnike, bazirajući se pritom na pristupu koji ne mari za estetiku, odnosno oplemenjivanje djeteta (u tom kontekstu, ona je povezana s razvojem kritičkog mišljenja

postotak direktno je povezan s metodama rada.⁴⁰⁰ Navodi kako su u radnoj školi učenici motivirani izvršiti svoje zadaće jer im metode rada pričinjavaju zadovoljstvo te se svatko može učinkovito razvijati zahvaljujući individualiziranom pristupu. Uz takvu motivaciju povezuje brojne pogodnosti za učitelja, poput lakšega održavanja discipline u razredu, želje za daljnjim napretkom i sl. Ručni rad vidi kao rješenje jer on „traži, da dijete sudi, motri“ dok istovremeno „taj rad svjetla sposobnosti, koje poučavanje u razredu gotovo i ne dira“ (xxx, 1911j: 101). Radna škola, prema tome, ne zanemaruje nijednog učenika zbog njegovih sposobnosti jer će on, zbog više načina izražavanja i stjecanja znanja, pronaći kanal kojim će moderirati svoje težnje i ispuniti odgojne zadaće.

Ovakav princip rada u školi potencijalno može otkloniti brojne manjkavosti postojećeg sustava. Međutim, može se promatrati i s gledišta inteligencije, ne samo spretnosti. Košćević navodi kako djetetov intelekt ne mora nužno biti u memoriji (pamćenju činjenica i podataka kojima se konstruira znanje), odnosno „ne mora se dati pobuditi klasičnim naukama“ (xxx, 1911j: 101). To se odnosi na djecu koja uče s poteškoćama ili sporijim tempom od prosječnog učenika. Koncentriranjem filtra procjene dječje inteligencije na mnemotehlike, kako su ovdje okarakterizirane, brojnim isključuje mogućnost za iskazivanjem svojih sposobnosti. Košćević opravdano ističe da bi mnoga djeca mogla biti drugačije tretirana glede svojih intelektualnih mogućnosti ako se procjena ne bi svela na reprodukciju činjenica. Princip može biti oruđe za otkrivanjem preferenci, tim više što se za školu s pomoću rada u pravilu očekuje veliko predznanje (primjerice, protumačiti nacrt po kojemu se nešto izrađuje, poznavati mnoge vrste materijala i aparata, sve podređeno učenikovim preferencama i sposobnostima). Memoriranje pa posljedična reprodukcija unaprijed formiranog znanja ne odgovara svakom djetetu niti nudi alternativni način izražavanja onima koji slabije pamte ili teže konstruiraju uzročno-posljedične veze.⁴⁰¹

Sličan pristup zahtijeva se i za poučavanje djevojčica. Iako se ne odmiče daleko od uvriježenih očekivanja za ženski spol, poput vođenja kućanstva, ipak se sugerira kako bi djevojčice morale biti upoznate s onime što će raditi, odnosno zašto će se događati određene

u učenika). U tom mentalitetu može se prepoznati društveni kontekst koji je prevladavao prvim desetljećima 20. stoljeća. *Preporod* i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja svojim su aktivnostima nastojali izmijeniti taj odnos.⁴⁰⁰ Polovična uspješnost završetka srednjega školovanja nije bila karakteristična za Hrvatsku, iako je Zagreb prednjačio po većini statističkih parametara (primjerice, pismenost u Banskoj Hrvatskoj prije Prvoga svjetskog rata bila je 52,57%, dok je u Zagrebu ona iznosila 84,73%) (Mirošević, 2015).

⁴⁰¹ Ovdje treba podsjetiti na Košćevićevu tezu o ukidanju negativnih ocjena; ukoliko dijete neki školski predmet ne može svladati, umjesto forsiranja potrebno ga je preusmjeriti u nešto u čemu će njegove vrijednosti doći do izražaja (pod uvjetom da je učitelj zaista unio trud u svladavanje gradiva pa tek onda inicirao preusmjeravanje).

reakcije na ono što će raditi. Tako traži da neposredno sudjeluju u izvođenju i praćenju eksperimenata, da budu upoznate sa svim reakcijama na određene kombinacije (vatra i posuda određenog materijala, kako će reagirati na povišenje temperature, što to donosi po pitanju ekonomičnog vođenja kućanstva i sl.).⁴⁰² Usto, potiče ženski ručni rad, poput obrta kojima bi se izrađivalo od tekstila i dr. Međutim, treba napomenuti kako je Košćević tražio jednake uvjete rada za oba spola učenika, pa i po pitanju poučavanja za rad u obrtu.

7.1.14. XIX. Učiteljska škola

Posebna pozornost posvećena je modifikaciji postojeće učiteljske škole po načelima škole s pomoću rada. Kako je i ranije istaknuto, *Preporod* je u više navrata isticao potrebu za unaprjeđenjem kompetencija učiteljskog kadra, najviše po pitanju sveučilišne naobrazbe koja tada nije bila segment njihova školovanja.⁴⁰³ Košćević očekuje da bi se stjecanjem sveučilišne naobrazbe pojačao otpor prema, smatra se, zastarjelim metodama herbartizma. Temelj je u međuznanstvenom pristupu koji nudi sveučilište. Onemogućavanje sveučilišne naobrazbe direktno povezuje s pokušajem održavanja herbartizma u Hrvatskoj. S višom razinom kompetencija posljedično očekuje kako bi učiteljskom staležu porastao ugled u društvu, a samim time i njegove povlastice (u prvom redu plaća). Na ovim smjernicama koncipirano je i poglavlje o učiteljskoj školi.

Osnova je u znatnom opsegu materije koja čini pedagošku znanost, zbog čega dosadašnji sustav više nije adekvatan (smatra ga zaostalim jer nije pratio nova saznanja u pedagogiji i srodnim znanostima koje je upotpunjuju). Nasuprot Hrvatske, ističe se da su naprednije države prepoznale nesrazmjer u tome odnosu te su shodno tome reformirale učiteljske škole. Iako se sustavi razlikuju ovisno o potrebama, u pravilu je temelj svršena srednja škola s maturom (istaknuta kao temelj znanja) te studij pedagogije na sveučilištu u

⁴⁰² Očekuje da kuhinja bude „pravi fizikalno kemički laboratorij djevojaka u građanskoj školi“, ali da istodobno takav rad „bude u prvom redu uzgojan“ (xxx, 1911j: 102).

⁴⁰³ Košćević u fusnoti ovoga poglavlja podsjeća na svoj članak *Sveučilišna naobrazba učitelja* koji je tiskan u prvom broju drugoga godišta (u siječnju 1906. godine). Esej je objavljivan u nastavcima, a posljednji segment je izašao u broju sedam istoga godišta (uz napomenu kako je broj 5 objavljen kao posebno izdanje pred izbore te osim pamfleta nema drugog sadržaja). Košćević i taj apel predstavlja kao borbu protiv *stare škole* jer ističe kako je želja učitelja (pobornika sveučilišne naobrazbe) „da se odstrani Herbartov sustav psihologije i pedagogije“ te da istodobno „pedagošku znanost postave na osnov socijologije, filozofije, a njenu povijest da uče iz kulturne historije“ (xxx, 1906a: 2). Ovo rezoniranje korespondira s poticanjem korelacije školskih predmeta, gdje se također tražilo objedinjavanje više znanosti u jedan okvir rada.

trajanju od dvije godine.⁴⁰⁴ Slijedi sekvencioniranje učiteljske škole prema načelima škole s pomoću rada na primjeru prva četiri godišta.

7.1.15. XX. Opće obrazovanje u prva četiri godišta učiteljske škole

Predmet rasprave sveden je na pitanje potrebnog stupnja obrazovanja koji će predstavljati standard za upis učiteljske škole, odnosno predznanja polaznika. Mišljenja se razilaze pa je tako, navodi Košćević, po nekima prihvatljiva srednja škola s gimnazijalnom maturom, dok drugi zahtijevaju disperziju po pitanju predznanja i ne ograničavaju kandidate prema svršenju školi. Košćević se priklanja grupi koja oslobađa pristup učiteljskoj školi onim kandidatima koji su prethodno završili gimnaziju, ističući korist klasičnog obrazovanja iako preferira realnu gimnaziju kao poligon za stjecanje relevantnog predznanja. Međutim, i to klasično obrazovanje mora se reformirati jer je nužan odmak od inzistiranja na učenju grčkog i latinskog jezika. Učenje o klasičnoj kulturi može se izvršiti i bez znanja tih jezika jer se mnoge knjige antičkih autora mogu lako nabaviti.⁴⁰⁵ Neovisno o predznanju, Košćević ističe da će se u učiteljsku školu koncipiranu prema principima škole s pomoću rada moći upisivati samo oni kandidati koji su prethodno završili osnovno i srednje obrazovanje po načelima koja su iznesena u prethodnim poglavljima. Ne očekuje da će kandidat postati učiteljem na takvoj ustanovi ako nije poznavao rad i ustroj radne škole tijekom svojeg školovanja.

Ustroj učiteljske škole bio bi takav da se kandidat po svršetku može kompetentno uključiti u rad bilo kojeg stupnja obrazovanja (osnovne, šegrtske ili srednje škole, što tada nije bio slučaj). Temelj kompetencije leži u tome što je bazirana na metodama škole s pomoću rada, a, kao što je ranije predstavljeno, one se u osnovnoj i srednjoj školi razlikuju samo u prilagodbi dobi učenika. Zbog toga na početku navodi kako se članak neće baviti svakim školskim predmetom pojedinačno nego će se prezentacija koncepta svesti na generalne karakteristike. Prva veća razlika u odnosu na postojeću učiteljsku školu jest što bi se učionice (predavaonice) zamijenile radionicama i laboratorijima.⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ Jasna je intencija ovih sugestija jer obrazovanje na sveučilištu mora biti „ideal učiteljstva“ (xxx, 1911k: 118).

⁴⁰⁵ Teza je usporediva sa segmentom o učenju stranih jezika koja je ranije predstavljena. Košćević tvrdi kako te jezike ionako nitko ne poznaje, što je deplasirana primjedba. Jednako se može artikulirati učenje bilo kojeg živog jezika, jer ako interes leži u književnom stvaralaštvu koje će ionako biti prevedeno – kako se ovdje insinuiru – onda se ukida potreba ikakvog učenja.

⁴⁰⁶ Košćević ponovno odbacuje prigovor o stvaranju obrtnika ističući da „nijesu te radionice tu za to, da se od budućih učitelja stvore zanatnici, nego da se budući učitelji već kao đaci uživaju u metodu istraživanja“ (xxx, 1911k: 120). Prisutna je kontradikcija; ako su svi kandidati na učiteljskoj školi prethodno završili niže stupnjeve obrazovanja po metodama škole s pomoću rada, onda ne bi bilo potrebe ponovno se 'uživjeti' u iste metode jer su

Shodno tome, učitelji moraju biti upoznati s cjelokupnom aparaturom koju mogu koristiti u budućem radu. Intencija je ista kao i na primjeru učenika koji se njome koriste; potrebno je poznavati ono čime se uči (u učiteljevu smislu, ono čime se poučava). Podrazumijeva se da bi učiteljske škole trebale biti opremljene svakim uređajem, oruđem ili materijalom koji se može iskoristiti u poučavanju, iako se ne pojašnjava kako bi se takva praksa trebala financirati. Sve s čime kandidati dolaze u doticaj tijekom školovanja moraju zabilježiti, opisati te po mogućnosti i narisati (slično kao i učenici tijekom nastave, što ponovno izjednačava njihove uloge). Košćević napominje kako se od učitelja ne očekuju aktivnosti na razini otkrivanja novih zakona fizike, ali oni moraju biti kompetentni za rad u svakoj situaciji, neovisno o lekciji, temi ili korištenom materijalu. Imajući u vidu zahtjev za upoznavanjem svakog učenika na individualnoj razini, jasno je zašto učitelj mora biti spreman primijeniti razne metode kojima može utjecati na učenikov razvoj sposobnosti. O tome mu, prema ovome konceptu, može ovisiti uspješnost nastave, odnosno ispunjenje postavljenih odgojnih zadaća.

Velik dio školovanja budućih učitelja mora se odvijati izvannastavnim aktivnostima. Mnoge školske predmete (ističu se povijest i zemljopis) može se poučavati pažljivo planiranim izletima. Korist ovoga pristupa dvojaka je; kao prvo, efikasnije je poučavati o određenim područjima ili aspektima na licu mjesta, čime se zamjenjuje neželjeni verbalizam u učionici. Drugi bitan segment jest povezivanje s narodnom baštinom, odnosno kulturom, što je u svezi s promicanjem hrvatske narodne pedagogije. Bazirati nastavu na lokalnim običajima, odnosima i sličnim aspektima civilizacije trebalo bi pripomoći uspostavi narodne pedagogije kojoj je Košćević težio. S druge pak strane, boravkom u prirodi učenicima će biti jednostavnije percipirati ono što će biti u fokusu nastave u odnosu na slike iz udžbenika, dok će također imati priliku neposredno risati ono što vide pred sobom. Risanje određene biljke, životinje, spomenika, muzejskog artefakta ili drugog segmenta lekcije može se izvršiti i unutar učionice (radionice) ukoliko bi se navedeni materijal mogao prenijeti u školu. U protivnom, od učitelja se očekuje i razvijanje odnosa s lokalnim ustanovama poput muzeja i galerija kako bi učenici stekli priliku proučiti ono relevantno.⁴⁰⁷ Poanta je i dalje u ručnom radu (lijevanje, modeliranje,

ih prethodno već iskusili. Međutim, citat se može protumačiti i kao najava nastavka rada po tim metodama, ovoga puta s aspekta voditelja aktivnosti (uloga na koju je učitelj često bio sveden). Cilj takve prakse je osamostaliti buduće učitelje na rad u školi, jer time neposredno moderiraju aktivnostima što će se od njih očekivati i u kasnijem profesionalnom životu. Aktualna praksa učiteljske škole bila je također bazirana na verbalizmu i dominantno radu s knjigom (udžbenikom).

⁴⁰⁷ Premda se potiče neposrednost, posebice u kontaktu s prirodom, ipak se zahtijeva da se kandidati učiteljske škole nauče služiti fotoaparatom. Fotografija je početkom 20. stoljeća novi izum, međutim, njegova korist u provođenju nastave prepoznata je u ranoj fazi, zbog čega je istaknuto kako može oplemeniti i unaprijediti nastavni proces. Košćević izum fotoaparata poistovjećuje s konstruiranjem tiskarske preše, navodeći njezine mnoge vrline. Od njih, ističe potencijal uslikavanja reakcija i događaja koje ljudsko oko teško može pojmiti, iako gdjekad

risanje...). Učenici bi sve trebali percipirati svojim rukama, što više toga sami stvoriti, a učitelji bi morali instruirati na koji način postići optimalni efekt.

Rezime ovoga pristupa može se predstaviti kao koncept po kojemu bi učitelji morali steći kompetencije moderirati nastavom na način da učenike osposobe za samostalan rad, najčešće poticanjem na istraživanje. Njihovo predznanje u tom slučaju moralo bi biti znatno i nije realno očekivati da bi svaki kandidat mogao ispuniti zahtjeve koje je pred njega tada postavio Košćević svojom verzijom učiteljske škole. On od budućih učitelja očekuje znatnu spretnost u korištenju alata i uređaja, visoku socijalnu inteligenciju te osjetljivost i sposobnost identifikacije svih potencijalnih poteškoća s kojima se dijete može susresti (posljedično, i poznavanje načina za rješavanje tih poteškoća). Usto, imajući u vidu da se značajan dio poučavanja svodi na risanje, svaki učitelj morao bi posjedovati barem adekvatnu razinu likovnoga izražavanja.

Košćević u osnovi zaziva pedagoški takt u budućih učitelja, premda ga ni u jednom trenutku izriječkom ne navodi.⁴⁰⁸ Pravilnom izmjenom teorije i prakse u svojem radu svaki bi kandidat trebao efikasno riješiti sve prepreke. Stjecanjem značajnijeg iskustva, učitelj bi podsvjesno kompletirao mnoge dotad zahtjevne zadatke, bez da je pritom nužno spoznao što ga je dovelo do toga rješenja, ali bi svejedno siguran u pouzdanost svoje metode. U idealnoj varijanti, učiteljeve bi metode dovele do takve fluidnosti nastave da bi se ona odvijala bez zadržke te uz poticanje angažmana učenika.

Tijekom nastave budući učitelj bi morao učenike dovesti do razine sudjelovanja tako da oni samoinicijativno traže nastavne zadatke, zbog čega bi morao biti uspješan u pripremi nastavne jedinice te stvaranju interesa za učenje.⁴⁰⁹ kandidati trebaju voditi bilješke o svakom

pretjeruje s očekivanjima (primjerice, niti jedan fotoaparatus ne može vidjeti bolje od teleskopa, kako je na jednom mjestu naveo). Čimbenik koji fotoaparatus prvenstveno priklanja radnoj školi jest njegova neposrednost. Učeniku je jednostavnije promotriti fotografiju nego čitati opis nekog predmeta koji je učitelj fotografirao. Današnji udžbenički standard nezamisliv je bez fotografija.

⁴⁰⁸ „Pedagoški takt nije sveobuhvatno poznavanje teorije, niti ogromno iskustvo u odgoju i obrazovanju bez poznavanja teorije. Ono što je sigurno jeste da pedagoški takt ima posredničku ulogu između teorije i prakse; on je kao moste prelaska iz teorije u praksu ili spoj različitih i odvojenih segmenata u pedagoškom djelovanju“ (Nikšić Rebihić, 2022: 122). Važna komponenta toga je pronicljivost, odnosno pravodobno prepoznavanje pedagoške situacije te shodno tome primjerena reakcija.

⁴⁰⁹ Košćević nije prepoznao Herbartov utjecaj u ovom zahtjevu. Naime, Herbart je tražio da učitelj (odgajatelj) prethodno pripremi unutrašnjost učenika (odgajnika) za postizanje određene svrhe (Komar, 2017). U tom kontekstu fokus se postavlja na učenikov interes, a to je nemoguće bez individualiziranog pristupa jer interes jednoga učenika ne jamči istu reakciju i kod drugoga. To pak znači da, prema Herbartu, učenikova unutrašnjost ne može biti zanemarena kao što se nerijetko isticalo među njegovim kritičarima. Premda, i Košćević je navodio kako je Herbartova teorija nastave narušena raznim intervencijama, i to od strane njegovih (Herbartovih) pobornika. Upliv raznih drugačijih mišljenja koja ili nisu razumjela Herbartove intencije ili su se (neopravdano) smatrala kompetentnima nadopuniti njegovu konstrukciju rezultirao je poremećajem esencije njegovog pristupa.

aspektu nastave na dnevnoj bazi, što bi zahtijevalo ekonomičnost u radu. Ovakav ustroj učiteljske škole (zajedno s opremanjem škola da bi odgovarale očekivanjima ovim metodama rada) iziskivao bi znatno povećanje sredstava za školstvo. S obzirom na financijsku skromnost hrvatskog školstva s početka 20. stoljeća, dodatni troškovi bili bi negativno zaprimljeni.

7.1.16. XXI. Stručno obrazovanje u posljednja dva godišta u učiteljskoj školi

U roku od dvije godine, koje su predviđene u navedenom ciklusu, ne može se proučiti kompletna pedagogija, zbog čega se zainteresiranima za daljnje proučavanje preporučuje usavršavanje po završetku učiteljske škole. Na početku je identificiran osnovni problem s postojećom učiteljskom školom: „nimalo se ne budi istraživački duh u pedagogiji“ (xxx, 1911m: 133). Autor se referira na istraživačku bazu nastave kakvu očekuje u podjednakoj mjeri od učitelja kao i učenika te na nova otkrića u srodnim znanostima, koja mogu upotpuniti pedagogiju. Dogmatski pristup pedagogiji poistovjećuje s herbartizmom, ističući kako se ono što je Herbart zapisao prije više od stoljeća mora neizmijenjeno prenijeti svakom budućem učitelju. Memoriranje forsira učenika na pamćenje mnogih činjenica, ali pritom ne zahtijeva kontekstualizaciju: informacije se prenose bez pojašnjenja, zanemarujući praktičnu primjenu. Košćević smatra kako je aktualna škola izgubila kontakt sa svojom okolinom: „škola se odnarodila“ (xxx, 1911m: 133). Imajući u vidu njegove poglede na narodnu komponentu pedagogije, razvidno je zašto u tome prepoznaje problem (posebice s obzirom na praktični aspekt školstva koji je s time povezan).

