

Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli

Ledić, Jasminka

Authored book / Autorska knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **1991**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:256938>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



JASMINKA LEDIĆ

RAZVOJ GLEDANJA NA
CILJ ODGOJA U
POVIJESTI HRVATSKE
PEDAGOŠKE MISLI
(I DIO)

Rijeka, 1991.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
PEDAGOŠKI FAKULTET U RIJECI
ZAVOD ZA PEDAGOGIJU

UDK 37.017.4

ISBN 86-80705-16-0

DR. JASMINKA LEDIĆ

**RAZVOJ GLEDANJA NA CILJ
ODGOJA U POVIJESTI
HRVATSKE PEDAGOŠKE
MISLI**



Rijeka, 1991.

Izdavač:

PEDAGOŠKI FAKULTET U RIJECI
Zavod za pedagogiju

Recenzenti:

Dr. Vilko Švajcer
Dr. Krešimir Bezić

Urednik:

Dr. Vladimir Rosić

Odobrio Odbor za nastavu, izdavačku, informatičku i bibliotečnu djelatnost Sveučilišta u Rijeci pod brojem: 05-274/1-1991.

Tisak:

"Linija" - V. Hofbauer
Rijeka, Bračka 16

Katalogizacija u publikaciji - CIP

Naučna biblioteka Rijeka

UDK 37.017.4

LEDIĆ, Jasminka

Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske
pedagoške misli / Jasminka Ledić. - Rijeka :

Pedagoški fakultet u Rijeci, Zavod za pedagogiju,

Dio 1. - 1991. - 236 str ; 20 cm

Bibliografija: str. 228-236 i uz tekst.

ISBN 86-80705-16-0

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVODNA RAZMATRANJA | 9 |
| 1.1 <u>Zašto rasprava o cilju odgoja</u> | 9 |
| 1.2 <u>Metodologijski pristup</u> | 11 |
| 1.3 <u>Odrednice i ograničenja</u> | 12 |
| 2. PROLEGOMENA UZ PROBLEM PEDAGOGIJSKE TELEOLOGIJE | 14 |
| 2.1 <u>Situiranje problema</u> | 14 |
| 2.2 <u>Koordinate problema</u> | 21 |
| 2.3 <u>Pristupi određivanju odgojnog cilja</u> | 30 |
| 3. POČECI PEDAGOGIJSKE MISLI U HRVATSKOJ (1850-1918) | 58 |
| 3.1 <u>Povijesni okviri</u> | 58 |
| 3.2 <u>Pedagoške prilike</u> | 60 |
| 3.3 <u>Počeci teorijskog pedagojskog rada u nas</u> | 63 |

| | | |
|------|--|-----|
| 3.4 | <u>Sumarni osvrt na začetke pedagogijske misli u nas</u> | 121 |
| 4. | PEDAGOGIJSKASTRUJANJA IZMEĐU RATOVA (1918-1941) | 124 |
| 4.1 | <u>Politička kretanja u staroj Jugoslaviji</u> ... | 124 |
| 4.2 | <u>Pedagoške prilike između obaju svjetskih ratova</u> | 127 |
| 4.3. | <u>Razvoj pedagogijske teorijske misli o cilju odgoja</u> | 130 |
| 4.4 | <u>Sumarni osvrt na razvoj razmatranja o cilju odgoja za vrijeme stare Jugoslavije</u> | 215 |
| 5. | O PEDAGOGIJSKOJ TELEOLOGIJI POSLIJERATNOG RAZDOBLJA: KRATKI SUMARNI OSVRT..... | 219 |
| 6. | PREMA KRITIČKOM PROMIŠLJANJU PEDAGOGIJSKE TELEOLOGIJE U HRVATSKOJ | 225 |
| | LITERATURA..... | 228 |

NAPOMENA AUTORA:

Knjiga "Pedagogijska teleologija u Hrvatskoj - I dio" obuhvaća razvoj ideja o ishodištu i određenjima odgojnog cilja od početaka razvoja pedagogijske teorije na području Hrvatske do početka 2. svjetskog rata. Posljednje poglavlje u knjizi daje samo osnovne odrednice ovog problema u poslijeratnom razdoblju, koje će biti detaljno razrađeno u knjizi "Pedagogijska teleologija u Hrvatskoj - II dio". Evaluacija teorijskog doprinosa ovom problemu, koja se dijelom odnosi i na poslijeratni period, data je na osnovi već prikupljene i obrađene građe za drugu knjigu.

1. UVODNA RAZMATRANJA

1.1 Zašto rasprava o cilju odgoja

Započeti diskurs o cilju odgoja znači prihvatiti se raspravljanja ad infinitum. Ipak, ova tvrdnja ne mora značiti rezignaciju a priori, već samo potvrdu prihvaćanja misli o iscrpljenosti čovjekova intelektualnog svijeta ukoliko se prihvati stav da rezultati mišljenja imaju suverenu vrijednost i bezuvjetnu pretenziju na istinitost.¹ Govoreći o problemima filozofije i spoznaje, J.Piaget smatra da je moguća koegzistencija više mudrosti (pristupa, stavova, polazišta), koje se ne mogu svesti jedna na drugu, ali je na planu spoznajnog problema u strogom smislu "prihvatljiva samo jedna istina".² Dotičemo li se problema što su u bilo kojoj relaciji povezani s društvenim odnosima, moramo se pomiriti s činjenicom da je u tom

1 Vidi: Engels F.: Anti-Diring (prijevod s njemačkog), Beograd 1959, Kultura, str.98.

2 Piaget J.: Mudrost i zablude filozofije (prijevod s francuskog), Beograd 1971, Nolit, str.231.

području spoznaja u svojoj suštini relativna. Tragači za konačnim i nepromjenjivim istinama teško da će u svom poslu uspjeti. U tom smislu valja započeti i ovu raspravu.

Već će površnji uvid u spektar naše poslijeratne pedagoškijske literature ukazati na činjenicu da su mnoga teorijska pitanja nužna za razvoj pedagoškijske znanosti ostala zanemarena. Tek se u najnovije vrijeme u usamljenim radovima što se odnose na neke teorijsko-epistemološke probleme vidi (ponovo) probuđeni interes za teorijska pitanja što su do sada najčešće bila deklarativno rješavana, tako da je pedagogija "nove Jugoslavije", zanemarujući svoj teorijski aspekt, sebi nametnula pretežno pragmatičku funkciju, postajući - uvjetno rečeno - samo tehnologijom odgoja.

Problem cilja odgoja jedno je od fundamentalnih, ishodišnih pitanja pedagoškijske znanosti. Međutim, i letimičan pogled na taj problem ukazuje na činjenicu da se u samom temelju pedagoškijske zgrade javljaju različiti, čak i dijametralno suprotni, pristupi, što nužno vode pedagoškijsku znanost na divergentne putove. Ukoliko imamo u vidu napomenu što se odnosi na Engelsov stav o neprihvatanju postojanja "vječnih istina", nužno je (posebno kada se govori o društvenim znanostima) moderirati Piagetov strogi stav. Pristupe problemu cilju odgoja nužno je kritički ocijeniti.

1.2 Metodološki pristup

U ovom radu raspravljat će se o razvoju ideja o cilju odgoja na području Hrvatske. Pri tome treba imati na umu da razvoj pedagoškijske misli u Hrvatskoj nije autohton, već se u njemu mogu diferencirati etape u kojima se smjenjuju, pa i dominiraju, različiti utjecaji (primjerice, dominantni utjecaj njemačke filozofske i pedagoškijske misli za vrijeme austro-ugarskog perioda, zatim utjecaji novih pedagoških pravaca između obaju svjetskih ratova, tendencije integriranja razvoja pedagoškijske misli u novoj Jugoslaviji nakon oslobođenja, u početnom razdoblju zarobljene deklarativnim preuzimanjem dogmatske staljinističke pedagogije, pa najnoviji period kada se naša pedagogija - ipak, uz niz prisutnih divergentnih utjecaja - nastoji razvijati na vlastitim temeljima u skladu s potrebama našeg sadašnjeg trenutka).

Cilj je ovog rada da se - analizom objavljenih radova što monografski ili marginalno tretiraju problem cilja odgoja, a nastali su na području Hrvatske (ili su u uskoj vezi s radovima tu nastalima ili su pak utjecali na radove što su nastajali u Hrvatskoj) - utvrdi kako se razvijala i sazrijevala teorijska pedagoškijska misao o problemu odakle proizlaze i čime su određene koncepcije odgojnih ciljeva.

Pokušat će se, dakle:

1. prije svega, ispitati mišljenja autora koji su se sustavnije bavili problematikom odgojnog cilja;

2. pokušati dati imanentnu kritiku njihovih misli, kako bi se vidjelo koliko su one koherentne ili u sebi proturječne;

3. utvrditi postoje li i kakvi su utjecaji vladajućih pedagoških (evropskih) strujanja na naše misli; i,

4. utvrditi postoji li konfluencija ideja autora koji djeluju na području Hrvatske i ostalih krajeva Jugoslavije.

S obzirom na postavljeni cilj i zadatke očito je da će metodologijski pristup u osnovi biti teorijsko-analički, što ujedno implicira da u radu nije moguće polaziti od neke apriorne hipoteze.

1.3 Odrednice i ograničenja

Iako se cilj odgoja tretira kao pedagoško pitanje, sigurno je da osnovni problem ovog razmatranja - provenijencija i determiniranost odgojnog cilja - izlazi iz sadržajnih okvira "čiste" pedagoške znanosti. Upravo zbog prirode odgojnog cilja bit će potrebno problemu pristupiti i s interdisciplinarnog stajališta (ili - u širem smislu - holistički). Pri tome valja

napomenuti da je za nas razmatranje s pedagoškog aspekta primarni zadatak, dok će se u područja filozofije, politike, sociologije, ekonomije i sl. ulaziti koliko je potrebno za dobivanje što cjelovitije slike problema.

O našoj pedagoškoj teorijskoj misli (uz - ipak - osjetan utjecaj inozemnih mislilaca) može se govoriti od pedesetih godina XIX stoljeća kada se uz osnivanje časopisa "Napredak" (1859) javlja i prvo opsežnije djelo na području naše pedagoške teorije - Ilijaševićeva "Obuka malenih ili katechetika" (1850), pa će to djelo predstavljati početnu vremensku odrednicu i ograničenje ovog rada. U ovoj knjizi analizom će se obuhvatiti relevantni radovi nastali do početka drugog svjetskog rata. Poslijeratni period bit će tema drugog dijela ove knjige.

2. PROLEGOMENA UZ PROBLEM PEDAGOGIJSKE TELEOLOGIJE

2.1 Situiranje problema

Raspravljati o cilju odgoja ujedno znači i nezaobilazno dotaći pitanje legitimiteta pedagogije kao znanosti. Da je ovaj problem zaokupljao naše teoretičare, kako recentne tako i one koji su djelovali u početnom periodu razvoja naše pedagogijske misli, svjedoče brojni objavljeni radovi što se neposredno ili posredno bave ovim problemom.³ Taj mukotrpan

³ Za ilustraciju valja napomenuti da je u povodu osnivanja katedre za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Hrvatskog sveučilišta Franje Josipa I u Zagrebu, potpisan inicijalima Lj.M., u "Napretku" objavljen napis "Pedagogija kao znanost", gdje se kaže da je tim činom (notabene!) "javno potvrđeno, da je pedagogija znanost, jer se za nju otvara posebna profesorska stolica". - Lj.M.: Pedagogija kao znanost (u časopisu: Napredak, broj 1/1894, str.9) - Jedan od recentnijih radova o ovoj temi, što i u naslovu ukazuje na učestalost interesa naših teoretičara je rad M.Bakovljeva: Ponovo o predmetu pedagogije i osnovnim pedagoškim pojmovima i terminima (u časopisu: Pedagoška stvarnost, broj 1-3/1985, str.12-22).

proces osamostaljivanja, traženja ili potvrde postojanja vlastitog predmeta⁴ nije karakterističan samo za pedagogiju, ali je kod nje - čini se - taj proces najdulgotrajniji, a argumentacija "pro" nerijetko vrlo slaba. Ono najbitnije, vezano uz cilj odgoja i pedagogiju kao samostalnu znanost, jest u tome što je ona - prihvativši potrebu nužne znanstvene ograničenosti (što je pozitivno ukoliko vodi uspješnijem radu i rezultatima) - neopravdano "preskočila" u znanstvenu univerzalnost⁵, samo formalno deklarirajući srodne znanosti kao "pomoćne". Upravo je taj lažni pedagoški solipsizam doveo do sterilne, neproduktivne pedagoške misli, jer je strah od osporavanja "znanstvenosti" doveo do zatvaranja u vlastite - nerijetko vrlo problematične okvire.

Mogli bismo se složiti s tvrdnjom da se poteškoće u koncipiranju pedagogije kao znanosti nalaze u njezinu praktičnom ishodištu, u čemu se u mnogome razlikuje od srodnih društvenih znanosti. Dok većina

⁴ Ako se neka spoznaja hoće prikazati kao znanost, onda se najprije mora moći točno odrediti razlika, prema kojoj ona nema ništa zajedničko ni s jednom drugom i kojoj je jednako osebujna. U protivnom bi se slučaju granice svih znanosti miješale, pa se nijedna od njih ne bi dala temeljito raspraviti prema svojoj naravi." - I.Kant: Prolegomena za svaku buduću metafiziku (prijevod snjemačkog), (uknjizi: Kant I.: Dvije rasprave, Zagreb 1953, Matica hrvatska, str.17).

⁵ Vidi: Bazala V.: Pregled povijesti znanosti, Zagreb 1980, Školska knjiga, str.178.

znanosti nastoji što potpunije, objektivnije, provjerljivo obavještavati o svom predmetu, od pedagogije se - osim toga - očekuje i da formulira savjete, upute, norme, što ih treba primjenjivati u određenim - ali i vrlo promjenjivim - uvjetima, pa se o egzaktnosti, objektivnosti i provjerljivosti tih normi ne može govoriti u punom smislu riječi.⁶ Osim toga, uz probleme koje pedagogija može svojim metodološkim instrumentarijem sama u potpunosti istražiti (didaktička istraživanja i sl.) postoji i relativno velik broj pedagoških problema koji nužno zahtijevaju interdisciplinarni pristup i istraživanje, što se posebno odnosi na fundamentalna pedagoška pitanja poput cilja odgoja⁷ Dok operacionalizacija i konkretizacija odgojnih ciljeva i njihovo transponiranje u odgojno-obrazovni proces predstavljaju autentični zadatak pedagogije, određivanje odgojnog cilja sasvim je drugačiji problem. Ovdje neizostavno valja napomenuti da se prihvaćanjem ovakvog stava nikako ne osporava znanstveni legitimitet pedagogije, već se jedino želi istaći slaganje s tvrdnjom da je pedagogija u

6 Vidi: Graovac I.: Karakteristike pedagoških naučnih istraživanja i njihova uloga u vaspitanju (u časopisu: Revija obrazovanja, broj 6/1981, str.10)

7 S navedenim stavom slaže se i R.Ničković u radu što ga je podnio na Međunarodnom kongresu pedagoških nauka u Parizu 1973. godine. - Vidi: Ničković R.: O problemu interdisciplinarne saradnje između pedagogije i drugih društvenih nauka (u časopisu: Pedagoška stvarnost, broj 8/1973, str.540)

rješavanju nekih - ovlaš gledajući - pedagoških problema, dužna surađivati sa srodnim joj znanostima, ponekad čak i prihvaćati gotova rješenja i zatim ih razrađivati i pedagoški osmišljavati. Međutim, i tu ostaje mjesta pedagogijskoj znanosti: ona može i treba svoje spoznaje sistematizirati, naći metodološki instrumentarij za njihovo izučavanje i potvrditi se u radijusu svog djelovanja, dakle izdići se na razinu znanstvenog proučavanja. U tom smislu "odgojni" i "pedagogijski" postupak nisu isto: pedagogijski je onaj što je izdignut na stupanj svjesne analize i znanstvene obrazloženosti, pa je jedna od karakteristika pedagogijske znanosti da je to "osviješćena odgojna praksa, to jest do svijesti i naučne analize izdignuto plansko, svrsishodno i sistematično razmišljanje o odgoju".⁸

Ako se, dakle, složimo s tezom da nije potrebno sumnjati u legitimitet pedagogije kao znanosti, ali prihvatimo i zaključak da niz problema što ih pedagogija smatra svojim područjem istraživanja treba dijeliti sa srodnim joj znanostima, začudit će činjenica da su recentniji pedagojski teoretičari (osobito od poslijeratnog razdoblja nadalje) rijetko prihvaćali ovakav stav. Kada se radilo o prihvaćanju utjecaja iz drugih područja, najčešće se - na žalost - radilo o prihvaćanju "političkih"

8 Viher D.: Gnoseološki elementi pedagoške svijesti, Split 1962, Pedagoška akademija u Splitu, str.6.

formulacija što su se odnosile na pedagoške probleme,⁹ a najgore je pak to što su se one prihvaćale najčešće bez (kritičkog) osvrta, bez pokušaja njihovog pedagoškog obrazlaganja i osmišljavanja. I, dok se danas golem broj znanosti najintenzivnije razvija upravo na svojim interdisciplinarnim marginama, s pedagogijom to nikako nije slučaj. Poteškoće interdisciplinarnog rada nesumnjivo su brojne, proizlaze iz otpora samih disciplina, segmentarnosti njihovih spoznaja i nemogućnosti aplikacije metodologije jedne znanosti na drugu znanost. Nerijetko se radi i o krivo postavljenom modelu koji ne odražuje zbiljske strukture znanosti i njihovo podrijetlo. Tu se zapravo radi o "zaboravu vlastitog procesa konstituiranja",¹⁰ koji bi zapravo u svom razvoju, napredovanju i konačnom afirmiranju znanosti kao samostalne morao prijeći u svoju meta-fazu, u ponovni dodir sa svojim ishodištem.

Fundiranje pedagogije u filozofiji i međusobni odnos tih disciplina počinje s pitan-

9 Legitimni utjecaji ostalih područja na pedagošku znanost bili su minimalni, pa G. Petrović u vezi s tim ističe da "i mi, filozofi i pedagozi na neki način možemo i moramo samokritički govoriti o tome da nismo razvijali dovoljno te komponente, da nismo dovoljno razvijali saradnju između onih koji rade na ta dva područja". - Petrović G.: Pozdrav II kongresu pedagoga Jugoslavije (u časopisu: Pedagogija, broj 1-2/1965, str. 41-42)

10 Jokić B.: Odgoj, obrazovanje i problemi interdisciplinarnosti (u časopisu: Kulturni radnik, broj 2/1983, str. 101)

jem njihova shvaćanja: postoji li univerzalna filozofija kojoj odgovara univerzalna pedagogija ili se može govoriti o više raznih filozofijskih pravaca kao teorijskim pretpostavkama odgovarajućih sistema u pedagogiji? Povijest filozofije ukazuje na postojanje niza posebnih filozofija što su - više ili manje značajno - utjecale na pedagogiju. No, povijest filozofije ukazuje i na to da se ni ona nije mogla zasnovati kao stroga znanost.¹¹ Stoga, sa sukobima pojedinih filozofija susreću se i znanosti čije je ishodište u filozofiji. Te znanosti (među kojima je, nema sumnje, i pedagogija) nisu u stanju dohvatiti svoju transcendentnu osnovu. One se u svakom trenutku suočavaju s jedinstvenom konfiguracijom sklopa što ga čine politika, ekonomika, moral, religija, umjetnost, znanost i dr., pa u tim okvirima nastoje spoznati cjelinu, iz koje se one same mogu objasniti. Saznavanje i znanje tu je, dakle, relativno, ali time ne i manje vrijedno.

Filozofska misao ne ostaje u oblasti apstrakcije, već želi sebe oživjeti u realitetu života, ostvariti svoje shvaćanje čovjeka i smisla njegovog postojanja. Već je Sokrat upozorio na filozofijski karakter učenja o odgoju, pa su

11 Husserlovo nastojanje zasnivanja filozofije kao stroge znanosti opravdavalose i time što bi takva filozofija mogla isključiti sukobe pojedinih filozofija. - Vidi: Cekić M.: Husserlova transcendentna subjektivnost i ideja strogo naučne filozofije (u časopisu: Gledišta, broj 10/1971, str. 1337-1344)

za njega pitanja što je cilj čovjeka i što je cilj odgoja tautološka pitanja, jer se jedno izražava sadržajem drugog. Odgoj, usmjeren na temeljne vrijednosti i integritet čovjekove ličnosti, otkriva filozofijsku prirodu pedagogije. A ako je pedagogija filozofijski izražena kao "privodenje odgajanika njegovu bistvu",¹² onda je njezino opredjeljenje ne samo znanstveno nego u svojoj biti i filozofijsko, pa je ona "filozofija primijenjena u neposrednoj praksi života".¹³ Ovdje valja napomenuti da postoji razlika u prethodno izraženom načinu emanacije filozofije u pedagogiji od onog što ga zastupaju sljedbenici tzv. "filozofijske pedagogije", koji redovno poriču postojanje samostalnog predmeta pedagogije, zaključujući da ona zbog toga ne postoji kao znanost.¹⁴

Suprotno dijalektici zbivanja, nerijetko se tvrdi da su određivanje ciljeva odgoja, s jedne strane, i istraživanje u pedagogiji, s druge, dvije odijeljene, međusobno nepovezane oblasti. Nesumnjivo je točno da se utvrđivanje ciljeva odgoja "nalazi u domenu razmišljanja koji nije isti kao i domen naučnog istraživanja",¹⁵

12 Ivanković B.: Odnos filozofije i pedagogije (u: Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci, broj 2/1980, str.13)

13 L.c.

14 Vidi: Bakovljević M.: Predmet pedagogije (u časopisu: Savremena škola, broj 3-4/1955, str.173)

15 Mialaret G.: Objektivna ispitivanja i filozofija vaspitanja (u časopisu: Pedagogija, broj 4/1969, str.663)

ali se to razmišljanje nužno osiromašuje kada se pokušava postaviti izvan konkretnog vremena i prostora. To implicira potrebu da se ono utemelji i na rezultatima povijesnih, filozofskih, psiholoških, socioloških i političkih istraživanja.

2.2 Koordinate problema

Nakon što smo pokušali ukazati na činjenicu da domena istraživanja cilja odgoja transcendiraju područje pedagogije, valja da se problemu daju čvršće koordinate.

Svaka bi rasprava o cilju odgoja morala krenuti od **definicije odgoja**. Ovdje nećemo ispitivati i analizirati širok spektar definicija odgoja, već ćemo prihvatiti definiciju koja će biti premisa našeg istraživanja. Pretpostavljajući, dakle, da je odgoj konstitutivna prafunkcija svake povijesne društvene zajednice, definirat ćemo ga kao "sveukupnost procesa u kojima se vrši formiranje pripadnika određenog društva (u prvom redu mlade generacije) prema društvenim ciljevima, idealima i modelima."¹⁶ Prema tome, kada definiramo odgoj kao formiranje pripadnika određene zajednice u cilju osiguranja funkcioniranja te zajednice u skladu s njezinim zamišljenim modelom, takva tvrdnja implicira

16 Švajcer V.: Odgojni ciljevi, ideali i modeli (u Zborniku Pedagoškog fakulteta u Rijeci, broj 3/1981, str.127)

da odgoj osigurava ljudskim zajednicama kontinuitet. Čini se da bi upravo fenomen kontinuiteta kao dijalektičke sinteze konzervirajuće i evolutivne komponente morao biti dijalektički fokus problema odgoja i obrazovanja, gdje odgoj djeluje ne samo na liniji kontinuiranja i obnavljanja nego i mijenjanja postojećih odnosa.¹⁷ Termin "formiranje" u kontekstu ove definicije ne predstavlja "teror" nad pojedincima, već je činjenica s kojom se treba suočiti. Ovakva definicija implicira dijalektički pristup odgoju, što ga mnoge od često citiranih u našoj literaturi nemaju.¹⁸

Za stvaranje jedne određene odgojne koncepcije pitanja o smislu ljudskog života, o cilju ljudskog postojanja, bila su oduvijek od presudne važnosti. Odgovor na ta pitanja uvjetuje cilj odgoja koji izražava bit shvaćanja o suštini ljudskog bića. Projekcija čovjekova raz-

17 Švajcer V.: Nužnost revizije pojma odgojne funkcije u svijetu koji se ubrzano mijenja (u zborniku: Iskustva i problemi VII, Rijeka 1973, Fakultet industrijske pedagogije, str. 15-23)

18 Takose, primjerice, odgojstatičnodefinitivakao "nastojanje za reprodukcijom nazora na svijet (život) između generacija" (potcrtala J.L.) - Maričić S.: Znanost za odgoj (u časopisu: Kulturni radnik, broj 2/1978, str. 138-139). - Karakteristično je da se odgojna funkcija nerijetko neopravdano reducira, pa tako nailazimo i na shvaćanja koja, primjerice, suštinu odgoja vide u prenošenju radnog iskustva. - Vidi: Šimleša P.: Škola i život (u zborniku: Pedagoške teme I, Zagreb 1957, Radovi Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta u Zagrebu, str. 5)

voja bi, prema tome, svoje ishodište morala naći u filozofiji.

Ako pratimo povijesni proces društvenog saznavanja, evidentno je da se održava i pretvara u djelovanje saznanje koje je adekvatno interesima ljudske zajednice. Kod saznanja o prirodi redovno biva da se sistematiziranim iskustvima služi čitavo društvo, bez obzira na razlike što ga dijele. Međutim, kada se radi o spoznajama što se tiču samog društva, odnosi se mijenjaju. Ovdje gotovo svaka klasa, svaka partikularna društvena zajednica, ima specifičnu, samo njoj svojstvenu sumu iskustava, tradicionalno prenošenih i aktualno razvijanih, ima svoje vlastite, od drugih različite, interese. Tako se - za društvene znanosti i njihov razvoj - zbiva "neugodan" proces koji ide na štetu njihova napretka, posebice kada ga usporedimo s napretkom prirodnih znanosti. Nosilac spoznaje u društvenim znanostima je klasa, a ne društvo kao cjelina. Znatan su dio spoznaje o društvu sistematizirana partikularna iskustva, dakle ne iskustva globalnog društva, s napomenom da su sistematizirana iz partikularnih perspektiva, a ne iz općeljudskih interesa.¹⁹ Promatrajući ovaj proces iz strogo znanstvenog kuta, morat ćemo se složiti da on koči globalni napredak u društvenim

19 Vidi: Bauman Z.: Osnove marksističkog shvaćanja sociologije saznanja (u časopisu: Sociologija, broj 2/1968, str. 83-98)

znanostima, ali čini se da bismo u drugačijem slučaju bili osiromašeni za niz različitih filozofskih, socioloških i drugih koncepcija.

Svakako, ova se primjedba o društvenoj spoznaji odnosi i na područje pedagogije, bogato širokim repertoarom divergentnih odgojnih koncepcija.

A priori bi se, prihvativši kao premisu dosad navedeno, moglo zaključiti da svaka pojedinačna odgojna koncepcija nosi u sebi odgojni cilj - manje ili više različit od ostalih. Na neke od karakterističnih odgojnih koncepcija upozorit ćemo u kasnijem izlaganju, a zasad ćemo se zadržati na pokušaju distinkcije odgojnog cilja²⁰ i odgojnog ideala .

Ne upuštajući se na ovome mjestu u zamoran analitički postupak iznošenja niza više ili manje adekvatnih definicija cilja odgoja što su se javljale u našoj literaturi , pokušat ćemo sažeto prikazati naše viđenje problema u vezi s definiranjem cilja odgoja.

Teškoću u vezi s definiranjem cilja odgoja predstavlja nesuglasnost u shvaćanju, pa tako i u međusobnom razlikovanju odgojnog cilja i

20 "Određiti cilj obrazovanja i odgoja znači zapravo odrediti i urediti odnos između društva i pojedinaca, a organizirati odgoj i obrazovanje prema postavljenom cilju praktično znači provesti određene, konkretne mjere koje vode realizaciji postavljenog cilja." - Krneta Lj. i dr. (red.): Pedagogija I, 2.izd., Zagreb 1969, Matica hrvatska, str.224.

odgojnog ideala. Problem je u tome što se autori ne samo ne slažu oko definiranja navedenih pojmova već ih ponekad upotrebljavaju (prešutno) sinonimno, a nerijetko ih razlikuju često slabo argumentiranim distinkcijama. Doduše, u literaturi se taj problem može na više mjesta "osjetiti", ali se najčešće ukazuje samo na njegovo postojanje, a rijetko daju rješenja. Taj se problem praktično najčešće manifestira u smislu razlike "stvarnog" i "potencijalnog" sistema vrijednosti,²¹ pa se tu nalazi i opravdanje nedovoljnoj efikasnosti intencionalnog odgoja i realizacije odgojnog cilja. Čini se da je u ovom kontekstu potrebno distingvirati smisao odgojnog cilja i odgojnog ideala. Očito je (već iz etimologije riječi) da se ti pojmovi ne smiju sinonimno upotrebljavati. Razlika između cilja i ideala općenito, pa i u našem kontekstu, jest upravo razlika između "stavnog" i "potencijalnog", projiciranog. Prema tome, osnovna karakteristika cilja (za razliku od ideala) jest realna mogućnost njegova ostvarenja, koja konkretno usmjeruje postupke i motivira ponašanje. Faktor motivacije je sve prije nego zanemariv, a leži upravo u realnoj mogućnosti ostvarenja.

S idealom je drugačije. Njega je nemoguće "opipati", posebno kada se radi o odgojnom

21 Vidi: Kranjc A.: Sistem vrijednosti i ciljevi vaspitanja i obrazovanja odraslih (u časopisu: Andragogija, broj 6-7/1974, str.35)

idealu, jer se idealne ličnosti empirijski ne ostvaruju. Njega je nemoguće predočiti kao dovršeni rezultat djelovanja, ne može biti "zadan u obliku osjetilno-opipljivog 'modela savršenstva', već jedino u obliku usmjerenja",²² kao princip djelovanja, a ne kao realitet djelovanja. Prihvatimo li navedene stavove, tada npr. odgojni cilj (u tekstu što će se citirati čak preciznije naveden kao cilj škole) nikako ne bi mogao biti: "utjecaj na formiranje intelektualno maksimalno razvijene, emocionalno bogate, moralno čvrste i izgrađene, autonomne i slobodne ličnosti koja će se samostalno moći orijentirati u različitim životnim situacijama, koja će moći preuzeti ne samo veoma specijalizirane društvene uloge već i složenu ulogu samoupravljača i građanina samoupravnog društva, i na kraju, koja će moći ne samo održavati i reproducirati ono što u društvenom i kulturnom svijetu već postoji kao činjenična datost, a u postojećem društvenom sistemu kao funkcionirajuća ustanova, već postojeće stvaralački mijenjati te stvarati novo".²³ Sigurno da ovako postavljen cilj ne može imati većih izgleda u realizaciji.

U skladu s definicijom odgoja što smo je prihvatili u prethodnom poglavlju - da je odgoj

22 Iljenkov E.V.: O idolima i idealima (prijevod s ruskog), Zagreb 1975, Školska knjiga, str.57.

23 Vrcan S.: Samoupravna škola i religija, Split 1974, Marksistički centar, str.28.

konstitutivna prafunkcija svake historijske društvene zajednice - njegova je funkcija da, poput npr. političke, juridičke i drugih društvenih funkcija, osigura normalno funkcioniranje društvenog života. Prema tome, logično je da "odgojni ciljevi proizlaze iz društvene strukture i društvenih potreba, a osvješćuju se u formi odgojnih ideala i realiziraju u formi različitih odgojnih modela" (potcrtala J.L.)²⁴, što predstavljaju konkretnu realizaciju ciljeva. Analiza ovog stava nudi nam rješenje za distinkciju odgojnog cilja od odgojnog ideala.

Volens nolens, neizbježno je da u procesu kontinuiranja društva djeluje proces određenog modeliranja ljudi. Nerijetko se govori o tome da treba "skladno i slobodno razvijati čovjeka", "neometano razvijati njegov individualitet" i slično, no pokazuje se da je prihvaćanje ovakvih ideja jeftin i slijepi zanos. Vjerujući ovakvim formulacijama odričemo se konkretnog određivanja njegova sadržaja, što ima malo veze s historijskim shvaćanjem odgoja. Odgoj je društvena funkcija i kao takav nužno vodi računa o zahtjevima konkretnih društvenih okolnosti, kojima mora udovoljiti. Hoće li se funkcija modeliranja smatrati nasiljem nad pojedincem ili ne, stvar je osobnog

24 Švajcer V.: Odgojni ciljevi, ideali i modeli (u: Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci, broj 3/1981, str.129)

stava o problemu, ali je zahtjev protiv takvog "formiranja" savršena utopija.