I po pitanju praktičnosti identificiran je neželjeni vanjski utjecaj pa, primjerice, smatra da se matematika uči nepotrebno ili pogrešno; u pitanju su računice, funkcije ili zahtjevi koji su u suštini suvišni ili se nameću mjere koje nemaju poveznicu s kulturom. Radi potpunijeg pred buduću učitelje postavlja zahtjev da se vrate u škole nekadašnje mjere poput stope, palca i sl.⁴¹⁰ Glede unaprijeđenja narodne pedagogije, Košćević predlaže da svaki učitelj prikupi što više podataka o lokalnim običajima i drugim karakteristikama svojega kraja. Međutim, ponovno se postavlja pitanje ekonomičnosti njegovih zaduženja. Košćević je bio jedan od boraca za rasterećenje učitelja po pitanju dužnosti (poput pjevanja i orguljanja u crkvi, uobičajene prakse

⁴¹⁰ Kritiku takozvane 'znanstvene pedagogije', koja je po Košćevićevu mišljenju uzrokom rasta prijezira prema učitelju, crpi iz Tolstojevih zapisa. Odbacuje prigovore svojih kolega koji težnje o hrvatskoj narodnoj pedagogiji podrugljivo stavljaju u nazivnike, iako određeni temelj pronalazi u radovima Gustava le Bona (zapisi o utjecaju kulture na razvoj pedagogije u narodu). Navedeno spada pod zahtjeve budućim učiteljima jer „o tim svojstvima ne vodi današnja škola u Hrvatskoj nikakva računa“ (xxx, 1911m: 134).

u selima tog perioda). Iako bi se ova dužnost mogla opravdati pedagoškim temeljima, iluzorno bi bilo očekivati da bi takav potez naišao na odobrenje vlasti, ali i samih učitelja. Za ove, ali i mnoge druge svoje ideje Košćević iznosi pozitivne kritike stranih medija i kolega, iako u svojim istupima zadržava kruti i neuvijeni stav. To je posebno vidljivo po silini kojom se obrušava na neistomišljenike, što će ostati mana njegova pristupa tijekom cjelokupnoga istraživačkog perioda i jedan od temeljnih uzroka slabe recepcije reforme.

Različitosti u mišljenjima koristi i za dokazivanje teze kako ne postoji univerzalni pristup odgoju: „jedan od glavnih principa, do kojega je došla pedagoška nauka nakon istraživanja tolikih psihologa, liječnika, pravnika i pedagoga, jest, da nema jednoga općega pravila uzgojnoga za sve ljude“ (xxx, 1911m: 135). Zbog toga učiteljska škola mora biti pedagoška radionica, a razredi ustrojeni poput laboratorija. Iako je terminologija gdjekad nejasna, razvidna je osnova ovih teza; frontalni pristup predstavlja oličenje štetnosti školskoga sustava te ga je nužno reformirati u onaj koji će uvažiti različitosti kao i poticati na aktivnosti umjesto jednoličnog prihvaćanja informacija. Pregledom literature, utvrđeno je da pripravnici ne poznaju brojne pedagoge čijim se djelima potkrepljuju ovi navodi (ponovno jedan vid obračuna s jednodimenzionalnim pristupom koji je personificiran u liku Herbarta, kao i Basaričeka). Umjesto da se pripravnike potiče na preuzimanje što više naslova kojima bi unaprijedili svoja znanja i stavove, Košćević ističe kako im se praktički zabranjuje doticaj s bilo čime što nije (po njegovoj identifikaciji) dogmatizam.

Unatoč komplimentiranju raznim stranim naslovima (barem onima koji potkrepljuju njegove teze), Košćević poentira tezom kako je knjiga u osnovi štetna za nastavu.⁴¹¹ Priznavši paradoks koji se pojavljuje s obzirom na ranije navedene stavke, Košćević napominje kako njezina štetnost leži u tome što je tada predstavljala faktički jedini izvor znanja. Sve što je hrvatska pedagogija (odnosno, *stara škola*) smatrala valjanim i vrijednim poznavanja, zapisala je u knjige. Takav način rada – baziran na pisanoj riječi – produkt je i odraz srednjeg vijeka, od kojega su se napredne zemlje odmaknule. Identificiran je i državni utjecaj u opstojanju takvoga koncepta; naime, prilikom inspekcije školskoga nadzornika od učitelja i učenika zahtijeva se da pokažu znanje navedeno u čitanci (udžbeniku). Drugim riječima, nadzornikova (*de facto* državna) procjena ovisi o uspješnom repliciranju natuknica iz udžbenika, dočim se nikakva pozornost ne posvećuje ikojem drugom aspektu znanja (prvenstveno se to odnosi na praktični

⁴¹¹ Na dva mjesta iste stranice *Preporoda* masno je otisnut pojam "štetnost knjige", što je signifikantno imajući u vidu da je naglašavanje teksta neuobičajeno za cjelokupni opis časopisa.

segment).⁴¹² Učiteljska škola formirana na principu radne škole to mora prepoznati i izmijeniti. Može se zaključiti kako je štetnost knjige egzemplar onoga što predstavlja *stara škola* jer je oličenje verbalizma.

Od svakoga pripravnika očekuje se znatna imaginacija glede pripreme i provedbe nastave, posebno ako se uzme u obzir važnost individualiziranog pristupa.⁴¹³ Ujedno, nužan je adekvatan likovni izričaj. Taj bi segment nove učiteljske škole potencijalno bio najkritičniji jer iziskuje visoku razinu likovne vještine. Košćević je na više mjesta istaknuo da se nijedno likovno djelo (kako učitelja, tako ni učenika) ne bi validiralo po pitanju kvalitete, već služi isključivo kao medij izražavanja. Premda, s obzirom da za pripravnike nije predviđena nikakva pouka u risanju, zaključujemo da se sve svodi na urođeni talent za likovnost. Ako se i ne bi ocjenjivali uratci učenika, jasno je da učiteljevo risanje mora biti na prikladnoj razini kako bi moglo poslužiti u poučavanju (posebice tijekom nastave matematike ili prirodnih znanosti, kada je u pitanju tehničko risanje). Košćević ne promatra taj aspekt objektivno jer se radi o učitelju koji je, svjedočeći po drugim zapisima, bio kvalitetan umjetnik te mu zacijelo risanje u nastavi nije predstavljalo prepreku. Međutim, većina njegovih kolega ne bi iskazivala takav talent, pod uvjetom da bi uopće htjeli primijeniti opisani model rada.

U posljednjem segmentu serijala *Škola s pomoću rada*,⁴¹⁴ Košćević preusmjerava fokus na učitelja u učiteljskoj školi, dakle na mentora pripravniku. I on je prema ovim smjernicama trebao biti više moderator aktivnosti negoli voditelj, dok je pripravnik trebao samostalno djelovati: „kao što u osnovnoj školi učitelj proučava učenika, istražuje njegove sklonosti, te u koju vrstu spada njegova psiha, tako sada proučava učitelj na učiteljskoj školi učiteljskog pripravnika i to samo s jednog stajališta: ima li u njemu umjetničkoga dara učiteljskoga?“ (xxx, 1911n: 145). Ova referenca najjasnije očitava Košćevićevo viđenje uloge učitelja; razvidno je kako se "umjetnički dar" ne odnosi isključivo na pedagoško znanje, ali je svejedno fundament novog pristupa.

O pedagoškom znanju pripravnika može suditi bilo koja ustanova, međutim, o njegovom umjetničkom pristupu radu smije kompetentno prosuditi isključivo učiteljska škola (pod uvjetom da je strukturirana kako je ovdje predstavljena). Ne bude li pravilne prosudbe

⁴¹² Ova će kritika biti oprimjerena u sklopu serijala *Iz moje republike*.

⁴¹³ Svaki učiteljski pripravnik morao bi koncipirati svoj stil ispunjavanja zahtjeva ovakve učiteljske škole jer sve što „bude morao učiti druge, sve to on mora znati u prirodi naći, privesti k tome učenika“ (xxx, 1911m: 137). To je najveći zahtjev koji se postavlja pred kandidata učiteljske škole, iako mu upravo to navedena ustanova ne može dati.

⁴¹⁴ *Preporod* br. 10, sedmo godišće (objavljen u listopadu 1911. godine).

pripravnikovih mogućnosti, Košćević lamentira kako bi to bilo „pravo ubojstvo budućih generacija“ (xxx, 1911n: 145). On učitelja vidi kao „vječnoga proučavatelja sposobnosti budućih odraslih ljudi, proučavatelja, od koga roditelji očekuju najdragocjenije podacima obrazložene savjete, koji za svoj rad mora biti duboko naobražen i pouzdan“ (xxx, 1911n: 147). Takvom nastavnom kadru, smatra autor, znatno bi porastao ugled u društvu, a time i plaća te bi lakše stekli pristup sveučilišnom obrazovanju.

Umjetnička prosudba ogleđa se i u ocjenjivanju učenikova poznavanja materinskoga jezika: „svi načini govora, t. j. izjava učenikove duše, a to nijesu samo pismeni sastavci, slovnica, nego i risanje, modelovanje, ručni rad u opće, glazba i sve one izjave, koje danas strpasmo u umjetnost“ (xxx, 1911n: 146). Ovime je definirana uloga estetike u odgoju i obrazovanju. Kako je i ranije istaknuto, svaki (budući) učitelj mora imati talent i afinitet za risanje da bi nastava bila učinkovita po ovim kriterijima. Školski nadzornici ne bi smjeli suditi o efikasnosti nastavnoga procesa na temelju repliciranja fakata iz udžbenika, nego bi morali svoje procjene donositi u suradnji s učiteljem na temelju istog principa. Podrazumijeva se da bi i školski nadzornici morali iskazivati likovni talent, jer bez njega ne bi bili u mogućnosti interpretirati djetetov crtež.⁴¹⁵

Upitna je opravdanost iskazivanja prednosti određenim školskim predmetima nauštrb drugih.⁴¹⁶ Posebno uzimajući u obzir postulat ovoga principa škole, a prema kojemu svakome treba sve biti dostupno jer se ne smije unaprijed odrediti za što je tko sposoban, nije poznato zbog čega bi se favorizirao ikoji segment nastave. Isto je i s aspekta učitelja, jer bi prilikom zapošljavanja i/ili unaprjeđenja u prednosti bili oni učitelji koji kvalitetnije poučavaju predmete kojima je pridana prednost, čime se stvara nepoželjna diferencijacija nastavnog kadra. Potencijalna opasnost pri preferiranju nekih školskih predmeta je u tome što bi i učenici shvatili čemu se pridaje prednost, zbog čega bi mogli drugačije percipirati poučavanje iz tih predmeta, kao i potrebu za istim u daljnjem školovanju.

⁴¹⁵ Shodno tome, trebalo bi reformirati i učeničku svjedodžbu koja više ne bi taksativno prikupljala ocjene iz znanja, nego djetetove „sposobnosti za ovaj ili onaj oblik života i rada“ (xxx, 1911n: 146). Drugim riječima, letimičnim pogledom na svjedodžbu bilo bi razvidno za što je on sposoban i u kojem pravcu ga je nužno usmjeravati kako bi ispunio svoj potencijal.

⁴¹⁶ U tekstu se jasno navodi „fizika cijenit će se više od povijesti“ te „povijest i literatura bit će dolje, a smatrat će se uresom škole, odmorom, kao danas risanje“ (xxx, 1911n: 146).

7.1.17. XXII. *Dodatak*

U posljednjem segmentu serijala Košćević se još jednom osvrnuo na štetnost knjige u modernom poučavanju. Odbio je optužbe za licemjerje zbog toga što je apostrofira dok istovremeno neprestano citira razne autore, u najvećoj mjeri stranu literaturu, braneći se tvrdnjom kako je sve napisano produkt njegove prakse. Konkretno, primjeri i sugestije proizašli su iz njegova rada kao učitelja, dok je, kako tvrdi, u literaturi tek pronašao potvrdu svojih teza.⁴¹⁷ Metode koje je predstavio do tada su već desetljećima bile poznate i u upotrebi. Međutim, Košćević je precijenio njihovu ulogu i važnost u tim zemljama.⁴¹⁸ Osim u literaturi, potporu daljnjem djelovanju pronašao je i u komentarima određenih domaćih i stranih kolega.⁴¹⁹

Nakon gotovo godine dana objavljivanja serijala, ipak zaključuje kako potencijal škole s pomoću rada ovisi o predanosti učitelja. Predstavnici *stare škole* pritom su protivnici napretka.⁴²⁰ Kako nije očekivao skoro odobrenje državnih vlasti za implementacijom odrednica nove koncepcije, okreće se entuzijazmu i volji pojedinaca. Učenike, ali i djecu i mladež općenito, potrebno je učiti kritičkom promišljanju baziranom na istraživanju, dakle

⁴¹⁷ Navodi primjer izložbe iz 1890. godine na kojoj su predstavljeni ručni radovi njegovih tadašnjih učenika (radilo se o obrađenom drvetu kao primjeru učila za nastavu). Napominje kako to što se tada u Hrvatskoj klasificiralo kao *nova škola* zapravo ne predstavlja ništa novo u razvijenim zemljama Europe. Također, primjer nudi kontinuitet te pedagoške misli na hrvatskom prostoru.

⁴¹⁸ Premda je radna škola bila poznat koncept, ni u jednoj državi nije bila dominantna metoda nastavnog procesa. Razlika u odnosu na hrvatske prilike očitovala se i u tome što je u tim zemljama ona bila implementirana u praksu, premda se uglavnom radilo o izoliranim slučajevima.

⁴¹⁹ Jednome od njih, dr. Dinku Gudeku, odgovorio je u sklopu ovoga teksta na komentar u *Kršćanskoj školi*. Iako je Gudek pohvalio *Školu s pomoću rada*, Košćević se oštro osvrnuo na komentar kako je teorija preuzeta iz njemačke pedagogije. Navodi da je samo zbog toga serijal zaključio *Dodatkom* jer je morao odbaciti poveznicu s njemačkom pedagogijom. Polemiku s Gudekom ipak je zaključio u pozitivnom tonu; Gudekove sugestije glede vjeronauka u radnoj školi (o kojemu Košćević nije raspravljao) adekvatno nadopunjuju serijal (također predlaže modeliranje, izrezivanje i risanje). Jednako valorizira djelo Klotilde Cvetišić, čiji je doprinos vezan uz ženski ručni rad. Međutim, Košćević se nije pozvao na Gjurju Kutena koji je još 1885. objavio *Metodiku prostoručnoga crtanja za obće pučke i građanske škole*.

⁴²⁰ Jedan članak iz *Napretka* kao da je predvidio ovu situaciju: „umjetnički pokret našao je u najnovije doba vrlo mnogo gorljivih pristaša, koji često stvar tjeraju preko granica mogućnosti“ (xxx, 1904: 17). Isti autor oštro se ponio prema ideji baziranja cjelokupne obuke na risanju, koju ocjenjuje kao „nastranost misli“ jer se „tomu protive znanstveno dokazane psihološke istine, koje će, dok bude uzgoja i obuke, biti i ostati ishodišta i žarišta cjelokupnomu uzgojno-obrazovnom radu“ (xxx, 1904: 18). Oprečnost stavova indikacija je okolnosti koje su ograđivale hrvatsku pedagogiju ranog 20. stoljeća.

samostalnom djelovanju pri spoznavanju novih činjenica.⁴²¹ U tome je krucijalna uloga učitelja, ali i njegova bliska suradnja s domom.⁴²²

7.1.18. Strani mediji o školi s pomoću rada: Njemačka

Tri godine nakon što je zaključen serijal *Škola s pomoću rada*, u *Preporodu* se ponovno počinje objavljivati serijal članaka istog naziva.⁴²³ I ovaj je bio nepotpisan pa se pripisuje uredniku časopisa. Za razliku od prvoga serijala, koji je u osnovi struktura radne škole na svim stupnjevima obrazovanja u Hrvatskoj popraćen autorovim komentarima, ovaj serijal u osnovi je eklekticistički. Fokusiran je na kritičko vrednovanje radne škole u stranim medijima, kao i od inozemnih pedagoga. Raspon medija je izuzetan; tiskane su analize desetaka stranih pedagoških časopisa i listova, a prenesene su i evaluacije pojedinaca (njemački sveučilišni profesor G. Deuchler, dr. G. Kerschensteiner i dr.). Sve su kritike pozitivne, uz tek manji broj upozoravajućih konstrukcija u analizama.⁴²⁴

Unatoč kratkom vremenskom razmaku u objavljivanj dva serijala, *Preporod* javlja kako je škola s pomoću rada sve raširenija pojava u Europi i SAD-u. Tekst ostavlja dojam kako je postalo neizbježno da se radna škola etablira kao dominantni pristup organiziranoga odgoja i obrazovanja, iako nije postojala realna podloga za takvu prosudbu. Promjena je, prema stajalištu autora, neminovna i nužna jer aktualni pedagoški sustav nije samo procijenjen kao zastario i neadekvatan, već se povezuje s određenim zdravstvenim poteškoćama učenika. Bez ikakvog navođenja izvora podataka, Košćević determinira da su polaznici aktualnog sustava u Europi (poglavito u Njemačkoj, čemu pridodaje Kerschensteinerove kritike školstvu) u

⁴²¹ Nije postojala službena opreka alternativnim metodama u nastavi. Članak 65. *Školskog i nastavnog reda za pučke učione u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji* iz 1875. (prema *Anali za povijest odgoja*, 2018) navodi da je jedini uvjet prakticiranja nastave taj da se učitelji drže metoda „znanošću i praksom priznanih“. Temelj takvom razmišljanju još je stariji; pronalazimo ga u *Osnovi temeljnih pravilah javnoga obučavanja za Hervatsku i Slavoniu* iz 1849. godine. Taj dokument sljednik je (ili bolje, prilagodba) godinu ranije objavljenog propisa *Entwurf der Grundzüge des öffentlichen Unterrichtswesens in Österreich (Nacrt temeljnih načela javne nastave u Austriji)*. *Osnova temeljnih pravilah* navodi da je na hrvatskom području nužno otvoriti što više vrsta škola (Švoger, 2012). Također, 1929. godine *Zakonom o narodnim školama* formaliziran je odnos između doma i škole, čime se pozornost pridaje što čvršćoj suradnji između te dvije institucije (Zorko i Zorko, 2018).

⁴²² Serijal poentira u optimističnom tonu: „škola s pomoću rada, u kojoj će đak eksperimentirati, a profesor đaka proučavati (...) to je škola nedaleke budućnosti“ (xxx, 1911n: 149).

⁴²³ Prvi tekst novoga serijala pojavljuje se u broju 5 desetoga godišta (objavljenom u svibnju 1914. godine), a posljednji segment tiskan je u višebroju 8-12 (objavljenom u prosincu 1914. godine), odnosno posljednjem broju *Preporoda* uopće. Možemo zaključiti da se radi o zaokruženoj materiji jer je posljednji segment predstavljen kao zaključak cjelokupnog serijala, što znači da nije bio prekinut prestankom objavljivanja časopisa.

⁴²⁴ I Pataki (1938) je u kasnijim radovima kritizirao njemački ustroj radne škole ocjenjujući kako je veza ručnog rada i nastave bila mehanička i nepovezana s obrazovnim dobrom. Kako bi bio efikasan, ručni rad u nastavi mora služiti duhovnom razvoju pojedinca (poticati aktivnost duha).

prosjeku niži i teži od svojih vršnjaka koji nisu u sustavu školovanja. Takvo stanje poistovjećuje s hrvatskim prilikama, ponovno bez referiranja na ikakav mjerodavni dokument ili statistički pokazatelj. Kritičari toga sustava formirali su se u dva bloka; prema jednima, školu je potrebno kompletno transformirati i reformirati, dok bi drugi zadržali postojeću školu, ali uz izmjenu metoda rada.⁴²⁵

Oštra kritika upućena aktualnom školstvu u prvom serijalu *Škole s pomoću rada* u ovoj prilici postala je i oštrija. Naime, Košćević više ne skriva ozlojeđenost i razočaranje školom u kojoj je herbartizam kontinuirano dominantan. Otvoreno je proziva školom za nerad, i to ne samo kako bi je diferencirao od svojeg koncepta, već zato što smatra da sve nastavne aktivnosti provodi učitelj dok su učenici pasivni promatrači i recipijenti. Svoje stavove podupire stranim autorima. S druge strane, učenikova uloga postala je neograničena; u svojim zahtjevima Košćević je prešao na potpuni pedocentrizam u smislu da je svako postavljanje granica, na ikojoj razini odnosa odgajatelj-odgajatelj, recipročno uskraćivanju elementarnih prava na razvoj djeteta.

U odnosu na Herbartovu teoriju (za koju u ovoj raspravi ipak postoji određeno odobravanje), škola s pomoću rada je ogledalo aktualnih prilika jer predstavlja „plod današnje kulture, plod razvoja prirodnih i tehničkih nauka“ (xxx, 1914b: 76). Herbartova greška, smatraju teoretičari radne škole, bila je favoriziranje razuma. Njegov period okarakteriziran je kao doba intelektualizma, dočim je aktualni moment doba pragmatizma. Košćević veliku ulogu vidi u eksperimentalnoj pedagogiji, nepoznatoj u Herbartovo vrijeme, koja je iznijela na vidjelo mnoge novosti glede djeteta i onoga što ono predstavlja te onoga što iz novopoznatoga mogu preuzeti učitelji.⁴²⁶

Nastavljena je praksa prenošenja generalno pozitivnih iskustava s radnom školom u Europi, dok su negativni napisi rijetkost. Oni malobrojni u pravilu se referiraju na negativna iskustva predstavnika škole s pomoću rada s mjerodavnima, uglavnom po pitanju ishoda dozvola za implementaciju novog modela u školstvo (što je još jedna sličnost s prilikama u

⁴²⁵ Ako je takva nova škola shvaćena po principu „uzgoj s pomoću rada jest uzgoj za rad, a to je uzgoj s pomoću života za život“ (xxx, 1914b: 73), postavlja se pitanje praktičnog aspekta takve nastave, odnosno onoga što ona garantira glede pripreme za život poslije škole.