Upravo je osvješćivanje društvenih potreba u obliku odgojnih ideala autentični zadatak teorijske pedagogije. Ovdje je i rješenje uloge pedagogije u determiniranju odgojnog cilja (a, konzekventno tome, i rješenje pitanja znanstvenog digniteta pedagogije). Dakle, ako se u pedagogiji govori o "postavljanju" odgojnih ideala, onda se jedino može govoriti o procesu "samoosvješćivanja na području odgojne funkcije".²⁵ Sve su društvene znanosti u tom smislu pokušaji samoosvješćivanja društva.

Odgojni modeli ne moraju biti svjesno uočeni i uobličeni: u okvirima svakog konkretnog društvenog modela postoji niz specijalnih modela (npr. u klasnim društvenim formacijama karakteristično je postojanje dualizma odgojnih modela). Upravo je ta složenost društvenih podjela razlog uopćenom i površnom raspravljanju o ciljevima odgoja, jer se redovno jedan opći model "transponira i projicira u svjesne anticipacije, što se (ispravnije nego kao 'ciljevi odgoja') mogu verbalno definirati kao odgojni ideali".²⁶ Tako bi se, dakle, taj opći model u koga se kao u Prokrustovu postelju mogu ugurati želje i ambicije većine pripadnika konkretne društveno-

²⁵ Ibid, str.133.

²⁶ L.c.

povijesne zajednice mogao nazvati odgojnim idealom. On je obično iskazan nizom pridjeva što se teško daju precizno definirati (humanizam, svestranost, sloboda, stvaralaštvo), a nerijetko se formalno daju lako transferirati iz jedne u drugu - politički i sociološki različitu - društveno-povijesnu sredinu, što je evidentno iz usporedbe različitih odgojnih ideala (posebno, suvremenih).

Odgojnih ciljeva (odnosno, modela što ih reprezentiraju) ima više. Partikularni odgojni cilj često je u skladu s odgojnim idealom, ali mu može i oponirati, no i tada pretendira (i jest) i odraz društvenih potreba.²⁷ Takvi odgojni ciljevi (možemo ih uvjetno nazvati subjektivnima za razliku od objektivnog - odgojnog ideala) heterogeni su, neusklađeni i nerijetko međusobno suprotni.²⁸ U nas je objektivni odgojni ideal s poželjnim vrijednostima obično izražen programskim dokumentima²⁹, dok su egzistentne društvene vrijednosti - subjektivni odgojni ciljevi - dostupni ispitivanju

²⁷ Eklatantan primjer je Rousseauva odgojna koncepcija.

²⁸ Svakodnevne primjere za to nalazimo npr. u sukobima proklamiranih vrijednosti i realnih društvenih promjena.

²⁹ Velik je nedostatak naše teorijske pedagogije što je imala minimalnog udjela u pedagoškom osvješćivanju odgojnih ciljeva.

empirijskim istraživanjima.³⁰ Upravo je to područje dodira teorijske i primijenjene pedagogije: dok je zadatak teorijske da osvješčuje odgojne ideale, domena primijenjene pedagogije je svjesno prihvaćanje, usvajanje, operacionaliziranje i pretvaranje odgojnih ideala (ili ciljeva) u konkretne odgojne zadatke.

2.3 Pristupi određivanju odgojnog cilja

Kada je riječ o cilju odgoja, rasprava se - pojednostavnjujući - može svesti na dva međusobno suprotna stajališta. S jedne su strane teoretičari koji u prvi plan stavljaju interese i potrebe društva. Izvor tih koncepcija je stav da su interesi zajednice iznad interesa pojedinca čiji je egzistencijalni smisao u pripadanju (i potčinjavanju) zajednici. Na odgajanika treba utjecati, formirati ga, oblikovati njegovu ličnost prema ciljevima odgoja.

S druge su strane teoretičari koji smatraju da je cilj odgoja osiguravanje potpuno slobodnog razvoja svake individue. Pri tome društvo ne smije sputavati razvoj čovjekove ličnosti i isključiv mu je zadatak da omogući neometano razvijanje čovjekove suštine. Individua je iznad

30 Empirijska istraživanja što bi tretirala odnos oficijelnih ideala i realnih ciljeva bila bi izuzetno interesantna i valjalo bi dati inicijativu njihovu pokretanju.

društva, a njezini interesi i potrebe ispred potreba zajednice.

Ova se pedagoška antinomija može interpretirati i na način B.Suchodolskoga³¹, koji smatra da je razvoj pedagoške misli borba "dviju pedagogija": pedagogije egzistencije i pedagogije esencije. U osnovi tih dviju koncepcija nalazi se pitanje cilja odgoja, tj. pitanje treba li čovjeka "pripremati za život" (pedagogija egzistencije) ili nastojati "formirati ličnost" (pedagogija esencije). Drugim riječima, postavlja se pitanje treba li odgoj pripremati za prilagodbu životu koji postoji ili se ta priprema za život može interpretirati kao priprema za život koji treba da postoji.³² Navodeći primjere za koncepciju pedagogije egzistencije (Platon, Machiavelli, Locke) i pedagogije esencije (Kvintilijan, Augustin, Rousseau), autor se bavi i problematikom (neuspjelih) pokušaja integracije tih dviju pedagogija (Komensky, Pestalozzi, Dewey).

Uz određeno pojednostavnjenje, mogli bismo reći da pedagogija pokazuje dvije osnovne linije razvoja: pravac socijalne i pravac individualne pedagogije, između kojih i u kojima se nalazi golem broj različitih varijanti,

31 Vidi: Suchodolski B.: Tri pedagogije (prijevod s poljskog), Beograd 1974, Duga

32 Ibid, str.66.

svaka sa detaljnije ili površnije razrađenim pristupom cilju odgoja.

Pokušajmo poblize odrediti aspekte s obzirom na koje se cilj odgoja postavlja: oni se mogu deducirati iz koncepcije određenog pedagoškog pravca ili teorijske misli, pa ih tako treba i analizirati. U tom smislu, čini nam se da je redovno upotrebljavana sintagma "metodološki pristup određivanju cilja odgoja" gotovo neprimjerena, jer je evidentno da je cilj odgoja sadržan u određenoj pedagoškoj koncepciji, pa se može govoriti jedino o dedukciji cilja odgoja iz jedne pedagoške koncepcije (pa onda i o metodologiji deduciranja³³ tog cilja iz svake partikularne koncepcije).

Pod nazivom metodoloških pristupa u određivanju cilja odgoja³⁴ navode se pristupi što se mogu svesti na: **agnostički** (ovaj bi se pristup čak mogao okarakterizirati kao *contradictio in adjecto*: kako govoriti o metodološkom pristupu određivanja cilja odgoja, ako se on smatra nespoznatljivim ili pak nepotrebnim?), zatim **natklasni** (s

33 Da ne bude zabune: kada se radi o konstituiranju (ili osvješćivanju) cilja odgoja, treba se služiti induktivno-deduktivnim pristupom.

34 Ti su pristupi navedeni u knjigama: Mrmak I.: Prilozi marksističkom zasnivanju vaspitanja i obrazovanja, Beograd 1978, Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, str.37-41; Krneta Lj. i dr. (red.): Pedagogija I, 2. izd., Zagreb 1968, Matica hrvatska, str.225-237.

apstraktno-humanističkim ili antropološkim varijantama), **pedocentrički** (pedološki), **objektivistički**, **etatistički** i **marksistički**. Budući da su navedeni pristupi razrađeni u navedenoj literaturi, a njihovo značenje se daje lako objasniti iz etimologije naziva, nećemo se zadržavati na njihovu detaljnijem obrazlaganju, već ćemo ih - uz primjere - pokušati situirati u prostoru socijalnih i individualnih pedagoških koncepcija.

Opća karakteristika svih varijanti socijalne pedagogije³⁵ je odgoj za zajednicu. Potrebama zajednice, njezine jedinstvenosti i - u krajnjoj liniji - opstanka, valja potčiniti proces odgoja, a i sve osobne interese i potrebe. Ekstremni pravac u okviru ove koncepcije mogli bismo uvjetno (suglasno navedenoj literaturi) nazvati **etetističkim**. Etatistička shvaćanja ciljeva odgoja proizlaze od toga da se oni ne mogu prepuštati volji pojedinca, već se o njima mora brinuti država. Radi zadovoljavanja općeg interesa država određuje te ciljeve. Ne samo ciljevi već i cjelokupna organizacija odgoja i obrazovanja u strogoj su nadležnosti države.

35 Iako se pravac socijalne pedagogije pojavljuje krajem prošlog stoljeće (P.Natorp 1898. godine objavljuje djelo "Socijalna pedagogija"), mi ćemo u ovom kontekstu tim terminom označavati sve srodne koncepcije pedagogije bez obzira na period njihovog nastajanja.

Eklatantni primjer etatističke odgojne koncepcije je Sparta³⁶. Primjer Sparte predobro je znan³⁷, pa o njemu ne treba opsežnijega govora. "Sve želje, svu snagu i sav interes pojedinca navesti k jednom cilju, a taj je bio opće dobro države."³⁸ Ili: "odgojiti ratnika-građanina da uzme udjela u ratničkoj državi."³⁹ Poznato je da je Platon (iz čije filozofije deducirana odgojna koncepcija također predstavlja dobar primjer etatističke odgojne koncepcije) odobravao spartansku odgojnu koncepciju, pa čak i preuzeo neka od spartanskih praktičnih rješenja. Prema Platonu, odgoj predstavlja privođenje mladeži načinu života što ga propisuje zakon (i što su ga najstariji i najbolji članovi društva odobrili).⁴⁰ I Aristotel ističe da je odgoj stvar države, a izvan svake sumnje je da je jedan od najboljih prikaza etatističke odgojne koncepcije izložen u njegovoj "Politici", pa ga - za

36 Iscrpno i zanimljivo antički fenomen tretira se u knjizi Đurić M.: Humanizam kao politički ideal, Beograd 1968, Kultura. Šteta što knjiga nije poznatija u pedagojskim krugovima.

37 Tim više je neobično da se u citiranoj "Pedagogiji I" u izdanju Matice hrvatske, kada se govori o etatističkoj koncepciji cilja odgoja kaže da se ona javlja u periodu uspostavljanja apsolutnih monarhija u XVIII stoljeću.

38 Basariček S.: Kratka povjest pedagogije, 3. izd., Zagreb, s.a., Tisak i naklada knjižare Lav. Hartmana, str. 18.

39 Butts F.: A Cultural History of Education, New York 1947, McGraw-Hill Book Company, str. 85.

40 Vidi: Čurčić A.: Filozof Platon i njegovo djelovanje (u časopisu: Napredak, broj 11/1887, str. 161-164. i broj 12/1887, str. 177-179)

ilustraciju etatističke koncepcije uopće valja navesti:

"Nesumnjivo je da vaspitanje omladine mora biti jedan od glavnih zadataka zakonodavstva, jer svuda gdje je ono zanemareno država to bolno oseća. Svaki oblik vladavine, naime, ima svoj specifični moral, koji obezbeđuje postojanje takvog oblika vladavine, isto onako kao što ga je zasnovao... Pošto cela država ima samo jedan jedini krajnji cilj, jasno je da svi njeni građani moraju imati jedinstveno vaspitanje i da staranje o njemu mora biti zajednički državni zadatak a ne delo privatne inicijative, kao što je to slučaj danas kad se svaki pojedinac sam brine o vaspitanju svoje dece i privatno im daje onakvo vaspitanje kakvo mu se čini da je najbolje. Međutim, zajedničke zadatke treba i zajednički rešavati. Velika je zabluda misliti da je svaki građanin potpuno sam svoj gospodar. Naprotiv, svi građani zajedno pripadaju državi, jer je svaki od nas član države. Stoga je staranje o pojedinca, po prirodi stvari, samo onda pravilno, ako imamo uvek bezuslovno i celinu."⁴¹

Na slične primjere etatističke odgojne koncepcije nailazimo i u suvremenijoj pedagoškoj misli. G. Kerschensteiner, primjerice, zastupajući etatističku odgojnu koncepciju, gleda

41 Aristotel : Politika (u: Zbirka tekstova pedagoških klasika, Beograd 1960, Savremena škola, str. 25)

u odgoju instrument njezina održanja. Krajnji cilj odgoja je "izgraditi čovjeka koji će svoje sposobnosti iz uvjerenja staviti u službu države."⁴²

Živeći - poput Kerschensteinera - u specifičnom društvenom trenutku, A.S.Makarenko izlaže svoju odgojnu koncepciju, primjerenu društvenim zahtjevima. Kritizirajući buržoaske koncepcije u kojima se postavlja odgojni ideal, Makarenko pledira za "praktičnim, izvršivim i razgovjetnim" ciljevima. Oštro kritizira individualizam u odgoju. Tvrdi da "ciljevi odgojnog rada mogu biti izvedeni samo iz društvenih zahtjeva, iz potreba društva",⁴³ a svaki čovjek koga se odgoji "produkt je pedagoške proizvodnje". "Projektiranje⁴⁴ ličnosti kao produkta odgoja mora se provoditi na temelju potreba društva."⁴⁵ Imajući u vidu navedene Makarenkove stavove, teško ćemo moći zaključiti da je on uspio uskladiti osobni i društveni interes (odnosno, omogućiti slobodan razvoj ličnosti s jedne i razvoj socijalističke zajednice s druge strane) kako to smatraju neki njegovi komentatori.

42 Švajcer V.: Grupa kao subjekt obrazovanja, Zagreb 1964, Matica hrvatska, str. 52.

43 Makarenko A.S.: Ciljevi odgoja (u časopisu: Pedagoški rad, broj 1/1949, str.1)

44 Valja obratiti pažnju na terminologiju!

45 Makarenko A.S.: Ciljevi odgoja (u časopisu: Pedagoški rad, broj 1/1949, str.3)

U prvom poslijeratnom periodu naše pedagoške misli Makarenko je uživao velike simpatije⁴⁶ upravo zbog tadašnje naše etatičke orijentacije u odgoju i obrazovanju.

U okviru socijalne pedagogije može se govoriti o nizu posebnih pravaca, među kojima etatiška struja - kao što je već navedeno - predstavlja najekstremniju. Tzv. marksistička koncepcija određivanja cilja odgoja također sadrži u sebi ideju društvene uvjetovanosti odgoja i obrazovanja, ali ona zapravo predstavlja specifičnu orijentaciju u socijalnom pravcu. Tako se nameće zaključak da - uz etatičku koncepciju odgojnog cilja - valja uvesti i (uvjetno nazvanu) sociologističku koncepciju (pristup) u određivanju odgojnog cilja. Ova koncepcija ispunjava prazninu u interpretacijama socijalnog pristupa, budući da naši teoretičari, osim etatičke, ne navode niti jedan pristup koji ističe društvenu uvjetovanost cilja odgoja.

Jedna od vodećih struja u sociologističkom pristupu svakako je ona P.Natorpa, utemeljitelja socijalne pedagogije kao pravca prema kojemu je odgoj "pojava socijalnog života",⁴⁷ o njemu ovisan, ali ipak nije tek njegova pasivna

46 Vidi, primjerice: Pataki S: Formiranje novog čovjeka u odgojnomsistemu Makarenka (u časopisu: Pedagoški rad, broj 4-5/1949, str.209-219)

47 Redžepagić J.: Pedagogija radne škole (u časopisu: Pedagogija, broj 2/1971, str.218)

komponenta, već djeluje na društveni organizam i njegovo ustrojstvo. Na znatno ekstremniju koncepciju društvenog utjecaja nailazimo kod E. Durkheima. Taj se francuski teoretičar s punim pravom može nazvati pobornikom teorije sociološkog determinizma u odgoju. "Uzaludno je verovati da našu decu podižemo onako kako mi to želimo. Prinudeni smo da postupamo prema pravilima koja vladaju u društvenoj sredini u kojoj živimo."⁴⁸ Uz to, Durkheim apsolutizira ulogu društva u tolikoj mjeri da tvrdi kako sve što individua može shvatiti i promatrati ima u osnovi socijalno, a ne individualno podrijetlo. Iluzija je vjerovati u postojanje osobnih, autentičnih ideja, pa je sve - čak i emocionalno reagiranje - kolektivnog podrijetla.⁴⁹ Autor kategorično tvrdi da u odgoju nema ničeg proizvoljnog, i da je odgoj upravo onakav kakvim ga želi društvo. Smatra da je svaki individualistički pristup odgoju nemoguć, pa takvom smatra i svaku teoriju odgoja koja polazi s tog stanovišta.⁵⁰

Durkheimu se može s pravom prigovoriti da odgoj u odnosu na društvo sagledava kao

48 Durkheim E.: Vaspitanje i sociologija (prijevod s francuskog), Beograd 1981, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 61.

49 Vidi: Krneta Lj.: Škola na putevima progressa, Sarajevo 1981, Svjetlost, str. 304.

50 Vidi: Ivković M.: O odnosu individue i društva u procesu vaspitanja (u časopisu: Pedagoška stvarnost, broj 3/1983, str. 188)

jednosmjerni proces, u potpunosti determiniran zahtjevima određene društvene sredine. Lako je dokazati da odgoj reflektira ideologiju određenog društva i tako doprinosi održavanju postojeće društvene strukture, ali je točno i to da se odgojem može donekle modificirati socijalna struktura. Durkheim ne ukazuje na postojanje interakcijskog odnosa između društva i odgoja u mijenjajnu samog društva.⁵¹

Durkheimov radikalni stav podržava i Belgijanac A. Clause, koji uviđa da su odgojni sistemi uvijek uvjetovani konkretnom perspektivom koncepcije o čovjeku, zaključujući da se ni u jednoj povijesnoj epohi na odgojnom planu ne radi o čovjeku uopće (dakle, ni o odgojnom idealu što bi vrijedio za sve pripadnike određenog društva), već je riječ o ljudima "promatranim i uzetim u njihovoj funkcionalnoj i živoj stvarnosti."⁵² "Društvo je ono koje pred dete, volens nolens, postavlja zadatke, zahteve, orijentaciju, tipove ponašanja po kojima ono postaje ovaj ili onaj tip čovjeka."⁵³ Autor naglašava da ostvarenje čovjeka zapravo znači ostvarenje onog tipa ponašanja koji implicira civilizacija u kojoj živi.

51 Vidi: Vujčić V.: Odgoj za promjene (u časopisu: Nastava i vaspitanje, broj 1/1984, str. 21)

52 Clause A.: Socijalistička doktrina odgoja (prijevod s francuskog), Zagreb 1962, Matica hrvatska, str. 15.

53 Krneta Lj.: Racionalizam u pedagogiji Arnolda Klosa (u časopisu: Pedagogija, broj 1/1969, str. 103)

Iako dostupne našim pedagoškim teoretičarima, ideje mislilaca koje se svrstavaju u pravac socijalne pedagogije (a nisu pobornici etatiističke struje), nisu uhvatile dubljeg korijena u našoj pedagoškoj teoriji. Naravno, društvena uvjetovanost odgoja uvijek se dovoljno naglašavala, ali se redovno ostajalo samo na tako proklamiranim formulacijama, bez dubljeg zadiranja u problem, a ponegdje se javljaju i radovi što s fakcitetom nemaju mnogo zajedničkoga.⁵⁴ Rijedak teorijski pristup problematici cilja odgoja sa sociološkog ishodišta predstavlja već spomenuti prilog V.Švajcera.

Drugo polazište u određivanju cilja odgoja, koje je također iznjedrilo brojne i međusobno nehomogene pravce, stoji na drugačijoj osnovi: pristalice tog stajališta smatraju da je smisao odgoja u slobodnom, prirodnom razvoju ljudske suštine. Odgoj ne smije smetati prirodi da se ispolji, a zadatak društva jest da omogući takav razvoj. U principu, pristalice ove struje nastoje negirati ili minimizirati društvenu uvjetovanost i socijalnu funkciju odgoja. Ovo smo polazište nazvali individualističkim. Ono

54 Primjerice: "Dugo vremena (potcrtala J.L.) nije se moglo vidjeti i teorijski pokazati postojanje društva kao relevantnog faktora ljudskog ponašanja i djelovanja. Nije se stoga naglašavao ni utjecaj društva na oblike, ciljeve i metode obrazovanja." - Marušić A.: Visokoškolski studij i humanističko obrazovanje (u časopisu: Kulturni radnik, broj 3-4/1967, str.32-43)

obuhvaća više različitih pristupa određivanju cilja odgoja.

Konceptija odgoja J.J. Rousseaua jedna je od onih što se redovito spominju kada se govori o ovom pravcu (iako bi se imanentnom kritikom njegovih djela mogla dokazati nedosljednost njegovih postavki). "Sve je dobro, kad izlazi iz ruku Tvorca svih stvari, sve se izopačuje u rukama čovjekovim",⁵⁵ govori Rousseau u "Emilu" iz čega se lako može deducirati njegov negativistički pristup odgoju. Budući da smatra slobodu neotudivim pravom svakog čovjeka, ona mora biti i osnovom svakog odgoja. Cilj je odgoja omogućiti da se svačija ljudska priroda slobodno razvije, da svatko slobodno ispolji svoju prirodu.⁵⁶ On zastupa tezu da dijete treba promatrati kao samostalno biće s vlastitim potrebama i interesima kojima teži, a društvo ne smije vršiti nikakvu nasilnu intervenciju da bi tu prirodu razvijalo prema svojim potrebama. Društvo ga može samo kvariti.⁵⁷ Međutim, nasuprot ovom radikalnom individualizmu, Rousseau u "Društvenom

55 Rousseau J.J.: Emil ili o vaspitanju (prijevod s francuskog), Beograd 1925, Izdanje knjižarnice Rajkovića i Čukovića, str.9.

56 Vidi: Potkonjak N.: Uloga rada u Rusoovoj koncepciji prirodnog i slobodnog vaspitanja čoveka (u časopisu: Pedagogija, broj 3/1978, str.278)

57 Vidi.: Supek R.: Problemi socijalizacije omladine (u časopisu: Sociologija, broj 2/1968, str.35)

ugovoru"⁵⁸ staje na suprotno gledište: smatra da samo društvo, koje raspolaže slobodom pojedinca, ima pravo odrediti slobode kojima pojedinac može raspolagati. Čovjek živi u društvu, pa je potrebno da se odrekne svojih neograničenih osobnih prava u korist društva. Očito je da - iako poznat i priznat kao začetnik individualnog pravca u buržoaskoj pedagogiji - niti Rousseau sa svojom koncepcijom radikalnog individualizma nije uspio izgraditi čvrstu teorijsku osnovu svoje odgojne koncepcije, u kojoj bi uspio anulirati utjecaj društva na odgoj. No, bez obzira na neutemeljenost Rousseauvljeve koncepcije, njegov je utjecaj na dalji razvoj pedagoške misli bio od izuzetnog značenja.

Ideje što imaju osnovu u individualističkoj koncepciji javile su se još prije Rousseaua. Za razliku od feudalne pedagogije, koja je odgajala čovjeka kao tip, buržoaskoj pedagogiji stalo je do odgoja pojedinca, pa se u njezinim okvirima javlja niz različitih odgojnih koncepcija koje odgoj vide u slobodnom razvoju ličnosti. Osobito se u novije vrijeme (krajem XIX i početkom XX stoljeća) javlja niz ekstremnijih ili umjerenijih pravaca. Poticaj razmahu nekih ekstremnijih pravca dala je švedska spisateljica E.Key, koja svojom knjigom "Stoljeće djeteta" ustoličuje dijete na kraljevski položaj.

58 Vidi: Rousseau J.J.: Društveni ugovor ili načela državnoga prava (prijevod s francuskog), Zagreb 1918, Komisionalna naklada Hrvatskoga štamparskog zavoda

Odgoj shvaća kao prepuštanje djeteta njegovu slobodnom razvoju. Kritizirajući ovu i slične koncepcije "negativnog odgoja", R.Ikor smatra da su one u sebi proturječne: ukoliko je odgoj zapravo odsustvo odgoja, onda je bespredmetno o njemu i govoriti.⁵⁹ Također stavljajući u centar odgoja dijete iz čije prirode nastoji izvesti sadržaj i ciljeve odgoja, J.Dewey postaje moderni predstavnik pedocentrizma. U skladu sa svojom pragmatističkom filozofijom, J.Dewey ne samo da "ne vjeruje" u vječne odgojne ciljeve, već smatra da ih treba utvrditi svaki put ponovo, polazeći od konkretne odgojne situacije. Takvim svojim stavom Dewey se protivi shvaćanjima koja cilj odgoja situiraju u domenu filozofije, a pedagogiji prepuštaju pronalaženje načina za njegovo ostvarenje: po njemu, pedagogija sama treba da određuje vrijednosti i ciljeve.⁶⁰

Osim navedenih ekstremnih koncepcija individualističke struje, u okviru ovog pravca javljaju se i teoretičari umjerenijih stavova, primjerice E.Claparede, koji je cilj odgoja izrazio kao "ostvarenje demokratskog društva svog vremena u kome bi se osigurao harmonij-

59 Vidi: Ikor R.: Škola i kultura (prijevod s francuskog), Beograd 1980, BIGZ, str.50.

60 Vidi: Krneta Lj.: Djujev instrumentalizam i vaspitanje (u časopisu: Pedagoška stvarnost, broj 5-6/1971, str.283-284)

ski razvitak jedinke"⁶¹, čime je pokušao dovesti u vezu pravac socijalne i individualne pedagogije. I H.Gaudig nastoji povezati društvo i jedinku, želeći odgojiti ličnost koja se izgrađuje na individualitetu oplemenjenom vrijednosnim doživljajima, čije su komponente aktivnost, samostalnost i sposobnost za društveni život. Ličnost je konstitutivni element društva, ali se odgoj ne može iscrpljivati jedino u socijalnoj komponenti, budući da je društveni život samo jedna strana ličnosti.⁶²

Navedene koncepcije mogu se nazvati **antropološkima** u širem smislu riječi, jer im je svima zadatak da čovjek kao individuum ostvari svoju osebujnu ličnost, da postane čovjekom bez obzira na promjenjivost prilika u kojima živi. U antropološke se koncepcije ubrajaju i pristupi što ih generalno možemo nazvati apstraktno-humanističkim.

Apstraktno-humanistički pristup određenju cilja odgoja, sukladno s apsolutnim vrijednosnim kategorijama koje priznaje, proklamira i vječni, univerzalni, općevažeći cilj odgoja. Takav se pristup uvjetno može nazvati i **natklasnim**, jer se cilj odgoja prikazuje neovisnim o uvjetima konkretne društvene zajednice. Rasprava o apstraktno-humanističkom pristupu i strujama unutar njega mogla

61 Krneta Lj.: Funkcionalna pedagogija (u časopisu: Pedagogija, broj 2/1971, str.256)

62 Vidi: Švajcer V.: Grupa kao subjekt obrazovanja, Zagreb 1964, Matica hrvatska, str.56.

bi se protegnuti u nedogled, jer joj osnove leže u filozofskim antinomijama. Apstraktni humanisti određuju odgojne ciljeve s pozicija etičkog apsolutizma: oni vjeruju da su neke osnovne norme univerzalno (dakle, kroz cijelu povijest i u raznim sredinama) prihvaćene i da se mogu smatrati konačnima (ne prestaju vrijediti). Za razliku od njih, etički relativisti osporavaju postojanje apsolutnih vrijednosti, pozivajući se pri tome na veliko šarenilo u shvaćanjima koje postoji ne samo u vertikalnom, već i u horizontalnom presjeku moralne svijesti ljudi, dakle ne samo u raznim fazama povijesnog razvoja već i kod raznih naroda i raznih društvenih sredina u jednom povijesnom trenutku.⁶³ Bez detaljnije rasprave načetog problema teško je donositi bilo kakve relevantne zaključke. Ipak, čini se da u odgoju teško možemo govoriti o "vječnim" i "općevažećim" ciljevima odgoja, iako se - samo naizgled - može učiniti da se neke formulacije već stoljećima ponavljaju. Međutim, pokušamo li sadržajno analizirati pojmove što se u takvom kontekstu često spominju (npr. "svestranost", "humanitet" i sl.), vidjet ćemo da se oni sadržajno veoma razlikuju kada se ima u vidu vrijeme u kojem se spominju. Tako se, primjerice, nikako ne da poistovetiti pojam "svestranost" u antičkom i suvremenom smis-

63 Vidi: Pavićević V.: Uvod u etiku, Beograd 1962, Kultura, str.11.

lu. Osim što se razlikuju s obzirom na značenje što im ga pridaje svaki povijesni trenutak, "vječni" pojmovi kojima operiraju apstraktni humanisti vrlo se teško daju pobliže odrediti i precizno definirati. Radi se o pojmovima poput humaniteta, slobode, totaliteta, svestranosti i sl. Nema sumnje da je namjera apstraktnih humanista u suštini pozitivna: oni proklamiraju cilj odgoja koji nije vezan uz određenu društveno-povijesnu zajednicu, već je općeljudski, globalan, primjenjiv u svakom povijesnom trenutku i za svaki socijalni milieu, čime nastoje proklamirati odgoj slobodne, humane, stvaralačke ličnosti.⁶⁴ Međutim, osnovna je greška apstraktnih humanista što ne žele vidjeti da konkretna društvena sredina neizbježno djeluje na ideju humaniteta (ako tim pojmom označimo njihova stremljenja u odgoju), da je modificira prema ovom obrascu, osporavajući tako njezinu univerzalnost i ne osiguravajući uvijek uvjete u kojima se može razvijati i ostvariti čovječnost, u čemu oni vide njezin osnovni zadatak. I u našoj se pedagogiji sedamdesetih godina javila ova struja.

64 Tako je, na primjer, prema Pestalozziju cilj odgoja "razviti pojedinca do pune, oplemenjene čovječnosti, prema tome razviti sve sposobnosti ljudske i svesti ih u jednu skladnu, dostojnu cjelinu, u kojoj će ideja čovjeka dobiti svoj individualno nijansirani sadržaj." - A. Bazala: Johann Heinrich Pestalozzi (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1927, str.247)

U kontekstu razmatranja o pristupima određivanju cilja odgoja bezuvjetno valja spomenuti misao filozofa, sociologa i psihologa E.Fromma, koji je u svojim minucioznim i sveobuhvatnim refleksijama o suvremenom društvu iznio niz ideja od nesumnjivog značenja za svaku pedagošku misao. Ipak, u radovima naših pedagoga ne vidi se značajnijih utjecaja Frommovih ideja.

Iako se ovdje E.Fromm spominje u kontekstu apstraktno-humanističkog pristupa određivanju cilja odgoja, bilo bi pogrešno njegovu misao smjestiti u ovu struju. Fenomenima kojima se bavi prilazi dijelom i s marksističkih pozicija, zbog čega nije bio omiljen u zapadnim krugovima, ali je izričito humanistička nota ipak njegova najznačajnija karakteristika. Njegova osnovna preokupacija je analiza i kritika suvremenog (zapadnog) društva. Za naš su predmet posebno zanimljive njegove rasprave o humanističkoj etici, gdje se dotiče i problematike odgoja.