⁴²⁶ Dva su bitna elementa uzrokom odluke da se stavovi dokazuju radovima sveučilišnog osoblja (poput Radosavljevićevih). Prvi je da se time daje znanstveni predznak raspravi jer je pedagogija toliko uznapredovala da novom znanju ili metodi mora prethoditi znanstveno istraživanje. Drugi element je plansko poistovjećivanje pedagogije sa sveučilištem, odnosno sveučilišnom naobrazbom. Kao zagovornik sveučilišnog obrazovanja učitelja, Košćević je ukazao kako se budućim učiteljima Zapadne Europe i SAD-a omogućuje upis na studij, gdje potom usavršavaju svoje kompetencije. Usto, sjedinjenje sveučilišta i radne škole kod čitatelja potencijalno stvara dojam kako se upravo taj novi model uzdiže iznad postojećeg herbartizma.

Hrvatskoj). Navodi se da je i Kerschensteiner doživio brojne prepreke pri pokretanju svoje škole, iako je popis gradova u kojima je novi model zaživio znatno duži. Košćević time nije zadovoljan; otvoreno optužuje neimenovane protivnike da zastrašuju reformatore školstva zbog čega ovi ne javljaju o svojim pokušajima (unaprijed ocijenjenima kao uspješnima od strane urednika časopisa, iako i sam potvrđuje da konkretnih podataka nema).

Komplimentira Nijemcima na učestalo provođenje izleta s djecom, ističući da je to u velikoj mjeri određeno nastavnom osnovom.⁴²⁷ U Hrvatskoj je svaki izlet ovisio o organizacijskim sposobnostima i volji pojedinog nastavnika. Temelj ideje leži u tome da se što više znanja percipira u izvornom obliku. Njemačka nastavna osnova sadrži obilnu količinu gradiva, ali nastavniku je prepušten odabir relevantnog jer „nije glavno, da se nauči mnogo gradiva, nego da se učenik uputi u metodu, kako se dolazi do znanja: promatranjem, traženjem svojstava, mjerenjem njihova stupnja itd.“ (xxx, 1914c: 82). Učenje iskustvom zadržalo je pravo prvenstva i predstavlja pripremu za kasniji život, potencijalno i naučrb konkretnoga znanja koje je trebalo naučiti. Dok god učitelj ispunjava zahtjeve iz drugog dijela citirane rečenice, po pisanju *Preporoda*, mjerodavni neće negativno validirati njegov rad, iako je razvidno da dio toga gradiva neće biti obrađen.

Košćević je nastojao manjak izvješća o radnoj školi opravdati strahom provoditelja koncepta, implicirajući da strahuju od negativnog odjeka u javnosti. U drugom poglavlju ističe da se učestalim poticanjem suradnje među učenicima želi otkloniti strah (moguće je da je mislio na anksioznost) koji potencijalno opstruira njihovo izvršenje zadataka u nastavi. Poglavitito se misli na strah od pogreške. Gotovo neograničena sloboda u radu jamči da će učenici moći neometano sudjelovati u svim aktivnostima. Konkretno, za razliku od aktualne škole koja brani došaptavanje i pomoć kolegama (kako je ocrtava autor), škola s pomoću rada potiče učenike da se maksimalno angažiraju u razrednoj zajednici. Može se zaključiti da se radi o unutargeneracijskom mentorstvu, prilikom kojeg bolji učenici preuzimaju na sebe zadatak pomaganja slabijima čime u prvi plan iskaču individualne sposobnosti. Sloboda se ogleda i u učiteljevima zahtjevima; sastavci se pišu na temu po vlastitom izboru ili po vlastitom načinu

⁴²⁷ Košćević očekuje bolje rezultate u Hrvatskoj, a za to je ponudio primjer iz Njemačke (bez detaljnijih informacija) koji ilustrira kako je jedan nastavnik proveo nastavnu jedinicu. Poveo je učenike na izlet i nakon kraćeg obrazlaganja, zadao učenicima da sami modeliraju (izrade) gnijezdo ptica koje su vidjeli. Njemački učenici trebali su po jedan dan za svaki segment zadatka (gnijezdo, jaje, ptica...), dok su učenici u Zagrebu sve te detalje izradili već prvi dan. Uz neprimjerenu opasku o "budalastoj" njemačkoj djeci, primjer je očigledno iskoristio za osnaživanje teze kako su djeca u Hrvatskoj spremna za radnu školu, samo što je se ne može implementirati zbog manjka razumijevanja.

izjašnjavanja (stil, opseg teksta...), a mnoga poučavanja odvijaju se u formi igre. U višoj pučkoj školi metode bi bile iste, iako na višoj razini s obzirom na dob učenika.

Nejasno je zašto ovo poglavlje zaključuje kritikom njemačke škole.⁴²⁸ Naime, nakon iznošenja brojnih primjera pravilne prakse ophođenja s učenicima na temelju principa radne škole, zaključak je napisan kao oštra kritika tog sustava. Košćević zaključuje kako je nakon analize razvidno zašto Nijemci i dalje djeluju po Herbartovim principima i zašto je u takvoj državi (očito otvorenoj intelektualizmu) mogla opstati njegova teorija nastave. Neke opaske veže uz 'krvoločnu' povijest Njemačke (zanemarujući sličnu ili mračniju povijest Engleske, Francuske i drugih zemalja), napominjući kako zbog toga njemačka škola marginalizira nastavu povijesti.

Iako postoje znameniti pojedinci u njemačkom školstvu koji ustraju u borbi za daljnju implementaciju radne škole, među njima su diferencirana shvaćanja o zadaći škole. S jedne strane su oni koji traže da škola bude u službi države time što će pripremati učenike na budući zanat (od poznatijih pobornika identificiran je Kerschensteiner), dok su s druge oni koji rad u školi žele strukturirati na način da posluži razvoju čovjekove ličnosti (predvodi ih Haudig). Druga struja svoj izbor povezuje s misijom smanjivanja razlika između bogatije i siromašnije djece jer je nužno razmišljati o pripremi za život onih koji neće biti obrtnici (što se za siromašniju djecu u velikoj mjeri očekuje).

Ovo je poglavlje iskorišteno i za prikaz sukoba različitih mišljenja u razvijenim zemljama, uz paralelizam s hrvatskim stanjem. Primjetno je da su mnoge škole takvog tipa već otvorene te djeluju i po nekoliko godina. Iako nije decidirano navedeno, Košćević implicira kako u Hrvatskoj još nije ni započelo već se rasprava svodi na razinu jedne škole ili razreda, i to u privremenom roku za izvođenje.⁴²⁹ Iako je bilo određenog uspjeha, sugerira se da je razina prijema bila daleko ispod tada aktualne u zemljama Zapadne Europe. Drugim riječima, pluralnost pedagoških metoda i dalje nije bila ostvarena na široj razini na hrvatskom području te je ovisila o aktivnostima zainteresiranih pojedinaca ili specifičnih organizacija.

Daljnje rasprave u njemačkom pedagoškom okruženju, kako su bile prenesene u *Preporodu*, potvrdile su brojne nedoumice glede zadaće i svrhe škole s pomoću rada. Postavlja

⁴²⁸ Radi se o segmentu iz broja 6 desetoga godišta, objavljenog u lipnju 1914. godine.

⁴²⁹ *Preporod* je tiskao molbe za privremenim radom po tom konceptu koje je Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja upućivalo gradskom poglavarstvu. Te su molbe (predstavke) bile koncipirane na primjeru jednog razreda ili škole, za što se društvo bilo odlučilo radi jednostavnije provedbe, barem prije šire implementacije na razini grada ili države. Međutim, intencija je oduvijek bila implementacija nove metode na nacionalnoj razini.

se pitanje služi li ručni rad socijalnom odgoju (naučiti cijeniti rad i radno okruženje kao kulturne čimbenike) ili individualnom odgoju (tjelesni i duševni razvoj ovisno o stupnju razvoja djeteta). U usporedbi s hrvatskim diskursom, možemo zaključiti da su njemačke rasprave znatno dublje propitkivale ulogu koncepcije u modernom društvu te shodno tome očekivanja koja pred nju treba postaviti. Bitan faktor visoke kvalitativne razine polemika je taj što su bili uključeni sveučilišni profesori. Neovisno o užim uvjerenjima, univerzalna premisa pobornika *nove škole* u Njemačkoj bila je da se ona mora teorijski konstruirati i implementirati, proglašavajući je čak „pedagoškom i kulturnom političkom nuždom“ (xxx, 1914d: 103). Definiranje pitanja reformne pedagogije kao materije od državne važnosti svjedoči o njezinom utjecaju u Njemačkoj.⁴³⁰

Kerschensteiner, najistaknutiji predstavnik radne škole u Njemačkoj, iskusio je mnoge otpore prema svojoj teoriji, a njegovo viđenje povezano je s podređenošću državi (moralni odgoj). Ručni rad mora biti usko vezan s usađivanjem vrijednosti poput marljivosti i savjesnosti. Moralni odgoj u kombinaciji s tjelesnim omogućit će kvalitetne pojedince koji neće samo biti svjesni važnosti rada, nego i u svakom trenutku spremni izložiti mu se radi boljitka zemlje (gospodarstva).⁴³¹ Kerschensteinerova razmišljanja odbilo je njemačko učiteljstvo na svojoj skupštini pod optužbom da su neka od njih granična s radikalizmom (visok stupanj individualnosti mogao bi dovesti do nepoštivanja autoriteta i posljedično samovolje). Košćević ovaj segment zaključuje tezom „škola s pomoću rada američkoga je podrijetla“ (xxx, 1914d: 104), uz konciznu zahvalu njemačkim autorima što su je rasprostranili Europom.

7.1.19. Strani mediji o školi s pomoću rada: Francuska

Francuska je uvela ručni rad u svoju nastavnu osnovu 1882. godine. Program je bio podijeljen po dobi i predstavljen kao segment tjelesnog odgoja, iako se Košćević s time ne slaže jer ga smatra elementom kompletne nastave. Istodobno, premda je takva nastavna osnova u praksi tek tridesetak godina, ocjenjuje kako je već zastarjela.⁴³² Međutim, i takva je za Košćevića bolja solucija od aktualne pedagoške prakse u Hrvatskoj, što znači da je preferirao implementaciju krnjeg sustava škole s pomoću rada nego zaokruženi herbartizam. Osnova je

⁴³⁰ Za bolje razumijevanje te konstatacije potrebno je znati da za određene njemačke autore, poput Bennera i Kempera, pedagoški pravci od kraja 19. stoljeća do dvadesetih godina 20. stoljeća predstavljaju razdoblje druge faze reformne pedagogije (Batinić, 2014). S druge strane, u istom razdoblju u Hrvatskoj ona tek doživljava inicijalni uzlet te neće postati značajniji element pedagoškog diskursa još dvadesetak godina.

⁴³¹ I Košćević je svojom *Školom s pomoću rada* apostrofirao moralnu obuku kao temeljni element.

⁴³² To se može protumačiti kao urednički komentar na kontinuirani razvoj teorije radne škole koja redovito inkorporira nova znanja čime se unaprjeđuje.

po svim aspektima slična materiji prethodno predstavljenoj u ranijem serijalu ili u drugim člancima takve tematike.

Francuski pobornici nove metode također su se morali braniti od proklamacija kako žele pretvoriti pučku školu u zanatsku. Elementarni argument ove teze bio je da se u obučavanju ne smije ostati u granicama teorije već je nužno inkorporirati praktični aspekt u nastavu.⁴³³ Povezivanje s tjelesnim odgojem, kako je to izvedeno u Francuskoj, dokazuje da poučavanje pomoću ručnog rada nije bilo jasno strukturirano jer su time pedagoške zadaće nužno drugačije od onih kakve su bile zagovarane u Njemačkoj ili u Hrvatskoj. U tim državama ručni rad predstavlja osnovu kompletnog poučavanja (nastavnog procesa). Ovako prikazanim modelom prednost se davala fizičkom aspektu, dok su intelektualni i socijalni sekundarni. Zbog toga se ručnom radu u Francuskoj prigovaralo da je imao utilitarnu svrhu te da je njegovo uvođenje bilo promašeno. Košćević je iskoristio i ovaj primjer kao upozorenja na koja treba obratiti pozornost prilikom implementacije nove metode u Hrvatskoj, iako su i mnoge njegove ideje bile podložne kritici.

Košćevićev zaključak donekle se može percipirati kao nedorečen, čak i kontradiktoran. Naime, u prvom serijalu *Škola s pomoću rada* decidirano je navodio što, kako i kada raditi da bi ovaj model bio efikasan te ispunio svoju zadaću. Međutim, ovaj serijal zaključen je u drugačijem tonu pa tako sada apelira na učitelje „radite, što bilo da bilo!“ (xxx, 1914e: 119). U istom odlomku ističe da ne zahtijeva ni modeliranje, dok god se ispunjava norma u smislu da se jednostavno radi na nastavi. Odlomak iscertava osnovnu manjkavost Košćevićeva teoretiziranja; nedosljednost u pristupu opstruirati ikakvu strukturu teorijskog okvira, zbog čega se pojavljuju kontradiktornosti. Usto, brojni objektivni problemi s kojima bi se učitelji i nadležni pojedinci susreli prilikom šire implementacije najčešće su minimalizirani ili marginalizirani. Drugim riječima, mnoga pitanja ostala su neodgovorena, što se može pripisati nedostatku znanstvenog pristupa u proučavanju materije.

7.1.20. Zaključna razmatranja o serijalu *Škola s pomoću rada*

Osim nedosljednosti, ističe se još nekoliko negativnih karakteristika serijala, poput isključivosti. Naime, Košćevićev pristup novom i drugačijem veoma se nepovoljno odražava na ono staro i postojeće, do te mjere da bi sve prethodno trebalo bespogovorno ukinuti i

⁴³³ Nije bila rijetkost da se proklamira veoma koncizan i jasan cilj, ali bez čvrste strukture metoda i aktivnosti. Jednak paradoks zabilježen je i u Košćevićevim tekstovima.

poništiti. Gotovo da nema segmenta aktualnog školskog sustava koji je Košćeviću prihvatljiv, a pritom se oštro obračunava s neistomišljenicima. Ne ostavljajući prostor za kompromis, Košćevićeva razmatranja – neovisno o njihovoj kvaliteti ili realnoj potrebi – neminovno stječu protivnike, ali i zasjenjuju elemente na kojima je teorija predstavljena. To se posebice ogleda kada kritiziranje prijeđe na osobnu razinu. Teza po kojoj su neki školski predmeti važniji od drugih – bez da se takva ocjena ičime opravda – također se može promatrati s aspekta isključivanja relevantnih i nužnih elemenata.

Značajno proširenje učenikovih ovlasti potenciralo bi negativnu recepciju novih metoda rada. Sloboda u radu je jedan od aksioma *nove škole*, međutim u ovom kontekstu ona je na razini apsoluta, čime se dovodi u pitanje uloga učitelja. Bez ograničenja djelovanja svih dionika pruža se prostor za anarhiju.⁴³⁴ Usto, izostanak (pa i pozitivne) kritike učenikova djela na nastavi – pod sljedbom teze da se ničiji rad ne smije izdvajati po kvaliteti – dovodi u pitanje i model ocjenjivanja. Otežano je praćenje djetetova razvoja. Osim toga, nezanemariv je i ekonomski aspekt; unatoč uvjerenju da se radi o minimalnim izdancima, u praksi bi se zacijelo pokazalo znatno financijsko izdvajanje (od nabave materijala do stipendiranja učiteljskih putovanja).

Pozitivni aspekti *Škole s pomoću rada* prvenstveno su veća involviranost učenika u nastavni proces, kao i omogućavanje šireg raspona kanala za izražavanje. Ukoliko bi učitelj uspješno proveo individualizaciju nastave, stekao bi brojna saznanja o svojem razredu, što bi posljedično olakšalo njezino provođenje. Pritom bi očvrtnula veza između škole i doma jer bi zahvaljujući novom znanju učitelj mogao pravodobno intervenirati pokaže li se to potrebnim.

Korelacija nastavnih predmeta također je jedna od odlika nove metode. Rušenjem okvira školskog predmeta gradivo bi bilo povezanije i shodno tome olakšalo bi se poučavanje. Posebice uzme li se u obzir – ponovno imajući u vidu individualne razlike – da bi nekom učeniku takvim povezivanjem predmeta bilo jednostavnije učiti gradivo s kojim je prethodno imao poteškoća. Ovakav način potencirao bi i međuučeničku suradnju. Premda, treba naglasiti kako koncept korelacije nije konačno strukturiran; nije jasno kako bi se odabirali školski predmeti za simultano učenje ukoliko bi se neki od njih proglasili važnijima od drugih. Posebice u slučaju kad bi ocjena nedovoljne validnosti nekog školskog predmeta proizašla iz učitelja:

⁴³⁴ Ovlasti učenika bit će detaljnije analizirane na konkretnim primjerima u komentaru segmenta *Iz lepglavske države*.

nepoznato je kojim bi se parametrima morao voditi da bi ostvario efikasnu korelaciju između školskih predmeta, od kojih je barem jedan po njegovu mišljenju manje vrijedan.

Najveći interes leži u pokušaju pomirbe svih elemenata didaktičkog trokuta na načelima *nove škole*. Košćević neprekidno nastoji osnažiti svaki od triju aspekata didaktičkog trokuta, ali pritom zapravo ne uspijeva. Problem je u tome što uvijek jedan od elemenata nadjačava preostale, a taj je onaj o kojem se u datom trenutku raspravlja. Nemoguće je istodobno predati učeniku neograničenu slobodu, učitelju sveznajuću i apsolutnu ulogu neospornog voditelja te sadržaj koji niti teoretski nema jasno strukturiran okvir, što znači da se uz dovoljno umješnosti znanjem može proglasiti bilo što iole relevantno (jer prosudba o realnoj relevantnosti sadržaja može značajno varirati ovisno o predlagatelju). Takav princip rada producira konfuziju jer ne pomiruje osnovne elemente nastavnog procesa bez da barem jednoga od njih ne zanemari ili posve odbaci.

7.2. Primjeri iz prakse: učiteljska iskustva

Neke od pozitivnih i negativnih karakteristika serijala izdvojene su i analizirane u ovom segmentu disertacije. *Preporod* ne predstavlja značajno povijesnopedagoško vrelo samo zbog tekstova kojima se obraća učiteljstvu, čime se ocrtavaju aktualne pedagoške prilike, već i zbog toga što je uredništvo časopisa omogućilo njihovo direktno istupanje. Učiteljstvu (čitateljima) je bio omogućen prostor za iznošenje vlastitih znanja, upita i iskustava. Potonje pruža uvid u svakodnevicu pedagoških praktičara u Hrvatskoj s početka 20. stoljeća. Pritom njihov doprinos nije morao biti u okviru jednoga članka ili dopisa, nego je uredništvo moglo sukcesivno objavljivati takve tekstove. Izdvojena su dva primjera direktnoga iznošenja vlastite prakse, naslovljena *Iz moje republike* i *Iz lepoglavske države*.⁴³⁵ Oba će biti posebno analizirana kao primjeri nekonvencionalnoga provođenja nastavnog procesa.

⁴³⁵ *Iz moje republike* je u prvom godištu bio objavljen u brojevima 1, 2 i 4, u drugom u brojevima 9, 12 i 13, u trećem u brojevima 3, 7 i 9 te u petom godištu u broju 4. Kontinuitet izlaženja tekstova svjedoči o želji upoznavanja šire javnosti istinitim iskustvima učitelja u svakodnevnom radu. *Iz lepoglavske države* objavljen je u broju 2 šestog godišta.

7.2.1. Iz moje republike

Tekstovi zajedničkog naziva *Iz moje republike* objavljeni su pod pseudonimom "Dobroslava", a Košćević je u sklopu izvještaja *Izložba učeničkih radnja i učila u Bjelovaru*⁴³⁶ iznio da je autorica bila pučka učiteljica Josipa Gazvoda.⁴³⁷ Međutim, treba naglasiti da je članak⁴³⁸ iz navedene serije potpisan s "D. Rajačićeva". Nije poznato je li i to bio Gazvodin pseudonim ili je u pisanju sudjelovala druga autorica. Metode rada o kojima se izvještava nekonvencionalne za to doba; u njima se prepoznaje individualizirani pristup učeniku koji se ispoljava u jednoj vrsti vođene demokracije u razredu. Učiteljica sve probleme na koje naiđe tijekom rada raspravlja s učenicima, a pri obradi nastavnog gradiva potiče ih na kreativno razmišljanje te na isticanje vlastitih osjećaja. Takav pristup zagovarao je i *Preporod*.

Autorica koristi prostor kako bi u prenesenom značenju istaknula osnovne probleme nastave s kojima se susreće u praksi. Prvenstveno, skrenuti pozornost na rigidnost nastavnoga plana i programa koji, po njezinom mišljenju, ne dozvoljava varijacije koje potencijalno mogu upotpuniti ili približiti nastavu. Princip sastavljanja aktualnog nastavnog plana i programa nije predvidio individualne razlike učenika što rezultira mnogim poteškoćama u praksi. Učiteljica iznosi konkretne primjere: određena štiva iz čitanke potiču u djeci asocijacije o kojima bi ona razgovarala ili proširila izvan predviđenog okvira, ali učiteljica ne smije na taj način reagirati. Zaključuje kako djeci u suštini nisu dozvoljena pitanja koja nisu vezana uz gradivo jer se gubi vrijeme i fokus. Zbog toga učenike koji postavljaju pitanja sarkastično naziva nevaljalcima.

Učiteljica istovremeno iznosi psihološki profil svojih učenika temeljem njihovih upita i uzročno-posljedičnog povezivanja gradiva. Mnogi upiti određeni su imovinskim ili socijalnim statusom, gubitkom roditelja, praznovjerjem i sl. Neke od odgovora ocjenjuje filozofskima, odnosno neprimjerenima dobi.⁴³⁹ Njezini učenici dobili su zadatak napisati sastavak na temu što smatraju poteškoćom u životu. Svaki od 85 učenika u razredu napisao je drugačiji sastavak. Te je radove potom usporedila s onima koje su joj predali godinu dana stariji učenici i zaključila kako postoje velike razlike među djecom koje je potrebno uvažiti u odgojno-obrazovnom djelovanju, ponajviše u percepciji vlastite okoline i objektivnih prepreka u radu. Navodi da se

⁴³⁶ *Preporod* br. 2, peto godišće (objavljen u veljači 1909. godine).

⁴³⁷ Radi vjerodostojnosti, potrebno je naznačiti i njezino drugo prezime, Radošević. Josipa Gazvoda objavljivala je radove i kao Josipa Radošević.

⁴³⁸ *Preporod* br. 4, prvo godišće (objavljen u travnju 1905. godine).

⁴³⁹ Ove razlike učiteljica je testirala u razredu, a rezultate iznijela u broju 9 drugoga godišća (objavljen u kolovožu 1906. godine).

iz njihovih tekstova vidi „dječija i klica svih onih čuvstava, iz kojih će se danas sutra razviti izrazite mladice naših budućih ljudi – njihov značaj“ (Dobroslava, 1906a: 119).

Autorica je svjesna da njezin način rada nije konvencionalan te da riskira reakciju nadređenih institucija. Konkretno, oslikava konfuziju koju izazivaju njezine opomene upućene učenicima. Oni nisu mogli shvatiti zašto ih instruirati da aktivnost koja se inače potiče u razredu (postavljanje pitanja i digresije pri obradi teme) ne smiju prikazati prilikom dolaska školskog nadzornika. Djeca tada moraju biti mirna i tiha jer, smatra učiteljica, nadzornik neće odobriti nastavu u kojoj se neprestanim pitanjima usporava provođenje nastavne jedinice (zakretanje od propisanoga plana i programa): „oni ne mogu pojmiti, da je to – sramota, pa se zagledaju u mene“ (Dobroslava, 1906a: 117). Ovakva kritika na funkcioniranje nastave jedan je od primjera direktnog osvrta učitelja. Ovime je posvećena pažnja praktičnom aspektu odgoja i obrazovanja, i to od onih koji su ga provodili.

Izložena je i situacija u kojoj su učenici dva tjedna bili bez svojih čitanki, zbog čega nije bilo moguće provoditi nastavu.⁴⁴⁰ Autorica na početku teksta navodi da je zbog kašnjenja knjiga trebalo ispuniti vrijeme alternativnim načinom. Ona je to iskoristila za poticanje rasprave u drugačijoj atmosferi, što je rezultiralo time da su se mogli „prijateljski porazgovoriti i pozabaviti“ (Dobroslava, 1906b: 179). U razredu se poveo razgovor o lokalnoj dražbi koja je bila najavljena u selu. Temu razgovora odabrali su učenici potaknuti zbivanjima u svojoj okolini, a od učiteljice su tražili pojašnjenja određenih čimbenika događaja o kojima su htjeli znati više.

Razgovor je prenesen u formi dijaloga nekolicine učenika (za svakoga se navodi ime, iako nije navedeno radi li se o pravim imenima ili pseudonimima radi zaštite učenika). Učenici su tijekom rasprave iznosili svoja znanja i iskustva te ih međusobno uspoređivali. Učiteljica je u raspravi sudjelovala jednostavnim moderiranjem tako što je potpitanjima usmjeravala ili poticala razgovor te smirivala tenzije. Prihvatanjem ovakve uloge svrstala se u podređeni (pasivni) položaj, prepustivši učenicima da ponesu aktivnost u nastavi.⁴⁴¹ Opuštena atmosfera bila je poticana u namjeri da će motivirati učenike na kvalitetniji rad.

⁴⁴⁰ *Preporod* br. 12, drugo godište (objavljen u studenome 1906. godine).

⁴⁴¹ Pasivna uloga učitelja, poput one iskazane u ovom primjeru, bila je važan segment umjetničkoga odgoja kako ga je predstavio Koščević. Po tome, učitelj ne smije ometati ili opstruirati učenikov razvoj. Njegova je uloga po potrebi usmjeravati odgojno-obrazovno djelovanje. Gotovo neograničena sloboda odgajnika svoj temelj nalazi u Rousseauovoj filozofiji odgoja, kasnije razrađenoj i doradoj od strane Key i Tolstoja.

Učiteljica je pritom honorirala njihovu aktivnost pa tako iznosi primjer⁴⁴² stimulacije daljnjeg rada čitanjem zabavnih priča. I tu je priliku iskoristila za poduku pa je odabrala dvije priče od kojih je prva učenicima bila smiješna, dok je druga izazvala suprotne emocije (najvećim dijelom tugu). Na upit što zaključuje iz druge priče (naveden samo naslov *Tri sina*, bez iznošenja sadržaja), djeca su konstatala kako postoje osobe koje nemaju sreću u životu, čime se potiče razvoj empatije (direktan utjecaj na razvoj čuvstava). Okretanje emocionalnom aspektu odgoja potaknula su tada nova saznanja iz psiholoških istraživanja. Na temelju tih istraživanja *nova pedagogija* nastoji inkorporirati djetetova čuvstva (emocije) u odgojno-obrazovno djelovanje, ističući da nastava utemeljena na verbalizmu ne može adekvatno odgovoriti na taj zahtjev.

Kritika postojećeg sustava postala je izraženija prilikom analize mišljenja i stavova učenika (pripadnika autoričine "republike") o uređenju njihove najbliže okoline.⁴⁴³ U analizu je bio uključen i prostor školske zgrade, valoriziran s aspekta estetike. Iz odgovora koji su izneseni u tekstu razvidno je kako učenici nisu zadovoljni estetskim uređenjem učionice niti škole. Zamjeraju zastarjeli materijal, neuredne prostorije, izostanak estetskog sadržaja poput slika i boja te namještaja koji bi izmijenio opći dojam prostorija. Autorica je povezala odgovore s pretpostavkom da bi viša razina estetskog uređenja doprinijela boljem učenju i kvalitetnijoj nastavi: učenici bi bili „veseliji i zadovoljniji, kad opaze u školskoj sobi nešta lijepa“ (Dobroslava, 1907: 36). Također, mnogobrojnost njihovih prijedloga, kao i kvaliteta, sugeriraju da bi se učenici osjećali ugodnije u školskom prostoru kad bi on bio uređeniji. U takvoj situaciji, logično je očekivati efikasniji rad i veći angažman. Nakon što je iznijela neke odgovore, autorica je detektirala krivca: „Tko je kriv? Onaj, koji najviše štedi na školi, a to je općina“ (Dobroslava, 1907: 36). Nedovoljna angažiranost općina često je bila kritizirana u *Preporodu*, najvećim dijelom po pitanju financiranja rada škole (plaće učitelja, uređenje prostorija, održavanje zgrada i sl.). Politička potpora takvim zahtjevima redovito bi izostajala, iako je načelno bila neupitna.⁴⁴⁴

Opisani *modus operandi* rezultirao je uspješnom suradnjom s učenicima. Iz njihovih odgovora⁴⁴⁵ razlučuje se razvitak međusobnog uvažavanja koje je doprinijelo učinkovitijoj

⁴⁴² *Preporod* br. 13, drugo godište (objavljen u prosincu 1906. godine).

⁴⁴³ Tekst iz broja 3, treće godište (objavljen u ožujku 1907. godine).

⁴⁴⁴ Košćević je u izdvojenom segmentu ispod Dobroslavinog teksta istaknuo sličan primjer odnosa općine prema školstvu (ulomak potpisan s "Ur."). U neimenovanom gradu jedna je učiteljica također zatražila od učenika kritiku školske zgrade i njezina okruženja, s analognim odgovorima. Prijedlozi su kasnije formirani u formalnom tonu i prosljeđeni nadležnim osobama u općini, ali bez uspjeha.

⁴⁴⁵ Izneseni su u broju 9 trećega godišta (objavljen u rujnu 1907. godine).

nastavi. Učenici ističu zahvalu za trogodišnju suradnju (učiteljica je po isteku trećega razreda preuzela novu generaciju). Zadavanjem tema pomoću kojih su djeca mogla izraziti svoje osjećaje ona je stekla priliku dublje prionuti u njihove potrebe i prema tome formulirati način rada. Temelj pristupa je bio u tome što ih je prihvatila kao individualne slučajeve, ali i prilagodba svojeg odnosa i mehanizama poučavanja tako da bude na verbalnoj (informativnoj, faktografskoj) razini kao i na iskustvenoj (čuvstvenoj).⁴⁴⁶ Razmatranjem čuvstvene razine u poučavanju, autorica se priklanja eklatantnom postulatu umjetničkoga odgoja; razvijanje osjećaja za kritiku estetskog sadržaja koje ne služi da bi dijete postalo umjetnik, već da bi, u skladu s novom paradigmom, moglo samostalno istražiti svoje sposobnosti i iskoristiti ih za ostvarenje potencijala.

U posljednjem izvještaju iz republike⁴⁴⁷ autorica je prenijela iskustvo razvoja literarnih sposobnosti svojih učenika po principu slobodnoga izjašnjavanja, bez zadavanja teme sastavka. Povod nije bio niti obilježavanje određenoga praznika ili blagdana niti je potaknut vanjskim faktorima, u tekstu se jednostavno navodi da se nastava odvijala „jednoga lijepoga dana“ (Dobroslava, 1909: 55). To dokazuje da se slobodno artikuliranje učenika nije odvijalo samo zbog eksternog faktora, već je poticano na redovnoj bazi što je oponiranje uvriježenoj šabloni poučavanja. Autorica navodi kako je zadatak bio neobvezan, odnosno učenici nisu bili dužni ispuniti ga. Unatoč tome, samo jedan učenik je odbio izvršiti ga, ali se naknadno predomislio uvidjevši da ga to izdvaja iz okoline na negativan način. Ovime je bio potaknut na rad internom motivacijom, bez prisile ili disciplinskih mjera (pritom nikada više nije odbio zadatak). Ističe se kako je bio pohvaljen zbog svojeg umijeća pisanja, čime je učiteljica oslobodila njegove sposobnosti izražavanja. Izostanak primjene discipline (naročito fizičkog kažnjavanja) kao stimulacije za izvršenje obveze jedan je od aksioma umjetničkoga odgoja.

Vrijednost tekstova objavljenih pod zajedničkim naslovom *Iz moje republike* leži u tome što predstavljaju direktna izvješća o nastavi. Poučavanje utemeljeno na slobodi rada, stimulaciji čuvstava, iniciranju kritičkog mišljenja, honoriranja estetike u kontekstu vanjskog podražaja učinkovitosti te usmjerenje nastave na poticanje samopercepcije i jačanja sposobnosti prikazano je na primjerima. Autorica iznosi kontradikcije teorije i prakse herbartizma. Iako on predstavlja prvi uređeni pedagoški sustav u hrvatskom školstvu, određene karakteristike predstavljale su prepreku u učinkovitom provođenju poučavanja. Iznesen je niz pokazatelja koji

⁴⁴⁶ Pristup je sukladan Košćevićevom (1912: 2) viđenju nastave kada ističe „protiv metoda memoriranja pravila podignimo metodu iskustva“.

⁴⁴⁷ Objavljen je na polovici stranice u četvrtom broju petog godišta (travanj 1909. godine).

su, prema ovoj seriji izvještaja, opstruirali optimalan nastavni proces. Ujedno, oslanjanje na učenikovu sposobnost da samostalno stječe zaključke na temelju okoline i kritičke razrade fakata korespondira s novim saznanjima iz psihologije. Stoga *Iz moje republike* reprezentira jedan vid aktualne pedagoške prakse u hrvatskom školstvu na samom početku 20. stoljeća.

7.2.2. Iz lepoglavske države

Drugi primjer vlastitog iskustva učitelja je članak *Iz lepoglavske države*. Objavljen je u formi izlaganja s učiteljske skupštine u Remetincu (nije naveden datum niti ikakav drugi detalj).⁴⁴⁸ Izlagač je bio lepoglavski učitelj Franjo Perše (ime je nepotpuno u podnaslovu članka). On je na skupštini iznio model rada sa svojim učenicima 3., 4. i 5. godišta (ukupno 110 učenika, uz napomenu kako je siguran da ima učitelja s više djece u svojim razredima) koji gaji određene sličnosti s onime koji je prakticirala autorica serijala *Iz moje republike*. U uvodu je napomenuo da ne smatra model savršenim, već je pozvao prisutne da ga unaprijede.

Autorov sustav temelji se na mentorstvu pa je tako učeniku iz trećeg razreda dodijeljen jedan učenik iz četvrtog kojeg naziva "paziteljem". Mandat mu traje mjesec dana, a biraju ga učenici, ali samo oni koji su tijekom proteklog mjeseca pokazali adekvatan napredak. I kandidati mogu biti samo najспособniji učenici, što je očito trebalo poslužiti kao eksterna motivacija za rad u nastavi. Pritom nije bilo razlike u spolu kandidata. Uloga starijeg učenika je kontrolirati je li mlađi kolega ispunio svoje obveze te ga upozoriti na propuste. Svaki pazitelj mora biti spreman očuvati red u učionici, a svoja zapažanja zapisuje u formi izvješća.

Jedan je učenik uvijek nadređen ostalima i njega naziva "ispitivač". Imenuje ga učitelj svakog prvog u mjesecu. Njegove su dužnosti brojnije jer mora paziti na stanje vode, temperaturu i prozračenost prostorija, aktivnosti djevojčica u drugom prostoru, ali i mjeriti i zapisivati toplinu i vremenske prilike, poput izlaska i zalaska sunca, dok se ovisno o dobu godine može pratiti sjetva, žetva i sl. To se vrši u suradnji s razredom, a sve se mora zapisati. Autor je donio jednu bilježnicu izvješća na skupštinu i demonstrirao njezin sadržaj.

Učiteljeva je uloga nadgledati sve ostale u razredu, pa tako i pazitelja te ispitivača. Za svaki propust propisana je kazna, a okrivljenici imaju pravo na obranu. Kontrola svakog učenika vrši se i pomoću "obavjestnice". Radi se o knjižici u koju se bilježi progres svakog učenika, a sadrži i „posebne stranice za pedagoške savjete roditeljima“ (Perše, 1910: 23). Autor

⁴⁴⁸ *Preporod* br. 2, šesto godište (objavljen u veljači 1910. godine).

je time proširio pedagoško djelovanje i na učenikov dom, odnosno posredno je djelovao na najbližu zajednicu. S druge strane, roditeljima je omogućeno kontinuirano nadgledanje napretka djeteta po unaprijed određenim parametrima.⁴⁴⁹ Zbog toga učitelj mora upoznati svojeg učenika (ne samo na intelektualnoj i duševnoj razini) kako bi mogao objektivno odrediti svoja očekivanja od njega, o čemu je ranije pisao i Košćević. Po tom pitanju očekuje i spremnost roditelja na suradnju.

Svoj princip rada opravdava moralnim razlozima; ovime poučava istini i dobroti jer se djeluje po transparentnim načelima u kojima svi imaju jednaku šansu za isticanjem. Drugim riječima, njihov uspjeh ovisi o njima samima, dok je učiteljeva uloga nadzornog karaktera. Učvršćena je disciplina time što učenici sudjeluju u određivanju kazne za prekršaje.⁴⁵⁰ Autor ovime uspostavlja svezu između discipline i moralnog odgoja. U tom ustroju povlači paralelu između svoje "države" i prave države, posebno po pitanju održavanja discipline. Ističe da je jednostavnije poticati na rad ukoliko se on nagrađuje umjesto da se kažnjava nerad. To stajalište dijeli s autoricom serijala *Iz moje republike*, koja je uspjeh temeljila na pozitivnom vrednovanju aktivnosti. Međutim, ovaj pristup potiče i intelekt time što uči o važnosti izbora (odgoj budućih građana). Smatra da ova metoda učenika „privodi i neopazice k usavršivanju razumna mišljenja, te zakanjivanju na sve ono, što je lijepo, dobro i istinito“ (Perše, 1910: 25). Autor dakle smatra da njegov pristup razvija kritičko razmišljanje kod učenika, dok ih istovremeno poučava i esteticu. Odbacio je manjak poučavanja na intelektualnoj razini: „ne bojmo se, da će vremena nedostati za intelektualni uzgoj“ (Perše, 1910: 25). Time ne negira intelektualnu komponentu nastavnog procesa već je inkorporira u svoj sustav alternativnim načinom. Autorovi učenici u velikoj mjeri uče na podsvjesnoj razini, a njegovu ulogu možemo opisati kao moderatorsku, čime je ona idealno ustrojena za Košćevićevo viđenje funkcija u nastavnom procesu. Na kraju ovog segmenta možemo napomenuti da je autor izlaganja nadopunio svoj sustav izletima.⁴⁵¹

U odnosu na učiteljicu Dobroslavu, Perše je prakticirao napredniji sustav koji je ipak bio omeđen regulama i očekivanjima. Dok je u *Republici* bila apostrofirana sloboda u svakom aspektu rada, u *Lepoglavi* je međugeneracijsko ophođenje ipak bilo uvjetovano unaprijed određenim očekivanjima. U oba sustava izražen je rezon kreiranja ugodne atmosfere koja će

⁴⁴⁹ Puni uspjeh škola će doživjeti „pripravimo li i dom uzgajnika, koji na njega imade silnu moć, prema našim principima“ (Perše, 1910: 25). Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja imalo je istu intenciju (ojačavanje suradnje između škole i doma) svojom besplatnom razdiobom programa za svečanosti.

⁴⁵⁰ „Rad uspijeva samo ondje, gdje je red“ (Perše, 1910: 24).

⁴⁵¹ To saznajemo naknadno. Naime, u broju 6 šestoga godišta (objavljen u lipnju 1910. godine) rubrika *Vijesti iz "Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja"* donosi crticu o tome kako je učitelj Perše najavio dolazak u Zagreb sa svojim učenicima, a organizaciju je podnijela sekcija za izlete školske mladeži u sklopu društva.

posljedično motivirati učenike na efikasnost, premda je ona u *Lepoglavi* ustrojena u svojevrsnom natjecateljskom naboju. Ujedno, oba ambijenta konstruirana su na modelu samoupravljanja koje je, prema svjedočenjima, suvremena pedagoška praksa bila osudila kao neefikasan pa čak i opasan koncept.⁴⁵² Za dublju i učinkovitiju analizu modela, bilo bi potrebno longitudinalno istraživanje po objektivnim (znanstvenim) parametrima (unatoč tome što je *Iz moje republike* bio objavljan kroz pet godina, nije poznato koji je bio realni vremenski okvir provedbe opisanih aktivnosti). Usprkos manjku detaljnijih informacija, *Iz moje republike* i *Iz lepoglavske države* ostaju vrijedni izvori učiteljske prakse alternativnog oblika.

7.3. Drugačija iskustva u praksi: interdisciplinarnost u *Preporodu*

Jedna od odlika *Preporoda* bila je poticanje interdisciplinarnosti u raspravama o elementima odgojno-obrazovnog procesa.⁴⁵³ Pitanje odgojnog djelovanja nije bilo uokvireno isključivo u znanostima koje su mogle biti povezane s nastavom, već i po pitanju prava, sociologije i dr. Tako se u članku *Što hoćemo*⁴⁵⁴ iskazuje želja za općom suradnjom kako bi časopis bio što kvalitetniji. Poziv nije odaslan isključivo pedagogima, iako se od njih očekuje najveći doprinos. Ističe se potreba za međuznanstvenim pristupom jer pedagogija ne može ovisiti samo o sebi za ispunjenje ciljeva. Osim duševnog zdravlja, reformna pedagogija veliku pozornost posvećuje i fizičkom stanju djeteta zbog čega će redovito biti objavljeni tekstovi liječnika ili druga medicinska stajališta (prijevodi iz stranih časopisa). Prvi takav tekst bio je *Složni rad učitelja, pravnika i liječnika*.⁴⁵⁵ U njemu se iznose iskustva ophođenja s maloljetnim kriminalcima iz Belgije, Njemačke i Engleske. Traže se uzroci delikventnog ponašanja koje dovodi do toga da djeca postaju kriminalci, dok istovremeno napuštaju školu.

Preneseni su iskazi djece i pravnih službi na sudu, točne vrijednosti ukradene robe i različite posljedice koje djeca doživljavaju ovisno o pravosudnim rješenjima države. Članak je sukladan Košćevićевой tezi kako se odgajanje ne može ograničavati na dom, školu ili treću

⁴⁵² U dvobroju 6-7 osmoga godišta (iz srpnja 1912. godine), objavljen je nepotpisani članak *Self government u osnovnoj školi*, koji se posredno osvrće na Peršeovo izlaganje. Radi se o kritici samoupravljanja u razredima niže pučke škole koja, potkrijepljena primjerima iz SAD-a i Francuske, iznosi upozorenja glede pridavanja prevelike moći učenicima. U osnovi, došlo je do narušavanja stabilne zajednice (razreda) time što je samoupravljanje potaknulo optuživanja umjesto asistencije u radu. Usto, brojni su učitelji pogrešno shvatili svoju ulogu te su propustili reagirati zbog prijenosa autoriteta na učenike koji su trebali održavati red (kao što je opisao Perše). Opća presuda pedagoga i učitelja bila je da se radi o iskvarenom sustavu koji nije preporučeno prakticirati.