Humanistička se etika, prema Frommu, razlikuje od autoritarne formalnim i materijalnim kriterijem. Prema formalnom kriteriju samo čovjek može odrediti kriterij vrline, a ne autoritet (dakle, kriterij vrline određuje se autonomno), dok je materijalni kriterij etičke vrijednosti čovjekova dobrobit. Humanistička etika je, prema tome, antropocentrična: čovjekovi vrijednosni sudovi imaju korijen u

osobitostima njegove egzistencije i smisleni su samo u odnosu na nju. Bitno je obilježje ljudske egzistencije održavanje i potvrđivanje vlastitog postojanja. Cilj je života, prema Frommu, razvijanje ljudskih snaga prema zakonima ljudske prirode. Međutim, čovjek ne postoji općenito, već može potvrditi svoje ljudske mogućnosti jedino ostvarivanjem svoje individualnosti. Odgoj Fromm identificira s pomaganjem djetetu da ostvari svoje individualne mogućnosti. Za njega suprotnost odgoju predstavlja manipulacija "koja se zasniva na odsustvu vjere u rast mogućnosti i na uvjerenju da će dijete biti ispravno jedino ako odrasli stave u njega ono što je poželjno, a da odstrane ono što se čini da je nepoželjno. Nema potrebe da se vjeruje u robota, budući da u njemu i nema života."⁶⁵

Za razliku od apstraktno-humanističkih teoretičara, koji neće da vide utjecaj društvenog i povijesnog trenutka, Fromm uviđa da je razvoj ličnosti - iako ovisi i o pojedincu - u suštini određen društvenim uvjetima.⁶⁶ U tom svjetlu, čemu doprinosi i njegova kritika zapadnog društva, vidi Fromm i odgoj. Zadatak je odgoja da se utječe na ljude pomoću vodećih ideala i normi naše civilizacije. Međutim,

65 Fromm E.: Čovjek za sebe (prijevod s engleskog), Zagreb 1980, Naprijed, str.181.

66 Vidi:Fromm E.:Bekstvo odslobode(prijevod s engleskog), Beograd 1969, Nolit, str.44.

Fromm zaključuje da se i ovako formuliran zadatak ne ostvaruje, već se pretvara u pružanje znanja i formiranje karaktera kako bi se uspješno funkcioniralo u industrijaliziranom društvu.⁶⁷ Oštrica kritike posebno se zaustavlja na školi. Za Fromma je škola institucija koja svoje učenike usnjerava na modus imanja, a ne na modus bivstvovanja, jer društvo, i samo usmjereno principu "imati", ne odgaja svoje mlade u smjeru "biti".⁶⁸

Možda je najveća vrijednost Frommovih radova ipak u njegovoj vjeri u čovjeka, u tome što on - iako duboko svjestan "bolesnog" društva s prevladavajućim principom "imanja", svjestan ljudske destruktivnosti - nalazi snage da vjeruje u ljudskost, u humanizam, definirajući ga u tom smislu da "svaki čovjek predstavlja čitavo čovječanstvo".⁶⁹ Njegova radikalna humanistička filozofija podrazumijeva globalnu filozofiju koja naglašava jedinstvo ljudske rase, mogućnost čovjeka da razvije svoje sposobnosti i postigne unutrašnji sklad, da ostvari miroljubiv svijet.⁷⁰ Iako svjestan činjenice da je čovjek u različitim

67 Vidi: Fromm E.: Zdravo društvo (prijevod s engleskog), Beograd 1963, Rad, str.322.

68 Vidi: Stojanović J.: Frommova psihologija i filozofija bivstvovanja (u časopisu: Ideje, broj 1/1980, str.67)

69 Fromm E.: S onu stranu okova iluzije (prijevod s engleskog), Zagreb 1980, Naprijed, str.19.

70 Vidi: Fromm E.: Dogma o Kristu (prijevod s engleskog), Zagreb 1984, Naprijed, str.96-97.

povijesnim trenucima jednu određenu formu svog postojanja smatrao za ljudsku suštinu i tako definirao svoj humanitet u okviru društva s kojim se identificira, Fromm apostrofira postojanje izuzetaka, ljudi koji su egzistirali iznad dimenzija svog društva, koji su vidjeli "nešto što se može označiti kao univerzalno ljudsko i što nije identično s onim što neko posebno društvo drži za ljudsku prirodu."⁷¹ Dakle, i nakon suočavanja sa fakcitetom suvremenog društva, Fromm ima vjere u čovjeka sub speciae aeternitatis.

Teoretičar, koji svoju teoriju konstituira upravo s aspekta vječnosti i daleko je egzemplarniji primjer za apstraktno-humanističku struju, jest E. Spranger, zastupnik neohumanizma, koji iza doživljajne promjenjivosti i iza sve "prividne" povijesno-kulturne nestalnosti nalazi "vječno ljudsko" u nadvremenskim idealnim vrijednostima. Spranger vjeruje da ljudi nisu samo djeca prirode, nego i djeca povijesno-društvenog duha; oni u sebi nose vječne idealne osnovne smjerove duha (ideje) kao normirajuće snage. Smisao je odgoja da pribavi "posluš autoritarnoj normi". Iako uviđa djelovanje društvenih zakonitosti, Spranger smatra da se ne bi smjelo odgajati samo u smislu kolektivnog morala, nego uvijek i iznad toga - u smislu idealnog

71 Fromm E.: *Revolucija nade* (prijevod s engleskog), Beograd 1978, Grafos, str.64-65.

vrijednosnog sistema. Zanimljivo je kako on rješava sukob izvanjskog i unutarnjeg, društvenog i individualnog: Spranger tvrdi da se kod "svakog odgoja radi o tome da se prodre do središta osobne potvrdne vrijednosne postavke i razgoli točku unutarnjosti u kojoj ono što autoritarno treba da bude postaje nekim trebanjem što ga priznaju dublji slojevi ,ja', te se tako ono uzdiže do osobnog ideala".⁷² O utjecaju društva Spranger vodi računa, smatrajući da najpresudnija ograničenja čovjeku dolaze iz zahtjeva društva, jer zajednički život nije moguć, ako se svakom individualitetu ostavlja neograničena sloboda.

O neograničenoj ljudskoj slobodi sasvim drugačiji stav zauzimaju egzistencijalisti, koje bismo mogli svrstati u zasebnu kategoriju pristupa određivanju odgojnog cilja - **agnostičko** shvaćanje. Međutim, možda je i samo postavljanje agnostičkog shvaćanja u metodološke pristupe pomalo dubiozno, jer se vrlo teško može govoriti o metodološkom pristupu koji u sebi implicira nemogućnost spoznaje. To ne znači da agnostičke stavove o određivanju cilja odgoja treba ignorirati, već jedino da je njihovo situiranje pod naslov "metodološki pristupi" neprecizno.

72 Spranger E.: *Oblici života* (prijevod s njemačkog), Zagreb 1942, matica hrvatska, str.410.

U agnostičke stavove svrstavaju se shvaćanja čiji predstavnici smatraju da cilj odgoja nije potrebno niti moguće utvrditi ili da se pak ciljevi odgoja ne mogu znanstveno ispitivati i utvrđivati, budući da ne podliježu znanstvenom rasuđivanju, jer spadaju u ideološku kategoriju, pa se znanost može baviti samo načinima ostvarenja ciljeva, ali ne i njihovim vrednovanjem.

Egzistencijalisti govore o slobodi kao o načinu ispoljavanja ljudske egzistencije: to je neograničena, ničim determinirana sloboda, koju nikakvo interferiranje sa strane ne smije pomutiti. A kako odgoj uvijek predstavlja nekakav utjecaj, to je bilo kakva odgojna koncepcija nespojiva sa suštinom egzistencijalizma. Može se, eventualno, govoriti o individualnom odgoju (i to o odgoju sposobnih, elite). Budući da cilj odgoja samim svojim postavljanjem prelazi okvire pojedinačnoga, on je za egzistencijaliste neprihvatljiv. Pojedinačni ciljevi, koje oni jedino priznaju, toliko su različiti da se o njima ne može općenito govoriti; oni pripadaju pojedincu, za druge su nepoznatljivi, ne mogu se utvrditi, pa zato ne mogu ni postojati. Iz toga proizlazi da se o cilju odgoja, a niti o odgoju u pravom smislu riječi, kod egzistencijalista ne raspravlja. Prema tome, na egzistencijalističkoj filozofiji teško da se može izgraditi dosljedna koncepcija

odgoja.⁷³ Odgoj nemože postojati kao objektivna društvena djelatnost, pa samim tim ne može biti predmetom znanstvene obrade. U krajnjoj liniji, najbolje je odbaciti svaki odgoj, ne odgajati i sve prepustiti samoodgoju, jer "čovjek nije ništa drugo nego ono što od sebe čini."⁷⁴

Ovom poglavlju valja pridodati nekoliko riječi zaključka:

1. Prije svega, analiza pristupa određivanju cilja odgoja rađena je na osnovi pristupa što su izloženi u literaturi uz pokušaje unošenja novog svjetla ili reinterpretacije. Sintagmu "metodološki pristupi određivanju cilja odgoja" smatramo neprimjerenom sadržaju, jer nam se čini - budući da je cilj odgoja implicitno ili eksplicitno evidentan u svakoj odgojnoj koncepciji - da se teško može govoriti o metodološkom pristupu što ga primjenjuju teoretičari neke pedagoške koncepcije kada govore o cilju odgoja. Bilo bi logično očekivati da je cilj odgoja konstituens neke pedagoške teorije, da je u nju urastao ili da čak određena odgojna koncepcija izvire iz cilja odgoja, pa da se - u slučajevima rasprave o cilju odgoja - on može deducirati iz određene koncepcije. Smatramo da se o metodološkom pristupu ciljevima odgoja može govoriti s dva aspekta, od

73 Vidi: Potkonjak N.: Egzistencijalizam i pedagogija (u časopisu: Pedagogija, broj 2/1971, str.296-299)

74 Sartre J.P.: Egzistencijalizam je humanizam (prijevod s francuskog), Sarajevo 1964, "Veselin Masleša", str.11.

kojih niti jedan ne odgovara onome naših teoretičara. Prvo, to je uvjetno nazvani "teorijski" metodološki aspekt pristupu ciljevima odgoja: to je onaj proces "osvješćivanja" o kome smo govorili u prethodnom poglavlju. Kada se govori o znanstvenoj analizi ciljeva odgoja, tu se radi o metodologiji deduciranja cilja iz svake partikularne koncepcije. Jednu mogućnost takvog pristupa pokazali smo ovom analizom, dijeleći totalitet pedagoške misli na socijalni i individualni pravac uz egzemplarni prikaz značajnijih koncepcija. Drugi način metodološkog pristupa ciljevima odgoja mogao bi se nazvati "empirijskim" metodološkim aspektom. Njime se ovaj rad ne bavi, a - na žalost - u našoj literaturi mogu se naći samo tragovi razmišljanja o ovom izuzetno zanimljivom i relevantnom problemu. Ovakav bi pristup morao obuhvatiti ne samo operacionalizaciju, konkretizaciju i realizaciju odgojnih ciljeva već i empirijsko istraživanje tih ciljeva (analiza odnosa odgojnih standarda pojedinih slojeva prema "službenim" idealima, njihov odnos prema realnim ciljevima vladajućeg sloja i sl.). Takva bi istraživanja zahtijevala prije svega razvoj u nas gotovo potpuno neistražene pedagoške aksiologije, o kojoj danas uz neka novija istraživanja A. Fulgosija (pedagoški primjenjiva, ali psihološkog ishodišta), imamo tek nekoliko prilično dubioznih pedagoških radova. Svakako, potpuna

rasprava o cilju odgoja zahtijevala bi sintezu obaju pristupa.

2. Pokušavajući reinterpretirati u nas udomaćena gledišta o određivanju cilja odgoja, nismo prihvatili postojeću podjelu, već smo sve navedene pristupe svrstali u dvije skupine što smo ih uvjetno nazvali socijalnim i individualnim pravcem. Uz primjere što najbolje oslikavaju suštinu pojedinih strujanja u okviru predloženih pravaca, u skupini socijalnog polazišta egzemplarno smo identificirali etastičku, sociologističku i marksističku struju, a u skupini individualnog polazišta pedocentričku, antropološku i apstraktno-humanističku struju. Agnostički pristup (koji bi se, ovisno o filozofiji što mu je osnovom) mogao svrstati u jednu ili drugu skupinu, tretirali smo odvojeno.

3. Predlažući ovakvo gledište, nikako ga ne smatramo potpunim, dovršenim i jedino ispravnim. Prihvaćanje ideje o osvješćivanju odgojnih ideala kao zadatku teorijske pedagogije daje nam ipak metateorijsku osnovu koja anulira ovisnost stvaranja pedagoške teorije o aktualnim filozofskim i socijalnim stremljenjima. Činjenica je da međusobno suprotstavljene filozofije (odnosno, na njima zasnovane teorije) svojim različitim polazištima relativiraju važenje ostalih, pa alternativne teorije sa zahtjevom fundamentalnog važenja u svakom vremenu postaju

kvazi-moguće.⁷⁵ Prema tome, nema univerzalne odgojne teorije i njoj pripadajućeg vječnog odgojnog ideala. Odgojni se ideali mogu činiti statičnima i teško promjenjivima (osobito kada se radi o društvenim epohama kojima se također - uvjetno - može pripisati takva karakteristika, npr. srednjem vijeku), ali će malo detaljniji pogled na odgojne ideale suvremenog društva pronaći kako ispod njegove formulacije vrvi život koji teži stalnoj promjeni.

4. U skladu s koncepcijom odgojnih ideala što smo je iznijeli u prethodnim poglavljima, logično je zaključiti da je osnovni faktor koji određuje odgojni ideal priroda društvenih odnosa. Rekli bismo: kakvo društvo - takav odgojni ideal. Ovdje ne bismo spominjali niz elemenata što čine prirodu društvenih odnosa (pripadajuća ideologija, sustav vrijednosti klase na vlasti, razina razvoja sredstava za proizvodnju i sl.), jer oni djeluju kao cjelina, pa i u tom smislu pedagogija iz njih osvještava i konstruira model odgojnog ideala. Takvi objektivni odgojni ciljevi idu za konzerviranjem odnosa povlašćenih i podvlešćenih. Subjektivni su odgojni ciljevi heterogeni i neusklađeni. Faktori koji njih determiniraju brojni su i veoma promjenjivi. Njihovo nabranje proteglo bi se u nedogled: tu su utjecaji

75 Vidi: Schafner A.: Kritika antropološkog legitimiteta pedagogije kao znanosti (u časopisu: Pedagoški rad., broj 7-8/1984, str.365)

socijalne sredine i kulturne razine, utjecaj slobodnog vremena, obitelji, malih društvenih grupa, sredstava javnog komuniciranja itd. To je ona evolucionarna komponenta odgoja, kroz koju se opozicioni odgojni modeli nastoje afirmirati i ukazati na društvene potrebe. Upravo se na razini subjektivnih odgojnih ciljeva vodi borba s oficijelnim odgojnim idealima, iz čega se može vidjeti proturječnost društvenih odnosa. Klasa koja nije nosilac oficijelnog ideala može imati značajnu ulogu u revolucioniranju ciljeva odgoja, što se može vršiti već i u okvirima datog društva, mada se ne može do kraja ostvariti.

3. POČECI PEDAGOGIJSKE MISLI U HRVATSKOJ (1850-1918)

3.1 Povijesni okviri

Utjecaj povijesnih zbivanja od nesumnjive je važnosti za sva društvena događanja, pa je potrebno dati kratku uvodnu napomenu o političkim prilikama na području Hrvatske u doba kada se tu počinje javljati teorijska pedagoška misao.

Hrvatska se u to doba nalazi pod bečkom krunom. Pedesetih godina XIX stoljeća car Franjo Josip I dokida svoj oktroiirani centralistički ustav i pod ministrima Bachom i Thunom uvodi centralističko-apsolutistički režim. Taj je režim imao izrazito germanističko i protuslavensko obilježje, potvrđeno i raspuštanjem Hrvatskog sabora 1850. godine. Sredinom 1852. godine započinje razdoblje otvorenog apsolutizma, čime je Hrvatska i u pogledu pravnog poretka izjednačena s austrijskim zemljama. Njemački jezik se uvodi kao

službeni u urede i kao nastavni u škole. Godine 1855. Austrija sklapa konkordat s papom i dobiva za svoju politiku saveznika u svećenstvu.

Neuspjesi Austrije u prusko-austrijskom ratu primorali su Franju Josipa na ustupke, pa je nakon kolebanja između federalističkog i dualističkog uređenja monarhije pobijedila koncepcija dualističkog uređenja koja je došla do izražaja u Austro-ugarskoj nagodbi iz 1867. godine kod sklapanja koje Hrvati nisu sudjelovali. Tom nagodbom Hrvatska dolazi pod mađarsku vlast, što se i ozakonjuje Hrvatsko-ugarskom nagodbom iz 1868. godine kojom je Hrvatska došla u političku i ekonomsku ovisnost o Mađarskoj. Kasniji razvoj hrvatske povijesti obilježen je borbom protiv tom nagodbom legaliziranog političkog i ekonomskog porobljavanja, što traje do pada Austro-ugarske monarhije 1918. godine. Usprkos protestima, deklaracijama i stranačkoj borbi hrvatska politika ostaje jalova, određena ograničenošću političkih prava na tanak sloj stanovništva. Ti su glasači dvadeset godina davali većinu banu Khuenu-Hedervaryju (1883-1903) i omogućavali njegovu politiku porobljavanja Hrvata. Krajem stoljeća jača i radnički pokret, a preko omladine pokreće se i inteligencija, što je došlo do izražaja spaljivanjem mađarske zastave 16. listopada 1895. godine prilikom boravka

Franje Josipa u Zagrebu. Sve napredne snage slijevaju se napokon 1903. godine u dinamički narodni pokret, čime se onemogućuje Khuenov režim.

Težište vođenja hrvatske politike prelazi u toku I svjetskog rata 1915. godine izvan zemlje na emigrantski jugoslavenski odbor, koji postaje jedan od faktora za rješavanje pitanja slavenskih naroda Austro-ugarske i njihova ujedinjenja s ostalim jugoslavenskim zemljama u novu državu. Zaključkom Hrvatskog sabora od 29. listopada 1918. godine kidaju se državnopravne veze s Austro-ugarskom i pristupa se u novu Državu Slovenaca, Hrvata i Srba, a 1. prosinca 1918. godine, ulaskom u sastav nove države, Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca, završava Hrvatska jedanaest stoljeća dugi period svoje povijesti.

3.2 Pedagoške prilike

Budući da se u ovom periodu naša teorijska pedagoška misao tek začela, jasno je da tu nećemo naći naročito originalnih radova. Do značajnije aktivnosti došlo je u periodu između obaju svjetskih ratova, o čemu će biti govora kasnije. S druge strane, ovaj je period obilježen burnom borbom za narodnu, slobodnu školu, njezinu nezavisnost od tutorstva klera, za njezinu znanstvenu osnovu i slobodu učiteljeva

stvaralaštva. Zato nas ne smije začuditi što neka od najpoznatijih i najznačajnijih naših pedagoških imena (npr. Ivan Filipović, Marija i Skender Fabković), neće biti spominjana u ovoj raspravi, jer je njihov centar interesa bio usmjeren u drugom - ne manje važnom - pravcu. Stavovi Ivana Filipovića što ih je nerijetko isticao u javnom i društvenom životu Hrvatske za ono su vrijeme bili progresivni, demokratski, revolucionarni,⁷⁶ pa i danas aktualni⁷⁷, ali je činjenica da se problemom odgojnog cilja Filipović nije bavio na ozbiljnijoj teorijskoj razini.

Njegova je djelatnost, primjerice, došla do izražaja u organizaciji i radu Prve obće hrvatske učiteljske skupštine, održane u kolovozu 1871. godine u Zagrebu kao i u iniciranju i organizaciji Hrvatskog pedagoško-književnog zbora iste godine. Ta su dva događaja bila od izuzetnog značenja.

Svakako treba istaći da je već u vrijeme samih početaka teorijske pedagogijske misli u Hrvatskoj počeo izlaziti "Napredak", najstariji pedagoški list na hrvatskom jeziku. Na prijedlog i inicijativu mnogih naprednih hrvatskih učitelja 1. listopada 1859. godine izašao je prvi

76 O Filipovićevu životu i radu detaljnije vidi u: Ogrizović M.: Likovi istaknutih pedagoga I, Zagreb 1980, Školska knjiga, str. 9-106.

77 Vidi: Šimleša P.: Ivan Filipović kao naš suvremenik (u časopisu: Pedagoški rad, broj 7-8/1973, str. 313-316)

broj "Napretka", časopisa za "učitelje, odgajatelje i sve prijatelje mladeži". Prvim mu je urednikom bio Stjepan Novotny koji je tu dužnost obavljao do 1866. godine, kada je do 1873. godine preuzima Skender Fabković. Od te godine "Napredak" izlazi kao glasilo Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, a do 1895. uređuje ga Ljudevit Modec, koji uredništvo predaje Stjepanu Basaričeku. Ovaj ga je sam ili uz pomoć suradnika uređivao pune 23 godine i podigao ga do prave znanstvene pedagoške revije. Zahvaljujući njegovoj relativno otvorenoj orijentaciji, u "Napretku" se osim prevladavajuće herbartovske pedagogije može osjetiti i utjecaj divergentnih pedagoških strujanja.

U povijesti hrvatske pedagoške periodike "Napretku" - kako s obzirom na duljinu izlaza (do 1945. godine, dakle 86 godina), tako i po doprinosu razvijanja pedagoške teorije i prakse - pripada centralno mjesto. Ipak, nije naodmet spomenuti i druge periodičke publikacije od većeg ili manjeg značenja u tom periodu: "Hrvatski učitelj", "Nastavni vjesnik", "Smilje", "Kršćanska škola" ("Napretkov" oponent), "Školski prijatelj" i dr.

Osim "Napretka" koji je imao značajnu ulogu u razvoju i širenju teorijske pedagoške misli, za ovo je razdoblje značajno i pokretanje izlaza "Pedagogijske enciklopedije". To je

djelo počeo izdavati Hrvatski pedagoško-književni zbor 1895. godine. Na žalost, ratne i poratne prilike osujetile su taj značajni pothvat, pa je do 1916. godine izdano 16 svezaka, do riječi "Pravopis".

Godina 1874. donijela je željno očekivano otvorenje Hrvatskog Sveučilišta, a nešto kasnije, 1896. godine, osnovan je na Filozofskom fakultetu Pedagogijski seminar, čiji je prvi predstojnik bio dr. Đuro Arnold.

Krajem XIX stoljeća u našoj pedagoškoj misli počinje se osjećati utjecaj novijih pravaca, pa je ovo doba obilježeno početkom borbe između novih i starih gledišta, čime su bili položeni temelji kasnijeg diferenciranja pedagoške misli.

3.3 Počeci teorijskog pedagoškog rada u nas

Prvo opsežnije djelo na području naše pedagoške literature je "Obuka malenih ili katehetika", knjiga objavljena u Zagrebu 1850. godine od autora Stjepana Ilijaševića (1814-1903), svećenika i školskog nadzornika. Ovo je djelo prvenstveno bilo namijenjeno svećenicima koji su u to doba vršili nadzor nad školskim radom, pa im je bilo potrebno određeno pedagoško obrazovanje.

Već i prema autorovoj vokaciji nema sumnje o usmjerenosti ovog djela: ono izražava čistu religijsku koncepciju odgoja i obrazovanja. To je jasno već iz objašnjenja "obuke malenih", koja predstavlja sadržaj načela i pravila po kojoj se "osobito deca shodno obaveštjuju o poglavitih verozakonskih istinah".⁷⁸ Očito je iz toga da će svi principi i pravila poučavanja biti osnovani na temeljima kršćanske vjere.

Ilijašević uočava da je znanstveni dignitet obuke malenih u uskoj vezi s vrhovnim načelom prema kojemu se ona određuje. Nijedno obučavanje ne može uroditi plodom ukoliko se u obzir ne uzme snaga čovječjeg duha uopće, posebnost učenika i iskustvo, pa Ilijašević kao vrhovno načelo obuke ističe: "Poleg naravi čovječjeg duha u obće, i učeničkih posebnosti na pose, s obzirom na izkustvo, obučavaj o verozakonskih istinah tako: da cilj svoj najbrže, najlakšnie i najsigurnie postigneš."⁷⁹ Izvori obuke malenih su "dušoslovje" (psihologija), i "umoslovje" (filozofija), iskustvo, božansko očitovanje, pisma crkvenih otaca i zaključci crkvenih zborova.

Bez obzira na to što je "Obuka malenih ili katehetika" objavljena 17 godina ranije,

78 Ilijašević S.: Obuka malenih ili katehetika, Zagreb 1850, Narodna tiskarnica dr Lj. Gaja, str. 23.

79 L.c.

D. Franković smatra knjigu Stjepana Novotnyja "Gojitba i obća učba" prvim udžbenikom pedagogije. Ovim su se udžbenikom služili učenici učiteljske škole.

Iako, poput Ilijaševićeve knjige, pisana potpuno u religijskom duhu, pedagogija S. Novotnyja (1933-1867) daleko je obuhvatnija. Novotny dijeli svoju knjigu na "gojitbu" (pedagogiku) i "obću učbu" (didaktiku).

U poglavlju što se odnosi na cilj odgoja Novotny ističe kako je zadaća svakog čovjeka da na zemlji postane što sličniji Bogu, pa je time određen i cilj odgoja. Da bi čovjek uspio ostvariti svoju zadaću, potrebno je njegove prirodne darove poticati i usmjeravati, a priječiti razvoj loših osobina. K njegovu određenju valja ga privoditi, pa je zato ogromno značenje odgoja: čovjek koga se ne odgaja potpuno se otuđuje od svoga određenja.

Iako odgajanje čovjeka traje čitav život, jer se potpuno usavršavanje (na ovom svijetu) ne može postići, gojitba (pedagogika) odnosi se na odgoj mladeži, jer je to najvažnija strana ljudskog odgajanja.

Faktori odgoja su porodica, država i crkva, ali i priroda. Država i crkva nisu sukobljene: država uređuje vanjski život, a crkva unutarjni.

Čovjeka treba odgajati tjelesno, intelektualno i moralno, a odgojnim faktorom može biti sve "štogod je uzrokom i sredstvom, da se promiče razvitak sposobnosti čovečanskih"⁸⁰: znak, način življenja, običaji. Najveća se važnost ipak pridaje čudorednom odgajanju, koje svoj temelj nalazi u istini objavljenoj u katoličkoj crkvi.

Ni u jednoj od spomenutih knjiga ne može se govoriti o pedagoškom sustavu: napatci što ih oni daju prije podsjećaju na zbirku uputa o odgajateljskom radu. Objema knjigama dominira jasno izražena religijska orijentacija.

Iako počeci pedagoške teorijske misli u nas datiraju od pojave Ilijaševićeve knjige, osnivačem pedagoške znanosti u Hrvatskoj smatra se **Stjepan Basariček** (1848-1918), pedagoški pisac i profesor Učiteljske škole u Zagrebu. Takav je glas osobito stekao svojim udžbenicima pedagogije koji su doživjeli 25 manje ili više prerađenih izdanja i kao udžbenička literatura učiteljskih škola u njoj se zadržali više od 50 godina. Osim toga, za 23 godine uređivanja časopisa "Napredak" (1895-1918) Basariček je uspio okupiti najbolje suradnike, tako da je časopis odražavao vjernu sliku naših pedagoških nastojanja.

80 Novotny S.: Gojitba i obća učba, Beč 1867, C.kr. naklada školskih knjigah, str.15.

Basariček je pristajao uz Herbartov pedagoški sistem i bio glavni njegov predstavnik i popularizator u Hrvatskoj, ali pred kraj njegova djelovanja njegova stroga sistematičnost i kruti intelektualizam popuštaju, pa se iz njegovih kasnijih radova daje naslutiti prodor novih shvaćanja u pedagogiju (što se, dakako, podudara s burnim razvojem buržoaskih pedagoških pravaca i njihovim prodorom u naše krajeve).

Iako deklariran i poznat kao "čvrst" herbartovac, čini se da Basariček, kada se u svojim radovima dotiče cilja odgoja, nije uvijek herbartovski dosljedan

Prvi je njegov rad u kojem se dotiče našeg predmeta⁸¹ pisan prilično rezervirano, bez konkretnih izjašnjavanja, pa se iz njega još ne može naslutiti kasnija piščeva orijentacija. U uvodu (iako se direktno ne tiče naše teme, ali je teško ne spomenuti) autor govori o tolikoj "znamenitosti" pedagogije "da joj prvi i najglasovitiji umovi priznaju prvo mjesto među svomi znanostmi".⁸² Smatrajući potrebnim da predmet svog razmatranja prosudi s više gledišta, Basariček daje pregled zadataka odgoja u interpretaciji više autora. Izlažući ta gledišta, od njih se potpuno distancira, ne

81 Basariček S.: Pedagogija i njezina načela (u časopisu: Napredak, broj 23/1870, str. 353-356, i broj 24/1870, str. 369-374)

82 Ibid, str.353.

dajući nikakva komentara. Osvrće se na razne "tipove" odgoja (despotski, absolutni, požrtvujući itd.) i daje o njima "zdravorazumske" primjedbe kakve bi dao i ne baš stručni procjenjivač (da je despotski odgoj poguban za razvoj mladeži, da se egoističnim odgojem razvija koristoljublje i sl.). Uopće je i njegova podjela na razne tipove odgoja što izviru iz raznih pedagoških teorija prilično dubiozna. Jedino se iz kritike "materijalističkog uzgoja" daje naslutiti smisao Basaričekove buduće orijentacije. Na princip materijalističkog odgoja, po kome je čovjek "samo za ovaj zemaljski sviet opredjeljen"⁸³. Basariček primjećuje da bi bilo žalosno "kad čovjek nebi imao nikakove uzvišenije svrhe, nego li je pusta ova zemaljska".⁸⁴ Na kraju svojih razmatranja spominje "svestran uzgoj" i definira ga kao onaj što se jednako odnosi na sve prirodne sposobnosti, opredjeljenja i odgojna sredstva. Smatra da je on "najshodniji i najvaljaniji", pa pledira za njegovo uvođenje.

Očito je da se u ovom ranom Basaričekovom radu (koji se, istina, i ne odnosi u punom smislu na naš predmet) ne vide njegova buduća opredjeljenja. Iz drugog njegova za nas značajnog rada, što je objavljen 5 godina kasnije, očituje se autorova maturacija. Ovaj Basaričekov rad očit je rezul-

83 Ibid, str.372.

84 L.c.

tat njegovih vlastitih razmišljanja. No, kao i prethodna rasprava, i ova započinje dubioznim izjavama, pa bismo ga po uvodnim rečenicama ovog članka mogli svrstati u odlučne pristalice panpedagogizma: "Sve što se života čovječjega ma kojim načinom doimlje, što posredno ili neposredno dira u njegova osjetila, što mu oko shvati, uho zamjeti, ruka takne, sve ga to uzgaja i obrazuje."⁸⁵ I dalje: "Svaki čovjek, s kojim u svom životu dođe u doticaj, može se nazvati njegovim uzgojiteljem, jer svaki djeluje na nj i na njegovo naobraženje bilo poukom, bilo primjerom".⁸⁶ Kao glavne odgojne faktore Basariček vidi roditelje (dom), državu i crkvu. Pri tome njihovo djelovanje vidi beskonfliktno, smatrajući da njihove odgojne dužnosti teku usporedo, čak se i međusobno popunjuju, iako uviđa da se nijedan od spomenutih faktora svog prava na odgoj ne odriče, već se za njega bori (što ipak - a autor to ne spominje - ukazuje na mogućnost konflikta). Školu vidi u ulozi zastupnice crkve, države i doma, koja bi trebala ostvarivati nekakvu idealnu kombinaciju djelovanja tih triju faktora: podjednaku religioznost, moralnost i umnost. Ili, po Basaričeku, odgoj "neka bude religiozan, tim će sigurnija biti moralnost: neka bude moralan,

85 Basariček S.: Najglavniji uzgojni faktori i njihove dužnosti (u časopisu: Napredak, broj 1/1875, str.2) - Članak je odgovor na pitanje prečasnog duhovnog stola: "Tko je odgojitelj malenih i koje su mu dužnosti?"

86 L.c.

tim će čišća biti religioznost, a neka bude i uman u interesu vjere i morala".⁸⁷ Zanimljivo je napomenuti da se ovaj njegov rad u mnogome razlikuje od njegova istupa na Prvoj općoj hrvatskoj učiteljskoj skupštini gdje je njegov izvještaj pun kritičkog stava prema crkvi i kleru.⁸⁸ Međutim, vrlo je očit utjecaj ove Basaričekove rasprave na L.Vrbanića koji 4 godine kasnije u "Napretku" objavljuje rad "Uzgojni faktori i čudoredni uzgoj u školi".⁸⁹ Ovaj je rad po svojoj strukturi, izloženim stavovima i zaključcima toliko sličan Basaričekovu, da Basaričekov utjecaj na Vrbanića uopće ne dolazi pod znak pitanja.

Godine 1882. u nakladi Hrvatskog pedagogijsko-književnog zbora izlazi Basaričekova "Pedagogija", koja je u svojim brojnim izdanjima bila dugo vremena glavnom literaturom učenika učiteljskih škola. Nekoliko godina nakon njezina izlaska M.Štiglić, profesor na Bogoslovnom fakultetu, ustaje protiv Basaričekove "Pedagogije", kritizirajući je što nije pisana strogo po

87 Ibid, str.5.

88 Vidi: Ogrizović M.: Prva opća hrvatska učiteljska skupština god. 1871. o dužnostima i pravima hrvatskih učitelja (u časopisu: Pedagoški rad, broj 3-4/1971, str. 147-155)

89 Vidi: Vrbanić L.: Uzgojni faktori i čudoredni uzgoj u školi (u časopisu: Napredak, broj 26 i 27/1879, str. 409-413, i str. 428-430)

katoličkim piscima, već se oslanja na Herbartov sistem.

O cilju odgoja Basariček govori u prvom dijelu svoje "Pedagogije" u posebnom odjeljku "Svrha uzgajanja" s podnaslovom "Pedagoška teleologija".

Slajući se sa Sokratom da se cilj odgoja mora potpuno slagati s ciljem čovjeka, Basariček razlikuje individualno, socijalno i idealno stajalište. Za njega je etika osnova pedagoške teleologije, u okviru koje prihvaća tzv. pet vječnih i nepromjenjivih moralnih ideja, prema kojemu bi trebalo da čovjek ravna svoju volju i vladanje (ideja čudoredne slobode, ideja dobrostivosti, ideja pravičnosti, ideja pravednosti i ideja društvene jačine). Poput Herbarta, svog uzora, Basariček daje svojoj teleologiji jaku religijsku obojenost, smatrajući da sama etika ne može učiniti čovjeka čudorednim, jer etika - doduše - može postaviti čudoredne zakone, ali ne može dati čovjeku snage da se izvrše, što može samo "čvrsta vjera u pomoć Božju".⁹⁰ Nastojeći u religiji pronaći analogne obrasce čudorednih ideja, zaključuje da su zakoni čudorednosti apsolutni i nepromjenjivi.