⁴⁵³ Na sličan način postupalo je i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja, a primjeri su navedeni u potpoglavlju o predstavkama.

⁴⁵⁴ Prvi broj prvoga godišta, siječanj 1905. godine.

⁴⁵⁵ *Preporod* br. 1, prvo godište (siječanj 1905.). Tiskan nakon *Što hoćemo*.

lokaciju, već mora biti kontinuirano provođeno pod jasnim smjernicama. Međutim, ujedno se ističe da provoditelj mora biti kompetentan jer se zahtijeva visoko poznavanje pedagojske teorije. Individualizirani tretman djeteta iziskuje čvrstu suradnju s drugim znanostima koje pedagogiji mogu olakšati pristup učeniku i posljedično rješenu svakog problema. Drugi dio članka objavljen je u sljedećem broju i za razliku od prvog, ovaj je potpisan s "r". O podcjenjivačkom odnosu prema učitelju svjedoči anegdota iz stranog časopisa koji je opisao kako se za kratkoročan posao blagajnika temeljito ispitalo sve kandidate, dok je za učitelja tek raspisan oglas u novinama bez detaljnije provjere prijavljenih.⁴⁵⁶

Tekst slične tematike objavljen je pod naslovom *O pedološkom obrazovanju uzgajatelja, školskih liječnika i sudaca za mladež*.⁴⁵⁷ Potkrijepljen je novim saznanjima iz psihologije koja su u trenutku pisanja prvoga članka bila nepoznata (otvaranje tzv. laboratorija za provođenje ispitivanja i eksperimenata). Usto, pedologija je predstavljena kao poveznica između medicine i pedagogije te se njezina otkrića moraju implementirati u nastavni proces. Na pedologija se gleda kao na „osnovku pedagogije“ (xxx, 1912e: 182). Autor je tretira toliko važnom da traži otvaranje katedri na sveučilištima po uzoru na nekoliko američkih ustanova. Evidentan je utjecaj Keyinog *Stoljeća djeteta* na ovaj tekst. Neograničena sloboda djeteta koju zahtijeva Key postat će izvor polemika u periodu međuraća, čak i od strane pobornika reformne pedagogije, jer će se obarati sustav u kojemu učitelj ima zanemarivu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu, dočim istovremeno djetetova sloboda ne smije biti limitirana.

7.4. O pedagoškoj literaturi

Košćević je bio protivnik nekritičkog preuzimanja strane literature pod egidom izvrsnosti. Ako je ona i mogla biti svrsishodna i primjenjiva u drugoj državi, smatrao je, to ne znači da će biti i u hrvatskom školstvu. *Preporod* je u svakom broju iznio varijabilan broj recenzija knjiga. Najvećim dijelom odnosilo se na naslove koji mogu biti korišteni u nastavi, ali nerijetko se radilo i o drugim izdanjima, poput literature za zrelije stanovništvo. Mnoge od tih recenzija potpisao je Košćević, iako su u pravilu bile anonimne. U skladu s konceptom

⁴⁵⁶ Razlog tomu odnosu autor (1905: 20) vidi u činjenici što „moderna pedagogija (...) ne polaže tolike važnosti metodičkom obrađivanju učeavnoga gradiva“. Drugim riječima, od učitelja se očekuje plastično prenošenje fakta iz čitanke bez daljnje obrade gradiva, što ne zahtijeva kompetencije i provedivo je neovisno o pedagoškom znanju. Detaljnija obrada sugestija suradnje između škole i liječnika izvršena je u poglavlju *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja*.

⁴⁵⁷ Dvobroj 11-12, osmo godišće, objavljen u prosincu 1912. godine. Članak je nepotpisan, iako sadrži podnaslov *Prijedlozi direktora Nagya*. Naknadno je navedeno da se radi o ravnatelju učiteljske škole iz Budimpešte.

narodne pedagogije, velik broj recenziranih naslova napisali su domaći autori. Prednjačili su široj javnosti nepoznati učitelji čije je pripovijetke, novele, pjesme i monografije Košćević promicao kao dio hrvatske pedagoške kulture. Umjetnički sadržaj (poput pjesama) predlagao je za obogaćivanje nastavnog gradiva, dok su radovi poput monografija o određenoj regiji ili osobama iz prošlosti trebali biti dio gradiva. Teza je analogna Košćevićevom ustroju nastave po kojem je potrebno učiti ono što je blisko pa na tome nadograđivati spoznaje iz strane kulturne baštine, jezika ili povijesti.

Članak *Kako da nam procvate pedagoška književnost*⁴⁵⁸ je temelj ideje hrvatske pedagoške literature koja će rezultirati osnivanjem sekcije za književnost Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja.⁴⁵⁹ Nepotpisani članak počinje prikazom nepovoljnog položaja učitelja koji objavljuju djela razne tematike. Navodi se kako za svoj rad primaju mizernu naknadu dok veći dio utrška zadržava izdavač. Drugi problem je slaba rasprostranjenost informacija o objavi djela, zbog čega pati prodaja jer publika nije upoznata s činjenicom da je knjiga uopće dostupna.⁴⁶⁰ Pravo pristupa prikupljenoj građi zadržano je za članove društva, međutim, članom se moglo postati simboličnom naknadom.

Nastavak članka donosi prijepis poslovnika u 14 točaka izglasanog na sjednici društva. Od važnijih, izdvajaju se uvjeti zaprimanja narudžbi za kupnju te slanje knjiga sekciji, zabrana zaprimanja knjiga koje nisu tiskane vlastitom nakladom, uvjeti oglašavanja koje sekcija odobri za skladište i uvjeti nadzora djelovanja sekcije od strane društva. Naglašena je nužna dobrovoljna baza suradnje s autorima. Društvo je istaknulo i namjeru ulaganja profita u osnivanje vlastite naklade kako bi proizvodnja i distribucija hrvatske literature bila dostupnija, naročito ona pedagoške provenijencije.⁴⁶¹ Uz svaki naslov istaknuta je i cijena po primjerku. Ponuda je jednaka u svim brojevima, a izdvojena je u dvije kategorije: *Za učeničke knjižnice i za nagradu šk. mladeži o ispitima* i *Za školske knjižnice*. Prva kategorija svjedoči o pristupu disciplini koje propagira društvo; učenike je potrebno poticati nagradama, a ne kažnjavati.⁴⁶²

⁴⁵⁸ *Preporod* br. 2, prvo godište (objavljen u veljači 1905. godine).

⁴⁵⁹ Njezino osnivanje najavljeno je u broju 11 petoga godišta (objavljeno u studenom 1909. godine) kada se prvi put pojavljuje rubrika *Vijesti iz "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja"*, dok su pojedinosti i pravila djelovanja sekcije iznesena u broju 3 šestoga godišta (izdanje iz ožujka 1910. godine). U sklopu rubrike objavljeno je priopćenje naslovljeno *Skladište učiteljskih knjiga "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja"*.

⁴⁶⁰ Zbog toga je društvo utemeljilo „centralu u Zagrebu, gdje bi se jednom narudžbom i na jednu poštarinu mogle dobiti sve knjige, koje su učitelji napisali“ (xxx, 1910a: 39), uz dodatak da će voditelji sekcije nastojati nabaviti i druge naslove o vlastitom trošku radi olakšavanja pristupa pedagoškoj literaturi pučkim učiteljima.

⁴⁶¹ Brojevi 6, 10, 11 i 12 petoga te dvobroj 7-8 šestoga godišta sadrže dodatak u obliku ponude naslova u distribuciji društva.

⁴⁶² Tri su djela bila Vjekoslava Košćevića: dramska pjesma *Ženidba Hrvoja Horvata* te dva pedagoška rada *Slobodno risanje* i *Organizacija pučkog školstva i učiteljstva*.

Intencija pokretača sekcije bila je marginalizirati stranu literaturu, poglavito njemačku. Premda su i članovi pokreta za umjetnički odgoj argumentirali svoje teze radovima inozemnih autora, procijenili su kako su školstvo i pedagogija postali ovisni o stranoj literaturi do razine nekritičkoga preuzimanja. Ideju treba promatrati i s aspekta iniciranja hrvatske narodne pedagogije. Ona je trebala biti konstruirana na domaćoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, a njezin proboj nastojalo se omogućiti uspostavljanjem platforme preko koje su hrvatski autori mogli biti promovirani. Prenošnje vlastitih iskustava u časopisu, poput serijala *Iz moje republike* i *Iz lepoglavske države*, također treba tumačiti s istog stajališta.

*Na članak: "Kako da nam procvate pedagoška književnost"*⁴⁶³ predstavlja potpisani dopis čitatelja koji je otprilike istovremeno predložio osnivanje kluba hrvatskih pedagoških autora nacionalne razine. Ideja je proširenje inicijalne sugestije po kojoj bi se osnovala sekcija u sklopu Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja. Istaknuta je i želja da se klubom djeluje na međunarodnoj razini, u vidu razmjene iskustava, ali i kako bi se ideje i znanje hrvatskih pedagoga i učitelja lakše prepoznale u inozemstvu. Nakon dopisa pridružen je Košćevićev komentar (potpis "Ur.") u kojem navodi kako je ovo jedan od desetak prijedloga za suradnju s domaćim autorima. Zaključen je obećanjem da će društvo promptno ustrojiti takvu sekciju jer je interes za materijalom evidentno značajan, a prepoznata je i korist pothvata.

Preporod je također objavljivao kritike književnih, znanstvenih i stručnih djela domaćih i stranih autora. Taj vid aktivnosti u podjednakoj je mjeri služio promidžbi prihvatljive literature, kao i za argumentirano odbacivanje onih naslova koji bi svojim sadržajem, po sudu uredništva, mogli naštetiti daljnjem razvoju hrvatske pedagogije u teoriji ili praksi.⁴⁶⁴ Pritom je zadržan stav kako se validira sadržaj neovisno o autoru pa je time – ovisno o sadržaju svojeg djela – u jednakoj mjeri mogao biti kritiziran relativno anonimni učitelj, kao i eminentni pedagog. Jedan primjer izazvao je poseban interes; u *Preporodu* je bila objavljena opsežna kritika Basaričekove knjige, premda je pomnijom analizom utvrđeno kako je određeni dio Košćevićeve argumentacije bio više vezan uz autorovo značenje za aktualne pedagoške prilike, negoli za recenzirano djelo.

Košćević se zbog svojih stavova često sukobljavao s neistomišljenicima, a prednjačili su upravo sukobi sa Stjepanom Basaričekom. Prijepori nisu bili ograničeni na promišljanja o

⁴⁶³ Objavljen u broju 4, prvo godište, travanj 1905. godine.

⁴⁶⁴ Podrazumijeva se da je kao prihvatljiva bila ocijenjena literatura koja se pozitivno izjašnjavala o umjetničkom odgoju ili radnoj školi, dok je naslov koji je podržavao pedagošku aktualnost riskirao negativno vrednovanje.

adekvatnom pristupu odgoju, već su bili povezani i s koruptivnim radnjama.⁴⁶⁵ Košćević je u više navrata istaknuo kako se opstruira pluralnost u odgoju time što se onemogućava razvoj ikoje drugačije teorijske perspektive u Hrvatskoj. Basariček, priznati pristaša herbartizma, optuživan je da je koristio svoj utjecaj i položaj glavnog urednika *Napretka* za očuvanje Herbartove teorije nastave kao dominantnog pristupa u hrvatskoj pedagogiji. U tu svrhu često se isticala njegova bliska veza s državnim vrhom, koji je po zakonu morao prethodno odobriti svaku modifikaciju u sklopu hrvatskog školskog sustava. Basariček je bio optuživan i za intervenciju u sadržaj strane literature radi ojačavanja ugleda i autoriteta herbartizma u pedagoškoj praksi.⁴⁶⁶

7.5. Pedagogija gospodina profesora Basarička⁴⁶⁷

Serijal *Pedagogija gospodina profesora Basarička* predstavlja obračun Košćevića s likom i djelom Stjepana Basaričeka pod egidom recenzije knjige *Pedagogija*⁴⁶⁸ te je svojevrsna kulminacija odnosa prikazanog u prethodnim godištima *Preporoda*. Izuzev stručnih komentara na knjigu, recenzent je iznio i brojne optužbe protiv njezina autora.⁴⁶⁹ Knjiga je recenzirana po kronologiji objavljivanja (u dijelovima), a u uvodu i na kraju pridodan je niz komentara stranih pedagoga i filozofa na tematiku. Basaričekova filozofija odgoja komparirana je s idolatrijom uz opasku da je podjednako štetna kao i nekritičko uzdizanje određenoga djela. Uz isti pojam Košćević je ranije povezivao njemačku pedagogiju, odnosno njezinu refleksiju na hrvatski pedagoški prostor implicirajući da je zabranjeno svako kritiziranje iste.

Košćević se ogradio od direktne kritike Herbarta, premda tek u zaključku koji je objavljen 14 mjeseci nakon početka objavljivanja recenzije: „mi dakle ne preziremo Herbarta, a ni g. Basarička, ako i nijesu pronašli pravoga puta k sreći čovječanstva“ (Košćević, 1914d: 112). Istodobno, navodi da je Herbartov utjecaj na pedagogiju nemjerljiv, ali njegova filozofija odgoja – ako je i bila ranije adekvatna – više ne predstavlja optimalnu teoriju. Razlog su znatno drugačije okolnosti koje strukturiraju svakodnevicu, kao i s time izmijenjena očekivanja od

⁴⁶⁵ U *Preporodu* su bile iznesene optužbe o lažiranju računa u sklopu Saveza hrvatskih učiteljskih društava, kojemu je Basariček bio predsjednik.

⁴⁶⁶ Ova će optužba biti predmetom analize u segmentu o Compayréu.

⁴⁶⁷ Recenzija je prvi put objavljena u broju 5 devetoga godišta (svibanj 1913. godine), a posljednji segment objavljen je u broju 7 desetoga godišta (srpanj 1914. godine). Košćevićev potpis nalazi se na kraju posljednjeg poglavlja recenzije.

⁴⁶⁸ Šesto prerađeno izdanje u četiri dijela koje je tiskano 1911. godine nakladom HPKZ-a.

⁴⁶⁹ Basariček je u drugoj periodici demantirao sve navode koje je Košćević sukcesivno iznosio.

školstva i pedagogije.⁴⁷⁰ U tom kontekstu, herbartizam više ne predstavlja primjereni pristup. Jedan od razloga 'zastarijevanja' prepoznao je u brojnim alteracijama provedenima od strane njegovih pristaša, za koje je tvrdio da bi uznemirile i samoga Herbarta.

U osnovi, Basariček je kritiziran s dvije perspektive: nekritičko idealiziranje Herbarta i proturječnost stavova. Tokom cijele recenzije Košćević smatra da je Basariček posvećen obrani Herbarta čak i po cijenu izostanka argumentacije jer „čega nema u Herbartu, toga nema u pedagoškom svijetu“ (Košćević, 1914b: 43).⁴⁷¹ Kontekst vremena predstavlja element kojemu je upućeno najviše zamjerki. Naime, Košćević ističe da je i za Rousseaua i za Tolstoja bilo pravila o odgoju, ali su pisali o vlastitom viđenju, kojemu je on dakako skloniji. U svakoj znanosti mora postojati element dvojbe, odnosno sumnje. Neprestanim razvitkom znanosti, ističe Košćević, dvojba može samo rasti jer dolazi do preispitivanja ranijih tvrdnji. Svaka ranija teza podložna je sumnji, koliko god svojedobno bila revolucionarna ili adekvatna, ali i redefiniranju. Herbartova filozofija odgoja predstavlja eklatantan primjer; Herbartovi formalni stupnjevi odgoja, premda onomad bili okarakterizirani kao avangardni, ulaskom u 20. stoljeće izgubili su na značaju. Brojnost novih pedagoških pravaca svjedoči tome u prilog. Toga su bili svjesni i neki herbartovci – među njima i Basariček – iako su se otkloni od Herbarta odvijali različitim intenzitetom. Hrvatski pedagoški prostor, kao recipijent noviteta nauštrb produktora istih, teže je mijenjao stavove pa se herbartizam zadržao kao paradigma.

Herbartovoj filozofiji odgoja značajno su naštetili njegovi sljedbenici, možda i u većoj mjeri nego kritičari. Brojnim adaptacijama izvorne teorije izgubljena je njezina osnova. Košćević priloge raspravi pronalazi (i) u inozemstvu. Velik prostor u kritici dobio je češki pedagog Otakar Kádner⁴⁷². Kádner kritizira Herbartovu pedagogiju⁴⁷³ kao odveć ovisnu o njegovoj filozofiji, koja je pak bazirana na etici i psihologiji. Međutim, nedostaje empirija; njezin je značaj presudan kad se nastoji ispitati promjene nastale usred socijalnih ili praktičnih noviteta. Priznajući njezin inicijalni značaj, Kádner Herbartovu pedagogiju dijeli na dva dijela: teorijski i praktični. Teorijski je u osnovi promišljanje o okolnostima provedbe, a zbog ovisnosti

⁴⁷⁰ Rezoniranje je oprimjereno eminentnim znanstvenicima poput Louisa Pasteura koji su neprestano mijenjali metode kako bi dostigli cilj.

⁴⁷¹ U jednom od popratnih tekstova, Adam Grusling (1912: 38) ističe da je Basariček „svom snagom prigrlio Herbartizam, kojim odišu sva njegova djela, što je on i sam u istinu isticao. Čak je "Hrv. ped. knjiž. zborom" ovladao tako, da su samo Herbartizmom prožeta djela našla tu priznanje i izdanje“.

⁴⁷² Košćević mu je u svojoj recenziji ili krivo naveo ime kao 'Otokar' ili ga je pohrvatio.

⁴⁷³ Zanimljivo je da je Kádnera u svojoj knjizi citirao i Basariček, iako ga Košćević navodi kako bi mu kontrirao. Ista je situacija bila s Compayréom; Basariček je sudjelovao u prijevodu jednog rada francuskog filozofa i pedagoga te ga je navodno prilagodio da odgovara pobornicima *stare škole*.

o različitim psihološkim faktorima, Kádner je naziva psihološka pedagogija. Praktični segment inicira pitanja što hoćemo i kako ćemo ostvariti pedagošku zadaću.⁴⁷⁴

Herbartovo značenje uvelike je definirala činjenica da je isprva bio nepoznat,⁴⁷⁵ čemu je pridonijelo i to što su prijevodi njegovih djela bili ili nepotpuni ili netočni. I u slučaju adekvatnog prijevoda, nije sigurno radi li se o izvornom tekstu ili o dopunjenom izdanju nekoga od njegovih nasljednika. U mnogim zapisima (i u Kádnerovom) izdvaja se Tuicson Ziller. *Preporod* donosi tri elementa nadopune Herbartove originalne teorije nastave: ideju koncentracije svega učenoga, ideju kulturnih stupnjeva i nauku formalnim stupnjevima. Premda je Ziller „dalje razvijao i dopunjavao izvode Herbartove“ (Koščević, 1914a: 11), Koščević smatra kako je njegov upliv toliki da je izvorna Herbartova teorija radikalno izmijenjena, uz opasku kako time nije poboljšana.⁴⁷⁶ Ziller je predstavljao jedno krilo Herbartovih pristaša (oni koji su intervenirali u tekstove). Drugi, poput Stoya, samo su osvješćivali javnost o Herbartovoj teoriji bez potrebe za nadopunama. Može se sugerirati da je Herbartova filozofija odgoja tako snažno zaživjela na hrvatskom prostoru zbog ovisnosti o njemačkom utjecaju.⁴⁷⁷

Košćeviću je Basaričekov pristup psihologiji pogrešan jer je posvećeno toliko prostora psihologiji da je recenzent zaključio kako se ona izjednačava s pedagogijom. Koščević je i ranije naveo da je Basariček zapravo plagirao samoga sebe jer je prenio brojne odlomke – pa i stranice, gotovo poglavlja – iz ranije knjige kojoj je tema bila psihologija.⁴⁷⁸ Dio kritike odnosi se na autoplagiranje ranijeg djela, ali veća zamjerka recenzenta je poistovjećivanje psihologije i pedagogije. Time se odaje dojam da je pedagogija u službi psihologije, ako se uopće radi o izdvojenoj, autonomnoj znanosti. Komparacijom pronalazi Compayréovu knjigu u kojoj psihologija ima jasnu ulogu pomoćne znanosti te nije došlo do izjednačavanja. Koščević se

⁴⁷⁴ U kontekstu empirije, bilježi se Herbartov neuspješni pokušaj utvrđivanja matematičke vrijednosti predodžbi. Predodžbe su za Herbarta „temeljne pojave duše“ (Koščević, 1913b: 170). One mogu biti dispartne (odnose se na recepciju i poimanje boje, zvukova, mirisa i sl.), istovrsne (odnose se na uspomene) i protivne (uzajamno potiskivanje ili čak konflikt dviju boja, zvukova i sl.). Neuspjeh je, prema autoru, proizašao iz činjenice da predodžbe ne mogu biti kvantitativno definirane, odnosno ne postoji osnova za njihovo egzaktno mjerenje. Sve povezano s predodžbama spoznaje se čuvstvima.

⁴⁷⁵ Kádner piše da je u Francuskoj spoznaja o njemu zaživjela tek oko 1882. godine.

⁴⁷⁶ Kritike Zilleru upućivao je i Dittes, koji je Zillerove nadopune Herbarta smatrao pogrešnima i pogubno konzervativnima (Čehok, 1997). U velikoj mjeri Dittesove kritike potaknule su neke hrvatske pedagoge na promišljanje o podobnosti herbartizma.

⁴⁷⁷ Dovoljno je analizirati literaturu na koju su se oslanjali hrvatski pedagozi, kao i njihova studijska putovanja (Njemačka, Austrija, Švicarska...). S druge strane, alternativni pedagoški pravci također su bili usmjereni iz istoga podneblja. Svaki od tih pravaca nudio je nešto novo zbog čega je nemoguće jednostrano definirati reformnu pedagogiju. Taj je problem analiziran ranije pa se ovdje neće ponavljati.

⁴⁷⁸ Za poglavlje od 65 odlomaka, 57 je pretiskano iz knjige o psihologiji dok se u samo 8 raspravlja o pedagogiji. Nadalje, četvrta točka knjige sadrži 18 odlomaka od čega su tri nova (pedagoška). Ostatak je pretisak.

pritom pohvalno izražava o francuskom pedagogu zbog toga što je iskoristio literaturu koja nije podržavala njegove stavove, što kod Basaričeka nije bio slučaj.⁴⁷⁹

Pedagogija je stoljećima bila tretirana kao aplicirana ili praktična inačica filozofije. Napori za priznanjem autonomnosti bili su bazirani na tezi kako je pedagogija zaokružena znanost koja s drugim znanostima surađuje radi vlastitog boljitka, ali ne u podčinjenoj ulozi. Košćevićeve kritike leži u tome da se prevelikim približavanjem dviju znanosti gubi izvorna pedagoška perspektiva, njezin značaj i utjecaj. U kontekstu nestabilnih normativno-pravnih odnosa učiteljstva u ovome periodu, primjedba dobiva još veći legitimitet. O Basaričekom odgovorima na prozivanja u *Preporodu*, koje je okarakterizirao kao napade na sebe, Košćević je odgovarao tekstovima stranih pedagoga, poput Bineta i Compayréa.⁴⁸⁰

Proturječnost, drugi element kritike, prepoznata je u razmišljanjima glede uloge psihologije. Košćević ocjenjuje da se u metodi odgoja Basariček priklanja individualiziranom pristupu, iako je prethodno zagovarao šablonu rada koja bi bila univerzalna. Pritom odgajatelj mora razmotriti vanjske utjecaje te se njima, po potrebi, prilagoditi. Ovo je značajan odmak od ranijeg principa gdje se upravo šabloniziranjem po prethodno utvrđenim stupnjevima trebala odviti sva nastava. Košćević optužuje Basaričeka da je nastojao zastarjelu psihologiju predstaviti kao modernu, premda je i sam dorađivao određene elemente kako bi je nadopunio. Za Košćevića je to dokaz kako je Basariček svjestan manjkavosti sustava koji sugerira.⁴⁸¹

Drugi primjer proturječnosti pronalazimo u određivanju svrhe odgajanja. Basariček je inicijalno identificira kao ćudorednu (moralnu) značajnost. Problem se pojavljuje kada on u svojoj knjizi potom navodi da je ona ideal odgoja koji nije moguće doseći. Košćević u osvrtu na obje konstatacije zaključuje da Basariček svjesno postavlja cilj koji je nemoguće ispuniti, a o idealima odgoja raspravlja na metafizičkoj razini (uloga Boga u učenju o moralu te princip po kojemu osoba shvaća moral, čini li to umom ili srcem). Urednik *Preporoda* ocjenjuje kako se Basariček premalo bavi pedagogijom, odnosno onime što je čini autonomnom znanošću. Po istom sudu, prevelika pozornost pridana je psihologiji i etici jer one ne smiju preuzeti fokus

⁴⁷⁹ Compayréova uloga u ovom sukobu bit će predstavljena po završetku analize Basaričekom knjige.

⁴⁸⁰ Košćević je rezonirao da, ako i postoji osobni element u njegovoj kritici knjige (što je otklonio), njega nema u radovima inozemnih stručnjaka. Pritom sarkastično navodi da ga ni ne može biti jer oni nisu ni čuli za Basaričeka, čime potkopava njegov autoritet u Hrvatskoj. U *Preporodu* je bila isticana sumnja u Basaričekomu argumentaciju glede brojnih tema s obzirom na njegove ćvrste stavove po pitanju *stare škole*, premda se Basaričekom ugled u hrvatskoj povijesti pedagogije ne smije zanemariti.

⁴⁸¹ Ističe da ih Basariček „nastoji novim tumačenjima popraviti, ali upravo to dokazuje, da ona u knjizi ne zadovoljava ni njega“ (Košćević, 1914c: 77). Zato zahtijeva odmicanje od Herbartove teleologije.

knjige koja pretendira biti udžbenik budućim učiteljima.⁴⁸² Čak i u svojim replikama, navodi Košćević, Basariček se više fokusirao na druge znanosti, zacijelo pod pritiskom toga što je njihovo involviranje i bilo identificirano kao upitno ili irelevantno. U daljnjem dijelu Basariček pri određivanju metode odgoja piše kako treba uvažiti i vanjske okolnosti, dakle sociološke odrednice (Košćević nadodaje i biološke). Štoviše, ističe ih kao temelj same nauke o odgoju. Recenzija izražava žaljenje što nije došlo do čvršće distinkcije između inače autonomnih znanosti.

Košćević (1914d: 112) zaključuje da je Basaričekova knjiga „skroz slabo djelo“: koje je autor napisao 'na autoritet'; uvjeren u status eminentnoga pedagoga, objavio ju je bez konzultacija s kolegama, naročito neistomišljenika (vidjeti kod Compayréa). Košćević zaključuje da je razlog činjenica da se nitko ne usuđuje sporiti Basaričekov autoritet u pedagoškim pitanjima, zbog čega je ovaj i smatrao potrebnim odgovarati na osobnoj razini po objavi *Preporodove* recenzije. Inzistiranjem na stupnjevima, razredima i podrazredima,⁴⁸³ autor knjige, po sudu recenzenta, nipošto ne pojednostavljuje odgojno-obrazovni rad, već se događa upravo suprotno. Ovdje prepoznavamo Košćevićevu teoriju nastave, koja je znatno bliža ideji slobode u radu bez nametanja strogih ograničenja (kako po odgajanika, tako i po odgajatelja). U osnovi, u zaključku se vraća ranijoj konstataciji kako je Herbartova teorija bila – u određenoj mjeri – prihvatljiva u nekim ranijim vremenima, ali u trenutku objave Basaričekove knjige i vezane recenzije ne bi smjela biti temelj odgoja, posebice onako kako je naknadno bila prerađena.

7.6. Polemike s Basaričekom: primjer Compayréa

Jedan od afirmiranih pedagoških autora istraživačkog perioda bio je francuski filozof i pedagog Gabriel Compayré (1843.-1913.). Compayréova djela bila su često prevedena u Europi, a neki su naslovi početkom 20. stoljeća doživjeli i hrvatska izdanja. Basariček je Compayréa istaknuo kao pobornika Herbartove filozofije odgoja, čime ga je svrstao u red pristaša herbartizma. Svoj je sud temeljio na prijevodu Compayréove knjige koji je, prema tadašnjim saznanjima, osobno nadgledao (čak i u određenoj mjeri sudjelovao). Prema *Pučko-ustaškom iskaznom listu* iz srpnja 1915. godine (HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav. Pučko-

⁴⁸² Na ovome mjestu možemo se nakratko vratiti na tezu o izjednačavanju psihologije i pedagogije te njihovim znanstvenim okvirima (izvornoj perspektivi neke znanosti), koja je bila istaknuta u sličnom kontekstu u poglavlju o metodologiji.

⁴⁸³ Košćević ovakav pristup naziva 'njemačkom psihom' i 'njemačkim načinom razmišljanja'.

ustaški iskazni list), Košćević je poznao njemački i slavenske jezike, ali i francuski zbog čega je mogao pročitati Compayréova djela u izvornom obliku, te je imao uvid u autorove rasprave i prije nego što su one doživjele hrvatska izdanja.⁴⁸⁴

Košćević se javno suprotstavio prozivanju Compayréa kao herbartovca, zbog čega je doživio kritike Basaričeka i njegovih istomišljenika. Košćević je naveo kako Compayré nije bio upoznat s činjenicom da je djelo prevedeno na hrvatski jezik, a nepouzdanost iznesenih podataka, ističe urednik, nastojalo se svesti na slabije poznavanje francuskoga jezika (Košćević je pak tvrdio kako je sadržaj izmijenjen prije objave prijevoda kako bi se Compayréa privelo Herbartovim pratiteljima, iako on to nije bio). Istaknuo je da je tijekom prijevoda izvršena izmjena sadržaja knjige kako bi se Compayréa prikazalo kao herbartovca pod egidom ojačavanja monopola herbartizma u hrvatskoj pedagogiji. Kako bi dokazao činjenično stanje, Košćević se obratio samome Compayréu te ga pozvao da osobno iznese svoja razmišljanja o Herbartu. Rezultat toga je tekst u *Preporodu* koji je efektivno prijevod prikladnih segmenata Compayréove knjige *Herbart et l' Education par l' instruction*.⁴⁸⁵

U ovom obliku, Compayré je izrazito kritičan prema Herbartovim shvaćanjima odgoja. Ističe mehanizaciju djelovanja koja je Herbartu nužna za ispunjenje odgojnih zadaća, iako su i one same upitne. Osnovna greška Herbartove teorije nastave, prema Compayréu, jest ta što „misli, da se po jednome te istome načinu može obučavati u konkretnim predmetima, kao prirodopisu i zemljopisu, i u apstraktnim, kao geometriji i algebri“ (xxx, 1906c: 70). Objedinjavanje ovog tipa kritizirao je i Košćević, iako ne toliko s operativne razine, koliko zbog činjenice da se u poučavanju ne poštuju distinkcije u individualnosti učenika, odnosno njegovoj sposobnosti percepcije i usvajanja znanja (formiranih u školske predmete).⁴⁸⁶

Compayré je istaknuo da Herbartov sustav, iako neadekvatan i podložan kritičkoj reevaluaciji, ipak predstavlja pedagoški sustav, po čemu se ističe od ranijih sličnih pokušaja u povijesti pedagogije koji nisu uspjeli doseći tu razinu. Unatoč manjkavostima, poput prekomplikiranog iznošenja misli – „njegovi su učevni putovi i načini vanredno zamršeni“ (xxx, 1906c:70) – te izmjena koje su unijeli njegovi sljedbenici – „ostali su vjerni tek glavnim idejama

⁴⁸⁴ Njegov *Osobnik* još je precizniji po tom pitanju: „razumije slavenski, bugarski, ruski, češki, poljski, maloruski i slovački, njemački i francuski“ (HR-DAZG-10 Košćević, Vjekoslav, PO 76).

⁴⁸⁵ Tekst je naslovljen *Compayré o Herbartu* i objavljen u dva dijela; prvi dio tiskan je u sklopu broja 6 drugoga godišta (objavljen u svibnju 1906. godine), a drugi dio u sklopu broja 8 istoga godišta (objavljen u srpnju 1906. godine). Oba su dijela nepotpisana, a ukupno se radi o otprilike pet i pol stranica.

⁴⁸⁶ Za Compayréa, Herbart, poput Pestalozzija, griješi kada „čini obuku mehaničnom“, dok istovremeno njegovi formalni stupnjevi nastave opstruiraju poučavanje: „sva ova pravila i ovi propisi kadri su ubiti svu originalnost kod učitelja, dobru volju kod učenika, te oduzeti obučavanju slobodu i život“ (xxx, 1906c: 70).

svoga majstora“ (xxx, 1906f: 102) – Compayré ne negira pozitivne aspekte Herbartove filozofije odgoja, iako ocjenjuje kako je povremeno čak i kontradiktorna. Košćević se u svojim radovima priklonio Compayréovoj ocjeni, iako je njegova kritika i žešća. Posljednji spomen Compayréa u *Preporodu* je priopćenje o njegovoj smrti.⁴⁸⁷

⁴⁸⁷ *Razgled po domu i svijetu* iz broja 6 devetoga godišta (lipanj 1913. godine) donosi Compayréov nekrolog.

8. ZAKLJUČAK

Svakom povijesnopedagoškom istraživanju izazov predstavlja zadržati izvornu pedagoškijsku perspektivu, jer bi se u protivnome ono moglo diskreditirati s pedagoškijskog stajališta. Pažljivim odabirom metoda i principa rada održava se pristup koji jamči izvornost i kojim se poštuju načela analiziranja problematike s autohtonog pedagoškijskog stajališta. Pritom treba tražiti oslonac u adekvatnoj literaturi, validnim izvorima te optimalnoj metodologiji. Kvalitetnom primjenom navedenih elemenata pruža se platforma za izvođenje objektivnih, učinkovitih, smislenih i argumentiranih povijesnopedagoškijskih zaključaka koji posjeduju potencijal za prinosom novih signifikantnih komponenti proučavanja hrvatske pedagoške prošlosti.

Ovim istraživanjem valorizirani su percepcija, teorijska perspektiva i praktična primjena alternativnih pristupa u hrvatskoj pedagogiji ranog 20. stoljeća, pritom apostrofirajući umjetnički odgoj i radnu školu, ali u kontekstu opće pedagoške atmosfere. Ocjena umjetničkog odgoja po dosadašnjoj literaturi u pravilu je pozitivna, iako se ističu manjkavosti po pitanju jasnijeg određenja zadaće odgoja ili metoda rada.⁴⁸⁸ Široka podjela reformne pedagogije, od koje je umjetnički odgoj tek jedno poglavlje, dokazuje koliko se intenzivno vodila potraga za najučinkovitijom metodom odgojno-obrazovnog djelovanja. Baza svakog pravca reformne pedagogije sastoji se od percepcije društveno-političkih okolnosti neke zajednice i projekcije rješenja (odgovora) na pitanja koja se javljaju kao posljedica tih promjena.⁴⁸⁹ Unatoč disperziji tih pravaca, postoje zajedničke karakteristike kao što su sloboda u radu, poštivanje učenikove individualnosti, aktivnost kao osnova učenja, ograđivanje od svakog pasivizirajućeg elementa u nastavi i sl. Te odrednice sadržavao je svaki pristup *nove škole*, premda je naglašavanje pojedine nauštrb druge moglo varirati. Zbog toga reformnu pedagogiju nije moguće promatrati kao zatvorenu cjelinu, čemu se u sve većoj mjeri priklanjaju i istraživanja iz povijesti pedagogije time što izdvajaju pojedine pravce kao zasebne teme istraživanja.

Stjepan Pataki (1938) ističe kako je samoizražavanje važno u razvoju djeteta, na što je poticao i pokret za umjetnički odgoj. Nova otkrića u psihologiji, koja su se pojavila na prijelazu

⁴⁸⁸ Vukasović (2015: 15) o predstavnicima umjetničkog odgoja: „nema sumnje, unosili su mnogo svježine u škole, širili pedagošku kulturu učitelja i bogatili pedagoškijsku teoriju novim spoznajama, a školsku praksu novim načinima, oblicima i metodama nastave i odgojne djelatnosti“.

⁴⁸⁹ Zbog toga važan je interdisciplinarni pristup istraživača. Optimalna evaluacija svih okolnosti omogućuje konstrukciju kvalitetnog okvira za analizu.

iz 19. u 20. stoljeće, kosila su se s herbartovskim pristupom. Reformna pedagogija, a naročito pokret za umjetnički odgoj, ovom je otkriću posvetila veliku pozornost, prepoznavši ga kao temeljni aspekt daljnjeg djelovanja. Samoizražavanje koje je prirodno slijedilo iz slobode u radu poticalo je učenikov razvoj, dok je učitelj zamišljen kao voditelj nastavnog procesa. Unatoč tome, određeni su pedagozi tu (neograničenu) slobodu učenika percipirali kao negativnu karakteristiku umjetničkoga odgoja koja bi potencijalno vodila u anarhiju.

Neograničena sloboda značila bi kako je učitelj sveden na ulogu promatrača te povremenog instruktora, odnosno da je marginaliziran.⁴⁹⁰ Herbartizam je bio kritiziran zbog pretjeranoga isticanja intelekta u nastavi, pritom zanemarujući ono individualno u učeniku. Pokret za umjetnički odgoj otišao je u drugu krajnost; neograničena sloboda učenika u radu zanemarila je položaj učitelja i svela ga na gotovo nebitan faktor u nastavi. Iako obrazovanje u suštini treba biti „razvijanje napredna, slobodna mišljenja“ (Bazala, 1937: 4), kritičko mišljenje i sposobnost promatranja okoline – kojoj su težili pobornici umjetničkoga odgoja – ne može se razvijati bez jasnog i čvrstog vodstva učitelja. Kritičari su bili stava da učenik ne može samostalno svladati svoje obveze te da se marginaliziranje učitelja može negativno odraziti na učenikov razvoj. U osnovi, izražavala se zabrinutost da se time potkopava njegov autoritet.

Pokret za umjetnički odgoj bio je limitiran i određenim vanjskim faktorima.⁴⁹¹ Pritom je nezanemariv ekonomski aspekt, koji je na hrvatskom pedagoškom prostoru predstavljao značajan čimbenik. Predstavnici pokreta predvidjeli su novo arhitektonsko rješenje pri izgradnji i uređenju škole, što je odjek sličnih zahtjeva iz Zapadne Europe. Učionice su trebale biti posebno dizajnirane za novu metodu rada, ali i bogato uređene umjetničkim djelima, cvijećem, ukrasnim ornamentima i drugim elementima koji bi u učenika poticali estetski doživljaj, odnosno razvijali djetetov osjećaj za lijepo te umijeće kritičkog zaključivanja. Takve adaptacije iziskivale su financijska ulaganja koja općine i gradovi u pravilu nisu mogli izdvojiti. To je pak značilo da se nova metoda nastave morala izvoditi u postojećim (ocijenjenima kao neadekvatnima) ili tek djelomično prilagođenim uvjetima, što je posljedično negativno utjecalo na njezinu učinkovitost. Premda su takvi zahtjevi na europskom zapadu bili uobičajeni, diskrepancija u ekonomskom predznaku predstavljala je prepreku njihovoj podršci u Hrvatskoj. Shodno navedenom, analiziranjem zahtjeva, ideja i rješenja pedagoške problematike u

⁴⁹⁰ Pataki (1936: 38) je branio takav način rada, ističući kako učitelj „više uvodi nego što vodi“, dakle služi kao prenositelj u nepoznato.

⁴⁹¹ Kako je ocijenio Jakopović (1984: 21), „treba imati u vidu ograničenost ovog pokreta društveno-ekonomskim i političkim prilikama vremena“.

istraživačkom periodu, stječemo uvid i u tada aktualne ekonomske, socijalne, kulturne i druge čimbenike.

Inicijatori pedagoških promjena na hrvatskom prostoru ovog perioda su učitelji Vjekoslav Košćević i Ivan Tomašić. Oni su u suradnji s istomišljenicima pokrenuli časopis *Preporod* i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja radi implementacije – premda je točnije reći provedbe – umjetničkoga odgoja u Hrvatskoj, iako je inicijativa u suštini ostala na razini podizanja svijesti javnosti, a ne konkretne promjene pedagoške paradigme. Njihove su aktivnosti ostale izolirani slučajevi na početku 20. stoljeća, dok su se izmjene pedagoškog pristupa izvan uskoga kruga učitelja i pedagoga širile presporo i odveć neorganizirano (čak i stihijski) za pridavanje nacionalnog karaktera pokretu. Inicijatori su rano identificirali nove socio-kulturne okolnosti kojima bi se školstvo trebalo prilagoditi – hrvatski prostor u tom kontekstu gotovo istodobno prati zapadnoeuropske trendove, gdje tek uz koju godinu odmaka – premda nikada nisu stekli značajniju podršku niti struke niti šire javnosti. Manjak jasne potpore – redovito iskazane u formi prijevora, pa i otvorenih sukoba na osobnoj razini – uz ekonomske (financijske) probleme u velikoj je mjeri reducirao, pa i opstruirao njihov rad. Druga bitna karakteristika pokreta bila je intencija što snažnijeg povezivanja škole i doma, čiji primjeri variraju od iniciranja roditeljskih sastanaka (tada marginalnog segmenta školstva) do podjele programa kulturnih aktivnosti kao elementa posredne edukacije učenikove najbliže zajednice.