Dakle, priznajući samo idealističku etiku osnovom za postavljanje odgojnog cilja,

90 Basariček S.: Pedagogija I, 3. izd, Zagreb 1922, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str.196.

Basariček ustanovljava cilj odgoja kao razvijanje religijsko-ćudoredne značajnosti. On vjeruje da se cilj odgoja lakše "shvati" ukoliko se prikaže idealom (po njemu je ideal biće u kome je najpotpunije sadržan religijsko-ćudoredni značaj), pa završava svoju raspravu o pedagoškoj teleologiji zaključkom da je "krajnja svrha uzgajanju nasljedovanje Isusa Hrista".⁹¹

Od ovakve koncepcije cilja odgoja Basariček ipak djelomice odstupa u jednom od svojih posljednjih radova - "O svrsi uzgajanja". Kao i u brojnim izdanjima "Pedagogije", i ovdje tvrdi da vrhovni princip odgoja mora biti etičkoga sadržaja. Iako, dosljedno prijašnjim radovima, kaže da pedagogija sama ne može dati tu ideju, kao njezin mogući izvor - osim etike - ovdje navodi i iskustvo. Ovaj utjecaj novijih reformnih pravaca ipak nije uhvatio dubljeg korijena u Basaričekovoj misli, jer on i dalje pledira za vječnost ideja prema kojima valja upravljati odgojnim radom, smatrajući da se takve ideje ne mogu crpsti iz iskustva koje je raznoliko i promjenjivo. Ipak, i sama rasprava o iskustvu kao mogućem izvoru odgojne ideje novina je u Basaričekovoj misli.

Basariček je ponešto promijenio i svoje razmišljanje o etici: dok je u prijašnjim radovima za njega dolazila u obzir samo ap-

91 Ibid, str.197.

solutna etika, čije se ideje poklapaju s religijskim idejama, u ovom je radu Basariček svjesan raznolikosti, pa i suprotnosti, etičkih sistema, iz čega proizlazi i pitanje mogućnosti fundiranja cilja odgoja u jednom od etičkih sistema. Basaričekov odgovor na ovaj problem nije naročito uvjerljiv; on kaže da "tu ne preostaje drugo, nego da se zauzme stalno neko stajalište, i da se prihvati onaj etički sustav, koji je najzgodniji i koji može najviše doprinijeti tomu, da se postigne svrha, koja treba da bude pred očima pojedincu i cijelomu čovječanstvu."⁹² Očito da Basariček ne uviđa uvjerenosti izbora određenog etičkog sustava, iako postaje svjestan etičkog pluralizma, pa čak i mogućnosti egzistiranja više etičkih sustava koji se mogu upotrijebiti u pedagoške svrhe. Njegova formulacija "najzgodnijeg" sustava vrlo malo doprinosi rješenju problema.

U drugom poglavlju tog rada Basariček izlaže etičke sustave (naturalizam i idealizam - s raznim smjerovima), ne iskazujući svojega stava. Treće je poglavlje posvećeno potvrdi i konkretiziranju njegovih prethodnih stavova. Ovdje je Basariček još nešto radikalniji nego u početku: smatra kako nije nužno da se pedagogija ograniči samo na jedan od etičkih sustava, već treba odabrati onaj koji je u skladu s odgajateljevim pogledom na svijet, jednako

92 Basariček S.: O svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 3/1918, str. 90)

kao i s pogledom na svijet onih koji djecu povjeravaju na odgoj. Očito je da se kod Basaričeka počinju javljati ideje o društvenoj uvjetovanosti odgoja i obrazovanja, iako još uvijek neosviješćene. Uz ove uvjete, smatra Basariček, prednost treba dati onome etičkom sustavu koji može najsnažnije pedagoški djelovati.

Basariček smatra da je jaka volja prvi dio cilja odgoja i da ta volja treba da je "dobra", a dobra je samo onda kad se težnje koje se javljaju u okviru nje podvrgavaju "najvišemu čudorednom zakonu, koji doduše potječe i iz čovječjeg uma, ali mu je pravi izvor i razlog u Bogu."⁹³ Dakle, dobra je volja suglasna, i to ne samo suglasna u sebi samoj već i s drugima, pa je suglasje volje drugi dio cilja odgoja. A kako su, prema Basaričeku, jakost i suglasje volje bitna obilježja čudoredne značajnosti, iz toga slijedi da je "Čudoredna značajnost krajnja svrha uzgajanja".⁹⁴

Iako bi se moglo zaključiti da Basariček i ovdje ostaje na stajalištu iskazanom u "Pedagogiji", čini se da se u ovom kasnom radu ipak mogu nazrijeti neke promjene i odstupanja od prethodnih pozicija. Dok u "Pedagogiji", kada govori o pedagoškoj teleologiji, ne diskutira o raznim etičkim sustavima, već čvrsto prihvaća jedino idealističku etiku, dovodeći je

93 Ibid, str.101.

94 L.c.

u čvrstu vezu s religijskom koncepcijom, ovdje se upušta u raspravu o raznim etičkim sustavima, dopuštajući ne samo jednom - idealističkom - da bude izvorom cilja odgoja. Osim toga čini se da je i religijska orijentacija slabija od one izražene u "Pedagogiji". Da niti Basariček, kao osvjedočeni herbartovac, nije mogao ostati imun na utjecaj pedagoških pravaca što su se javljali početkom XX stoljeća, svjedoči i stav da se cilj odgoja, kako ga on određuje, tj. čudoredna značajnost, može "lako dovesti u sklad sa svakim etičkim sustavom osim onakva koji zastupa čisti ateizam ili prosti egoizam".⁹⁵

Iako je Basariček bio plodan pedagoški stvaralac, problem cilja odgoja nije ga odveć zaokupljao, već se njime bavio uzgred, u sklopu svoje "Pedagogije", a rijetko monografski. Iz njegovih ranijih radova, gdje cilj odgoja dotiče samo marinalno, njegova buduća orijentacija nije još jasno saglediva. Tek se u brojnim izdanjima "Pedagogije" jasno diferencira Basaričekova herbartovska orijentacija, čije ideje prihvaća i u rješavanju problematike pedagojske teleologije. Utjecaj novih ideja u pedagogiji nije mogao mimoći niti Basaričeka, pa se pred kraj njegova stvaralaštva može uočiti odstupanje od ranijeg čvrstog herbartovskog stava.

95 L.c.

Iako je Basaričekov cjelokupni pedagoški rad - u što nema sumnje - izuzetno značajan za razvoj naše pedagogije, ipak se može zaključiti da u teorijskom pogledu Basariček nije dao mnogo originalnoga. Iako cilj odgoja nije bio njegova glavna preokupacija, upravo se na tom području može nazrijeti autorov razvoj i neke njegove nedosljednosti: ako bismo njegov rad u vezi s našim razmatranjima uvjetno podijelili u tri razdoblja, mogli bismo zaključiti da u ranom razdoblju Basaričekova orijentacija još nije potpuno definirana - često je u svojim izjavama proturječan i ne zauzima još čvrstih, definiranih stavova. Srednje, najdulje, razdoblje njegova opusa karakterizirano je izrazitom herbartovskom orijentacijom, po čemu je priznat i poznat u našoj povijesti pedagogije. Pred kraj života, očito pod utjecajem novih strujanja u pedagogiji, Basariček je nešto blaži, pa se i svojom koncepcijom cilja odgoja nastoji približiti novim pristupima. No, bez obzira na svoje nedosljednosti Basariček ostaje u osnovi herbartovac.

Spomenuli smo da je povodom izlaska prvog izdanja Basaričekove "Pedagogije" protiv nje ustao dr Martin Štiglić, profesor na Bogoslovnom fakultetu. Očito potaknut objavljivanjem Basaričekove "Pedagogije", Štiglić nekoliko godina kasnije objavljuje svoju "Pedagogiju ili uzgojoslovlje", udžbenik za učiteljske škole.

Udžbenik je, kao protuteža Basaričekovu, pisan u strogo katoličkom duhu. Obrazlaganje cilja odgoja Štiglić započinje via negationis, ocjenjujući najprije "krive", a zatim "prave" nazore o odgojnom cilju. Dok su egoizam i servilizam samo krivi nazori, materijalizam je i poguban, jer uči da je čovjek stvoren samo za zemaljski život. Ovaj je nazor poguban kako za odgajanika tako i za čitavo društvo, koje mora počivati na čudorednom temelju. Nijedan čovjek ne može biti sretan, ukoliko se nije "vježbao" u čudorednom životu. Potpuna sreća čeka čovjeka jedino u nebu. Racionalizam i humanizam također su krivi nazori: prvi zbog toga što zabacuje vjeru, a drugi zbog toga što u pokušaju da uzdigne čovjeka do savršenstva zabacuje vrhunaravna odgojna sredstva. Humanisti, smatra Štiglić, pod napretkom podrazumijevaju otpadništvo čovjeka od kršćanstva, što vodi u propast. Kriv je nazor i naturalizam, jer se protivi vjeri, koja uči da je čovjek "pokvaren" istočnim grijehom, a krivi su nazori i pijetizam, despotizam i apsolutizam.

Pravi je nazor onaj kršćanski, koji uči da je čovjek stvoren od Boga, te da osim tijela ima i besmrtnu dušu. Čovjek je istočnim grijehom izgubio vrhunaravne darove. Dijete naginje zlu, ali ima u sebi i klicu dobra. Zadatak je odgoja da budi vrhunaravni život, jača prirodne sposobnosti odgajanikove i guši njegova zla nagnuća. Budući da je čovjek stvoren za Boga,

glavni je njegov cilj postići vječno blaženstvo: to je ujedno i cilj odgoja.

Prema tome, jedino kršćanska pedagogija poznaje pravi odgojni cilj i jedina prihvaća ono što je pravo i istinito, a odbacuje što je jednostrano i krivo. Ona se obazire na čitavog čovjeka, slijedi zahtjeve zdravog uma, ali i svete crkve. Zadatak je kršćanskog odgoja "svestranim i suglasnim razvijanjem tjelesnih i duševnih moći gojenčevih, te uporabom naravnih i vrhunarnih sredstava učiniti ga sposobnim, da u svom vremenitom zvanju bude valjanim članom čovječjega društva i da samostalno vrši dužnosti prema Bogu, sebi i bližnjem, te napokon dođe u nebo".⁹⁶

Kršćanska vjera mora prožimati sav odgoj, što zahtijeva da svi nastavni predmeti budu nadahnuti kršćanskim duhom.

Štiglicева reakcija na Basaričekovu "Pedagogiju" jasan je povratak k strogoj religijskoj orijentaciji, kakvu su zastupali Ilijašević i Novotny. Štoviše, Štiglicева je knjiga ne samo kršćanski orijentirana poput Ilijaševićeve i Novotnyjeve već se -budući da je nastala kao reakcija na uvođenje novog herbartovskog sistema - u njoj iskazuje odrešito protivljenje bilo kojoj novoj koncepciji. Povijest će se i u ovom slučaju ponoviti: oštri napadi i

96 Štiglic M.: *Pedagogika ili uzgojoslovlje*, Zagreb 1889, Tiskara Scholzi Kralj, str. 13-14.

reakcije nastale povodom uvođenja Herbartova sustava namjesto stroge religijske orijentacije ponoviti će se u svrhu obrane tog istog pedagoškog sustava.

Problematikom cilja odgoja uzgred se bavio i Mijat Stojanović (1818-1881), pedagog čije se djelovanje vremenski djelomice poklapa s Basaričekovim. Stojanović se rano javlja s različitim napisima pedagoškog, didaktičkog i metodičkog karaktera, svestrano je angažiran na staleškom polju, plodan je prevodilac pedagoških djela, ali je pored praktičnog i teorijskog pedagoškog rada ostavio i velik broj radova povijesnog, književnog, geografskog, poljoprivrednog i drugog sadržaja. Niz njegovih radova ostao je u rukopisu, neobjavljen.

Zbog raznolikosti svojih interesa, Stojanović gotovo da se i nije mogao temeljitije baviti jednim pedagoškim problemom. Ipak, za naše je razmatranje značajna, a u njegovo vrijeme vrlo zapažena u redovima pedagoga i hrvatskih učitelja njegova rasprava "U čem se sastoji uzgoj?" Na postavljeno pitanje Stojanović odgovara ističući tri principa: "1. pobuđuj gojenca, 2. upućuj ga i 3. usposobljuj ga, da bude kadar i sam se naobražavati"⁹⁷ Na pitanje pak kako treba odgajati Stojanović

97 Stojanović M.: *U čem se sastoji uzgoj* (u časopisu: *Napredak*, broj 11-1873, str. 164)

odgovara da naobrazba treba da je općenita, skladna i svrsishodna, a u odjeljku o svrsishodnosti naobrazbe iskazuje svoj stav o cilju odgoja. Iz tih se nekoliko rečenica može nazrijeti da se Stojanovićevo razmišljanje susreće s problemom individualnog i socijalnog u pedagogiji, nativizma i empirizma, utjecaja religijske koncepcije i za njega prevladavajućeg utjecaja građanske humanističke pedagogije.

Stojanović ističe da je priroda po "božjoj volji" dala čovjeku sposobnosti čime je riješeno što može i što treba da postane od odgajanika. Cilj, dakle, nije prepušten "samovolji uzgoja", nego ga je ustanovila priroda, tj. sam Stvoritelj. Očito je da Stojanović ne daje odgoju značajnu ulogu, već smatra da odgojem treba doprinjeti da uzgajanik "postane, što mu valja postati uslijed svoje naravi."⁹⁸ A kako je čovjek "razložno božje stvorenje", svim je ljudima jednak cilj i opredjeljenje, vjeruje Stojanović. U čemu je pak tak opći cilj - o tome su, prema Stojanoviću, različita mišljenja, "ali više različita u rieči nego u samoj stvari".⁹⁹ Konačni, opći cilj odgoja Stojanović vidi u čovječnosti. "Čovjek bez čovječnosti - zar je čovjek."¹⁰⁰

98 Stojanović M.: U čem se sastoji uzgoj (u časopisu: Napredak, broj 11/1873, str. 164)

99 L.c.

100 L.c.

Što se posebnog cilja tiče, on se očituje u naobrazbi za građanske dužnosti i struku. Ovdje se Stojanović posredno dotiče problema prevladavanja individualnog ili socijalnog aspekta u odgoju, smatrajući da nerijetko dolazi do jačeg isticanja jedne ili druge komponente.

Pod utjecajem humanističke pedagogije Stojanović kao primaran zadatak ističe odgajanje čovjeka, a tek onda građanina i stručnjaka; da se "značaj čovjeka ne gubi uz zvanje gradjanina. Opredjeljenje čovječanstva mora uvijek biti i ostati prva i najviša svrha; ali uvijek nad popom, učiteljem, trgovcem, tvorničarom, zanatnikom, obrtnikom, učenjakom, umjetnikom, vojnikom stoji čovjek i t o z n a č a j a n, v a l j a n, p o š t e n, č e s t i t, p l e m e n i t, p o d p u n č o v j e k".¹⁰¹

Kao što je već napomenuto, odgoj prema Stojanoviću nije svemoguć, ali je moguć. Moguć je zbog toga što se opći principi odgoja temelje na ljudskoj naravi, samo se iz nje mogu izvoditi, pa je - prema tome - "životoslovje" (fiziologija) izvor pedagogije. Kada se ta odgojna pravila uredi i međusobno povežu, čine odgojnu znanost. Stojanović, prema tome, pokušava da pedagoške principe ne izvodi deduktivno, već induktivno, dajući primat čovjekovu biću. On se protivi prakticističkom empirizmu, ali je i

101 L.c.

protiv toga da se s odgojnim fenomenom postupka isključivo kao s apriornim "na temelju pameti i razbora osnovanim predmetom".¹⁰²

Očito je da se stavovi Mijata Stojanovića kako prema cilju odgoja tako i prema pedagogiji uvelike razlikuju od Basaričekovih. Iako se ni Stojanović nije sistematičnije bavio problematikom cilja odgoja, ovaj njegov rad zaslužuje da se spomene i kao ilustracija raznolikosti naše pedagoške misli u samim njezinim počecima. Osobitost Stojanovićeve teorijskog usmjerenja dobiva još više na značenju, kada se ima u vidu vrijeme u kojem Stojanović djeluje: dok, primjerice Štiglić 1889. godine objavljuje knjigu kojom nastoji restaurirati religijsku orijentaciju u odgoju, Stojanović je već 16 godina ranije pledirao za razvojem čovjeka u humanističkom smislu, zasnivajući svoju odgojnu koncepciju induktivno, na fiziologiji, pokušavajući voditi računa o prirodi odgajnika.

Iste je 1873. godine u "Napretku" objavljena rasprava "Djetinjemu uzgoju smjer i pravila", autor koje je **Stjepan Buzolić** (1830-1894), župnik i učitelj u Obrovcu i upravitelj učiteljske škole u Arbanasima. Pedagogija mu nije jedina preokupacija (bavio se pjesništvom i prevodilaštvom), a spomenuti rad mu je jedan od značajnijih pedagoških radova. U njemu se

102 Ibid, str.200.

jasno očituje autorova religijska orijentacija. U prvom dijelu članka on nastoji izvesti smjer (dakle, cilj) odgoja iz rasprave o samom terminu odgoja, pa zaključuje da se odgoj očituje u "razvijanju to tjelesnih, to duševnih vrlina djeteta s-namjerom, da se ovo uz dovoljno vježbanje privikne navadam, koje će ga do čiste čovječnosti dotjerati, ter k-svojoj ga svrhi privesti".¹⁰³ Ako ne bismo pročitali Buzolićeve raspravu do kraja, mogli bismo zaključiti da je njegov cilj odgoja vrlo sličan Stojanovićevu, ali autor nas dalje uvjerava da se njegova definicija odgoja daje iskazati i jednom riječju: bogosličnost; dakle, prema Buzoliću je odgoju najsavršeniji i vječiti uzor sam Bog, kao pralik ljudske savršenosti. Vjera predstavlja najsigurniji put k tom uzoru.

Buzolićev suvremenik **Ljudevit Modec** (1844-1897), već je spomenut kao dugogodišnji urednik "Napretka" i djelatnik u radu na "Pedagogijskoj enciklopediji". Bio je jedan od najbližih suradnika Ivana Filipovića, poznat i kao zastupnik zahtjeva za modernijom školom. Modec je često bio napadan od reakcionarnih konfesionalnih krugova da mu radovi nisu dovoljno zadojeni religijom. Godine 1897. je post mortem objavljena u "Napretku" njegova rasprava "Nema uzgoja bez religije". Kako se i kazuje u uvodu, rasprava se objavljuje kako bi

103 Buzolić S.: Djetinjemu uzgoju smjer i pravila (u časopisu: Napredak, broj 17/1873, str.277)

se protivnicima ukazalo da pobornici nove škole nisu protivnici religije i da se ne bore za bezvjerske škole.

Odgoj je, kaže Modec, "pomaganje nemoćnomu djetetu u tjelesnom i duševnom smislu"¹⁰⁴. Cilj je duševnoga života da se postigne pravi, potpuni duševni mir na zemlji, ali nas povijest uči da čovjek uvijek teži za nečim višim, nadzemaljskim, vječnim u čemu mu pomaže Bog i čemu ga uči kršćanska religija. Modec smatra da je cilj odgoja svestrani razvoj tjelesnih i duševnih snaga odgajaničevih i "upotrebljavanje sviju sredstava, koje nam podaje religija, da ga tjelesno i duševno osposobimo, da bude mogao kao tjelesno i duševno razvijen čovjek polučiti svoju sreću na zemlji i da napokon postigne vječno blaženstvo u nebu."¹⁰⁵ Slijedi, dakle, da religija mora biti temelj odgoja (odnosno: nema odgoja bez religije).

Iako je cilj odgoja u Modecovoj koncepciji religijski orijentiran, ta je orijentacija ipak slabija od, primjerice, Buzolićeve, jer se može naslutiti da Modec ipak preferira svjetovnu, a ne duhovnu sreću. Osim toga, čak je i njegova spekulacija kojom dolazi do religijske uvjetovanosti odgoja dubiozna, jer govori kako

104 Uredništvo prema Modec L.J.: Nema uzgoja bez religije (u časopisu: Napredak, broj 25/1897, str. 386)

105 L.c.

čovjek nikada ne bi mogao udovoljiti svojoj težnji za višim da mu u tome nije u pomoć priskočio Bog svojom objavom. Jasno je da Modec želi opravdati konfesionalni odgoj.

Iste 1897. godine izlazi u "Kršćanskoj školi" rasprava - na žalost, potpisana samo inicijalima J.L. - koja, sudeći i prema publikaciji u kojoj je objavljena, nudi još jednom religijski koncept odgoja. Iako zastupa ortodoksno kršćansko gledište, iz napisa je očito da se autor ozbiljnije bavi pedagogijom, što se daje naslutiti po problemima što ih ističe.

Prije svega, autor (možda **Josip Leh-pamer**, svećenik i saborski zastupnik, ogorčeni borac protiv liberalnog školskog zakona od 1874. godine s ultraklerikalističkih pozicija) se odlučno opire pobornicima moderne (naturalističke) pedagogije, koji smatraju pedagogiju nezavisnom od religije, čime se ona uzdiže do prave znanosti. Autor smatra da je pedagogija znanost koja je u "bitnom savezu sa religijom i ne može se od nje odijeliti, ako ne će da izgubi svoju istinu, svoju vrijednost i znamenovanje svoje".¹⁰⁶ To je ono što autor želi dokazati ovom raspravom.

Budući da je odgoj "uredjeno djelovanje kojim uzgajatelj utječe na uzgajnika",¹⁰⁷ prvo

106 J.L.: Pedagogija prema religiji i filozofiji (u časopisu: kršćanska škola, broj 1/1897, str. 4)

107 L.c.

je pitanje upravo cilj tog djelovanja. Moderna pedagogija, govori autor, tvrdi da je cilj odgoja humanitet, savršen čovjek, skladan razvoj kako bi odgajnik postao savršeno ljudsko biće. Autor se s ovakvim ciljem odgoja potpuno slaže, ali odrešito niječe da je to konačni cilj odgoja. Njega treba tražiti u životu, jer dijete treba odgojiti za život. Iz toga slijedi da će najviši odgojni cilj biti isto što i najviše ljudsko određenje. Dakle, odgojni cilj poistovjećuje se s ciljem života. Ukoliko je pitanje cilja odgoja jednako pitanju konačnog cilja ljudskog života, onda - prema autorovu mišljenju - cilj odgoja nije pedagojsko pitanje. Izvor iz koga pedagogija treba da crpe cilj odgoja je religija, tvrdi autor. Konačni cilj čovjekov je u "vječnoj vrhunarnoj blaženosti onkraj groba",¹⁰⁸ a život na zemlji je samo priprema za vječno određenje. Iz takvog određenja cilja ljudskog života slijedi da je pedagogija nužno upućena na vjeru, da je poznavanje cilja ljudskog života *conditio sine qua non* njezina djelovanja, pa bez religije nema pedagogije.

Iako odlučno pristajući uz izloženu koncepciju, autor se ipak pita ne bi li pedagogija principe o konačnom čovjekovu određenju mogla crpsti iz filozofije. Razlikujući nekršćansku filozofiju od kršćanske, odlučno se protivi mogućnosti da nekršćanska filozofija bude iz-

108 Ibid, str.6.

vorom koncepcije o cilju čovjekova života, smatrajući da ona "neprekidno koleba". Čak, štoviše, autor tvrdi da niti kršćanska filozofija u tom pogledu ne dostaje pedagogici, jer se ne može uzvinuti i "ne može izaći iz okvira naravnoga reda, ne može da prodre u vrhunarni red".¹⁰⁹ To može samo religija.

Jasno je da se ovdje radi o jednoj čistoj, ortodoksnj religijskoj koncepciji cilja odgoja koja se djelomice naslanja na Sokratovo shvaćanje cilja odgoja, prema kojemu su cilj života i cilj odgoja tautologije. U skladu s tim shvaćanjima autor tretira i pozvanost pedagogije za određivanje cilja odgoja, smatrajući da to pitanje nikako ne može spadati u domenu pedagogije, već je pretpostavka za svaku pedagogiju. Slijedeći postavljene premise, autor cilj života pronalazi u religiji, nalazeći tako čvrstu povezanost između religije i pedagogije.

Nešto drugačiju varijantu kršćanske odgojne koncepcije zastupa u početku svog rada i Ljudevit Dvorniković (1861-1933), profesor učiteljske škole, koji se osim teorijskom pedagogijom bavio i filozofijom, posebno etikom i estetikom. Njegova je kasnija pedagogija zasnovana na pozitivizmu i evolucionizmu, ali rasprava što je značajna za naš problem nastala je u ranom razdoblju

109 Ibid, str.7.

Dvornikovićeva djelovanja, pa još nema karakteristika njegove kasnije evolucionističko-pozitivističke linije.

Dvorniković vjeruje da je najkarakterističnija odlika čovjekova njegova sposobnost zamišljanja ideja i stvaranja ideala. Međutim, svjestan je poteškoća pri ostvarivanju ideala, za koje smatra da dijelom leže u čovjeku, a dijelom u društvu. Najuzvišenija je ideja ona koja ističe cilj ljudskog života. Iz nastojanja da se ostvari ideal ljudskog života nastaje odgojna ideja. Dvorniković razlikuje odgojnu ideju i odgojne ideale, smatrajući da odgojna ideja može biti samo jedna (to je za njega već sama pomisao da treba odgajati), dok ideala može biti više, jer si čovjek postavlja različite ciljeve i putove u ostvarivanju odgojne ideje. Dvorniković zaključuje da se ideal nikada nije u cijelosti ostvario. Pravilno povezuje odgojni ideal s duhom vremena u kojem nastaje, zaključujući da postoji razlika između zamišljenog odgojnog ideala i njegova manifestiranja u životnoj stvarnosti, pa smatra da vrijednost raznih odgojnih ideala treba prosuđivati s obzirom na to kako su se shvaćali i djelovali, a ne s obzirom na to kako su zamišljeni.

Drugi dio ove rasprave iznosi jedno, najblaže rečeno, ahistorijsko gledište. Autor smatra da duhovno biće naroda pokreću pojedinci, pa je njihova greška, ako odgojni

ideal nisu zasnovali na čistoj etičkoj podlozi i upravo time doveli svoj narod do stagnacije i propasti.

Neusporediv je za njega odgojni ideal Isusa Krista: "Budite savršeni, kao što je otac moj na nebu; ljubi bližnjega kao samoga sebe".¹¹⁰ Njegov je pogled na kršćanski odgojni ideal donekle specifičan, jer smatra da se on gotovo izgubio u feudalnom sistemu, a procvao u humanizmu. Kršćanski ideal Dvorniković poistovećuje s idejom čovječnosti. Za slabljenje djelotvornosti kršćanskog odgojnog ideala prije i poslije humanizma Dvorniković ne okrivljuje ideal, već njegovu oprečnost sa zbiljnošću, koja ideal okrnjuje. "Otvaranje puta" svom idealu Dvorniković vidi u francuskoj revoluciji, čiji je odgojni ideal - prema njegovu mišljenju - "uzgojiti svakoga čovjeka valjanim članom crkve, obitelji i svoga naroda, a sva tri svojstva da se sastaju u čovjeku svjestnu svoje svrhe"¹¹¹ postao - prema Dvornikoviću - stalnim uzgojnim idealom.

Treći dio Dvornikovićeve rasprave usmjeren je otkrivanju uzroka neostvarivanja odgojnog ideala (autor to naziva "otpornost sbiljnosti napram uzgojnom idejalu"). Prvi mu je razlog u tome, što je "uzgojni idejal samo

110 Dvorniković Lj.: Uzgojni idejal i sbiljnost (u časopisu: Napredak, broj 4/1886, str. 52)

111 Ibid, str. 53.

idejal, a njegov objekt čovjek živi u sibilnosti¹¹², dok je put svladavanja tog uzroka u samosvladavanju čovjeka. Neshvaćanje (odnosno, krivo shvaćanje) odgojnog ideala također je razlog njegove oprečnosti sa stvarnošću. Tu drugu zapreku ostvarivanju odgojnog ideala Dvorniković vidi u formiranju "neshodnih" odgojnih sustava, koji su uslijed svog prelaženja u krajnosti bili jednostrani.

Zadatak je pedagogije, govori Dvorniković u četvrtom dijelu svoje rasprave, da se "bori" s odgajaničkom naravi i nastoji ga privesti značajnosti; odnosno, da stvori most između stvarnosti i odgojnog ideala. Iako priznaje da je odgojni ideal u svojoj cijelosti nedostižan, smatra da treba nastojati primaći mu se što bilže.

Neke su Dvornikovićeve ideje donekle proturječne. Priznajući eksplicitno kršćanski odgojni ideal, očito ga Dvorniković tretira drugačije od uobičajenog (smatra da se "izgubio" u srednjem vijeku i procvao u humanizmu). Za njega je ideal čista čovječnost (dakle, humanitet), ali u kršćanskom smislu. Iako ističe postojanje više odgojnih ideala, tvrdi da (stalni) odgojni ideal treba obuhvaćati čitavo čovječanstvo, a razlog što tome nije tako je u opreci odgojnog ideala sa stvarnošću. Čini se da Dvorniković uočava problem, ali da ne uspijeva

112 Ibid, str. 69.

objektivno obrazložiti niti uočiti društvenu uvjetovanost odgoja kao ni razloge inkompatibilnosti odgojnih ideala i stvarnosti.

Dvanaest godina kasnije Dvorniković već čvrsto stoji na svojim evolucionističkim pozicijama. U svojoj raspravi "Pogled na današnje pedagoško stanje"¹¹³ zauzima drugačije stanovište prema cilju odgoja, apostrofirajući nužnost njegova mijenjanja. On traži nepristranu znanost koja se ne može zanositi idealima. Vrlo odlučno istupa protiv svakog idealizma u pedagogiji, kritizirajući "pedagoški pojetizam" i pledirajući za utemeljenjem pedagogije na zakonima razvoja pojedinca i vrste. Da je odgojni cilj promjenjiv, govori i u jednom kasnijem radu, tvrdeći da je "uzgojna ideja srednjega vijeka proizvod svojega doba i njezinih prilika"¹¹⁴ i da je "uzgojna ideja svakoga vremena izjava njegova naučnog uvjerenja i moralnog htijenja".¹¹⁵ Međutim, obrazlažući odgojnu ideju srednjega vijeka, Dvorniković ustanovljuje da je etička osnova odgojne ideje ostala ista od utemeljenja kršćanske kulture do danas. Zanimljivo je da je to "vječno" u odgojnoj ideji kršćanstva ono "općenito i ljudski religiozno, što pripada jednoj

113 Dvorniković Lj.: Pogled na današnje pedagoško stanje (u časopisu: Napredak, broj 2/1898, str. 17-21)

114 Vidi: Dvorniković Lj.: Sadržina uzgojne ideje srednjega vijeka (u časopisu: Napredak, broj 1-3/1924, str. 17)

115 Ibid str. 10.

vječnoj religiji svega čovječanstva: naime vjera u ideju ljudskoga napretka na osnovi istine, dobrote i ljepote".¹¹⁶ Jasno je da Dvorniković deklarira kršćansku filozofiju kao etičku osnovu svoje pedagogije - ali ne naglašava uvijek isti aspekt: dok je jednom za njega trajni odgojni ideal čovječnost, drugi put je to vjera u ideju ljudskog napretka (očito, potkrijepljena evolucionističkim idejama).

Dvornikovićevo najznačajnije pedagoško djelo je "Uzgojna ideja u kulturnoj povijesti čovječanstva", čiji je, na žalost, objavljen samo prvi dio u kojem je prikazan odgoj istočnih naroda, Grka i Rimljana. Autor ovdje konstatira da je, kao i odgojni rad, i teorijska nauka o odgoju bila različita u pojedinim vremenima. "Uzgojni se postupak vazda udešavao prema duhu svoga vremena, pa su tako postojale i uzgojne teorije dotičnoga razdoblja."¹¹⁷ Najvažniji faktori koji utječu na razvoj odgojne ideje su - prema Dvornikoviću - opći povijesni razvoj naroda, geografsko-fizikalne prilike obitavališta, religija i ustrojstvo zakonodavstva pojedinih država. Novo je u njegovu stavu isticanje utjecaja društva na odgoj: "Svaka je porodica član društvene zajednice, pa joj je dužnost, da svoj podmladak uz-

116 Ibid str. 17.

117 Dvorniković Lj.: Uzgojna ideja u kulturnoj povijesti čovječanstva, Zagreb 1911, Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 5.

gaja prema uredbama društva, u kojem će živjeti. Stoga se oduvijek uzgojni postupak udešavao prema duhu državnih uredaba i zakona svoga doba."¹¹⁸

Očito je da Dvorniković nije dosljedan u svojim razmišljanjima o cilju odgoja; na ovom se primjeru jasno vidi put promjene pedagoškog creda. U početku Dvorniković stoji na čvrstim religijskim pozicijama da bi kasnije - samo prividno na njima ostajući - uveo vjeru u ideju ljudskog napretka (evolucionizam). Novina su i njegove ideje s kojima ističe društvenu uvjetovanost odgoja. Iako Dvorniković nije autor kome je cilj odgoja u centru interesa, njegove se ideje tu ne mogu zaobići.

Inicijalom "G" potpisana je rasprava "Harmonijska odgoja svih sila i sposobnosti ljudskih - razvijanje karakternosti", što je - bez obzira na autorovu želju da ostane anonimn - ipak treba spomenuti. Autor smatra da je cilj odgoja osnovni pojam u nauci o odgoju, a prikazujući razna gledišta na cilj odgoja zaključuje da sva zapravo žele isto, samo izraženo drugim riječima, pa sintetizira najvažnije oznake cilja odgoja kao "harmonijski razvitak svih ljudskih sila i sposobnosti i razvijanje čudoredne karakternosti."¹¹⁹ Raščlanjujući tako izražen cilj

118 Ibid, str. 7.

119 Harmonijska odgoja svih sila i sposobnosti ljudskih - razvijanje karakternosti (u časopisu: Napredak, broj 1/1891, str. 3)

odgoja, autor zaključuje da "bez zdrava, jaka i okretna tijela; bez plemenite čudi i čuvstvovanja; bez zreloga mišljenja i umovanja, konačno bez prave vjere nema ni čudoredne karakternosti: hoćemo li je dakle imati, to moramo odgajanja po svim njegovim fizičnim i duševnim silama i sposobnostima harmonijski razvijati".¹²⁰ Iz teksta je jasno da je za autora Herbart neprikosnoveni autoritet u definiranju cilja odgoja, jer on pomoću njega nastoji "opravdati" svoj cilj odgoja koji je "obuhvatniji" od Herbartova. Na kraju zaključuje da se njegovo (harmonijsko) i Herbartovo tumačenje cilja odgoja mogu poistovetiti. - Iako ovaj prilog nije dao mnogo originalnoga, iz njega se jasno uočava onovremenska premoć Herbartove odgojne ideje, gdje se svako odstupanje mora opravdavati.

Za našu je raspravu zanimljiv opus dra **Jure Turića** (1861-1944), pedagoškog pisca i književnika. Iako u povijesti pedagogije poznat kao pristaša radne škole, analiza početaka njegovog pedagoškog rada ukazuje i na drugačije smjernice u razmišljanju o cilju odgoja.

U prilog tome govore njegovi radovi s kraja prošlog stoljeća, kao i istup na Prvom katoličkom sastanku u Zagrebu 1900. godine, gdje je podnio referat "O uzgoju". Svakom

120 Ibid, str. 5.

izvještavanju slijedile su rezolucije.¹²¹ Nakon Turićeva izvještavanja primljene su rezolucije u duhu kojih bi se dijete u školi trebalo upoznati s "vječnim moralnim zakonima" katoličke crkve, a u njemu bi trebalo razviti vjersko čuvstvo, osjećaj poniznosti i pouzdanja u Boga, što bi sve doprinosilo razvoju kršćanskog karaktera.¹²²

U tom duhu pisana je i Turićeva rasprava "Učitelj prema crkvi, državi i narodnosti", u kojoj autorove ideje nerijetko počivaju na dubioznim premisama. Govoreći o državi, autor vjeruje da su znanost i umjetnost od nje sasvim samostalni, pa je u tom pogledu jedini zadatak države da nastoji ukloniti zapreke njihovu razvoju. Potpuno odvajajući školu od znanosti, Turić tvrdi da je puno pravo države brinuti se da se školsko gradivo slaže s njezinim osnovnim uredbama; drugim riječima, dužnost je škole da "sprema mladež za ono državno društvo i za one prilike, koje faktično u državi postoje, jer promjene tih prilika ne će preduzimati mladež, nego je to zadatak cjelokupnoga društva."¹²³ Čak,

121 Vidi: Franković D.: (red.): Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj, Zagreb 1958, Pedagoško-književni zbor, str. 157.

122 Vidi: Cuvj A.: Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas (IX svezak), 2. izd., Zagreb 1913, Tisak Kraljevske zemaljske tiskare, str. 361.

123 Turić J.: Učitelj prema crkvi, državi i narodnosti (u časopisu: Napredak, broj 44/1896, str. 690)

štoviše, zadatak je škole da spriječi širenje novih nazora.

Najveće dobro ljudskog društva Turić vidi u vjeri, smatrajući ujedno da je duševna harmonija (kao rezultat vjerske oblikovanosti čovjeka) uvjet znanstvenog rada. Govoreći dalje o samostalnosti škole, Turić tvrdi da je škola slobodna u načinu rada, odgojnim sredstvima i "u nekoliko obzirom na odgojnu svrhu"¹²⁴ Cilj odgoja potječe od crkve. Cilj odgoja koji bi postavljala država ne bi zadovoljavao, prema Turićevu mišljenju, jer bi isticao samo zemaljsku stranu života, koju crkva, stavljajući kao cilj religiozno-moralni značaj, također obuhvaća. Etika, kojom se pedagogija služi postavljajući cilj odgoja mora neprestano biti korigirana objavom.

Iako ističe da škola nije institucija niti države niti crkve, Turić ističe da je mnogo jača veza što školu veže sa crkvom. Ipak, ovisnost škole o crkvi, državi i narodnosti, a i nerazvijenost pedagoške znanosti uzroci su, vjeruje Turić, što škola nije zauzela svoj pravi položaj. On uočava vezu postojeće pedagogije s teleologijom i državom, smatrajući da je uvjet ravnopravnosti škole prema faktorima "kojima služi" razvoj pedagoške nauke. Ogromno je značenje koje Turić pridaje tom razvoju: on smatra da će se razvojem pedagoške nauke i

124 Isto, str. 706.

crkva i država "pouzdati" u školu i dati joj potrebnu samostalnost. Upravo njezinom pomoću pomirit će se crkva i država i nestat će opreka među njima.

Jasno je da je za Turića škola ancilla i države i crkve, iz koje potječe cilj odgoja. Razlog takvog položaja škole on vidi prvenstveno u nerazvijenosti pedagoške znanosti, čiji napredak ima - za njega - ogromnih konzekvenција, čak i za društvo u širem smislu što je pak prilično naivno vjerovanje.

Kao što je ova rasprava potvrda njegovog kasnijeg prokatoličkog istupa, tako je i njegov rad "Može li se pomisliti pedagogija, koja bi vrijedila za sve narode i sva vremena" njegov doprinos obrani Herbartove pedagogije. Naime, krajem XIX stoljeća i u našu pedagogiju počinje prodirati novi i napredni duh. "Napredak", na čelu s urednikom Basaričekom, zauzimao je rezerviran stav prema novim strujanjima. Kritikama Herbartovog sistema "službeni" se "Napredak" suprotstavljao, a jedan od poznatih branitelja Herbartova sistema uz Basaričeka bio je i Jure Turić. Spomenuta rasprava nastala je kao reakcija na struje koje "hoće sada da sruše sve, što je tuđe, osobito njemačko, koje smo do sada

kopirali"¹²⁵, pa autor želi ustanoviti ima li pedagogija univerzalno važećih pojmova i načela (koji se onda - ukoliko su univerzalni - moraju usvojiti u pedagoškom radu, bez obzira odakle potječu).

Turić smatra da odgojni rad treba zasnovati na zakonima psihologije i fiziologije, koji su univerzalni. Osim toga, pedagoški rad mora imati neku stalnu svrhu, koju ukazuje filozofska etika. Budući da je izvedena iz čovjeka, načelno je jednaka za sve ljude. A kako su svi ljudi u tom jednaki, slijedi dalje svoju misao Turić, mora se pomišljati i etika zajednička svim ljudima i iz nje deducirati pedagoški principi. Prema tome, pedagoška teleologija je univerzalni, svima zajednički dio pedagogije. Imajući u vidu pedagoške ciljeve, autor smatra da ima etičkih načela koja imaju opću vrijednost. Prema Turiću, "sve etike nalaze pravu svrhu ljudskog života u nutarnjoj duševnoj sreći, u duševnom miru, u čistoj savjesti, u blaženosti duše".¹²⁶ Treći univerzalni element u pedagogiji za Turića su razvojni stupnjevi, a četvrti metodička pravila u postizavanju cilja.

Turić se odlučno zalaže za njemačku teorijsku pedagogiju, koju smatra univerzalno vrijedećom. Univerzalna je, dakle,

125 Turić J.: Može li se pomisliti pedagogija, koja bi vrijedila za sve narode i sva vremena (u časopisu: Napredak, broj 16/1895, str. 225)

126 Ibid, str. 227.

pedagogijska teleologija, jednako kao i odgojni cilj. Izvodeći taj zaključak Turić polazi od premise jednakosti svih ljudi, koji teže zajedničkom cilju.

Turićeva se pedagoška misao s vremenom diferencira i obogaćuje, što se vidi i u njegovom opsežnijem radu "Nauka o gojencu i o odgoju". Ovdje u diskusiju o cilju ljudskog razvoja uvodi novi element: razvoj i prirodu pojedinog djeteta. Turić smatra da se cilj ljudskog razvoja određuje promatranjem razvoja pojedinog djeteta i analizom povijesti ljudskog društva. Dakle, priroda djeteta i osobine društva određuju pravi cilj razvoja pojedinog čovjeka. Turić daje prednost pojedincu nad društvom, smatrajući da "narav pojedinca i društva traži, da opstoji pojedinac".¹²⁷ Težnja za opstankom pojedinca traži da se u njemu razvije individualistički princip, racionalistički princip, estetički princip, a iz njih um i vjera (princip religioznosti), "jer je u duhovnom životu uvjet za vječni opstanak".¹²⁸

Zatim, treba da se razvije karakter i želja za radom. Osim toga, valja izgraditi društvenu svijest pojedinca, s raznim njezinim varijacijama. Svim tim zahtjevima treba udovoljiti tako da se u čovjeku sve što je zdravo

127 Turić J.: Nauka o gojencu i o odgoju, Petrinja 1906, Knjigotisak Dragutina Benka, str. 120.

128 L.c.

i prirodno razvija u mjeri potrebnoj za ostvarivanje sretnog i trajnog opstanka (princip harmonije).

Ovaj pak Turićev rad ne stoji na istim pozicijama kao prijašnji. Dok je prije pojedinac bio u očito podređenom položaju prema crkvi i državi (ili - preciznije izraženo - o pojedincu se nije raspravljalo), ovdje dolazi do emancipacije individualiteta. Na Turićevu novu orijentaciju ukazuje i akcentuiranje - uvjetno tako nazvanog - radnog odgoja.

Neizostavno valja spomenuti da je sam Turić u svojoj bio-bibliografiji sebe deklarirao kao izrazitog pristašu pedagogije rada.¹²⁹ U odjeljku "Kratak prikaz pedagoškog nastojanja" Turić dedikirano tvrdi da "pedagogika mora učiti r a d i t i".¹³⁰ Pledira za uvođenje sistematskih opažanja i eksperimenata, smatrajući da je to metoda pedagogije rada, sasvim drugačije od "pedagogije koja smišlja, što bi se moglo ,učeno' reći o zadaći odgoja, o odgoju samom, o cilju odgoja"¹³¹ I dalje, govoreći o individualnoj i socijalnoj strani pedagoške nauke Turić traži obavezno dvanaestgodišnje obrazovanje svakog djeteta, u školi "za razvijanje čovječstva sa ljudskim

129 Vidi: Turić J.- Leskovar J.- Draženović J.: Djela, Zagreb 1953, "Zora"

130 Ibid, str.221.

131 L.c.

vrlinama i sposobnostima".¹³² Ovi su stavovi izraženi u knjizi "Osnova za preobražavanje naroda školom"¹³³, što predstavlja, prema nekim interpretima Turićeva opusa, jedinstven dokument, komparabilan s pedagoškim projektima francuske buržoaske revolucije.¹³⁴ Osnovne su Turićeve ideje: vlast roditelja nad školom, izbor najsposobnijih za dalje obrazovanje i sustavno obrazovanje mladeži do 18 godine. Stanje u kojem je vlast države nad školom nije prirodno, "jer je onda država nad narodom, narod poradi države, a ne - kao što je naravno - da je država poradi naroda. Država naime ... odgojem hoće da stvori narod prema sebi, pa zanemaruje sve ostale ciljeve, a bori se samo i jedino za odgoj državljanskih vrlina".¹³⁵

Turić utopijski vjeruje da će razvojem "državotvorne svijesti" i "političke pameti" u pojedincima nestati korupcije, gladi i nezadovoljstva. Turić smatra da škola mora u svakom pojedincu razviti "privrednu pamet" i "socijalno-gospodarsku i radničku socijalnu svijest", koja će rezultirati prestankom eksploatacije radnika.

132 L.c.

133 Turić J.: Osnova za preobražavanje naroda školom, Zagreb 1919, St. Kugli

134 Vidi: Šuba M.: Zapisi o dru Juri Turiću (u časopisu: Pedagoški rad, broj 3-4/1974, str. 153-163)

135 Turić J.: Osnova za preobražavanje naroda školom, Zagreb 1919, St. Kugli, str. 18.

Ovakav pedagoški ethos, što ga Turić potpisuje 1943. godine, uvelike se razlikuje od njegovih nastojanja krajem XIX stoljeća. Iako se ovdje eksplicitno ne govori o cilju odgoja, njegov se smisao može nazrijeti analizom Turićevih misli. Tu nema govora o crkvi i njezinu cilju odgoja, pa niti o državi u onom smislu kao u radu iz 1896. godine. Ovdje država živi za pojedinca, a ne pojedinac za državu. Život koji se odvija na sreću svih državljana treba da izvire iz obrazovanosti i čovječstva svih državljana. Početnu religiozno-etatičku koncepciju zamjenjuje prosvjetiteljsko-humanistička koncepcija cilja odgoja, jako obojena radnim odgojem. Stara pedagogija citata, definicija, sistema s klasificiranjem, podređivanjem i nadređivanjem se oštro kritizira i uz primjedbu da i najgori odgojitelj može položiti najteži ispit iz takve pedagogije. Tako se Turić, koji je krajem stoljeća branio i zastupao Herbarta, pretvorio u njegova kritičara i protivnika.

Turićev opus vezan uz cilj odgoja nije karakteriziran jednomjernom linijom. On se tim problemom niti nije monografski bavio, već ga se doticao obrađujući srodne teme. U početku, njegova je orijentacija decidirano religijska i proherbartovska, dok se kasnije, prelazeći na pozicije radne škole, znatno mijenja: Turić sada stavlja u centar pojedinca. promijenila se i uloga škole i cilj odgoja: treba

harmonijski obrazovati čovjeka, osposobiti ga za rad i razviti u njemu čovječstvo.

Kao pobornik radne škole iskazuje se i **Ljudevit Krajačić** u svojoj raspravi "Škola kao socijalno-obrazovna i odgojna institucija". Autor stoji na pozicijama socijalnog smjera u pedagogiji, smatrajući da, iako pojedinci žive svojim životom, "svi opet služimo jakom, jedinstvenom organizmu, socijalnoj zajednici, jer pojedinac uopće misli, čuti, radi uvijek onako kako misli, čuti i radi društvo".¹³⁶ Autor smatra da društvo poznaje slobodu pojedinca samo toliko koliko pojedinac, služeći se njome, koristi društvu. Govorenje o slobodnom, individualnom odgajanju čista je obmana. Distingvirajući individualizam i kolektivizam, autor tvrdi da više nema konzekventnih teoretičara jednog ili drugog smjera, već se ti pravci nastoje zblížiti. Uvodeći biologiju (odnosno, fenomen prilagođavanja) u svoju raspravu, on smatra da se čovjek mora prilagođavati društvu, da mora svoje individualne osobine razvijati u društvu i upotrebljavati ih za napredak toga društva.

Škola je uvijek socijalna institucija, tvrdi autor, suprotstavljajući se teoretičarima koji pokušavaju dokazati da škola ubija ličnost pojedinca. Prema Krajačiću, pravi odgoj i solid-

136 Krajačić Lj.: Škola ko socijalno-obrazovna i odgojna institucija (u časopisu: Napredak, broj 5/1913, str. 194)

no obrazovanje moraju biti socijalni, a upravo "rad i trajna volja za rad su postulati svake škole kao socijalno-odgojne institucije".¹³⁷ Slobodan dječji rad autor ne shvaća samo samo sredstvom za pravilan razvitak dječje individualnosti u društvu, sukladno interesima te socijalne organizacije, već smatra da se dječji rad mora uvijek kretati u granicama društvenih interesa. Dakle, dijete valja da odabere takav rad koji će razviti njegovu individualnost u korist društva.

Sadržaj Krajačićeve rasprave legitimira ga kao pedagoga socijalnog smjera, orijentiranog prema radnoj školi. Iako eksplicitno neiskazano, jasno je da autor cilj odgoja vidi u odgoju za zajednicu, s posebnim naglaskom na odgoju za rad.

Drugačije gledište od Krajačićeva zastupa **Stjepan Bauer** u raspravi "Pedagogija kao znanost". Opredjeljujući se za idealno mišljenje i nastojanje kao najvišu sreću i pravu veličinu čovječanstva, Bauer smatra pedagogiju praktičnom znanošću kojoj je osnovni zadatak da pokaže "kojim sredstvima, metodama i uredbama se mogu i kojim treba da se vode mlade generacije k idealima ljudske savršenosti".¹³⁸ Izvor je ideala u riznici ljudske spoznaje: u

137 Ibid str.201.

138 Bauer S.: Pedagogija kao znanost (u časopisu: Napredak, broj 6/1913, str. 247)

kulturi, a posebno u znanosti o čovjeku. Bauer vjeruje da su se pedagozi oduvijek zalagali za ideale zdravlja, snage, istine, duševne slobode, čudoredne dobrote, čvrstoće karaktera, ljepote, sreće, blagostanja. Pedagogiji su temeljne i pomoćne znanosti one što postavljaju norme ljudske savršenosti i razvitka.

Raspravljajući dalje o pitanju znanstvenog digniteta pedagogije, autor ustaje u obranu pedagogije, dopuštajući da u njoj ima nedorečenosti i kontroverzija, što je za njega karakteristika svih znanosti. Ipak, za njega su "teleologija i pravoslovje" izvan sumnje i kolebanja, pa imaju pravo na prednost u domeni odgoja. To je razlog što pravnici i teolozi treba da vode upravu škola.

U drugom dijelu rasprave autor naglašava da je pedagogija "po svojoj sposobnosti i tendenciji najveličanstvanija i najznamenitija od sviju znanosti, jer počiva na cijeloj širini i dubljini ljudskoga bivstvovanja, i jer hoće djelotvorno da segne u cijelo ljudsko bivstvovanje".¹³⁹ Upravo zbog svoje "značajnosti", smatra autor, pedagogija ima veoma mnogo neprijatelja, pa se događa da se njezini ideali "potamnjuju i zabacuju", čime nestaje njezina pravilnog usmjeravanja i oduševljenja za nju.

139 Ibid, str. 291.

Promatrajući pedagogiju u životu naroda, autor smatra da i državna uprava, crkva, umjetnost i sl. imaju pedagoške zadatke i činioci su javnoga odgoja, iako se ta njihova dužnost ignorira. Citirajući Schleiermachera, koji smatra da sve revolucionarno leži u lošoj organizaciji javnog odgoja, Bauer očituje svoju reakcionarnu orijentaciju, vjerujući da je u lošem odgoju uzrok društvenih prevrata. Kritizira i proces ateizacije, smatrajući da je rezultat prirodnog i neprestanog duševnog razvitka povezanost obrazovanosti i religioznosti. Istinske spoznaje uvijek vode k Bogu, pa je znanost zašla stranputicom, ukoliko niječe u čovjeku egzistenciju božanskoga nadahnuća.

Iz ove se rasprave vidi da i autor nerijetko luta u pokušaju da izrazi svoju prilično nesistematičnu koncepciju pedagogije. Dubiozno je njegovo objašnjenje neuspjeha pedagogije kao "najveličanstvenije" znanosti, koja usprkos svojoj veličanstvenosti mora davati prednost teologiji i pravu. Očito je da on teži statičnom društvenom odnosu bez promjena i prevrata, za koje krivi neadekvatan odgoj. Religijska orijentacija u odgoju u njega je jasno iskazana.

Spomenuli smo već da je 1896. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu osnovan Pedagogijski seminar, čiji je prvi predstojnik bio dr. Đuro Arnold. Svrha je seminara bila da uvede slušače u praktičan rad u srednjim

školama.¹⁴⁰

Đuro Arnold (1854-1941), iako izabran za tu časnu i odgovornu pedagošku dužnost, daleko je poznatiji kao filozof i pjesnik nego kao pedagog. Njegova pedagojska teorija nije nigdje svestrano izložena, već se njegove misli o odgoju mogu deducirati iz njegovih filozofskih nazora i pjesničkih ostvarenja.

Arnold je bio poznat kao markantna profesorska ličnost, iz koje je u njegovu pedagoškom radu zračila njegova filozofska orijentacija. Sva su njegova djela prožeta kršćanskim, spiritualističkim nazorom na svijet. I njegova je poezija religiozno obojena. Religija označuje najvišu sintezu koja svijetu daje sklad i vodi ga k spasenju. Samo ona omogućuje duši da se digne prema najvišem cilju, pa se tek religijom i ispunjava najviši smisao života. Tako i osnove naše narodne kulture treba tražiti u kršćanstvu.

Prema Arnoldovu spiritualističkom nazoru na svijet duša je ishodište svega, pa pravu svrhu i smisao ima samo briga oko duše i njezina spasenja. Sve duhovno nastojanje valja usmjeriti u to da se dušu uzdigne do

140 B.Despot u svojoj monografiji posvećenoj Đuri Arnoldu ističe da je Arnold, kao voditelj seminara pedagogije, nju predavao po Herbartu. Skripta nisu sačuvana. - Vidi: Despot B.: Filozofija Đure Arnolda, Zagreb 1976, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu, str. 89.

"potpuna čovještva".¹⁴¹ Pa, ako je sve duša, ili barem biće koje dušom može postati, onda nije dovoljno poraditi tek oko svoga spasenja, već treba i drugim dušama pomoći da se uzdignu do svijeta ideala. Treba poći među bližnje i pomoći njihovu duševnom usponu, biti im odgajateljem. Upravo ova intencija uvodi Arnolda u krug značajnih učiteljskih ličnosti.

Prosvjetna nastojanja moraju bezuvjetno biti slobodna, ograničena jedino sustavom etičkih ideja, a nipošto političkim htijenjem. Takvo je i Arnoldovo djelovanje: on je u svojoj biti učitelj i idealist, moralist, više ličnost nego teoretik. Njegovo je uporište u ideji Boga, u religiji koja mu je sinonim za shvaćanje svijeta i života.¹⁴²

Konkretno se o Arnoldovoj pedagoškoj misli ne govori niti u jubilarnom svesku "Nove škole", što je povodom pedesete godišnjice njegova rada čitav njemu posvećen.¹⁴³ Ne preostaje nam nego zaključiti da je Arnoldov filozofski ujedno bio i njegov pedagoški credo, te da je za njega pedagoško djelovanje predstavljalo praktičko ozbiljavanje njegove filozofije.

141 Vidi: Vuk-Pavlović P.: Stvaralački lik Đure Arnolda, Zagreb 1924, str. 81.

142 Vidi: Matičević S.: Đuro Arnold kao učenjak i školnik (u časopisu: Hrvatska revija, broj 7/1934, str. 125-136)

143 Jubilarni svezak dra Đure Arnolda (u časopisu: Nova škola, broj 1/1924)

Za kraj razmatranja početnog perioda u razvoju naše pedagoške misli ostavili smo rad **Davorina Trstenjaka** (1848-1921), neizostavnog imena u hrvatskoj povijesti pedagogije. Trstenjak, iako je najvećim dijelom djelovao u početnom periodu, čini se da predstavlja kariku koja ovo vremensko razdoblje povezuje s narednim, u kome dolazi do burnijeg i divergentnijeg razvoja naše pedagojske misli.

Trstenjak je uz Ivana Filipovića najistaknutiji predstavnik progresivnih tendencija hrvatskog učiteljskog pokreta. Svoju ideju odgoja "čovjeka borca" stavlja u službu borbe hrvatskog naroda protiv tuđinske eksploatacije. Odlučni je protivnik klerikalizma, birokratizma i imperijalizma.

Iako je poznat kao najplodniji pedagoški pisac u Hrvatskoj, suradnik "Napretka", "Hrvatskog učiteljskog doma" i drugih časopisa kao i autor oko 40 knjiga i brošura, kritika njegovih pedagoških nastojanja proturječna je poput njegovih pedagoških djela. Za Trstenjaka se kaže da je bio "izuzetna pojava u povijesti naše pedagogije"¹⁴⁴, uzoran učitelj, plodan pedagoški pisac i mislilac, borac za slobodu misli itd., ali ima i mišljenja da "za pedagošku nauku Trstenjak nema

144 Franković D.: Pedagoški pogledi i rad Davorina Trstenjaka (u časopisu: Pedagoški rad, broj 8-9/1948, str. 448)

značenja"¹⁴⁵ i da pedagogijskoj znanosti nije dao ništa novo i napredno.

Proturječe Trstenjakovih nazora obično se objašnjava jednakom proturječnom pozicijom hrvatskog građanstva u Trstenjakovo doba. Iako oštar i borben u srcu i na riječima, Trstenjak je ipak bio protivnik socijalne revolucije, koji vjeruje u životnu snagu kapitalizma i mogućnost njegove evolucije. Idealistički je vjerovao da će se društvo širenjem prosvjete, kulturnom borbom i moralnim usavršavanjem pojedinaca dovinuti do slobode i pravičnosti. Zalagao se za evoluciju pomoću prosvjete, odgoja i škole. Odgojni ideal njemu je čovjek-borac, prosvjetitelj, kulturni radnik, stvaralac.

Iako svoj nazor osniva na prirodnim znanostima, evolucionizmu, darvinizmu i prirodnoznanstvenome materijalizmu (monizmu), pa je u skladu s time protivnik religije, Trstenjak je u isto vrijeme religiozan u panteističkom, filozofskom smislu, što on luči od crkvene religije i klerikalizma, a ujedno se svojom religioznošću i moralnim životom brani od napadaja klerikalaca.

U skladu s progresivnim tendencijama hrvatskog učiteljskog pokreta je Trstenjakova knjiga "Zreo učitelj". U njoj Trstenjak stavlja u središte pažnje učiteljevu ličnost, dajući

145 Janković M.: Trstenjakove zablude i protivurečnosti (u časopisu: Savremena škola, broj 3-4/1951, str. 46)

idealni lik narodnog učitelja, koji je u školi umjetnik, izvan nje javni radnik i dobrotvor, ali prije svega borac za slobodu misli i nauke. U ovom radu Trstenjak deklarira svoje materijalističko gledanje, smatrajući da idealizam kao pogled na svijet nema mjesta u tumačenju prirode. Slično gledište zastupao je već u djelu "Prirodni uzgajatelji".¹⁴⁶

Posebno naglašavajući ulogu učitelja u odgoju, Trstenjak u "Zrelom učitelju" ističe kako odgajatelj treba da je u pravom smislu "potpun čovjek, skladno razvijen čovjek, onakav, kakav treba da postane njegov gojenac. Uzgajatelj treba da je živ uzgojni idejal."¹⁴⁷ Odgojni ideali mijenjaju se s razvojem društva, pa za razliku od srednjovjekovnog ideala "današnji vijek ne treba malokrvnih ljudi, oglodanih mladića žablje krvi, savijene kičme; ne treba pokajnika, uzdisaja, nego hrabrih, zdravih, čilih, vatrenih radnika i boraca. Hoće se jaka osobnost, koja nije samo pripravna na žrtve, koja nije samo zadahnuti idejalima, nego koja i svoju osobnost umije svojom snagom i svim umom svojim sve ono oživotvarati. Uzgoj ide za tim, da svaki pojedinac osjeća i svoju vrijednost, pa da ima ponosa, dostojanstva, srčanosti i snage, da se

146 Vidi: Trstenjak D.: Prirodni uzgajatelji, Zagreb 1907, naklada Hrvatske knjižare i industrije papira, str. 12.

147 Trstenjak V.: Zreo učitelj, Zagreb 1907, Naklada Hrvatske knjižare i industrije papira, str. 12.

bori i pobjeđuje. Posljednji cilj uzgoja nije sreća pojedinca, nego njegova vrijednost za zajednicu, ne blagostanje, nego sposobnost za rad: kultura."¹⁴⁸

Iako, poput H.Spencera, Trstenjak također razlikuje niži i viši stupanj odgoja pojedinca, on se odvaja od Spencerova utilitarizma u pitanju odgojnog cilja i pristaje dijelom uz F.Nietzchea, a dijelom uz socijalnu i kulturnu pedagogiju. I ovdje je eklektik, ali mu izbor idealnog čovjeka diktira stvarnost.

Proturječja u svojoj misli Trstenjak pokazuje i u ovom radu; iako se deklarirao kao pristalica materijalističkog nazora i u početku rada ustao protiv crkve i vjere, na kraju ističe: "Isus Krist je najveći učitelj i propovjednik... On neka je uzorom nama i svima."¹⁴⁹

Za Trstenjakov javni rad važna je 1908. godina. Te je godine s referatom o slobodnoj školi istupio na Slavenskom učiteljskom kongresu u Pragu, a iste je godine objavljena i knjiga "Slobodna škola".¹⁵⁰ Iako za našu temu nije od velikog značenja, ovo Trstenjakovo djelo valja neizostavno spomenuti, jer predstavlja rezultat njegove dugogodišnje djelatnosti, a ključno je i za dalji njegov razvoj kao

148 Ibid, str. 32.

149 Ibid, str. 243.

150 Trstenjak D.: Slobodna škola, Zagreb 1908, Tiskara i litografija Mile Maravića

pedagoškog mislioca. Za Trstenjaka "slobodna škola" nije samo ona u Tolstojevu smislu: on misli na školu slobodnu od pritiska crkve i države (odnosno, od klerikalizma i birokratizma). I ovaj se rad odlikuje nedorečenostima i nerijetko znanstveno neutemeljenim argumentima, ali je činjenica da je ovim svojim radom i obranom od klerikalnih i drugih desnih snaga Trstenjak vodio borbu protiv krajnje reakcije u hrvatskom javnom životu.

Sličnog je sadržaja i Trstenjakova brošura "O modernoj školi i modernim nazorima o prirodi i čovjeku", gdje autor ponovo kritizira crkvu: "Rimska crkva bijaše, a još je i danas, najveća protivnica znanosti, duševne slobode i moderne škole"¹⁵¹ i pledira za slobodni odgoj razumnih, moralnih i plemenitih ljudi.

U ovom periodu izlazi iz štampe i knjiga "Uzgoj čovjeka borca"¹⁵², značajna za naše razmatranje.

"Čovjek-borac" formulacija je Trstenjakova odgojnog cilja. U ondašnjoj političkoj situaciji taj je cilj bio naročito aktualan. Trstenjak se zalaže za novu teoriju moralnog odgoja, čija će sredstva biti askeza i moralno

151 Trstenjak D.: O modernoj školi i modernim nazorima o prirodi i čovjeku, Zagreb 1910, Nakladom prijatelja slobodne škole, str.3.

152 Trstenjak D.: Uzgoj čovjeka borca, Zagreb 1909, Tisak C.Albrechta

otvrdnuće. Pojam askeze ne odnosi se na askezu u srednjovjekovnom smislu potištenosti i slijepe pokornosti. Moralno ojačati djecu znači naviči ih na opasnost. Odgoj "na uzici" ne razvija moralne snage.

Trstenjakov apel za slobodnu školu u Hrvatskoj ostaje na razini propagande. On nije polučio rezultata u praksi. Čovjek-borac kao cilj odgoja nov je u našoj pedagoškoj misli. Raspravljalo se je li Trstenjak do njega došao na osnovi analize naše stvarnosti i literature (u radu se osjeća jak utjecaj darvinizma, Nietzscheove filozofije, evolucionizma, Lockeova učenja o čeličenju organizma) ili je pak Trstenjak ideju čovjeka-borca od nekoga preuzeo. M.R.Majstorović¹⁵³, pokušavajući objasniti podrijetlo Trstenjakove ideje čovjeka-borca, zaključuje da je Trstenjak tu ideju preuzeo od malo poznate ruske teoretičarke Marije Manaseine. Nije poznato je li Trstenjak poznavao rad te u našoj sredini gotovo nepoznate teoretičarke, ali se pretpostavlja da se s njenim radom mogao susresti, prateći stranu literaturu kao urednik "Napretkove" rubrike o stranoj pedagogiji. Ipak, čini se da će podrijetlo te Trstenjakove ideje ostati neotkriveno.