Najveći problem u afirmaciji pokreta za umjetnički odgoj u Hrvatskoj bio je nedostatak jasnog teorijskog okvira. Ovim periodom dominirao je profil pedagoga-praktičara, dok su se pedagozi-teoretičari profilirali u međuratnom razdoblju (Radeka, 2011). Autori poput Košćevića, Tomašića i drugih bili su učitelji koji su pedagoška viđenja temeljili na praksi, najčešće vlastitoj. Iako je to pružalo oslonac provedbi *nove škole* u nastavi, ipak nije bilo dovoljno za konstrukciju strukturirane teorije novoga koncepta. Praksa je u tom slučaju prvenstveno služila odbacivanju nekih elemenata *stare škole*, što se moglo tumačiti kao osporavanje validnosti prethodnog sistema, zbog čega ocjenjujemo da se njihov najveći doprinos ogleda u stvaranju okvira za pedagoški pluralizam.⁴⁹² Pedagozi-praktičari formirali su odgojno-obrazovne djelatnosti na svojevrsnom paralelizmu; njihovo stajalište bilo je da škola

⁴⁹² Tijekom dvadesetih godina na hrvatsku pedagošku scenu stupaju znanstvenici poput Patakija, Matičevića i Vuk-Pavlovića, koji su bili kompetentniji za teorijsko polemiziranje o pozitivnim i negativnim stranama svakog koncepta. Svi su navedeni pedagozi bili i sveučilišni profesori, što je uvelike podignulo značaj pedagogije u Hrvatskoj. U kontekstu *Preporoda*, najbliže takvoj razini došlo se objavljivanjem članaka Paje Radosavljevića, tada profesora na njujorškom sveučilištu.

mora biti ogledalo društva, odnosno bazirana na aktivnostima (istraživanjima, pokusima, neposrednom kontaktu s novim i nepoznatim...).⁴⁹³ Košćevićev serijal *Škola s pomoću rada* eklatantni je primjer ove teze; svaki školski predmet strukturiran je imajući u vidu njegov praktični aspekt, i po cijenu redefiniranja toga predmeta. Pritom je cjelokupan proces baziran na risanju, najčešće slobodnom. Svoje je teze potkrepljivao (uglavnom inozemnim) izvorima, iako je iskazao određenu stopu neobjektivnosti jer su često bili izuzeti zapisi negativne validacije koncepta. Osnovna pogreška Košćevićeva pristupa bila je isključivost, kako u strukturiranju teorijskog okvira, tako i u repliciranju neistomišljenicima. Njegov *modus operandi* bio je utemeljen na diskreditiranju i ataku, što na ranije teorijske koncepcije, što na pojedince koji su zagovarali i/ili prakticirali, odnosno nastojali očuvati prijašnje metode rada. Brojne polemike bile su svedene na osobnu razinu, zbog čega se može zaključiti kako je pedagoški pluralizam u Hrvatskoj bio iniciran u atmosferi sukoba i nepovjerenja. I *stara* i *nova škola* su argumentirale stavove pomoću svojih platformi, ali su podjednako nevoljko (ako i uopće) prihvaćale teze suprotnoga pola.

Pritom je bitno istaknuti kako je suprotstavljanju postojala značajna razlika u angažiranosti; *Napredak* (reprezentativni element aktualne pedagoške prakse) je umjetnički odgoj popratio kao redovnu pedagošku temu jer je časopis bio orijentiran na hrvatsku i stranu pedagogiju u globalu, bez preferiranja konceptata, principa ili teorija. Dakle, *Napretkovi* su osvrta na umjetnički odgoj bili gotovo izolirani slučajevi. *Preporod* je svojom orijentacijom na umjetnički odgoj, radnu školu i sve srodno tom alternativnom pristupu (i u tome) bio antipod najstarijem hrvatskom pedagoškom časopisu; bile su prezentirane one ideje koje su bile (uglavnom pozitivno) povezane s njegovom misijom. Takva razina posvećenosti može se okarakterizirati kao misija; neosporna predanost nastojanjima da se časopisom prvenstveno osvijesti, a onda i popularizira te na koncu implementira drugi i drugačiji pedagoški pristup odgoju i obrazovanju. Okretanje široj publici – uz učitelje, i laicima poput roditelja te svih zainteresiranih – kao i stabilan broj pretplatnika koji se ogledao u neprekinutom desetljetnom objavljivanju, svjedoči toj činjenici.

Uzme li se u obzir da je *Preporod* pokrenut kao glasilo Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja, jasno je da fokus nije mogao biti drugačiji. Praćenjem aktivnosti društva stvoren je svojevrsni medij praktične provedbe pokreta za umjetnički odgoj u Hrvatskoj. Izvješća o izvanškolskim aktivnostima poput organizacije i pohoda kazališnih predstava,

⁴⁹³ I aktivnosti Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja su mnogim sudionicima bile prvi susret s kulturom.

koncerata i izložbi posvjedočila su o iniciranju promjena u hrvatskom pedagoškom prostoru. Međutim, najizravniji pothvat bio je u formi predstavki mjerodavnicima (gradskom poglavarstvu i kraljevskoj zemaljskoj vladi). Time su članovi društva nastojali direktno intervenirati u strukturu i provedbu školstva u Hrvatskoj. Uzore su pronalazili u stranim primjerima, premda originalne misli (najčešće adaptacije inozemnih primjera) predstavljaju znatan segment pothvata. Oспорavanje tuđinskih rješenja, mada ona i bila drugdje uspješna, može se okarakterizirati kao kritički pristup valorizaciji rješenja brojnih komponenti pedagoške problematike, uz sve manjkavosti u takvoj analizi.

Izloženo determinira *Preporod* i Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja kao inicijatore pedagoških promjena na hrvatskom prostoru, odnosno kao svojevrzne utemeljitelje pedagoškog pluralizma. Međutim, brojne objektivne prepreke – poput nedovoljne kompetencije pri strukturiranju jasnog teorijskog okvira, nedostatka ekonomskih parametara nužnih za izvršenje izmjene ikoje vrste, izostanka volje nadležnih za signifikantnijom promjenom, izbijanje Prvoga svjetskog rata i dr. – rezultirale su značajnim ograničavanjem njihova konkretnijeg utjecaja na promjenu paradigme. Svojim djelovanjem upoznali su (ne samo stručnu) javnost s dotad u širem smislu nepoznatom ideologijom.⁴⁹⁴ Unatoč tome, intenzivnija implementacija novoga pedagoškog pravca ostvarena je naknadno. Posljedica toga jest da se njihova imena – u većoj mjeri Košćevićovo nego Tomašićevo, čija je djelatnost ipak opsežnije analizirana u raznim kontekstima – nedovoljno ističu u hrvatskoj povijesti pedagogije.

Njihova uloga u ovom turbulentnom razdoblju hrvatske pedagoške prošlosti značajna je posebice pri analizi međuratnog perioda. Tijekom dvadesetih i tridesetih godina 20. stoljeća dolazi do znanstvenijeg pristupa promišljanju pedagogije, što je posljedica participacije eminentni(ji)h pedagoga poput Patakija, Ljubunčića, Matičevića i Vuk-Pavlovića, koji su svojim znanjem intenzivirali svaku raspravu o pristupima odgoju i obrazovanju. Međutim, njihov rad bio je nastavak pothvata predstavnika *nove škole* na prijelazu stoljeća, od kojih se izdvajaju upravo Košćević i Tomašić.⁴⁹⁵ Od aktivnosti ovoga dvojca i njihovih suradnika posebno treba apostrofirati praćenje europskih trendova te njihovo prenošenje u Hrvatsku, što se – zahvaljujući sudjelovanjima na brojnim skupovima i kongresima, ponajviše u samostalnom

⁴⁹⁴ U suštini riječ je tek o podizanju svijesti, odnosno o prezentaciji novoga sadržaja. Efekt bi zacijelo bio značajniji da se ona nije provodila u otresitoj i beskompromisnoj atmosferi; pokret bi ubilježio više uspjeha – i u teoriji i u praksi – da je bilo više zdrave suradnje s drugom stranom, posebice s obzirom na to da su mnogi od pedagoga *stare škole* ipak bili priznati, ali nerijetko i kompetentniji stručnjaci. Sinergija dviju struja pružila bi platformu za produktivniji progres hrvatske pedagogije.

⁴⁹⁵ S obzirom da je Tomašić umro 1956. godine, bio je dijelom daljnjeg razvoja hrvatske pedagogije u novom državnom sistemu, odnosno u novim pedagoškim okolnostima.

aranžmanu – odvijalo gotovo istodobno.⁴⁹⁶ Time je hrvatski pedagoški prostor zadržao korak za razvijeni(ji)m zemljama europskoga zapada i posljedično omogućio progres domaće pedagogije.

Nije moguće predvidjeti kako bi se dalje razvijala pedagoška rasprava da je poživio Vjekoslav Košćević (umro je 1920. godine) te da je Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja nastavilo sa svojim pothvatima (prestalo je s aktivnostima iste godine). Društveno-političke i kulturne okolnosti radikalno su se izmijenile 1918. godine, odrazivši se na pedagoške aspiracije i interese. U međuratnom razdoblju porastao je interes za reformnom pedagogijom, što se ogledalo i u porastu te tematike u hrvatskoj periodici. S druge strane, princip alternativne pedagogije i dalje je aktualan; drugačiji didaktički pristup nije nestao početkom 20. stoljeća, već je – u adaptiranoj formi – prisutan i danas. Zbog svega navedenoga, jasno je zašto predstavlja relevantnu pa i esencijalnu temu u svakom proučavanju povijesti pedagogije.

⁴⁹⁶ Ističe se primjer osnivanja domaćeg pokreta za umjetnički odgoj u obliku Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja već osam godina nakon utemeljenja njemačkoga (Lichtwarkovog) pandana.

9. IZVORI I LITERATURA

Arhivska građa

DRŽAVNI ARHIV U ZAGREBU

HR-DAZG-10 Gradsko poglavarstvo Zagreb, Prosvjetni odsjek, Osobnici učiteljskog osoblja, Košćević, Vjekoslav, PO 76

HR-DAZG-10 Gradsko poglavarstvo Zagreb, Prosvjetni odsjek, Osobnici učiteljskog osoblja, Tomašić, Ivan, PO 77

HRVATSKI DRŽAVNI ARHIV

HR-HDA-79-19 UOZV SP. Predmet 79-19-969

HRVATSKI ŠKOLSKI MUZEJ – Arhivska zbirka

HŠM A 2059 Košćević, Vjekoslav

HŠM A 1016 Tomašić, Ivan

HŠM A 235 Učiteljski ferijalni tečajevi

Periodika

Napredak (1894.-1908.)

Preporod (1905.-1914.)

Knjige i članci

Antoljak, S. (1992.). *Hrvatska historiografija do 1918. Knjiga druga*. Zagreb: Nakladni zavod Matice Hrvatske.

Basariček, S. (1918). *Pedagogija. IV. knjiga: povijest pedagogije*. Zagreb: Naklada Hrv. pedagog.-književnoga zbora.

Basariček, S. (2009). Pomanjkanje učitelja. *Napredak*, 150(2), 271-280.

Batinić, Š. (1999). Pregled hrvatske pedagoške periodike od početaka do danas. *Napredak*, 140(3), 286-299.

Batinić, Š. (2004). *Zabava i pouka dobroj djeci i mladeži: hrvatski časopisi za djecu i mladež od 1864. do 1945.* Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Batinić, Š. (2007). Počeci reformne pedagogije u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja*, vol. 6, 7-20.

Batinić, Š. (2013). *Kao Hlapić i Gita – siročad u Hrvatskoj potkraj XIX. i početkom XX. stoljeća*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Batinić, Š. (2014). *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Batinić, Š. i Radeka, I. (2017). Od reformne do alternativne pedagogije – pokušaji drugačije škole u Hrvatskoj u 20. stoljeću. *Acta Iadertina*, 14(1), 41-60.

Batinić, Š. (2022). Djela i djelovanje Paje Radosavljevića u Hrvatskoj početkom 20. stoljeća. *Tragovi*, 5(2), 78-100.

Bazala, A. (1937). *O ideji prosvjete*. Zagreb: Tiskara »Merkantile« (Jutriša i Sedmak).

Bilandžić, D. (1999). *Hrvatska moderna povijest*. Zagreb: Golden Marketing.

Binički, J. (1910.). *Učiteljsko pitanje u Hrvatskoj*. Zagreb: Tisak C. Albrechta (Maravić i Dečak).

Binički, J. (1913). Uređenje učiteljskoga pitanja u Hrvatskoj. *Preporod*, 9(7), 97-109.

Boban, B. (2004). Stjepan Radić o odgoju i naobrazbi. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, 34-35-36(1), 136-156.

Božičević, M. (1944). *Hrvatsko učiteljstvo u narodu. Uloga učiteljstva u kulturno-prosvjetnoj izgradnji hrvatskog naroda*. Zagreb: Izdanje nakladnog odjela Hrvatske državne tiskare.

Božić, F. L. (1907). Roditelji i škola. Savremeno pitanje. *Preporod*, 3(4), 49-51.

Brčić, F. (2018). Povodom 90. obljetnice smrti Stjepana Radića: neki prinosi pedagoškom radu s posebnim osvrtom na rad kao ministra prosvjete. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159(4), 519-529.

Brčić, F. (2020). Doprinosi zagrebačkih gradonačelnika izgranji škola između dva svjetska rata. *Anali za povijest odgoja*, vol. 18(42), 31-45.

Burger, E. (1923). *Arbeitspädagogik. Geschichte – Kritik – Wegweisung*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.

Cohen, L. i sur. (2007). *Metode istraživanja u odgoju i obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Čehok, I. (1997). Filozofsko utemeljenje pedagogije. Sporovi oko herbartizma. U: Uzelac, M. (ur.) (1997). *Fin de siecle Zagreb – Beč*. Zagreb: Školska knjiga, str. 62-82.

Čop, M. (1980). *Teizam i ateizam u povijesti odgoja*. Rijeka: "Otokar Keršovani".

Demarin, J. (1940). *Građa za povijest pedagogije Hrvata, Srba i Slovenaca*. Zagreb: Minerva

Dobroslava (1906a). Iz moje republike. *Preporod*, 2(9), 117-119.

Dobroslava (1906b). Iz moje republike. *Preporod*, 2(12), 179-180.

Dobroslava (1907). Iz moje republike. *Preporod*, 3(3), 35-36.

Dobroslava (1909). Iz moje republike. *Preporod*, 5(4), 55.

Drljača, M. D. (2020). Constructivist Learning Theory and Logopedagogy in Arts Education. *Croatian Journal of Education*, vol. 22, Spec. Ed. No. 1., 181-202.

Dudek, P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert: Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heillbrunn: Klinkhardt.

- Dvorniković, Lj. (1903). Umjetnost u osnovnoj školi. *Napredak*, 44(40), 625-630.
- Dvorniković, Lj. (1904). Reforme u pedagogiji. *Napredak*, 45(39), 613-615.
- Dvorniković, Lj. (1908). Počeci uzgoja. *Napredak*, 49(1), 13-17.
- Dvorniković, Lj. (1911). *Uzgojna ideja u kulturnoj povijesti čovječanstva*. Zagreb: Naklada Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.
- Ferić, I. (2007). Univerzalnost sadržaja i strukture vrijednosti: podaci iz Hrvatske. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(1-2), 3-26.
- Franković, D. (ur.) (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gaćina Škalamera, S. (2017). Učiteljska zadruga (1865.-1891.). Najstarija učiteljska udruga u Hrvatskoj. *Časopis za suvremenu povijest*, 49(3), 571-584.
- Golubović, A. (2013). Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj. *Acta Iadertina*, 10, 25-36.
- Goranić, M. i Košćević, V. (1909). Hrvatskom učiteljstvu. *Preporod*, 5(6), 81-82.
- Gross, M. (1980). *Historijska znanost: razvoj, oblik, smjerovi*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Gross, M. (2001). *Suvremena historiografija: korijeni, postignuća, traganja*. Zagreb: Novi Liber.
- Grusling, A. (1912). Bankrot Herbartizma-Basaričkizma. *Preporod*, 8(3), 38-39.
- Herzog, W. (2004). Od događaja do procesa. Razmatranja o pojmu odgoja u sklopu teorije vremena. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), 11-21.
- Horvat, J. (1990). *Politička povijest Hrvatske – prvi dio*. Zagreb: August Cesarec.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=42933> (pristupljeno 6. 7. 2021.)
- Jakopović, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb: NIRO Školske novine.
- Key, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Educa.

Komar, Z. (2008). Pedagogija kao sustavna znanost obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(2), 127-138.

Komar, Z. (2017). Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11, 47-60.

Košćević, V. (1895a). *Sretni kovač. Pripovijest za odrasliju mladež*. Zagreb: Nakladom Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.

Košćević, V. (1895b). *Naša pedagogija*. Karlovac: Knjigotiskara Drag. Hauptfelda.

Košćević, V. (1908). *Hrvatsko društvo za unapređenje uzgoja*. Zagreb: Knjigotiskara Weiser.

Košćević, V. (1909). Međe umjetnosti s osobitim obzirom na provedbu risanja u pučkoj školi. *Preporod*, 5(12), 177-184.

Košćević, V. (1912). *Škola s pomoću rada ili Novovjeke ideje o reformi školstva i to: zabavišta, osnovne (pučke), više pučke (građanske) i učiteljske škole*. Zagreb: Knjigotiskara Weiser.

Košćević, V. (1913a). Tajničko izvješće o radu "Hrv. društva za unapređenje uzgoja" u Zagrebu za društvenu godinu 1912.-13. čitano na VI. glavnoj skupštini dne 29. listopada 1913. *Preporod*, 9(11-12), 165-170.

Košćević, V. (1913b). Pedagogija gospodina profesora Basarička. *Preporod*, 9(11-12), 170-192.

Košćević, V. (1914a). Pedagogija g. prof. S. Basarička. *Preporod*, 10(1), 9-12.

Košćević, V. (1914b). Pedagogija g. prof. S. Basarička. *Preporod*, 10(2-3), 42-45.

Košćević, V. (1914c). Pedagogija g. prof. S. Basarička. *Preporod*, 10(5), 76-79.

Košćević, V. (1914d). Pedagogija g. prof. S. Basarička. *Preporod*, 10(7), 110-112.

Končar, S. (1907). Crtanje u pučkim školama. *Napredak*, 48(37), 581-582.

Kudinov, D. V. et. al. (2019). Educational Process in Ancient Rome Schools. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 425-436., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220301.pdf> (23.8.2023.)

- Kudinov, D. V. et. al. (2021). Social Status of a Teacher in Ancient Rome. *European Journal of Contemporary Education*, 10(1), 231-245, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1294653.pdf> (23.8.2023.)
- Kujundžić, N. (2004). Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji. U: Vrgoč, H. (ur.) (2004). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 9-16.
- Kuten, Gj. (1885). *Metodika prostoručnoga crtanja za obće pučke i gradjanske škole*. Zagreb: Knjigotiskarski i litografski zavod C. Albrechta.
- Lenard, I. i Božić Lenard, D. (2018). Analiza odgojnih vrijednosti u časopisu za djecu i mladež *Milodarke*. *Anafora* 5(2), 295-314.
- Lyotard, J. (2005). *Postmoderno stanje: izvještaj o znanju*. Zagreb: Ibis grafika d.o.o.
- Lukaš, M. (2010). *Obiteljski odgoj u Hrvatskoj – razvoj ideja od 1850. do 1918. godine*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
- Ljubunčić, S. (1930). *Škola rada: idejna i tehnička struktura*. Zagreb: Tisak Nadbiskupske tiskare.
- Maleš, D. (1993). Škola – roditelji – djeca. *Obnovljeni život*, 48(6), 587-593.
- Mallus, I. (1905). Reforma obuke u crtanju. *Napredak*, 46(35), 545-546.
- Mallus, I. (1907a). Slobodno crtanje. *Napredak*, 48(21), 327-330.
- Mallus, I. (1907b). Slobodno crtanje. *Napredak*, 48(22), 341-344.
- Mamadaliyev, A. M. et. al. (2019a). The German System of Public Education in the Period between the 15th and early 20th centuries. Part 1. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2), 445-453., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220300.pdf> (17.11.2019.)
- Mamadaliyev, A. M. et. al. (2019). The German System of Public Education in the Period between the 15th and early 20th centuries. Part 1. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 646-654., <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1228739.pdf> (20.11.2019.)
- Maras, N. i sur. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije. *Nova prisutnost*, 16(3), 561-577.

- Matičević, S. (1934). *Osnovi nove škole*. Zagreb: Tiskara »Merkantile« (Jutriša i Sedmak)
- Matković, H. (1999). *Suvremena politička povijest Hrvatske*. Zagreb: Ministarstvo unutarnjih poslova.
- Matković, H. (2003). *Povijest Jugoslavije (1918 – 1991 – 2003)*. Zagreb: Naklada P.I.P. Pavičić.
- Miholić Madunović, J. (2019). Dijete umjetnik. U: Batinić, Š., Serdar, E. (ur.). *Stoljeće djeteta u Hrvatskoj: djetinjstvo i školovanje u 20. stoljeću*. Zagreb: Hrvatski školski muzej, str. 137-142.
- Mijatović, A. (2001). Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. *Napredak*, 142(2), 143-156.
- Miljković, D. (2019). Dijete, odrastanje, djetinjstvo. U: Batinić, Š., Serdar, E. (ur.). *Stoljeće djeteta u Hrvatskoj: djetinjstvo i školovanje u 20. stoljeću*. Zagreb: Hrvatski školski muzej, str. 19-26.
- Mirošević, F. (2015). Pučko školstvo i pismenost u Zagrebu u Prvom svjetskom ratu. *Anali za povijest odgoja* 13, 9-44.
- Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera i Hrvatski pedagoško-književni zbor, ogranak Slavonski Brod.
- Munjiza, E. i Kragulj, S. (2010). Utemeljenje i rad školskih knjižnica u Hrvatskoj do kraja XIX. stoljeća. *Život i škola*, 56(23), 153-168.
- Munjiza, E. (2016). Nastavne inovacije između kumulativnog kontinuiteta i revolucionarnog diskontinuiteta. *Život i škola*, vol. LXII (3), 13-23.
- Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa
- Nikšić Rebihić, E. (2022). *Pedagoško gledište Bošnjaka u Bosni i Hercegovini između dva svjetska rata*. Doktorska disertacija: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Novak, V. (1903a). O umjetničkom uzgoju. *Napredak*, 44(34), 531-533.