153 Majstorović M.R.: Dva slavenska pedagoga: Marija Manaseina i Davorin Trstenjak (u časopisu: Učitelj, 1925/26, str. 416-426)

Trstenjakova proturječnost očituje se i u nedosljednosti oko cilja odgoja. Žestoko zalaganje za odgoj čovjeka-borca s vremenom opada, pa tako Trstenjak u raspravi "Prirodene naklonosti i uzgajanje" ističe da je zadatak odgoja "da čovjeka tjelesno i duševno skladno razvija i dade mu slobodu, da može usavršiti svoj individualni karakter".¹⁵⁴ Sličan stav iskazuje i u knjizi "Kulturni uzgajatelji", gdje kaže da je obrazovni i odgojni ideal "svestrani razvoj čovjeka: tjelesni, intelektualni, moralni i estetički"¹⁵⁵, a cilj obrazovanja duhovni život. U ovoj knjizi vidljiv je idejni utjecaj slobodnog zidarstva, kome - kao jednom od kulturnih odgajatelja - Trstenjak posvećuje jedno poglavlje. Ova se knjiga od "Uzgoja čovjeka borca" ne razlikuje samo sadržajno već i idejno: ovdje Trstenjak ne pristupa stvarnosti konkretno i borbena, već apstraktno, tražeći u kulturnim faktorima potencijalne odgojne snage.¹⁵⁶ Odgoj shvaća vrlo široko, gotovo panpedagogijski, kao djelovanje prirode, kulturnog društva i samog odgajanika. Zanesen idejom kulture kao proizvođa društva, Trstenjak ovdje uzdiže društvenu zajednicu visoko iznad pojedinca, ističući da je moralni karakter cilj

154 Trstenjak D.: Prirodene naklonosti i uzgajanje (u časopisu: Napredak, broj 4/1913, str. 152)

155 Trstenjak D.: Kulturni uzgajatelji, Zagreb 1917, Tiskom Boranića i Rožmanića, str. 27.

156 Vidi: Franković D.: Davorin Trstenjak - borac za slobodnu školu, Zagreb 1978, Školska knjiga, str. 89.

odgoja, a očituje se u podvrgavanju volje pojedinca volji cjeline. Zadatak je odgoja da ublaži "niže" i razvije "socijalne" nagone, jer čovjek služi ne samo sebi već i porodici, društvu i čovječanstvu. Slične ideje iznosi Trstenjak i u djelu "Uzgoj čovjeka"¹⁵⁷, gdje - za razliku od "Prirodnih uzgajatelja", gdje je bio pristalica individualističkog cilja u moralnom odgoju - stavlja, oslanjajući se na socijalnu pedagogiju Paula Natorpa, socijalni cilj odgoja iznad individualnog i traži dobrovoljno potčinjavanje individualne volje društvenoj.

U raspravi "Pojam uzgajanja" Trstenjak smatra da je "sve uzgajanje umjetnost"¹⁵⁸, a pedagogiju izjednačuje s "uzgojnom umjetnošću". Pedagogija vodi čovječanstvo k savršenstvu i to prema ideji koju određuje znanstvena pedagogija.

Drugačije gledište iznosi u djelu "Darvinizam u uzgoju", jednom od svojih posljednjih radova. Ovdje Trstenjak sav odgoj tumači kao prilagođavanje odgajanja određenoj sredini i njezinim odgojnim utjecajima. U tome čovjeka izjednačuje sa svim živim bićima, za razliku od prethodno spomenute rasprave, gdje smatra da se samo čovjek mora odgajati, a ne životinja. "Uzgoj nije ništa drugo, nego zgodno mijen-

157 Trstenjak D.: Uzgoj čovjeka, Zagreb 1917.

158 Trstenjak D.: Pojam uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 6/1918, str. 210)

janje, prilagođavanje ili razvijanje prema nekoj svrsi ili cilju."¹⁵⁹ Cilj odgoja nije u pojedincu, nego u savršenstvu vrste, pa je odgoj socijalan, a ne individualistički. Slično stanovište može se naći i u raspravi "O odgoju djece, nagradama i kaznama", gdje smatra da je osnovni zadatak odgoja da budi interes za nauku, znanost i umjetnost kako bi se po njima došlo do spoznaje svijeta i do najveće sreće "koju sačinjavaju ne pojedinci dižući se oholo nad druge, nego sva ljudska zajednica".¹⁶⁰

Preostaje nam da pokušamo ocijeniti prilog Davorina Trstenjaka našoj teorijskoj pedagogiji, posebice pedagoškoj teleologiji.

Sudeći prema objavljenim radovima, čini se da se Trstenjakovim životom i radom najviše bavio D. Franković koji je i autor citirane monografije o Trstenjaku. Iako svjestan brojnih Trstenjakovih zabluda i proturječnosti, Franković se ipak o njemu pozitivno izražava, smatrajući da je Trstenjak poslije Ivana Filipovića najvredniji pedagoški radnik u našoj prošlosti. Ukoliko imamo u vidu Trstenjakov aktivni rad u učiteljskom pokretu, s ovom bismo se ocjenom mogli složiti. Međutim, drugačije je, kada se govori o njegovu teorijskom radu.

159 Trstenjak D.: Darvinizam u uzgoju, Zagreb 1923, Knjižara Dj. Čelap, str. 10.

160 Trstenjak D.: O odgoju djece, nagradama i kaznama, Zagreb 1951, Pedagoško-književni zbor, str. 49.

Trstenjakovo često mijenjanje stavova i pedagoških ideja najčešće se objašnjava (i opravdava!) njegovim ličnim osobinama (lako oduševljiv sangvinik) i uskom povezanosti sa stvarnošću. Tako i njegova slobodna škola nije identična s idealnom slobodne škole u zemljama gdje nije bilo nacionalnog ugnjetavanja, pa se tražilo da se ona ogradi od društva kako bi služila jedino nesmetanom razvoju pojedinca. Njegova je slobodna škola narodna škola, slobodna od domaćih i tuđih reakcionarnih snaga. Ona stoji u službi naroda i čovječanstva kao sredstvo kulturnog i ekonomskog napretka.

Franković s pravom ističe da je Trstenjak prvi u Hrvata postavio čovjeka-borca kao cilj odgoja. On smatra i da je Trstenjak čak bio preteča socijalističkog odgojnog cilja! Koliko je Trstenjakova koncepcija čovjeka-borca zaista utjecala na određivanje odgojnog cilja u poslijeratnom razdoblju, teško je odrediti (iako nam se čini vjerojatnijim da su i njegove ideje zajedno sa svim prijeratnim odbačene), ali je točno da se čovjek-borac, onako kako ga je opisao Trstenjak, može pronaći u poslijeratnim programskim dokumentima, pa i u društvenoj praksi. Ipak, naša je pedagojska poslijeratna orijentacija prije svega uvjetovana političkim događajima, pa Frankovićevu formulaciju o Trstenjaku kao glasniku i preteči poslijeratnog odgojnog cilja treba uzeti s rezervom.

Začetke Trstenjakova odgojnog ideala nalazimo već u njegovu djelu "Zreo učitelj". Ovdje on nagovještuje odgojni ideal čovjeka-borca, ali ga povezuje s idealom Isusa Krista. Uopće, njegov odnos prema religiji također je proturječan: napadao je klerikalne krugove i bio izložen njihovim napadima, pa se priklanja nekoj "svojoj" religiji. Njegov borac ne stoji na stajalištu kršćanskog morala pokornosti, već se bori za nacionalne i općeljudske ideale. Franković visoko cijeni Trstenjakov odgojni cilj, bez obzira na njegovu provenijenciju (eventualno preuzimanje iz ruske pedagogije). Sigurno je da je Trstenjakova koncepcija predstavljala nesumnjivo vrijedan poticaj u tadašnjoj političkoj borbi, ali je otvoreno pitanje koliko je Trstenjakovo nastojanje moglo uspjeti i zaista uspjeti u svojoj realizaciji. Očito nije mnogo, jer je Trstenjak osjetio političku nemoć hrvatskog građanstva, njegovu odvojenost od naroda, što ga je odnijelo u sfere maštanja o moralnom usavršavanju pojedinca i metaklasnom bratstvu svih ljudi. Takav je stav očit iz njihovih kasnijih djela, gdje više ne stoji na revolucionarnim pozicijama čovjeka-borca, već pledira za svestrani razvoj čovjeka, koji će prvenstveno razvijati svoj duhovni život. Pred kraj svog pedagoškog rada jasno iskazuje svoje evolucionističke pozicije, pa u vezi s tim projicira i cilj odgoja.

Očito je da su i Trstenjakova razmišljanja o cilju odgoja u skladu s njegovim koncepcijama: mijenjajući polaznu osnovu, on mijenja i cilj odgoja. Zbog toga nije pravedno Trstenjakovo ime vezati samo i jedino uz koncepciju odgoja čovjeka-borca, jer - iako je ona za njega najkarakterističnija - nije i jedina koju je zastupao. Sigurno je da, imajući u vidu tadašnje političke prilike, Trstenjak nije mogao realizirati svoju koncepciju. On ne ustraje na njoj, već pred kraj svog djelovanja govori o drugačijem cilju odgoja.

Poštujući izuzetan doprinos Trstenjaka političkoj borbi naprednog hrvatskog učiteljstva, ipak moramo zaključiti da je njegova teorijska pedagoška misao proturječna, kolebljiva, često zasnovana na dubioznim argumentima i da je to, na žalost, bitna odlika njegovog teorijskog rada. Bez obzira na njegove nedosljednosti u određivanju i formuliranju cilja odgoja, ipak treba istaći da njegova koncepcija čovjeka-borca kao odgojnog cilja predstavlja značajnu novinu u tadašnjoj pedagoškoj misli. Iako nedovoljno razrađena, pisana više kao politički pamflet, a manje kao ozbiljna teorijska rasprava, njegova koncepcija i time pokazuje svoju determiniranost: ona je nesumnjivo određena tadašnjim političkim prilikama u Hrvatskoj, pa je i koncipirana tako da ih pokuša promijeniti.

3.4 Sumarni osvrt na začetke pedagoške misli u nas

Na kraju prikaza radova pedagoških teoretičara koji su se u najranijem razdoblju bavili problematikom cilja odgoja valja ukratko istaći nekoliko zaključaka:

1. Prije svega, treba napomenuti da niti jednom od spominjanih autora cilj odgoja nije bio osnovna i trajna preokupacija: oni su se tim problemom bavili bilo u sklopu veće cjeline (najčešće udžbenika pedagogije) ili eventualno monografski, u obliku rasprave u časopisu, ali su to bili izolirani pokušaji, a ne kontinuirana orijentacija.

2. U ovom razdoblju (kome se ne mogu dati čvrsti, već samo približni vremenski okviri, kada se radi o analizi kontinuiranog rada pojedinog teoretičara) gotovo se uopće ne može govoriti o nekim originalnijim koncepcijama odgojnih ciljeva. Čini se da možemo zaključiti kako ovdje dominira religijska orijentacija. Kod nekih je autora, posebno onih koji se najranije javljaju, ona vrlo čvrsta (Ilijašević, Novotny, Štiglić, Arnold), dok se kod drugih autora (Modec, Dvorniković, Turić) primjećuje i inkliniranje prema drugačijim orijentacijama i određeno miješanje čiste religijske s orijentacijama što su primjerenije vremenu. Nije naodmet napomenuti da prisustvo tada dominantnog Herbartova sistema u pedagogiji

općenito ne dolazi do adekvatnog izražaja u raspravama o cilju odgoja. Njegovo se naglašavanje počinje intenzivnije osjećati tek u vremenu njegove ugroženosti. Neki autori ističu krajem tog razdoblja jasno izražene socijalne pozicije u određivanju cilja odgoja (Krajačić), a Trstenjak iznosi i svoju koncepciju čovjeka-borca.

3. Karakteristično je za autore kojima smo spominjali više radova da su vrlo rijetko dosljedni koncepciji što je zastupaju. Upravo je to jedan od dokaza brzog prodiranja i intenzivnog utjecaja novih koncepcija, jer drugačije nije moguće objasniti ponekad dijametralne promjene u stavovima što se iskazuju i zastupaju u različitim periodima autorova misaonog sazrijevanja.

4. Shvaćanja o uvjetovanosti odgojnih ciljeva konkretnom društvenom situacijom još uvijek nisu jasno osviještena, već se samo mogu naslutiti kod nekih autora (Dvorniković, Krajačić). Ciljevi odgoja heteronomno su determinirani, ali se redovno postavljaju vanvremenski. Religijska (kršćanska) i etičke koncepcije prevladavaju u određivanju odgojnih ciljeva.

5. U ovom početnom periodu razvoja naše pedagojske misli nema značajnijih originalnih radova. Štoviše, i oni radovi koji pokušavaju unijeti novo svjetlo u raspravu o

cilju odgoja najčešće su teorijski slabo utemeljeni i loše argumentirani. Ipak, evolucionističke i sociologističke tendencije i ideje radne škole što se počinju javljati predznak su pojave brojnih pedagoških strujanja između obaju svjetskih ratova, što će snažno utjecati i na razvoj naše teorijske misli.

4. PEDAGOGIJSKA STRUJANJA IZMEĐU RATOVA (1918-1941)

4.1 Politička kretanja u staroj Jugoslaviji

Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (Kraljevina Jugoslavija) osnovana je 1. prosinca 1918. godine, kada je u Beogradu proklamirano ujedinjenje južnoslavenskih naroda u zajedničku državu. Narodi nove državne tvorevine ubrzo će nakon ujedinjenja osjetiti djelovanje velikosrpske buržoazije, koja je nacionalno ugnjetavala i ekonomski iscrpljivala narode cijele države. Socijalistički pokret u zemljama Jugoslavije, koji je već iskazivao svoje nezadovoljstvo demonstracijama, ujedinio se u travnju 1919. godine u partiju radničke klase a nazivom Socijalistička radnička partija (komunista).

Izbori za konstituantu 1920. godine neugodno su iznenadili buržoaske političare. Poslanici Komunističke partije, koji su dobili oko 200.000 glasova i 58 mandata napustili su

Konstituantu prije glasanja, ne želeći sudjelovati pri donošenju Ustava. Ipak, 29. lipnja 1921. godine donesen je tzv. Vidovdanski ustav, prema kojemu je sva izvršna vlast u rukama vladara i njegove vlade. Taj je Ustav, kamen spoticanja u politici stare Jugoslavije, donijet bez hrvatskog naroda, tj. bez zastupnika Hrvatske republikanske seljačke stranke (HRSS), tada najkompetentnijeg predstavnika hrvatskih seljačkih masa.

Donošenje Ustava izazvalo je val nezadovoljstva u čitavoj zemlji. Ustav je onemogućio legalnu borbu naroda za ekonomska i politička prava, posebno Zakonom o zaštiti države, što je bio donesen na njegovoj osnovi. Velikosrpska buržoazija učvršćivala je svoju vlast privlačeći k sebi oportunističke elemente buržoazije potlačenih naroda. Postupno uvođenje centralizma imalo je krajnji cilj da sva vlast prijede na ministarstva u Beogradu. Grupiranje demokratskih stranaka opozicije i njihovo nastojanje za uspostavljanjem parlamentarnog režima predstavljalo je opasnost za političke ciljeve velikosrpske buržoazije, pa je vlast nastojala po svaku cijenu kompromitirati parlamentarizam. Atentat na poslanike Hrvatske seljačke stranke (HSS kao nasljednice HRSS) u Narodnoj skupštini, od čijih je posljedica 1928. godine preminuo Stjepan Radić, poslužio je kralju kao izgovor za gaženje Ustava, pa je 6. siječnja 1929. godine

uveđena otvorena monarho-fašistička dikatura.

Pod izgovorom uvođenja "reda" masovno se hapsilo, mučilo i ubijalo. Stanje se nije promijenilo ni poslije ubojstva kralja Aleksandra 1934. godine u Marseilleu, jer je velikosrpska buržoazija našla dobru zamjenu u princu Pavlu i kraljevskom namjesništvu, kojemu je on bio na čelu. Politička i ekonomska situacija u zemlji postajala je sve težom, pa je vlada na čelu s B.Jevtićem počela tražiti oslonac u inozemstvu. Na izborima 1935. godine ta je vlada bila moralno potpuno poražena, pa je morala odstupiti. Nakon Jevtićeva pada princ Pavle dovodi na čelo vlade Milana Stojadinovića, koji je orijentirao politiku Jugoslavije na osovinu Rim-Berlin-Tokio i tako pripremio teren za političko i ekonomsko nadiranje fašista u Jugoslaviju. Na izborima 1938. godine Stojadinovićeve je stranka bila poražena, no vlast je predana predstavniku iste stranke Dragiši Cvetkoviću. On je 1939. godine sklopio sporazum s V.Mačekom, vođom Hrvatske seljačke stranke nakon Radićeve smrti, koji je u stranku privukao i mnoge građanske elemente. Sporazumom je velikosrpska buržoazija željela riješiti "hrvatsko pitanje", pa je formirana tzv. "Banovina Hrvatska". No, neovisno o rješavanju nacionalnog i ekonomskog pitanja u Jugos-

laviji uopće "hrvatsko pitanje" nije moglo biti izdvojeno riješeno.

"Sporazumaška" vlada Cvetković-Maček doživjela je slom 27. ožujka 1941. godine, kada je narod demonstrirao, tražeći poništenje pristupanja Jugoslavije tzv. trojnom paktu fašističkih sila. Pod pritiskom naroda pristup paktu bio je anuliran, a formirana je i nova vlada. Započinje rat, vlada i kralj napuštaju zemlju, generali potpisuju kapitulaciju. Narodi Jugoslavije započinju oružanu borbu protiv okupatora.

4.2 Pedagoške prilike između obaju svjetskih ratova

Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca nije bila sretno političko rješenje za ujedinjenje naših naroda. Ipak, iz analize pedagojske literature u razdoblju između ratova može se zaključiti o početku pedagoškog zajedništva naših naroda. Tako npr. u hrvatskim pedagojskim časopisima surađuju Srbi i Slovenci, i obratno. Neki hrvatski pisci objavljuju svoja djela u Beogradu.

Ako se generalno može zaključiti da je prvi period razvoja naše pedagojske misli obilježen dominacijom Herbartova sistema, period između ratova karakterizira borba protiv tog sistema, obilježena strujanjima broj-

nih pedagoških pravaca. Ipak, u radovima naših pedagoga dominira priklanjanje "školi rada" (Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Josip Demarin, Dane Trbojević i dr.). U ovom periodu "škola rada" i "nova škola" odigrale su nesumnjivo pozitivnu ulogu potiskivanjem Herbartova sistema. Međutim, "škola rada" pogodovala je odgojno-obrazovnim ciljevima buržoazije, ne pružajući sustavno znanje djeci širokih slojeva. S druge strane, "radna škola" izražava zahtjev za slobodom individualnosti, aktivnim odnosom djece prema školi. S. Jakopović u svojoj monografiji o pokretu radne škole u Hrvatskoj¹⁶¹ zaključuje da je u cjelokupnom pedagoškom utjecaju radne škole u nas izražena njezina pozitivna tendencija u povijesnom razvitku pedagoške teorije i prakse. Iako obilježen i pojedinim neznanstvenim i neprihvatljivim idejama, pokret "radne škole" znači korak naprijed u usporedbi sa stanjem pedagoške teorije i prakse prije njegova djelovanja.

Karakteristika je ovog perioda u pedagoškom životu Hrvatske jasno izdvajanje tzv. filozofijske pedagogije, teorijskog razmatranja općih pitanja odgoja i pedagogije kao znanosti. Takva shvaćanja prodiru k nama pretežno iz Njemačke i Austrije pod utjecajem pravca tzv. duhovnoznanstvene pedagogije

161 Vidi: Jakopović S.: Pokret radne škole u Hrvatskoj, Zagreb 1984, Školske novine

(W. Dilthey, E. Spranger, Th. Litt). Prominentni predstavnici ovog smjera su u Hrvata Pavao Vuk-Pavlović, Stjepan Matičević i Stjepan Pataki. Ovi pisci ulaze u problematiku svojim originalnim radovima, zasnovanim na filozofskim osnovama njemačkih pedagoga. I pedagogija na području Srbije nije ostala imuna od utjecaja filozofijske pedagogije, što dokazuju prijevodi stranih autora, predstavnika ovog pravca, dok kod Slovenaca ovaj aspekt pedagozijske literature predstavlja sveučilišni profesor dr. Karel Oszwald.¹⁶²

Iako ova pedagoška literatura nije znatnije utjecala na našu praksu, jer nije bila razumljiva velikom broju pedagoških praktičara, ona predstavlja najviši stupanj razvoja građanske pedagogije u Hrvatskoj. Dala je poticaja za dalje razvijanje pedagoškog mišljenja i unijela kritičnost u raspravu o teorijskim pitanjima.

U ovom periodu jača i tendencija pedoloških ispitivanja i intenzivnijeg pedagoškog eksperimentiranja (Ramiro i Zoran Bujas, Stjepan Matičević i dr.) Valja spomenuti i izdavanje novih periodičkih publikacija, pa se uz "Napredak" i "Savremenu školu" što izlaze u Hrvatskoj, ističu i "Učitelj"

162 Vidi: Oszwald K.: Kulturna pedagogija, Ljubljana 1927, Slovenska šolska matica; Oszwald K.: Prirodoslovna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika, Ljubljana 1934, Slovenska šolska matica

i "Popotnik", pedagoški časopisi što izlaze u Beogradu i Ljubljani. Značajan je i utjecaj izdanja marksistički orijentirane pedagoške biblioteke "Budućnost" (urednik i izdavač Miloš Janković), u kojoj je izašao niz prevedenih radova. Ti su radovi bili rado čitana literatura i članova učiteljske zadruge "Ivan Filipović", koji vrlo aktivno sudjeluju u pedagoškom i društvenom životu.¹⁶³

4.3. Razvoj pedagojske teorijske misli o cilju odgoja

U ovom se periodu razvoja naše pedagoške misli, osim autora koji su dali značajniji pečat ovom razdoblju (Vuk-Pavlović, Matičević, Pataki), javlja i nekolicina pedagojskih mislilaca koji su se problemom cilja odgoja bavili uzgred i prigodice. Među njima valja spomenuti Antuna Tunkla, najpoznatijeg po mnogobrojnim prijevodima češke pedagoške literature. Djelujući u doba prodora novih ideja u hrvatsku pedagojsku misao, Tunkl prema njima zauzima oprezan stav, pristajući ipak uz Herbartovu pedagogiju. On smatra da u novim pravcima ima vrijednoga i korisnoga, ali da prihvaćanju i uvođenju novoga treba pristupati

163 Detaljnije o radu te zadruge vidi u: Žalac T.: Napredni pokreti i organizacije prosvjetnih radnika u Hrvatskoj 1865-1981, Zagreb 1983, Pedagoško-književni zbor, str. 185-193.

s oprezom. Takav njegov stav potvrđuje i rasprava "Unapređivanje građanske svijesti uzgajanjem", objavljena u "Napretku" 1914. godine. Očito "uznemiren" brojnim nastojanjima za "novom školom", autor nastoji obraniti Herbartovu pedagogiju, tvrdeći da "ni nova nastojanja pedagoških reformatora nijesu donijela ništa takva, što bi se akceptirati moglo, a da tomu u dosadašnjoj pedagogiji temelj ne bi bio postavljen".¹⁶⁴ Svoju teološku orijentaciju eksplicira na samom početku, pristajući uz Herbartov stav da je "krajnja svrha uzgajanju čudoredna značajnost".¹⁶⁵ Ovom raspravom autor želi ukazati na neutemeljenost napada pristalica "nove škole" na odgojni rad i objasniti pravi zadatak "građanskog odgoja". Tunkl smatra da država mora posvetiti odgoju veliku pažnju, jer je dobro države krajnja stepenica u odgoju. Objašnjenje tog zahtjeva prilično je naivno: on vidi ideal u "kulturnoj državi" koja je izvedena prema odgojnom idealu. Suvremena država usavršava se prema takvom idealu, pa odgoj ne slijedi parcijalne interese pojedinih grupa, već one koji u državi gledaju organizaciju koja se jednako bavi različitim "političkim, ekonomskim i duševnim interesima, pa potrebama svojih građana, svojih podanika."¹⁶⁶ U skladu s time

164 Tunkl A.: Unapređivanje građanske svijesti uzgajanjem (u časopisu: Napredak, broj 7/1914, str. 349)

165 Ibid, str. 289.

166 Ibid, str. 294.

su i položaj i uloga pojedinca: odgojem treba izgraditi takvu ličnost koja u drugima vidi uvjet svog opstanka, pa se tako i subjektivne vrline realiziraju u namjernoj požrtvovnosti za zajednicu. Prema tome, građanski odgoj je odgoj za kolektivnu svijest. Ukratko izlažući misli teoretičara građanskog odgoja, Tunkl zaključuje da se bez obzira na njihovo različito tumačenje odgoja i njegovih zadataka nijedan nije znatno udaljio od Herbartova odgojnog cilja, pa je - prema tome - Herbartova etika "najzgodnija za izgređivanje obuke i uzgajanja".¹⁶⁷ Svoj pomirljiv stav izražava željom da se - iako se živi u doba reformi - što dulje ostane u ulozi promatrača "radeći na staroj njivi, i da se ne žurimo odveć u poljane neobrađene, a zemlje neistražene".¹⁶⁸

Kao što je već napomenuto, Tunkl nema mnogo značajnijih originalnih radova, već nerijetko utemeljuje svoje stavove na mislima čeških autora. To je slučaj i u raspravama što su pisane prema radovima praškog profesora Otokara Kadnera. Karakteristično je za ove rasprave da se Tunklovo mišljenje nigdje ne ističe, što može značiti da se on slaže s idejama o kojima se u radu raspravlja. U raspravi "Različita mišljenja o svrsi uzgajanja" iznose se dileme i različiti pedagoški pravci s različitim koncepcijama cilja odgoja. Te se koncepcije iz-

167 Ibid, str. 340.

168 Ibid, str. 349.

nose bez autorova kritičnog stava, a zaključuje se da je cilj odgoja mnogostran, te da u sebi sadržava više posebnih zadataka od kojih se ni jedan ne smije posebno isticati kako se ne bi zašlo u jednostranost. Tako se cilj odgoja određuje kao "paralelno harmonijsko obrazovanje sviju tjelesnih i duševnih sposobnosti do potpune ličnosti".¹⁶⁹

Tunklov pomirljiv stav iz 1914. godine očituje se i kasnije u opsežnijoj raspravi "Naša nova škola".¹⁷⁰ Ovdje on govori da nema ništa protiv mijenjanja u korist nove škole. On pledira za "preuzgoj" naroda, dajući svojim mislima jugoslavensko obilježje. Glavni faktori "preuzgoja" su narodna škola, crkva, država i sokolstvo.

Antun Tunkl, iako je djelovao u periodu previranja novih pravaca, ostao je dosljedan Herbartovoj školi, čija je prevlast u Hrvatskoj u to doba bila na zalazu. Tunkl stari sistem ipak nije gorljivo branio, već je oprezno dopuštao i prodor novih utjecaja. Problemom cilja odgoja nije se sustavnije bavio, a lako se zaključuje da je u tom pogledu Herbartov pristalica. Teško je reći koliko su ideje čeških autora koje je prevodio utjecale na njega, jer se

169 Tunkl A.: Različna razmišljanja o svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 6-7/1927, str. 178)

170 Vidi: Tunkl A.: Različna mišljenja o svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 6-7/1927, str. 178)

u njegovim prijevodima vrlo teško može uočiti njegov osobni stav.

Niz značajnijih rasprava je u "Napretku" objavio dr **Dane Trbojević**, osnivač i predsjednik Prosvjetnouzgojne (pedagogijske) sekcije sociološkog društva u Zagrebu. Pristaje uz "radnu školu", zasnovanu na biologiji i sociologiji. Zastupa pedocentrični pravac u pedagogiji.

U svojoj raspravi "O svrsi uzgajanja" Trbojević ističe da je pitanje cilja odgoja prvo i najznačajnije pitanje u pedagogiji, te da se bez njegova rješavanja ne može postaviti nijedno drugo pitanje.

Odgoj smatra prafunkcijom društvenog života. Ističe da je poslušnost prava vrline, koja je i u pedagoškoj praksi najviše cijenjena. Promatrajući uzgoj u klasnim društvima, ističe njegovu klasnu uvjetovanost, koja je obavezivala pripadnike određenih klasa na specifične oblike odgoja i obrazovanja.

Očito oduševljen Sjedinjenim Američkim Državama u kojima - po njegovu mišljenju - ne postoje staleške razlike, autor opisuje američki odgoj kao takav u kojem država obavezuje osnovnu (opću) nastavu za sve, a stručno obrazovanje ostavlja brizi roditelja. Međutim, smatra da je i demokratska država "sebična" s obzirom na cilj odgoja svoje omadine, pa zaključuje da je sebičnost (sebeznalost) ideja

koja svjesno ili nesvjesno upravlja odgojem. Imajući u vidu različite sposobnosti pojedinca, Trbojević smatra da ih treba pedološki izučavati, kako bi se prema tim rezultatima mogla odrediti pojedinčeva buduća struka. Velika je greška modernih država što ne vode računa o stručnom obrazovanju pojedinaca. U nebrizi država za stručno obrazovanje pojedinaca vidi Trbojević njezinu nedosljednost u nastojanju za odgojem svih. Slijedi da je odgoj (državni) subjektivan i egoističan. Država bi morala ne samo savjetovati već joj je u interesu, a i u interesu svakog pojedinca "potrebno priznati vlast, da prinudi, kojom će stazom u životu krenuti koji državljanin ... i ta vlast trebala bi da bude ograničena".¹⁷¹ Očito je ovo za Trbojevića "demokratsko nastojanje oko jednakosti sviju i svakoga"¹⁷², pa će država kako bi dobila što bolje radnike u svakoj struci jednakom nagradom (plaćom) izjednačiti sve poslove. Tako će svatko preuzeti onaj rad za koji se osjeća najsposobnijim, pa će umjesti da zavoli nagradu za rad zavoljeti rad zbog njega samog. Razumljivo je, prema Trbojeviću, da će država, kada primi brigu o potpunom odgoju djeteta, morati i materijalno izdržavati sve učenike do potpunog završenja školovanja.

171 Trbojević D.: O svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 7-8/1918, str. 263)

172 L.c.

Umjesto skoliocentričnog odgoja, kakav je bio do sada, odgoj treba da bude pedocentričan. U vezi s postavljanjem tog problema je i položaj pojedinca prema društvu. Trbojević tu kritizira jednostranosti i smatra da se sretno društvo sastoji od sretnih pojedinaca kao i da pojedinci mogu biti sretni samo u sretnom društvu. Sada autor kritizira američko shvaćanje cilja odgoja, za koje smatra da pretjeranim isticanjem djeteta zapostavlja interese društva.

Na pitanje kako najjasnije odrediti cilj odgoja autor odgovara: "Tako da ga umijemo točno razlikovati od svih sličnih ciljeva ljudskog roda i da u njemu samom znamo raspoznati glavno od sporednoga. Ako nam to pođe za rukom, onda će nam i definicija uzgojne svrhe biti kao na dlanu."¹⁷³ Ovo nejasno određenje autor konkretizira: država mora preuzeti potpun odgoj svakog državljanina kako bi - učinivši ga sretnim - učinila sretnom i zajednicu. Svakog pojedinca učinit će sretnim, ako mu pomogne da razvije svoje prirodne sposobnosti. Prema tome, cilj je odgoja da se osobine koje su "najbolje" za pojedinca i društvo odaberu i potpuno razviju. Brinući se za odgoj svog podmlatka, država brine za sebe.

Slično gledište Trbojević zastupa i razvija u svojem radu iz 1932. godine "Individualnost i socijalnost kao principi obrazovanja". I ovdje

¹⁷³ Ibid, str. 267.

pravilno zaključuje da cilj obrazovanja ovisi o želji između pojedinca i društva. Obrazlažući osobine tog odnosa ističe da društvena svijest stoji nad pojedinačnom i na nju djeluje. Kritizira individualističku psihologiju i zauzima suprotno ekstreman stav: smatra da "ono što u čovjeku misli nije on, nego njegova socijalna zajednica"¹⁷⁴; ukratko, Trbojević smatra pojedinca potpuno zavisnim od društva.