- Novak, V. (1903b). O umjetničkom uzgoju. *Napredak*, 44(35), 548-550.
- Op. ur. (1905). --- *Preporod*, 1(3), 40.
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagoškijska paradigma. *Pedagoškijska istraživanja*, 7(2), 319-340.
- Pataki, S. (1936). *Pedagoškijska nauka i problem odgojne funkcije*. Zagreb: Tiskara »Merkantile« (Jutriša i Sedmak).
- Pataki, S. (1938). *Problemi i pravci reformne pedagogije*. Zagreb: Minerva.
- Pataki, S. (1940). *Psihologija mladenačkog doba*. Zagreb: Tiskara Re-ka-pa
- Perković Krijan, I. (2016). Povijesni pregled ideje i potrebe za istraživačkim pristupom u nastavi. *Život i škola*, LXII(3), 77-86.
- Peterson, C. M. i Ray, C. M. (2013). Andragogy and Metagogy: The Evolution of Neologisms. *Journal of Adult Education*, vol. 42(2), 80-85.
- Pivac, J. (2002). Rekonceptualizacija bića škole – temeljna karakteristika (i preokupacija) didaktičkih promišljanja XX. stoljeća. *Anali za povijest odgoja*, vol. 2, 35-48.
- Posavec, K. (2007). *Razvoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj do 1918*. Doktorska disertacija: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Pranjić, M. (2012). Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja. *Pedagoškijska istraživanja*, 9(1-2), 9-24.
- Prelog, P. (2010). Hrvatska umjetnost i nacionalni identitet od kraja 19. stoljeća do Drugoga svjetskog rata. *Kroatologija*, 1, 254-268.
- Perše, F. (1910). "Iz lepoglavske države". *Preporod*, 6(2), 22-26.
- Previšić, V., Prgomet, A. (2007). Socijalno-pedagoške teorije u Njemačkoj tijekom 20. stoljeća. *Pedagoškijska istraživanja*, 4(1), 7-23.
- Prgomet, A. (2005). Predavanje i njegova uloga u izobrazbi učitelja kod E. Ch. Trappa. *Pedagoškijska istraživanja*, 3(1), 87-97.

- Puževski, V. (2004). Ideje braće Radić u našoj pedagoškoj praksi. U: Vrgoč, H. (ur.) (2004). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 35-45.
- r (1905). Složni rad učitelja, pravnika i liječnika. *Preporod*, 1(2), 18-20.
- Radeka, I. (2004). Konstituiranje pedagogije i pojava pedologije u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja*, vol. 3, 17-26.
- Radeka, I. (2007.) Reformska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem. *Sodobna pedagogika*, 58(124) 4, 106-129.
- Radeka, I. (2011). Pedagogija i ideologija u Hrvatskoj. U: Rokсандić, D., Cvijović Javorina, I. (ur.). *Desničini susreti*. Zagreb: Plejada, str. 116-136
- Radeka I. (2020). Pedagogija Stjepana Matičevića: Povodom stotinu i četrdesete godišnjice rođenja i osamdesete godišnjice smrti. *Acta Iadertina*, 17(2), 193-212.
- Radosavljević, P. R. (1908). Dječiji instinkti i naučene reakcije. *Preporod*, 4(3), 33-35.
- Raguž, M. (2015). Zakon od 31. listopada 1888. ob uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljavinah Hrvatskoj i Slavoniji. *Senjski zbornik 41-42*, 465-488.
- Reble, A. (1995). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Scheibe, W. (1999). *Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Serdar, E. (2018). Doprinos Vjekoslava Košćevića pokretu za umjetnički odgoj u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja*, 15/16(39/40), 37-57.
- Shearer, R. L. (2021). Why Do Our Theories Matter?. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 25(1), 4-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1314255.pdf> (7.3.2023.)
- Skiera, E. (2003). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Spajić, V. (1989). *Vrednovanje likovnog djela: pristup pedagogiji umjetnosti*. Zagreb: Školske novine.

- Strugar, V. (2003). Časopisi za odgoj i izobrazbu u Hrvatskoj u XX. stoljeću. *Anali za povijest odgoja*, vol. 2, 225-240.
- Strugar, V. (2004a). Neki podatci iz životopisa braće Radić. U: Vrgoč, H. (ur.) (2004). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 59-68.
- Strugar, V. (2004b). Bibliografija pedagoških djela braće Radić. U: Vrgoč, H. (ur.) (2004). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 69-72.
- Süzen, H. N. (2020). Art and Aesthetics in Higher Education. *European Journal of Education Studies*, 7(6), 335-350. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606059.pdf> (7.3.2023.)
- Š. (1905). Francuski "kongres za umjetnost u školi". *Preporod*, 1(3), 36-37.
- Šahova, O. (1906). Moje učenice u umjetničkoj izložbi. *Preporod*, 2(13), 198-200.
- Školski i nastavni red za pučke učione u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji (2018). *Anali za povijest odgoja*, vol. 15/16, 113-125.
- Švoger, V. (2012). O temeljima modernoga školstva u Habsburškoj Monarhiji i Hrvatskoj. *Povijesni prilozi*, 42, 309-328.
- Tomašić, I. (1903). Pismo o umjetnosti. *Škola*, 14(1), 3-7.
- Tomašić, I. (1905). Izložba "Umjetnost u životu djeteta". *Preporod*, 1(2), 24-26.
- Tomašić, I. (1906). Pismo s putovanja. *Preporod*, 2(12), 180-183.
- Tomašić, I. (1925). Temelj i zadaća pučke škole u narodnoj prosvjeti – govor ministra prosvjete Stjepana Radića. U: Tomašić, I. (ur.). *Hrvatski učitelj 925-1925*. Zagreb: Hrvatsko učiteljstvo, str. 17-22.
- Trstenjak, D. (1904). Tolstoj o razumnom uzgoju. *Napredak*, 45(31), 485-488.
- Trstenjak, D. (1906). Uzgojni utjecaj društva. *Napredak*, 47(34), 529-532.
- Ujaković, B. (2004). Pregled udžbenika pedagogije od Stjepana Basaričeka do danas. *Anali za povijest odgoja*, vol. 3, 27-46.

- Uredništvo (1905). Što hoćemo. *Preporod*, 1(1), 1-3.
- V. K. (1908a). Kako djeca rišu. *Preporod*, 4(3), 35-38.
- V. K. (1908b). Izložba građe za proučavanje djece. *Preporod*, 4(9), 129-133.
- V. K. (1908c). S izložbe građe za proučavanje djece. *Preporod*, 4(10), 151-152.
- V. K. (1908d). S izložbe građe za proučavanje djece. *Preporod*, 4(11), 167-168.
- V. K. (1909a). Izložba učeničkih radnja i učila u Bjelovaru. *Preporod*, 5(2), 17-19.
- V. K. (1909b). Tragedija u zagrebačkoj učiteljskoj školi i naš prijedlog. *Preporod*, 5(10), 145-147.
- V. K. (1913). Prigodom desete obljetnice smrti Herberta Spencera. *Preporod* 9(11-12), 161-164.
- Vranješ-Šoljan, B. (1998). Obilježja demografskog razvoja Hrvatske i Slavonije 1860.-1918. *RADOVI – Zavod za hrvatsku povijest*, vol. 31, 41-53.
- Vranješ-Šoljan, B. (2009). Modernizacijski uspon krajem XIX. i početkom XX. stoljeća. U: Ježić, M. (ur.). *Hrvatska i Europa: kultura, znanost i umjetnost*, sv. IV: *Moderna hrvatska kultura od preporoda do moderne (XIX. stoljeće)*. Zagreb: Školska knjiga, str. 103-113.
- Vrgoč, H. (2004). Osnove prosvjetnih zamisli i nastojanja braće Radić. U: Vrgoč, H. (ur.) (2004). *Doprinos braće Radić hrvatskoj pedagogiji i školstvu*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 47-57.
- Vrljićak, L. (2015). Pedagogija Bauhauusa: nova paradigma umjetničkog obrazovanja. *Anali za povijest odgoja*, vol. 14, 107-121.
- Vukasović, A. (1965). Pedagoški pogledi Hrvatskog društva za unapređenje uzgoja 1904-1920. U: Franković, D. (ur.). *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*. Zagreb: Hrvatski školski muzej, str. 139-154.
- Vukasović, A. (1994). Povratak hrvatskoj aksiologijsko-pedagojskoj baštini. *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, vol. 20(1-2), 389-406.
- Vukasović, A. (2004). Razvitak pedagogije kao nastavne i znanstvene discipline u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja*, vol. 3, 7-16.

- Vukasović, A. (2015). *Likovi istaknutih hrvatskih pedagoga*. Zagreb: Školske novine.
- Weimer, H. & Jacobi, H. (1992). *Geschichte der Pädagogik*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- xxx (1894.) Pedagogija kao znanost. *Napredak*, 35(1), 8-10.
- xxx (1903). Umjetnički uzgoj u školi. *Napredak*, 44(19), 293-296.
- xxx (1904). O umjetničkom pokretu u školi. *Napredak*, 45(2), 17-20.
- xxx (1905a). Koncert za mladež pučkih škola. *Preporod*, 1(1), 8-9.
- xxx (1905b). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 1(1), 12-15.
- xxx (1905c). O izložbi "Umjetnost u životu djeteta". *Preporod*, 1(3), 33-35.
- xxx (1905d). O nastavnoj osnovi. *Preporod*, 1(5), 72-74.
- xxx (1905e). O nastavnoj osnovi. *Preporod*, 1(6), 82-85.
- xxx (1905f). Književnost i novinstvo. *Preporod*, 1(6), 87-89.
- xxx (1905g). Prva kazališna predstava. *Preporod*, 1(7), 104.
- xxx (1905h). Prva hrvatska ferijalna kolonija. *Preporod*, 1(9), 132-134.
- xxx (1906a). Sveučilišna naobrazba učitelja. *Preporod*, 2(1), 1-3.
- xxx (1906b). Drugi koncert za mladež. *Preporod*, 2(1), 7-8.
- xxx (1906c). Compayré o Herbartu. *Preporod*, 2(6), 68-70.
- xxx (1906d). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 2(7), 91-94.
- xxx (1906e). Narodnim zastupnicima u oči promjene školskoga zakona. *Preporod*, 2(8), 97-98.
- xxx (1906f). Compayré o Herbartu. *Preporod*, 2(8), 100-102.
- xxx (1906g). Slavlje u Zagrebu. *Preporod*, 2(11), 145-147.
- xxx (1907a). Francuski i engleski uzgoj. *Preporod*, 3(2), 18-21.
- xxx (1907b). Književnost i novinstvo. *Preporod*, 3(12), 180-186.

- xxx (1908). Književnost i novinstvo. *Preporod*, 4(1), 6-13.
- xxx (1909a). Književnost i novinstvo. *Preporod*, 5(4), 57-60.
- xxx (1909b). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 5(7-8), 121-127.
- xxx (1909c). Vijesti iz Hrvatskog Društva za Unapređenje Uzgoja. *Preporod*, 5(11), 171-172.
- xxx (1910a). Vijesti iz "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 6(3), 39-41.
- xxx (1910b). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 6(4), 53-54.
- xxx (1910c). Predstavka. *Preporod*, 6(5), 65-68.
- xxx (1910d). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 6(5), 68-73.
- xxx (1910e). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 6(7-8), 98-105.
- xxx (1910f). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 6(9), 130-136.
- xxx (1910g). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 6(10), 145-149.
- xxx (1910h). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 6(11), 161-164.
- xxx (1910i). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 6(11), 164-167.
- xxx (1910j). Nekoliko opazaka o zagrebačkoj školskoj izložbi. *Preporod*, 6(11), 167-171.
- xxx (1910k). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 6(12), 180-182.
- xxx (1910l). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 6(12), 182-186.
- xxx (1911a). Odakle učiteljsko zlo u Hrvatskoj?. *Preporod*, 7(1), 1-3.
- xxx (1911b). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(1), 5-7.
- xxx (1911c). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(2), 21-25.
- xxx (1911d). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 7(1), 7-9.
- xxx (1911e). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 7(2), 26-28.
- xxx (1911f). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(3), 33-36.
- xxx (1911g). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(4), 49-53.

- xxx (1911h). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(5), 68-71.
- xxx (1911i). Značenje rezolucija skupštine "Saveza hrvatskih učit. društava". *Preporod*, 7(6), 81-89.
- xxx (1911j). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(7), 98-102.
- xxx (1911k). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(8), 118-122.
- xxx (1911l). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 7(8), 123-124.
- xxx (1911m). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(9), 133-138.
- xxx (1911n). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 7(10), 145-149.
- xxx (1911o). Kronika. *Preporod*, 7(12), 192.
- xxx (1912a). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 8(1), 9-16.
- xxx (1912b). Vijesti iz "Hrvatsk. društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 8(3), 39-40.
- xxx (1912c). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 8(3), 44-47.
- xxx (1912d). Vijesti iz "Hrvatskoga društva za unapređenje uzgoja". *Preporod*, 8(6-7), 91-94.
- xxx (1912e). O pedološkom obrazovanju uzgajatelja, školskih liječnika i sudaca za mladež. *Preporod*, 8(11-12), 182-184.
- xxx (1913a). Novosti na Drezdenskoj izložbi 1912. *Preporod*, 9(1), 6-8.
- xxx (1913b). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 9(7), 46-47.
- xxx (1913c). Pogled na prirodne nauke u naprednoj novovjekov školi. *Preporod*, 9(2-3), 33-39.
- xxx (1913d). Pragmatizam i pedagogija. *Preporod*, 9(9-10), 131-138.
- xxx (1914a). U deseto godišće. *Preporod*, 10(1), 1-2.
- xxx (1914b). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 10(5), 72-76.
- xxx (1914c). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 10(6), 81-87.
- xxx (1914d). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 10(7), 101-104.
- xxx (1914e). Škola s pomoću rada. *Preporod*, 10(7), 117-119.

xxx (1914f). Razgled po domu i svijetu. *Preporod*, 10(8-12), 155-156.

Zaninović, M. (1985). *Pedagoška hrestomatija*. Zagreb: Školska knjiga.

Zorko, I. i Zorko, T. (2018). Zajednice doma i škole u Zagrebu 30-ih godina 20. stoljeća i njihova socijalna komponenta. *Anali za povijest odgoja*, 15/16, 59-73.

Zweig, S. (1999). *Jučerašnji svijet*. Zagreb: Antibarbarus.

Žerav, J. (1907). Organizacija pedagoškog našega novinstva. *Preporod*, 3(1), 4-5.

Žmegač, V. (2006). *Od Bacha do Bauhauusa: povijest njemačke kulture*. Zagreb: Matica hrvatska.

Žmegač, V. (2014). *Europa x 10*. Zagreb: Profil International.

Župan, D. (2002). Utjecaji Mažuranićeve reforme školstva na pučko školstvo u Slavoniji. *Scrinia Slavonica*, 2, 277-292.

10. ŽIVOTOPIS AUTORA

Rođen je u Zagrebu 25.7.1991. godine. Nakon završetka osnovne škole, upisao je IV. (jezičnu) gimnaziju u Zagrebu. Kao dio prve generacije koja je pisala državnu maturu, 2010. upisao je na Hrvatskim studijima (danas Fakultet hrvatskih studija) Sveučilišta u Zagrebu dvopredmetni studij povijesti i kroatologije. Preddiplomski studij završio je 2013. godine obranom završnoga rada i stekao naslov sveučilišnog prvostupnika povijesti i kroatologije (univ.bacc.hist./univ.bacc.croat). Iste godine upisao je diplomski studij povijesti (nastavničko usmjerenje), koji je završio 2015. obranom diplomskoga rada na Odjelu za povijest Hrvatskih studija, čime je stekao naslov magistra edukacije povijesti (mag.educ.hist). Od 2015. do 2016. odradio je stručno osposobljavanje za nastavnika povijesti u Školi primijenjene umjetnosti i dizajna u Zagrebu. 2016. godine upisao je Poslijediplomski doktorski studij Pedagogije *Kurikulum suvremenog odgoja i škole* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Istovremeno, od veljače 2016. do srpnja 2018. radio je u naslovnom zvanju asistenta na Odsjeku za edukacijske znanosti i naobrazbu nastavnika Hrvatskih studija, gdje je sudjelovao u izvođenju seminara i vježbi. Od veljače 2018. do veljače 2020. radio je kao vanjski suradnik na Odsjeku za pedagogiju i Centru za obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Od travnja 2019. godine zaposlen je u Udruženju za unapređivanje obrazovanja slijepih i slabovidnih osoba u Zagrebu kao voditelj tiflotehničkih poslova. U sklopu zimskog semestra akademske godine 2021./2022., 2022./2023. i 2023./2024. držao je predavanja i seminare na kolegiju *Povijest školstva i pedagogije* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Oženjen, otac jednog djeteta.

BIBLIOGRAFIJA:

Radovi u časopisima

Ninčević, M., Brčić, F. (2016). Diplomatski odnosi Vatikana i Kraljevine Jugoslavije: konkordat iz 1935. godine. *Nova prisutnost – časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 14(2), 299-307.

Brčić, F. (2018). Povodom 90. obljetnice smrti Stjepana Radića: Neki prinosi pedagoškom radu s posebnim osvrtom na rad kao ministra prosvjete. *Napredak – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 159(4), 519-529.

Brčić, F. (2020). Students-Future Teachers' Self-Assessment of Competence for Computer-Assisted teaching. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(3), 11-20.

Brčić, F. (2020). Doprinosi zagrebačkih gradonačelnika izgradnji škola između dva svjetska rata. *Anali za povijest odgoja*, 18(42), 31-46.

Radovi u zbornicima

Ninčević, M., Jurić, D., Brčić, F. (2016). *Pedagoške kompetencije budućih nastavnika*. U: Nadrljanski, Đ., Nadrljanski, M. (ur.), *Novi pristupi cjeloživotnog obrazovanja*, Split: Webknjižara, 131-136.

Brčić, F. (2018). *Dob djeteta: prirodna ili socijalna kategorija*. U: Arnaut, A. (ur.), *SAZnanje – Zbornik radova 7. međunarodnog naučno-stručnog skupa «Obrazovanje, jezik, kultura: tendencije i izazovi»*, Zenica: Filozofski fakultet Univerziteta u Zenici, 106-111.

Ninčević, M., Brčić, F. (2018). *Dominikansko učilište u Bolu na Braču na primjeru Jordana Kuničića*. U: Burai, R., Šišak, M. (ur.), *Dominikanska gimnazija u Bolu na Braču*, Zagreb: GZH d.o.o., 213-223.

Brčić, F., Klasnić, I., Jurić Vukelić, D. (2019). *Stavovi studenata nastavničkih studija prema korelacijskoj nastavi*. U: Klasnić, I. (ur.), *Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina*, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 63-76.

Klasnić, I., Đuranović, M., Brčić, F., *Samoprocjene studenata o kompetencijama za odgojno-obrazovnu inkluziju*. U: Ileš, T. (ur.), *Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju*, Osijek: Akademija za umjetnost i kulturu u Osijeku, 504-528.

Sudjelovanja na znanstvenim skupovima

Ninčević, M., Jurić, D., Brčić, F., *Pedagoške kompetencije budućih nastavnika*, Znanstveno-stručni skup «Obrazovanje bez alternative», Split, 2016.

Brčić, F., *Dob djeteta: prirodna ili socijalna kategorija*, Znanstveno-stručni skup «Obrazovanje, jezik, kultura: tendencije i izazovi», Zenica, 2018.

Brčić, F., *Uređenje škole prema zamislima Stjepana i Antuna Radića*, Međunarodni znanstveni skup «4. Međimurski filološki i pedagoški dani», Čakovec, 2019.

Brčić, F., *Samoprocjena kompetentnosti studenata-budućih nastavnika za izvođenje nastave pomoću računala*, Međunarodni znanstveno-stručni simpozij «Cjeloživotnim obrazovanjem do profesionalnog identiteta», Sisak, 2019.

Brčić, F., *Položaj učitelja u Hrvatskoj*, Znanstveno-stručni skup s međunarodnim sudjelovanjem «6. Dani Ante i Šime Starčevića», Gospić, 2019.

Brčić, F., Klasnić, I., Jurić Vukelić, D., *Stavovi studenata nastavničkih studija prema korelacijskoj nastavi*, Međunarodna znanstvena i umjetnička konferencija «Suvremene teme u odgoju i obrazovanju», Zagreb, 2019.

Klasnić, I., Đuranović, M., Brčić, F., *Samoprocjene studenata o kompetencijama za odgojno-obrazovnu inkluziju*, 1. Međunarodna umjetnička i znanstvena konferencija «Osobe s invaliditetom u umjetnosti, znanosti, odgoju i obrazovanju», Osijek, 2019.

Prikazi i osvrti

Brčić, F. (2015). Gary Thomas: Kratak uvod u pedagogiju. *Školski vjesnik – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(1), 174-177.

Brčić, F., (2016). Jenny Thompson, Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Obnovljeni život – časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 71(2), 281-283.

Brčić, F., (2018). Diana Hudson, Specifične teškoće u učenju: Što učitelji i nastavnici trebaju znati. *Školski vjesnik – časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 67(2), 405-409.

Brčić, F. (2019). Branimir Mendeš (ur.), Pedagoško djelo Milene Roller-Halačev. *Anali za povijest odgoja*, 17(17), 163-165.