Osvrćući se na različita shvaćanja cilja odgoja, Trbojević upravo u toj različitosti vidi neuspjeh pedagogijske znanosti, pa smatra da može opstati samo jedan cilj odgoja. Njegovo određivanje ovisi o pojedincu i društvu. Međutim, osobine koje ćemo kod pojedinaca razvijati "možemo birati jedino po društvu"¹⁷⁵ Trbojević smatra da se pojedinac i društvo s obzirom na cilj odgoja nadopunjuju; za njega je cilj "u pojedincu, s obzirom na društvo".¹⁷⁶ Takav cilj on vidi jednako vrijednim za društvo kao i za pojedinca, koji će se na taj način razviti harmonijski. Valja napomenuti da Trbojević u objema svojim raspravama posvećenima cilju odgoja nije precizno eksplicirao u čemu ga, konkretno, vidi. To donekle čini u raspravi "O

¹⁷⁴ Trbojević D.: Individualnost i socijalnost kao principi obrazovanja (u časopisu: Napredak, broj 4-5/1932, str. 136)

¹⁷⁵ Ibid str. 210.

¹⁷⁶ Ibid, str. 211.

snazi uzgajanja", gdje ističe da odgojem razumijeva odgoj "cijeloga čovjeka, njegove duše i tijela"¹⁷⁷, dakle, ne samo moralni ili intelektualni odgoj.

Trbojeviću je jasno da je cilj odgoja koji je jednako vrijedan za pojedinca i društvo ideal što se teško može dostići. Ipak, društvo treba učiniti sve kako bi svakog pojedinca razvilo do krajnjih granica, što može postići jedino dobro uređenim školama, pa je dužnost države da svu brigu o obrazovanju uzme u svoje ruke (isto je gledište zastupao i u raspravi "O svrsi uzgajanja"). Tako bi, prema utopističkom gledanju Dane Trbojevića, krajnji cilj rada pojedinca trebalo biti dobro države, dok će dobro uređena država imati za krajnji cilj dobro svih pojedinaca. Tako će se pomiriti suprotnosti između pojedinca i države.

Iako s vremenskim razmakom od 14 godina, misli dviju navedenih rasprava ne proturječe si po idejama što su u njima izražene. Opredjeljen za svestrani razvoj ličnosti i duboko svjestan individualnih razlika pojedinaca, Trbojević ih stavlja u službu države. Njegova pedagoška zgrada stoji na nesigurnim, utopijskim, idealističkim temeljima; promjene poput preuzimanja kompletnog odgoja u ruke države i materijalnog izjed-

177 Trbojević D.: O snazi uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1921, str. 18)

načavanja svih zanimanja utopijske su, jednako kao i ideja o harmonijskoj koegzistenciji pojedinca i društva u takvoj konstelaciji odnosa.

Iako se iz dijelova njegovih rasprava očituje njegova pedocentrična orijentacija, jasno je da se Trbojević bez obzira na svoja idealistička stremljenja priklanja socijalnom pravcu, pretpostavljajući interese države interesu pojedinca.

Gotovo nepoznat u pedagoškoj teorijskoj misli, **Josip Pasarić** gradi svoje ideje¹⁷⁸ na istoj osnovi: on smatra da je glavni zadatak pedagogije da upozna svoj predmet - djetinji duh, i to pomoću eksperimenta, te da ga na osnovi stečenih rezultata obrazuje prema njegovoj prirodi. Cilj je obrazovanja aktivna i korisna ličnost. I Pasarić, dakle, upoznavanje djetinjih osobina smatra bitnim, ali je ipak krajnji cilj ličnost korisna društvu.

Osim Trbojevića i Pasarića, uz slične ideje pristaje i **Ante Cividini**. On 1923. godine objavljuje knjigu s naslovom "Pedagogika"¹⁷⁹ i najavljuje da je to prvi dio njegove široko zasnovane pedagogije. Pothvat je, na žalost, ostao pri prvoj knjizi. U njoj pisac daje sliku učitelja

178 Pasarić J.: Slike iz moderne pedagogije (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1923, str. 201-211)

179 Cividini A.: Pedagogika I, Križevci 1923, Naklada i tisak Gustava Neubergera

gledanu kroz povijest u stručnoj i beletrističkoj literaturi.

Na Cividinija (i ne samo na njega) oštro se okomio **Josip Škavić** (1881-1940), istaknut i dosljedan Herbartovac. Škavić smatra uvođenje novog opasnim, ustajući protiv kopiranja i primjenjivanja stranih ideja na našu školu. Škavić rijetko ulazi u konkretna objašnjenja i najčešće izbjegava direktan, osobni sukob. Predstavnik nove škole ("škole rada") smatra naivnima¹⁸⁰ ljudima koji su neproduktivni frazeri, izražavajući se suprotno za pristalice "stare škole".

Izvan burnih borbi predstavnika stare i nove škole ostao je **Albert Bazala**, sveučilišni profesor teorijske i praktične filozofije, predsjednik Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti u Zagrebu. Bazala je istaknuti predstavnik filozofije u Hrvata, koji je svojim filozofskim duhom prožeo problematiku svih kulturnih područja. Njegova voluntarističko-aktivistička filozofija prožeta je idealizmom i optimizmom, pa se nužno promeće u pedagogiju koja i nije drugo nego oživotvorenje filozofijskog duha u čovjeku, koji po tome postaje ličnost. Bazala smatra da pedagoško djelovanje čovjeka privodi idejnom svijetu duha i slobode, te da u realnom svijetu prepos-

180 Škavić J.: Pedagoška naivnost (u časopisu: Napredak, broj 8-10/1926, str. 207-210)

tavlja neokrnjenu slobodu duha i kulturnog izivljavanja. Poput Strossmayera, i Bazala smatra prosvjetu osnovnim kulturnim instrumentom, koji individualne mase preobražava u zajednicu ličnosti i čovjeka privodi duhovnom životu. Bazala cijeni Kanta, a u pedagogiji Rousseaua i Pestalozzija, koje smatra vjesnicima odgojnog cilja bliskog njegovom shvaćanju, što preko pojedinačnog usrećenja stremi za napretkom čovječanstva i hoće čovjeka učiniti slobodnim suradnikom u stvaranju života koji je dostojan ljudskoga.¹⁸¹

Dok se Bazala, filozof po vokaciji, bavio pedagogijom samo marginalno, filozof **Pavao Vuk-Pavlović** autor je prve hrvatske filozofije odgoja, koja je plod autentične stvaralačke snage. P. Vuk-Pavlović mlađi je od S. Matičevića, pa bismo Matičević opus trebali odrediti prije Vuk-Pavlovićevog. Međutim, rad P. Vuk-Pavlovića srodniji je Bazalinom, pa smo ga zbog toga ovdje i situirali.

Pavao Vuk-Pavlović rođen je 1894. godine u Koprivnici. Završivši gornjogradsku gimnaziju u Zagrebu upisuje se na Filozofski fakultet Univerziteta u Leipzigu, gdje su mu profesori bili W. Wundt, E. Spranger i P. Barth. Uslijed izbijanja prvog svjetskog rata prekida studij, te se po završetku rata upisuje na

181 Vidi: Bazala A.: Preludiji socijalnoj i kulturnoj pedagogici (u časopisu: Hrvatski učitelj, broj 3-5/1924, str. 65-67)

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, gdje sluša predavanja Đure Arnolda iz filozofije i pedagogije. Godine 1921. promoviran je za doktora filozofije, a iste godine odlazi u Berlin radi daljeg usavršavanja. Po povratku u Zagreb polaže profesorski ispit, a u rujnu 1922. godine imenovan je nastavnikom na III realnoj gimnaziji u Zagrebu. Zbog svoje djelatnosti na području filozofije izabran je 1928. godine dopisnim članom JAZU. Odlukom ministarstva prosvjete postavljen je 1929. godine za docenta filozofije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje je - s prekidom za vrijeme drugog svjetskog rata - ostao do 1948. godine u zvanju docenta. Tada prelazi u Sveučilišnu biblioteku gdje radi kao viši bibliotekar, a 1951. godine odlazi u invalidsku mirovinu zbog bolesti.

Njegova djelatnost nastavlja se sudjelovanjima na filozofskim kongresima u Evropi. Godine 1958. izabran je za izvanrednog profesora na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Skopju, a godine 1961. za redovnog profesora istog fakulteta. Nakon što je 1972. godine prešao u mirovinu, Vuk-Pavlović je do kraja života (1978) nastavio s teorijskim i praktičnim radom na razvijanju naše filozofijske misli.¹⁸² Stvaralački opus Pavla Vuk-Pavlovića pokazuje u sebi koherentnu dosljednost, pa se

182 Detaljnije o životu P.Vuk-Pavlovića vidi u: Brida M.: Pavao Vuk-Pavlović - čovjek i djelo, Zagreb 1974, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu

i u njegovim kasnim radovima¹⁸³ mogu pronaći elementi sukladni njegovim mislima iz početnog perioda.

Iako je Vuk-Pavlović prvenstveno filozof, nesumnjivo je zadužio pedagošku teorijsku misao svojim djelom "Ličnost i odgoj". Ova knjiga je u vrijeme svog izlaska predstavljala značajnu novinu u našoj pedagoškoj literaturi, pa je plijenila pažnju mnogih pedagoga. Dok su neki, poput K.Broeslera¹⁸⁴, sa simpatijama prihvatili Vuk-Pavlovićev rad, drugi su se prema njemu odnosili kritički, proturječeći autorovim idejama i osobito njegovom specifičnom stilu (mnoštvo kovanica, preduge rečenice, supstantivan stil).¹⁸⁵ Osobito se detaljno na Vuk-Pavlovićev rad osvrnuo S.Pataki u posebnoj brošuri izdatoj povodom izlaska spomenute knjige, gdje ističe da je knjiga "potpuna apologija klasičnog idealizma"¹⁸⁶, u kojoj je idealizam polazište, metoda i rezultat.

Već u opsežnoj uvodnoj napomeni knjizi "Ličnost i odgoj" autor eksplicira svoje osnovne

183 Vidi npr.: Vuk-Pavlović P.: O značenju povijesnih smjerenja, Zagreb 1974, Liber; Vuk-Pavlović P.: Duševnost i umjetnost, Zagreb 1976, Liber

184 Broessler K.: Filozofija odgoja (u časopisu: Napredak i savremena škola, broj 9-10/1932, str. 304-307)

185 Čepulić D.: Pavao Vuk-Pavlović: Ličnost i odgoj (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1933/34, str. 62-68)

186 Pataki S.: Kultura i odgoj, Sisak 1932, Tiskara Vjekoslav Pelc, str. 18.

stavove: on se odlučno protivi svakoj vrsti panpedagogizma, smatrajući da su i najdosljednije provedeni postupci odgojno beznačajni, ukoliko nisu izraz svojstvenog namjerenja odgajalačke ličnosti, uz neminovno pitanje smjera te namjere. Odgajatelj i cilj odgoja uporišne su točke Vuk-Pavlovićeve rasprave.

Protivno idejama panpedagogizma, za Vuk-Pavlovića je odgoj prenošenje vrednota koje je "namjerno, nesebično i sa živom sviješću odgovornosti i gdje ga čovjek kao umno biće čini zakonom svoga htijenja".¹⁸⁷ Odgoj je usmjeren k budućnosti, koja je najviša pedagoška ideja.

Neka se djelatnost može nazvati odgojnom tek ukoliko se temelji na posebnoj duhovnoj vezi između odgajatelja i odgajanika. Osim smjerenja na budućnost, odgoj čini mogućim i osobit odnos između lica. Uvjeti što ih Vuk-Pavlović postavlja za ostvarivanje tog specifičnog odnosa između odgajatelja i odgajanika izuzetno su teško ostvarivi: odgajnik i odgajatelj treba da imaju jednak odnos prema vrijednostima, a njihov se odnos ne smije zasnivati na autoritarnosti. Smisao je odgoja da odgajatelj snagom ljubavi pomogne iznjedrili duševnost odgajanika, u skladu s njegovom nadarenosti. Odgojnoj djelatnosti nije svojstvena jednostrana usmjerenost od

187 Vuk-Pavlović P.: Ličnost i odgoj, Zagreb 1932, Tipografija, str.28.

subjekta (odgajatelja) prema objektu (odgajaniku), već joj je značajka intersubjektivno djelovanje. Odgajaničeva neosviješćena težnja za aktualiziranjem vrednota nalazi svoje uporište i nesebičnu pomoć u odgajatelju. Logično je da se takva majeutička priroda odgojnog procesa može odvijati samo između subjekata. Tako se odgajanje ne određuje samo kao djelatnost odgajateljeva, već mu "smisao, sadržina i značenje zavise jednako i od pitomca, i ne samo od njegove opće sposobnosti i vrijednosne nadarenosti, nego i od njegove voljnosti i slobodne podatnosti".¹⁸⁸ Odgoj se, dakle, može zamisliti samo kao djelovanje iz slobode.

Odnos pedagogije i filozofije Vuk-Pavlović rješava analogno svojim idejama iz "Spoznaje i spoznajne teorije". On, naime, terminološki i sadržajno razlikuje "znanost" (koja je čista i samosvojna) od "nauke" (koja je primijenjena znanost). U tom smislu etika, estetika, pa i pedagogija nisu znanosti, već filozofske nauke, odnosno "mogući oblik, u kojemu se filozofija cjelovito izživljuje".¹⁸⁹ Prema Vuk-Pavloviću, nema posebne metode pedagogije kao teorije, pa pedagogija i nije samosvojna znanost kojoj bi odgovaralo jedinstveno teorijsko područje. Ona je filozofijska nauka (disciplina), izgrađena na osnovi sklopa od više čistih

188 Ibid str.52.

189 Vidi: Vuk-Pavlović P.: Spoznaja i spoznajna teorija, Zagreb 1926, "Tipografija"

znanosti, koja oštro uzevši nema svoga jednoznačnoga predmeta ni svoje zasebne metode. Teorijski se može eksplicirati tek u neposrednoj vezi s principima na kojima se gradi filozofija. Jasno je da se u ovakvoj koncepciji ne može govoriti o filozofiji kao "pomoćnoj znanosti" pedagogije, jer je pedagogija - prema Vuk-Pavloviću - sastavni dio filozofije i jedino tako može imati postojanih stavova koje je kao nauku uopće i omogućuju. Štoviše, autor tvrdi da je pedagogiji mjesto "unutar filozofije", a ne "pokraj nje", pa se u tom smislu i ne postavlja pedagoško pitanje kao pitanje specijalne znanosti, već jedino na širokim osnovama univerzalno usmjerene problematike, dakle kao filozofijski problem. Za Vuk-Pavlovića "pedagogijska iskustva sakupljena pod imenom "praktičke pedagogije" nipošto ne znače znanost, već mogu najviše biti naučnim materijalom ili pak - ako su sistematizirana kao skup uputa - mogu biti "privjeskom" ili "umetkom" nauci.

Prema tome, teorijskoj će pedagogiji pripasti značenje nauke samo toliko, koliko je sama filozofijska. To ujedno znači da pedagogija nema svoje od filozofije odijeljene osnove i da se njezina načela ne smiju izvoditi iz specijalnih interesa (ekonomski, politički i sl.).

Vuk-Pavlović se kritički osvrnuo na odnos individualiteta i kolektiviteta, smatrajući da

svako određivanje odgoja prema jednom od ta dva ekstrema nužno promašuje cilj. Tendencija individualiziranja, provedena do ekstrema, dovela bi do rascijepanog svijeta individua bez međusobne duhovne veze. Individualitet (odnosno, individua) u kojega tendencija afirmiranja moći postaje dominantnom životnom orijentacijom, ne afirmira tuđu individualnost, već je naprotiv nuždom svoga bića negira; on traži u kolektivitetu izgubljene, do kraja kolektivirane individue. S druge strane, zajednički kulturni oblik koji vlada kolektivitetom mora kolektiviranim pojedincima biti izvana nametnut. Prema tome, Vuk-Pavlović zaključuje da "kolektivitet u stvari nije drugo nego kvantitativno proširenje individualiteta"¹⁹⁰, pa krajnji individualizam i najširi kolektivizam idu uporedo. Autor smatra da se ni čisti individualitet niti kolektivitet ne daju radikalno ostvariti u okviru specifično ljudskog određenja. Ukoliko se odgojna funkcija shvati kao kulturna - a kultura se, prema Vuk-Pavloviću, ostvaruje u napetosti između ličnih i zajedničkih vrijednosnih očitovanja - tada se svugdje gdje se neko nastojanje odnosi na intenziviranje samo individualnih ili samo socijalnih snaga o odgoju u pravom smislu riječi ne može govoriti.

190 Vuk-Pavlović P.: Ličnost i odgoj, Zagreb 1932, Tipografija, str. 119.

U razmatranju pedagoške problematike razlikuje Vuk-Pavlović dvije životno-doživljajne sfere: područje prirode i područje kulture. Djelovanje kojim se prirodni čovjek, kao individua, nastoji održati jest političko djelovanje, dok je pak način emancipacije duhovnog čovjeka odgojna djelatnost. Pedagogijska funkcija usmjerena je na budućnost, tj. na univerzalnu afirmaciju kultura, pa je i nužno revolucionarna. Ona se ne zadovoljava danim poretkom, nego traži nove civilizacijske oblike koji će bolje moći odgovoriti zahtjevima humaniteta. Politička je funkcija, prema Vuk-Pavloviću, u oštroj suprotnosti s pedagogijskom: njihova je suprotnost bivstvena. Politici je svojstvena određenost prošlosti i usmjerenost na nju; ona je upravljana na stjecanje moći i održanje vlasti. Nasuprot revolucionarnoj ulozi pedagogijske funkcije, političkoj je funkciji jasno izražena tendencija konzerviranja. Ove su funkcije oprečne i po tome što je autentično odgajalaštvo nezavisno, dakle nije podredivo političkim ciljevima. No Vuk-Pavlović je ipak svjestan političkog utjecaja na odgojnu djelatnost, ali takve pojave naziva "slučajnim događanjem" i zaključuje da politički utjecaj ograničuje odgojno nastojanje, ne omogućujući mu nesmetan razvoj.

Ličnost je za Vuk-Pavlovića specifično pedagogijski pojam, najviši stupanj unutar

antropološko-aksiološkog razlikovanja individua-lice-ličnost. Individua tendira uzasebljenju u moći, a lice negira vrijednost moći i traži uzasebljenje u vrijednosnom doživljavanju koji odgovara njegovoj osobnosti. Lice, dakle, transcendiraju granice prirodne individue i - pripadajući zajednici - djeluje u relacijama kulturne sfere. Ličnost, pak, nalazi najvišu vrednotu u predanoj službi čovječstvu, izdižući se prema univerzalnosti vrijednosne funkcije. Odgajatelj treba da je ličnost, odgovorna za svoje djelovanje čovječanstvu uopće. Pedagogijska je funkcija univerzalna, pa ne može postojati suženi odgoj (samo obiteljski ili državljanski i slično), jer on predstavlja ograničenja i iskrivljenja, pa tako uništava odgojni smisao neke namjere i puno odgojno značenje neke djelatnosti. Bit odgoja je univerzalno upravljena odgojna praksa, pa mu je konačna svrha općeljudska. U strogom smislu uzevši, postoji samo općeljudski odgoj ili ga uopće nema. Čovjek se ne može odgajati isključivo za užu zajednicu.

Ipak, iz širokog područja kulture uopće odgajatelj treba da siđe u uža i konkretnija područja kulturnog stvaranja. Mora to činiti iz potrebe za svojim zasebnim životom. Čim kulturno živi, mora čovjek kao lice živjeti zasebnim životom u okviru zasebne zajednice koja konstituiraju zaseban kulturni svijet: lice se, dakle, mora uzasebiti. Odgajatelj ne vodi

odgajanika putem uzasebljenja; on to čini sam iz svoje unutrašnje slobode. Odgajatelj smije jedino pomoći odgajaniku u njegovu osamostaljivanju i priključenju nekoj užoj zajednici. Uzasebljenje neminovno znači i ograničenje, pa iako odgajanje nije suprotno procesu uzasebljivanja, morat će po nuždi svog bivstva oživljavati tendencije protivne uzasebljivanju, morat će mu odmjeriti granice, kako ne bi odgajanjik postao "zasebenjakom".

Ličnost je, kao što je već napomenuto, specifično pedagoški pojam, to je lice kojemu je "krajnja namjera i jedinstveni opći cilj samo odgajalaštvo"¹⁹¹, koje se odlikuje snažnim odgajalačkim poticajima i trajnim odgojnim učincima; drugim riječima, ličnost je savršeni odgajatelj. Čovjek može biti ličnost samo toliko koliko prenosi i rasadauje vrijednosti, koliko u njega ima razvijena odgajalačkog stvaralaštva, koliko iz njega izvire odgojni utjecaji. Iako je pedagoška funkcija upravljena na nedoglednu budućnost, konkretni odgojni odnos ostvario je svoj zadatak tek kad je odgajanjik postao sposoban na sebe preuzeti odgajateljski zadatak i odgovornost. Tako cilju odgoja pripada i odgajalačka strana ličnosti. Odgajatelj je ispunio svoj zadatak kada je odgajanjik prerastao u ličnost.

191 Isto, str. 247.

Vuk-Pavlovićevo djelo nesumnjivo predstavlja izuzetno zanimljiv i originalan doprinos našoj pedagoškoj teoriji. Bez mnogo dilema Vuk-Pavlovića možemo svrstati u krug pristalica tzv. kulturne pedagogije, već i po samom njegovu određenju odgoja, što ga on definira kao univerzalnu kulturnu praksu. Iako je zazbiljnost kulturnog života mnogolika, ona ipak u sebi sadrži i opću kulturnu ideju, u čijoj je odgoj službi. Kultura se u Vuk-Pavlovićevo smislu može definirati kao sistem vrijednosti koji se čovjeku objavljuje u vrijednosnim doživljajima. Vuk-Pavlović je izrazito aksiološki orijentiran:¹⁹² za njega je smisao odgoja u uzdizanju k sve višim vrednotama. Usmjerenost k budućem odrednica je odgojnog djelovanja i, prema Vuk-Pavloviću, ona kazuje da nešto u pedagojskom smislu valja, pa je - drugim riječima - budućnost predmet pedagojskog valjanja.

Vuk-Pavlovićeva knjiga "Ličnost i odgoj" u pravom je smislu riječi filozofija odgajanja, kojom autor ističe da put u pedagogiju vodi samo preko filozofije. On kategorički odbacuje bilo koju ideju autonomije, što bi se gradila na nezavisnosti pedagogije o filozofiji. Isti

192 Vuk-Pavlovićeva zaokupljenost vrijednostima iskazana je i u njegovoj raspravi "Vrednota i stvaralaštvo" (u časopisu: Napredak, broj 7-8/1937, str. 265-272), gdje ističe da život u kojem specifično ljudske vrijednosti ne mogu doći do izražaja nužno tone, poput životinjske egzistencije, u pustoš i prazninu bespovijesna terena (str. 265).

radikalan stav zauzima i u pitanju odnosa pedagogije i politike. Suprotnost politike i odgoja zadire i u temporalne odnose, jer je po njegovu mišljenju politika vezana za bitno drugačiju zamisao vremenskog sklopa nego pedagogija: dok političar želi sadašnjost pretvoriti u perenirajuću prošlost, odgoj je usmjeren na budućnost i upravo u tome leži njegov najviši poziv.¹⁹³ Vuk-Pavlović je zaokupljen problemom odnosa pedagogije i politike i u drugim svojim radovima, gdje uglavnom ponavlja već izrečene misli iz knjige "Ličnost i odgoj". Novina je u raspravi "Politika, odgoj i religija" uvođenje religije (kršćanske) kao područja koje očituje posebno čovječanstvo, ali u svojoj imanentnoj tendenciji univerzalno obuhvaća i priznaje čovječstvo i čovječanstvo. Tu on ističe da "pravi odgoj ne može biti služba državi ili narodu, nego će po svome čistom bistvu u zadnjem redu biti služba ,Carstvu Božjem".¹⁹⁴

Čini se da Vuk-Pavlovićevo određenje termina "politička funkcija" obuhvaća ipak samo jednu komponentu problemskog područja konstituiranja društvenih odnosa. Iako je u civilizacijskom procesu većinom bila nadmoćna komponenta konzervativno usmjerene moći,

193 Vidi: Mišćević N.: Filozofija odgoja Pavla Vuk-Pavlovića (u časopisu: Kolo, broj 2/1970, str. 191-195)

194 Vuk-Pavlović P.: Politika, odgoj, religija (u časopisu: Napredak, broj 8/1934, str. 345)

ipak taj cjeloviti sklop čovjekova djelovanja uključuje i revolucionarnu usmjerenost.

Odgajanje za Vuk-Pavlovića nije neki "izvanjski akt", čiji bi se učinci mogli kontrolirati. Ostvarenje odgojnih ciljeva ne može se svesti na neku predodređenu mjeru, jer je odgoj u svojoj jezgri stvaralački akt, upravljen na budućnost čovjeka-lica.¹⁹⁵

Pravi i konačni cilj odgoja je za Vuk-Pavlovića upravo samo odgajalaštvo kao puni razvitak odgojnih snaga i sposobnosti ličnosti. Nijedan cilj ne može imati takvu vrijednost ukoliko se hoće zadržati kontinuitet kulture na koji je odgoj upravljen. Probuditi odgajateljsku svijest u odgajaniku, osposobiti ga da na sebe preuzme i ostvari dužnosti samog odgajalaštva, zadatak je što ga treba ostvariti odgojem. U općem smislu odgoj se može shvatiti kao nesebično prenošenje kulture na nove generacije buđenjem vrijednosnih doživljaja.

Osebujuan odgajateljski proces valjalo bi da se - prema Vuk-Pavloviću - ostvaruje između odgajatelja (ličnosti) i odgajanika (koga se iz statusa lica privodi k ličnosti), uz uvjet njihove jednake aksiološke usmjerenosti. Taj je odnos intersubjekatski, gdje odgajatelj ima uvoditi odgajanika u univerzalne kulturne sfere i

195 Vidi: Vuk-Pavlović P.: Uzgoj, odgoj i obrazovanje, Zagreb 1939.

ograničavati njegovo uzasebljivanje. Vuk-Pavlović pri tome ne spominje (ili možda isključuje?) mogućnost povratnog djelovanja odgajnika na odgajatelja, što bi se i protivilo njegovoj koncepciji odgajatelja kao izgrađene "ličnosti". Tu je korijen proturječja kao i nemogućnosti ostvarenja Vuk-Pavlovićeve teorije: ideju opće kulture ne može ostvarivati "ograničena" ličnost, a ona se oblikovanjem uzasebljuje, dakle nužno i ograničuje. Ideja opće kulture moguća je samo kao tendencija, jednako kao i svijest o univerzalnom odgajalaštvu. I, kao što s pravom zaključuje S.Pataki: idealizam Vuk-Pavlovića sa svojom univerzalnom ljubavi prema vrednotama, s odgajanjem kao univerzalnom kulturnom praksom zahtijeva svetaštvo i misionarstvo.¹⁹⁶ Vuk-Pavlovićeve misli daleko su iznad i izvan zabiljivosti konkretnog života, što nikako nije razlog za zanemarivanje njegova pokušaja antropon-tološkog utemeljenja nauke o odgajanju, u kojemu upozorava da filozofija nikako nije samo priručno sredstvo pedagogije već da odgoj ima smisla samo ukoliko je usmjeren k jasno određenom antropologijskom modelu. Drugim riječima, Vuk-Pavlović upućuje da najprije treba znati za što odgajamo, a tek onda kako to činimo.

196 Vidi: Pataki S.: Kultura i odgoj, Sisak 1932, Tiskara Vjekoslav Pelc, str. 38.

Vuk-Pavlovićev idejni sljedbenik **Aleksandar Mužinić** objavljuje 1937.godine knjigu "Civilizacija, kultura i obrazovanje" koja uglavnom reproducira bitna filozofijsko-pedagojska shvaćanja Vuk-Pavlovića, ali neke njegove misli upravo groteskno razrađuje. Okosnica Mužinićeve rasprave je oštro razgraničavanje civilizacije i kulture. Treće područje svjesne ljudske djelatnosti je pedagoška praksa, koja se nalazi između tih dvaju područja. Pedagojska teorija (ili teorija o pedagoškoj praksi) kao intelektualni izraz spoznajno-kulturne funkcije ulazi u kulturnu sferu, a pedagoška nauka, ili nauka o pedagoškoj praksi je skup pravila koja služe za tehničku stranu pedagoške djelatnosti, pa kao izraz tehničkog života spada u sferu civilizacije. Razmeđe na kojem stoji pedagoška praksa vodi je prema kulturi s jedne i civilizaciji s druge strane, pa se stoga pedagoška praksa dijeli na odgoj i obrazovanje. "Odgoj je u službi kulture. Obrazovanje je u službi civilizacije"¹⁹⁷ - zaključuje Mužinić. Izrazito je naglašena veća vrijednost kulture od civilizacije, pa tako i odgoja u odnosu prema obrazovanju. Cilj odgoja stalan je za sva vremena, a očituje se u održanju kontinuiteta kulture, stvaranju i izgradnji potpune ličnosti i pobuđivanju ljubavi za vrednote u licima,

197 Mužinić A.: Civilizacija, kultura i obrazovanje, Zagreb 1937, Tiskara M. Zagotta, str. 47.

kako bi se ona razvila u ličnosti s izgrađenom odgajateljskom sviješću. Pobuđivanje ljubavi za, primjerice, ekonomske ili biološke vrednote ispada iz odgojne djelatnosti, koja se odnosi na pobuđivanje samo duhovnih i pedagoških vrednota, koje odgajnik mora u potpunosti upoznati kako bi se razvio u svestranu ličnost.

Obrazovanje je neutralno prema kulturi ili civilizaciji, ono može jednako služiti jednom ili drugom, pa se tu isprepliću kulturna i civilizaciona tendencija. Prema tome je i cilj obrazovanja različit ovisno o težištu što mu se daje. Ukoliko u obrazovanju dominira specijalizacija, pokazat će se da se ono priklonilo civilizacionoj tendenciji, a ako je naglasak na svestranosti to znači da je priklonjeno kulturnoj tendenciji. Današnje obrazovanje zahtijeva specijalizaciju, pa je stoga jednostrano i protivno odgojnom idealu koji traži svestrana čovjeka. Ovakva autorova razmišljanja vode ga k zaključku da je specijalizacija samo u službi civilizacije. Vrhunac njegova umovanja je grafički prikaz kojim "dokazuje" da je "maksimum kulturnosti moguć tek kod minimuma civilizacije i minimuma specijalizacije a kod maksimuma svestranog obrazovanja".¹⁹⁸ U svemu njegovu razmišljanju jedino je logičan zaključak da je

198 Ibid, str. 81.

potpuna svestrana ličnost teško ostvariva, ali da k njoj svejedno treba težiti.

Komentar ovakvim razmišljanjima, koja su - na žalost - našla svoj poticaj u Vuk-Pavlovićevoj misli gotovo da je suvišan. Mužinić polazi od pogrešne premise, bezrazložno i nelogično suprotstavljajući fenomen kulture civilizaciji. Pri tome uz kulturu stoji pozitivan predznak, a uz civilizaciju negativni. Postavivši ovakav okvir, Mužinić poput Prokursta smješta u njega odgoj i obrazovanje. On razlikuje pedagošku teoriju, praksu i nauku bez pravog kriterija, samo zato da bi teoriju pripojio kulturi, nauku civilizaciji, a praksu prostoru između njih. Isto je tako razdvojen odgoj od obrazovanja: jedno pripada kulturi, drugo civilizaciji. U domeni kulture nalaze se pedagojska teorija i odgoj, pa se s pravom možemo zapitati kakva je veza odgoja i "preostalih" dijelova pedagoške prakse i "nauke", ukoliko se oni ne nalaze u istom području. O međusobnim vezama odgoja i obrazovanja, o odgojnim sadržajima, Mužinić uopće ne raspravlja, pa nam nije jasno na koji bi se način mogla realizirati njegova "čista" odgojna koncepcija.

Najuglednije mjesto među pedagogima u Hrvatskoj između tridesetih i četrdesetih godina s pravom je zauzimao dr **Stjepan Matičević**, nazvan i utemeljiteljem znanstvene pedagogije u Hrvatskoj.

Stjepan Matičević rođen je 1880. godine u Velikom Gradištu. Srednju školu polazio je u Srijemskoj Mitrovici i Vinkovcima, gdje je i maturirao. Specijalnu filozofiju i klasičnu filologiju studira na sveučilištima u Zagrebu i Beču, gdje je i doktorirao disertacijom iz logike.

Kao mladi srednjoškolski nastavnik boravi na studijama u Leipzigu i Jeni, produbljujući filozofijsku i pedagoškijsku izobrazbu kod tada najvažnijih pedagoga. U svojstvu srednjoškolskog profesora slušbuje u Osijeku, Senju i Zagrebu. Godine 1919. postaje nastavnik na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu. Slijedeće godine habilitira na zagrebačkom sveučilištu, na koje je potpuno prešao 1924. godine kada je, naslijedivši dra Đuru Arnolda, izabran za izvanrednog profesora na katedri za praktičku filozofiju i pedagogiju. Godine 1930. izabran je za redovitog pravog člana Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti u Zagrebu. Do kraja života (1940) pisao je, objavljivao i javno djelovao.

Stjepan Matičević zasniva svoj praktički i teorijski pedagoški rad na vlastitoj filozofskoj koncepciji, koju je sam rado nazivao realidealizmom, odnosno totalnim naturalizmom. Pod tim razumijeva naturalistički nazor na svijet i život koji, izdižući se nad čisti biologizam, vodi računa o genetički dostignutoj duhovnoj manifestaciji čovječjeg bivstva. "Život nije načelno podvojen, već predstavlja

organičku cjelinu, u kojoj se 'prirodna' datost i 'duhovni' sadržaji ukazuju kao polarne opreke jedinstvenog procesa."¹⁹⁹

Otklanjajući hegemoniju radnog principa i "radne škole", Matičević uvodi princip funkcionalnosti, udarivši tako temelje svojoj koncepciji "funkcionalne pedagogije". Taj princip Matičević ističe kao totalni princip obrazovanja, organski ga povezujući s principom kulture uopće, posebice s principom narodnog, kulturnog i obrazovnog ideala. Za razliku od Claparedova biologističkog funkcionalizma, Matičevićev pojam funkcionalnog odgoja označava prirodno-kulturni rast ljudske vrste po vertikali kao transformaciju što će dovesti do novog, savršenijeg bića.

Iako je pedagoškijski rad profesora Matičevića mnogostran i opsežan²⁰⁰, centar našeg interesa predstavlja najznačajniji dio njegova opusa, onaj koji se tiče prirode pedagoškijske funkcije i strukture pedagoškijske znanosti.

Svoju usmjerenost na ovu problematiku Matičević najavljuje već 1923. godine

199 Z.P.-M.P.: Prof. dr Stjepan Matičević (u časopisu: Nastavni vjesnik, rujan 1940/41, str. 3-4)

200 Opširnije o životu i radu S. Matičevića vidi u: Pataki S.: Pedagogija prof. Matičevića, Zagreb 1937, Tiskara Merkantile

raspravom "Idealni momenat u uzgoju". Tu on govori da je pedagoški refleksija pretežno filozofijskog karaktera, pa je i cilj odgoja (pedagoški teleologija) zapravo filozofija pedagoške (odnosno, filozofijska pedagoška). To kardinalno pedagoško pitanje ne dobiva odgovora, jer je ono identično s pitanjem nazora na svijet i život, pa postaje opće filozofijskim pitanjem smisla čovjekove egzistencije. U tom smislu Matičević kritizira Herbartov cilj čudoredno-religiozne značajnosti čime problem cilja odgoja nije riješen, jer pojam "čudoredan" vodi k pitanju o summum bonum. Time je pitanje cilja odgoja u najboljem slučaju smogđeno. S druge strane, čudoređe ne može biti jedina vrijednost, pa prema tome i jedini odgojni cilj. Matičević zaključuje da sama etika ne dostaje za određenje odgojnog cilja, već treba zauzeti stav prema cijelom sistemu vrijednosti, čime se cijeloj filozofiji, a ne samo etici, otvaraju vrata u pedagošku znanost.

Zbog raznih kulturno-filozofijskih određenja pojma i cilja odgoja moglo bi se postaviti pitanje o mogućnosti izgrađivanja pedagoške teleologije, koju različiti teoretičari različito fundiraju. Kritizirajući pedagoške pravce koji odgojne ciljeve nalaze u istraživanjima faktičnih odgojnih prilika i zahtjeva, autor pravilno zaključuje da se time "idealni momenat u uzgoju nastojao svesti na realni momenat, načinio se

logički skok od momenta zadanosti na momenat podanosti, zamijenilo se ono, što jest, i ono što treba da bude".²⁰¹ Konačni je smisao, dakle, da pedagoška ne može biti čisto istraživanje činjenica, ne može biti isključivo empirijsko i eksperimentalno istraživanje kao ni povijesno ili sociološko istraživanje faktičkih odgojnih prilika. Upravo zbog toga što pedagoška ne samo da mora znati kakvo je dijete i kakvo je društvo već kamo to dijete i društvo treba povesti (idealni momenat u odgoju), Matičević kritizira "pedagošku odozdo". Produbljujući svoju kritiku, autor smatra da se odgojni ciljevi mogu racionalno ili empirijski naći "uvijek samo u opsegu života i naziranju odrasla gotova čovjeka ili društva, a nikada u samom djetetu".²⁰² Shvaća li se odgoj kao razvijanje prirodnih sila u svakom individuumu gubi se odgojna misao in essentia, ako se podanost, faktičnost djetinje naravi uzima ne samo za ishodište nego i za mjerilo odgojnog razvoja, za odgojni cilj. Važnost empirijskog je u upoznavanju djeteta, ali se norma treba fiksirati izvan djeteta i biti mu zadaća koja svoj opstanak zahvaljuje vrijednosnoj ocjeni odrasla čovjeka, pa nema pedagoške "odozdo" niti konstrukcije ideala iz djeteta kao ni pedagoške čiste psihološke faktičnosti.

201 Matičević S.: Idealni momenat u uzgoju (u časopisu: Kršćanska škola, broj 5-6/1923, str. 52)

202 Ibid.str. 53.

Ideje što ih je Matičević iznio u ovoj raspravi razrađene su, a ponešto i promijenjene u njegovom kapitalnom radu "K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj". Prije publiciranja 1934. godine autor je početkom iste godine na svečanoj sjednici Jugoslavenske akademije pročitao dio svoje rasprave, što je već tada izazvala interes pedagoških radnika. Na Matičevićev nastup reagirao je S.Pataki²⁰³, koji je ne samo detaljno prenio Matičevićevo izlaganje, već mu je pristupio i kritički. U istom je tonu i sa sličnim primjedbama pisana i Patakijeva recenzija²⁰⁴ Matičevićeve rasprave. Bez jasno izraženog osobnog stava pisan je Čepulićev prikaz²⁰⁵ Matičevićeve rasprave, koji se zadržava na izlaganju osnovnih misli.

Na početku svoje izuzetne rasprave autor ističe da je uzrok neodređenog položaja pedagogije u tome što je ona "negotova", što joj nije zajamčena specifična zakonska struktura, niti specifična metodičnost, čime se obara ideja autonomne pedagogije. Matičević uočava opterećenost pedagogije tradicionalnom

203 Pataki S.: Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1934, str. 29-36)

204 Pataki S.: Najnoviji rad prof. Matičevića o temeljnim pitanjima pedagogijske nauke (u časopisu: Napredak, broj 3/1935, str. 127-138)

205 Čepulić D.: Dr Stjepan Matičević: K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1935-36, str. 235-239)

baštinom (osobito Herbartovom), koja neće da vidi mogućnost da pedagogija bude moguća kao autonomna nauka u smislu tehnologije.

Priznajući da je upravo pitanje teleologije u pedagogiji ono koje je prodrimalo njezinu znanstvenu svijest, autor konstatira da ono nije poteknuto specifično pedagojskim motivima i potrebama. Formulira li se to pitanje kao pitanje izgradnje mosta između "biti" i "trebati", tj. kao pitanje koraka od činjenice do vrijednosti, onda se - prema Matičeviću - problematika tog pitanje mora rješavati na filozofskom polju, i to u području jedne opće aksiologije. Međutim, pedagogiji je "mučke naprćena dužnost" određenja ili bar biranja odgojnog cilja, što se pak ima tražiti u posve drugoj, samostalnoj filozofskoj nauci - etici (Hercbart), pa tako W.Dilthey, osporavajući znanstveni dignitet pedagogiji upravo u toj točki zaključuje da pedagogija ne može postati općevrijednom znanosti, ukoliko se radi o odgojnom cilju. Zbog krivo propisane dužnosti konstruiranja odgojnog cilja osporavaju se - tvrdi Matičević - pedagogiji čak i kriteriji znanstvenosti. Relativizam s kojim se bori fundiranje vrijednosti uopće tako je posredno pogodio i pedagogiju, pa je pitanje relativizma bilo uzrokom ljuhanja temelja pedagogije kao znanosti i postalo glavnom temom u raspravi oko pedagojske teleologije. A ipak - smatra Matičević - "to pitanje nije ni

organički niklo niti je organički ukorijenjeno u pedagogijskom kompleksu".²⁰⁶ Konzekventno autor zaključuje da se svako teleologijsko razmatranje o odgojnom cilju smatra za pedagogiju bivstveno tuđim, pa se tako zabacuje i svaka koncepcija pedagogijske teleologije kao i svaka posebna pedagogijska aksiologija kojoj bi smisao bio u određenju odgojnog cilja.²⁰⁷ S.Pataki se u svojoj recenziji Matičevićeve rasprave posebno zadržao na ovom dijelu: on smatra da autor u borbi za specifični pedagogijski predmet uvećava distanciju između pedagogije i filozofije više nego što to kolaboracija među njima dopušta. Prema Patakiju, po mnogim fundamentalnim problemima pedagogija "treba" filozofiju više od ostalih znanosti, pa je ona u širem smislu i "filozofskija" od drugih znanosti. Pataki drži da se pedagogija i filozofija ne samo dodiruju već i ukrštaju, pa prema tome autonomnost pedagogijske znanosti ne znači oštru podvojenost od filozofije. Iako je Matičević oštrije od svih autora do tada povukao demarkaciju između filozofije i pedagogije, posebice u onome

206 Matičević S.: K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, Zagreb 1934, Tisak Nadbiskupske tiskare, str. 18.

207 Ove se Matičevićeve ideje principijelno razlikuju od onih izraženih u raspravi "Idealni i realni momenat u uzgoju" gdje je prešutno dopuštao egzistiranje pedagogijske teleologije kao i pedagogijske aksiologije. Pitanje pedagogijskih ciljeva naziva vrhovnim filozofijskim pitanjem pedagogije.

dijelu (teleološkom) gdje se ona redovno usko vezivala uz filozofiju. Matičević je to - za pedagogiju ipak nesigurno područje - pripojio filozofiji, pokušavši autonomnost pedagogije sagraditi na novim temeljima. Ne bismo se mogli složiti s Patakijevim stavom da je Matičević uvećao distanciju između pedagogije i filozofije: on je samo oštro razgraničio njihove zadatke.

Ipak, Matičević nikako ne oduzima pedagogiji sve aspekte idealiteta. On smatra da se "pedagogijska funkcija ispoljuje u pitanju idealiteta kao jedna metodičnost, a pedagogijska teorija, tj. pedagogija kao nauka - kao jedna teorija postupka, a ne teorija stanja".²⁰⁸ Razrađujući tu svoju postavku, Matičević razlikuje dva smisla normativnosti u pedagogijskoj ideji: normativnost cilja i normativnost akta, pri čemu normativan cilj reprezentira ideal nekog konačnog stanja ili svojstva. Normativnost odgojnog akta ukazuje se kao sredstvo za ostvarenje odgojnog cilja. Osnovna je Matičevićeva ideja da je normativnost cilja izvan svake sumnje pedagogijska realnost (čime je implicirana i potreba postojanja i postavljanja takvog cilja), ali postavljanje tog cilja pada u područje drugih znanstvenih kompleksa. Prema tome, ostajući u domeni pedagogije, pažnju treba usmjeriti k

208 Ibid, str. 20.

smislu i biti normativnosti pedagoškog akta, posebno k pitanju odgojne zakonitosti. Za naše je razmatranje, dakle, bitno Matičevićevo shvaćanje prema kojemu određivanje cilja odgoja "ne može ni u kom slučaju"²⁰⁹ biti sadržajem i zadatkom pedagogije, zato ono stvarno pripada filozofiji ili njezinim specijalnim filozofijskim disciplinama (antropologija, etika itd.). Pedagogija nikako ne može svoj *raison d'être* zasnivati na određivanju cilja odgoja, već se *raison pedagogije* nalazi u fundiranju teorije jedne posebne prakse ili tehnike. Time u centar Matičevićeva interesa stupa "odgojni akt", čijim bi definiranjem i delineiranjem trebalo opravdati autonomnost odgojne teorije.

Neizvjesnost u određivanju pojma odgojnog akta posljedica je neriješenog pitanja jesu li pojam "odgojni akt" i "odgojni kauzalni niz" (opća odgojna kauzalnost) sadržajno identični pojmovi. Prema autorovu mišljenju, trebalo bi stati striktno na stajalište da samo "svijesni i nekom osnovom upravljani odgajatelj u svojim odgojnim aktima o d g a j a, da samo ono, što on po svojoj naročitoj zamisli i tendenciji čini, zapravo čini 'odgojni akt', samo njegovo dakle takovo činjenje kao proces da reprezentira i zbivanje o d g o j n o g kauzaliteta".²¹⁰ Ostale interakcione procese i utjecanje trebalo bi

209 Ibid, str. 27.

210 Ibid, str. 34.

drugačije označavati, a nikako kao procese "odgojne" kauzalnosti.

Postavljajući odgoj u vezu s razvojem i usponom čovjeka kao duhovnog bića i identificirajući duševni uspon (ili razvoj) s kulturom, Matičević ističe da kulturni razvoj prije svega potrebuje svjesno jačanje i kontrolu konzervativnog faktora, faktora baštinenja. Čuvanje i predavanje duhovne baštine novoj generaciji bila je prva zadaća čovječanstva. Postignuta kultura (duhovna baština) mora se u svakoj pojedinoj individui obnoviti svjesnom predajom. Kulturni čovjek nije jamac kulturnog kontinuiteta, već je kulturna volja samorefleksijom, obratima na samu sebe, morala osigurati svoj kontinuitet. Upravo ta refleksija kulturne volje, to svjesno iskorišćavanje kulturnih sila, ta "volja za kulturnu volju", "tehnika njege (razvijanja, obrazovanja, formiranja) kulturne volje ili kulturne prakse ili kulturnih sila"²¹¹ - to je odgoj. Odgoj je, prema tome, i sam kulturna praksa, ali takva kojoj je isključivi i specifični sadržaj njega kulturne volje ili prakse. Takvim određenjem odgoja je - prema Matičeviću - zajamčena i specifičnost pedagoške znanosti, jer nijedna kulturna praksa nema za predmet svoje intencije baš pomaganje napretka duhovnih sila. Ovdje Matičević smatra potreb-

211 Ibid, str. 43.

nim i određivanje demarkacione linije između "opće odgojne kauzalnosti" (kauzalnost panpedagogijskog shvaćanja) i kauzalnost specifičnog odgojnog akta. Pritom smatra da nema opravdanosti distinkcija odgoja u "širem" i "užem" smislu, jer odgoj postoji samo u jednom točno određenom smislu; nema pored pedagogije i panpedagogije, već postoji razvoj i odgoj, pa prema tome i teorija o razvoju (teorija civilizacije) i teorija o odgoju - pedagogija.

Svaki se odgojni akt odigrava preplitanjem triju faktora: odgajatelj-odgajatelj-vrijednost (kulturno dobro, ideal), pri čemu odgajatelj igra ulogu posrednika. U odgojnom procesu - za razliku od prirodnog razvojnog procesa, gdje se prepliću razvojna individua i razvojni medij - interferira i odgajatelj sa svojom namjerom i planom. Upravo svrsishodna djelatnost odgajateljeva distingvira razvojnu i odgojnu kauzalnost i omogućuje statuiranje specifične teorije o odgojnoj kauzalnosti - pedagogije, znanosti o "svijesnom i planskom utjecanju na čovjekove prirodne razvojne mogućnosti, o planskom vođenju (obrazovanju) kulturne volje, o tehnici svijesne njege kulturne prakse".²¹²

Na ovom mjestu valja spomenuti Patakijevu kritiku Matičevićevih stavova, koji jednako u recenziji djela kao i u prikazu

212 Ibid, str. 51.

Matičevićeva predavanja u Akademiji pokazuje kako je Matičevićovo shvaćanje odgoja i pedagogije preusko, bez zahvaćanja u širinu odgojne zbilje. Pataki, za razliku od Matičevića, jasno stoji na pozicijama panpedagogizma, smatrajući da ta teorija uglavnom vjerno tumači odgojnu zazbiljnost u svojoj njezinoj širini i punoći. Štoviše, Pataki vjeruje da su panpedagogijska razmatranja "baza s koje pedagogijska teorija jedino može i treba da pođe ako hoće da bivstveno i egzistencijalno značenje odgojne funkcije i odgojnog razvoja razumije i izloži u svim različitim oblicima i karakterima odgojne zazbiljnosti u kojima se ona pojavljuje, i, izživljuje"²¹³ Ne slažemo se s Patakijevom kritikom Matičevića, koja polazi iz jasnih panpedagogističkih pozicija. Ako je Matičević - u neku ruku - suzio odgoj, onda ga je Pataki, bez sumnje, sagledao preširoko.

Matičević "suzuje" odgoj s još jednog aspekta: za njega je pravi i bivstveni odgoj samo odgoj djeteta, pa je teorija odgoja u punom i pravom smislu samo pedagogija, a ne andragogija.

Po našem je mišljenju ova Matičevićeva rasprava značajna ne samo kao izuzetna pojava u svom vremenu već i šire. Na žalost, u fundiranju poslijeratne pedagogije ovaj je rad,

213 Pataki S.: Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1934, str. 29-36)

čini se, zaboravljen, iako bi uvelike mogao pomoći pri rješavanju problema što ga je obradio Matičević, a o kojem ni do danas nisu zauzeta konkretna stajališta.

Matičevićeva je najveća zasluga što je uspio striktno odrediti područje pedagogije, razgraničivši ga strogo i određeno od područja srodnih znanosti. Takvo rješenje moralo je "ubirati žrtve": teleološko područje pedagogije, koje je prima facie diskvalificiralo znanstveni dignitet pedagogije, pretvarajući je u ancillu sad ovog ili onog područja, Matičević je situirao u filozofiju. Konstituirajući pedagogiju kao teoriju norme postupka, Matičević je morao baciti svaki panpedagogizam čije beskonačno brojne i različite oblike definira kao norme razvoja, a ne odgoja, koji - u skladu s takvim stavom - ne pripadaju pedagogiji. Štoviše, Matičević je iz teorije odgoja izuzeo i andragogiju, smatrajući bivstvenim samo odgoj djeteta.

Iapč, Patakijevu kritiku ne treba tek tako odbaciti: pitanje je možemo li sve oblike neintencionalnog odgoja (koji ne spadaju u vulgarni panpedagogizam) tako strogo "izbaciti" iz pedagogije, jednako kao i ograničiti odgoj samo na odgoj djeteta. Ostaje činjenicom da je nit Matičevićeve misli logički morala voditi upravo u navedenim pravcima. Matičević i nije mogao

donijeti drugačijih zaključaka.²¹⁴

Godinu dana iza prikazane rasprave iz štampe izlazi nova Matičevićeva knjiga: "Priroda, kultura i odgoj". Postavljajući u usku vezu i ovisnost "obrazovni ili pedagoški ideal" i kulturni ideal, Matičević se pita postoji li neki općeniti, univerzalni kulturni ideal i zaključuje da takvog generalnog ideala nema jer se kulturni ideal mijenja. Svaka kultura ima svoj ideal, a svaka je kultura nešto posebno, različito, promjenjivo u vremenu i prostoru, ovisno o nizu različitih faktora. Pedagog mora poći od kulture svoga naroda i u njoj tražiti svoj kulturni ideal na kojem će konstruirati svoj "obrazovni ideal". On neće ići za "fantomom jedne jedine, opće, vječne i neprolazne kulture i kulturne ideje i na njoj izgrađenog kulturnog ideala, koji bi uzeo za ishodište i uzor i kod svog odgojnog rada".²¹⁵ Pedagog neće u tom smjeru tražiti općenitost i nužnost svojih kulturnih pogleda, nego će ostati kod pojedinačne, individualne, kulture svoga naroda i utoliko priz-

214 Budući da je ova Matičevićeva rasprava najznačajniji reprezentant Matičevićevog pedagoškog creda, nije nam jasno (budući da nema poziva na izvor) na osnovu kojih Matičevićevih radova N.Kujundžić u radu: Funkcionalističko-personalistička pedagogija Stjepana Matičevića (u časopisu: Pedagogija, broj 2/1972, str. 291-306) zaključuje da - prema Matičeviću - "pedagogija (kao autonomna društvena nauka) sama određuje, dozira i realizira odgojne ciljeve" (str. 301).

215 Matičević S.: Priroda, kultura i odgoj, Zagreb 1935, Tiskara "Merkantile"

nati "kulturni relativizam". Međutim, svaka takva pojedinačna kultura izraz je, forma, jedne općenite, trajne i nužne, apsolutne jezgre općeg ljudskog i vječnog sadržaja, pa Matičević zaključuje da se "u raznim kulturama i kulturnim dobrima pojavljuju trajne i vječne ljudske vrijednosti raznim, individualnim i povremenim načinom".²¹⁶ Iako se kulture međusobno razlikuju, one su ipak u krajnjoj liniji manifestacije istog duhovnog života, i u njima su sadržane ideje čovječnosti, ideje istine, ideali ljepote, prava i pravednosti, svetosti. Upravo je pitanje o vrijednostima ključno pitanje pedagogijske teleologije, jer se tek rješanjem tog pitanja oslobađamo "pedagogijskog relativizma". Odgovor na ovo pitanje leži u čistoj filozofiji, pa pedagog može u tim razmatranjima tek surađivati s filozofom.

I, dok u raspravi "K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj" Matičević nije ulazio u diskurs o odgojnom idealu, jer ga je situirao u domenu filozofije, u ovom radu on se ne drži svoje prethodno zacrtane linije. Raspravljajući o apsolutnom i relativnom u cilju odgoja, decidirano zaključuje na nemogućnost postojanja univerzalnog kulturnog, pa tako i odgojnog ideala, ali ujedno i implicira postojanje apsolutnih vrijednosti, što

216 L.c.

su dijelovi svake pojedinačne kulture. Očito je da je ovdje pomućen dijalektički odnos općeg, posebnog i pojedinačnog, jer Matičević vidi opće, posebno i pojedinačno, ali ne vidi međusobno djelovanje tih elemenata, pa time i nužan utjecaj pojedinačnog na opće. Dok govori o različitosti kulturnih ideala koji se zasnivaju na posebnim, dakle relativnim, kulturama, traži apsolutne vrijednosti prema kojima bi pedagog fundirao svoju normu i tako se oslobodio pedagogijskog relativizma u teleologiji. Čak, dok je ranije potpuno izuzimao pedagoga u raspravi oko odgojnog cilja, ovdje pedagog na osnovi kulture svog naroda "konstruira" svoj obrazovni ideal.

I u njegovom posljednjem opsežnijem izdanju "Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji", u kome je sakupljeno nekoliko njegovih međusobno nepovezanih rasprava, očituje se Matičevićovo odstupanje od ideja iz rasprave "K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj". Propagirajući svoju ideju funkcionalne pedagogije, Matičević ističe da teleologijski problem pedagogije leži u određivanju vrijednih poželjnih sposobnosti i sadržaja koje treba funkcijom njegovati. On upozorava da funkcionalna pedagogija daje na to pitanje određeniji odgovor od mnogih drugih pedagogijskih stanovišta, tvrdeći da je "kultura, i to nacionalna kultura do danas zadnji mogući odgovor i u pedagogiji na pitanje

teleologijsko i on izlazi upravo organički iz funkcionalnog shvatanja pedagogije".²¹⁷ Odgoj je svjesno i promišljeno reguliranje prirodnog kulturnog uspona. Kako se čovjek upravo kulturom uzdigao nad čistim animalnim stanjem, "vrijedno" bi se moglo identificirati s "kulturnim". Kulturna jezgra čovjeka ispoljuje se ne samo postupno u historiji čovječanstva već najiskonskije dolazi do izražaja u životu užeg kruga, vlastitog naroda, nacionalne kulture. Na taj način Matičević nalazi izvor odgojnog ideala u nacionalnoj kulturi.

U raspravi "Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje", objavljenoj u ovoj zbirci, Matičević uglavnom parafrazira ideje iz rasprave "K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj". Za njega je pedagogijski akt konstitutivno vezan uz "binarni" odnos odgajatelja i odgajanika, u kojem je personalnom odnosu "uzgojna vrijednost" treći, jednako bitan, faktor što obilježava potpuni pedagogijski akt. Gdje tog konkretnog, intimnog ličnog odnosa između odgajatelja i odgajanika nema, ne može se govoriti o odgoju u pravom smislu riječi. Ipak, ovdje popušta prijašnjem strogom određenju odgoja u jednoznačnom smislu prema kojemu nije opravdavao distinkciju na odgoj u "širem" i "užem" smislu: tu smatra da kulturni utjecaji nisu uzgojni u

217 Matičević S.: Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji, Zagreb 1938, Minerva, str. 40.

pravom smislu, već da u "takvim slučajevima možemo govoriti tek o odgoju ili odgajateljima u prenesenom (širem) smislu (,saodgajatelji').²¹⁸

Matičevićev spisateljski pedagogijski rad kao da se pruža dvolinijski: jedan je smjer obilježen značajnom raspravom "K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj", dok je drugi usmjeren k propagiranju njegove funkcionalističke pedagogije, zasnovane na nacionalnoj kulturi. Matičević nije uvijek dosljedan u svojim stavovima; ideje objavljene u netom spomenutoj raspravi nisu u punom smislu riječi razrađene u ostalim radovima. Ipak, i kada bi obrana autonomije pedagogije bila jedino djelo Stjepana Matičevića, bila bi dovoljna da ovom teoretičaru pribavi zavidan znanstveni dignitet.

Odgojni ideal u nacionalnoj kulturi - bila je ideja što ju je daleko dublje od Matičevića razradio **Alfonz Heisinger - Žarković**. On, pedagogizirajući ideje Antuna Radića, smatra da školstvo i pedagogija svakog naroda treba da odgovaraju njegovim nacionalnim i socijalnim prilikama, pa je tako protiv preuzimanja stranih pedagogijskih ideja i sistema. Prosvjetna organizacija i pedagogija u Hrvatskoj treba da se osnivaju na kulturnoj filozofiji dra An-

218 Ibid, str. 47.

tuna Radića, brata vođe Hrvatske seljačke strane Stjepana Radića, koji se za razliku od brata Stjepana, aktivnog političkog tribuna, više bavio teorijskim pitanjima seljačkog pokreta u Hrvatskoj. Svoje je ideje razradio u knjizi "Načela socijalne pedagogije".

Temeljni pojmovi socijalne pedagogije su organizacija, metoda i cilj obrazovanja. Glavni je cilj prosvjetnog rada prema Žarkoviću "odgoj i obrazovanje čovjeka za autonomna, ravnopravna člana narodne kulture i socijalne zajednice, dakle za autonomnu, duhovnu i socijalnu ličnost"²¹⁹ Žarković ne vidi opreke između individualiteta i socijaliteta, već tvrdi da među njima postoji korelacija, pa kao cilj odgoja postavlja autonomnu ličnost (personalizacija čovjeka), koja je ujedno i socijalna ličnost. Taj se odgojni cilj postiže razvijanjem svih duševnih i tjelesnih sposobnosti čovjeka prema duhovnim vrijednostima narodne kulturne zajednice. Odgoj je jednak (ravnopravan) za sve članove naroda. On se ne smije iscrpljivati u izoliranom razvoju ličnih sposobnosti pojedinaca, već treba da bude odgoj za socijalnu zajednicu pomoću zajednice. Tako se pojedinačnim odgojem razvija narodna kultura i socijalna zajednica.

219 Žarković-Heisinger A.: Načela socijalne pedagogije, Zagreb 1935, Binoza, str. 40.

Odgoj treba da je ideološki fundiran, tvrdi Žarković, budući da je sustav duhovnih vrijednosti svake narodne kulture socijalno i historijski diferenciran, dakle ideologiziran, zaključuje autor, smatrajući da u autonomnom ideološkom sustavu i spontanoj i slobodnoj narodnoj duhovnoj zajednici nema opasnosti od dogmatizma što ga nosi ideološkičnost. Kritizirajući klasni kapitalizam i kolektizam, Žarković tvrdi da je samo u spontanoj i slobodnoj narodnoj zajednici moguća demokratizacija i socijalizacija ljudske ličnosti.

Opći cilj odgoja Žarković razlaže na razvoj ličnosti i njezino kulturno formiranje koje se sastoji od idealizacije, ideologizacije, demokratizacije (autonomije) i socijalizacije. Osim općeg cilja, postoji i posebni cilj narodnog obrazovanja. Budući da još uvijek preteže nesocijalna klasna kultura, posebni je cilj socijalne pedagogije i narodnog obrazovanja suradnja oko "stvaranja opće narodne socijalne kulture uklanjajući kulturne razlike u narodu".²²⁰ U područje djelovanja socijalne pedagogije spada i sav organizacijski i pedagoški rad koji cijelom narodu omogućuje sudjelovanje u kulturnom životu. Prema tome, socijalna pedagogija je praktična znanost o socijalnom organiziranju kulture, dok je

220 Ibid, str. 42.

teorijska znanost o socijalnoj organizaciji kulture sociologija kulture.

Sam socijalno-pedagoški rat ne dostaje za razvoj opće narodne socijalne kulture, već je potrebno i duhovno stvaranje kao i politička i ekonomska organizacija društva. Nije, dakle, opravdano vjerovati da je obrazovanje dovoljno za postizanje promjena u društvu, jednako kao što niti politička organizacija novog društva nije dovoljna za razvoj novog čovjeka i nove kulture. Prema tome, "ni sama prosvjeta, ni sama politika, nego i politika i prosvjeta zajedno".²²¹

Žarković je očito osvjedočeni predstavnik socijalne pedagogije sa specifičnom političkom obojenošću. Odgoj (i pedagogija) u službi su razvoja narodne svijesti i kulture. Žarković ne poznaje teleološke probleme oko povezanosti filozofije i pedagogije, za njega čak niti ne postoji teorijska pedagogija, već njezinu funkciju preuzima sociologija kulture. Odgoj je specifično ideološki fundiran i usko povezan s politikom.

Jasno je, dakle, da Žarkovićev napis slijedi politički program Radićeve stranke, oblikujući ga pedagojski. Iako su se teoretičari što su zastupali socijalni smjer u pedagogiji već i ranije javljali, Žarkovićev je rad za nas

221 Isto, str. 43.

zanimljiv kao spis s jasnom političkom orijentacijom. Ova njegova rasprava nije od većeg teorijskog značenja, jer je očito da ga teorijski problemi pedagogije niti posebno ne zanimaju, već je vrijedna ilustracija pokušaja da se pedagoška praksa uklopi u aktualan politički program.

Vrlo su konkretno politički usmjereni i stavovi Josipa Bauguta u članku "Politika i odgoj". Kritizirajući Vuk-Pavlovićevo oštro razdvajanje politike i pedagogije, Bagut tu nalazi proturječje sa stavom da pedagoška funkcija potiče na preobrazbe društveno-političkih organizacija kako bi postale što boljim oruđem "budućnosti". Ako se odgojem može utjecati na promjenu političkog stanja, onda je pedagoška funkcija in ultima linea i politička, logično zaključuje Bagut. Čistih tipova pedagoga i političara nema, već u stvarnosti postoje ljudi koji su i pedagozi i političari, pa slijedi da su politika i odgoj uvijek u dodiru: ili odgoj nastoji djelovati na promjene u političkoj sferi ili politika sebi podvrgava odgajalaštvo, upotrebljavajući ga kao sredstvo za jačanje svoje moći, ili djeluju k istom cilju. Isprepletenost političke i odgojne funkcije Bagut najjasnije vidi u samom odgojnom cilju, smatrajući da su svi pedagoški ciljevi i politički.

Za Bauguta je nacionalni moment dokaz da se politika ne da odvojiti od pedagogije. On

oštro odbija prigovor da se nacionalnim odgojem ne može razviti humanog čovjeka. Budući da se čovjek odgaja kroz zajednicu, ne može biti odgojen za zajednicu kakve u zbilji nema, pa nema odgoja ni kroz ljudstvo (u širem smislu riječi) ni za ljudstvo. Dok postoje krupne razlike među narodima (koje će, po Baugutu, postojati uvijek) ne može se pomišljati na realizaciju ideje humanosti. Ona ostaje samo ideal kome se možemo približavati. Približavanje toj ideji moguće je, tvrdi Baugut, samo preko i poslije nacionaliteta.

Baugut tvrdi da u školu ne pripada svaka politika, posebno ne stranačka, već samo one političke ideje koje su općenarodne, uz koje pristaje cijela nacija. On se osvjedočuje kao pristaša vođe hrvatskog seljačkog pokreta V.Mačeka i kao Radićev duhovni sljedbenik (poput Žarkovića). Profesor se, tvrdi Baugut, "ne ogrešuje o svoju odgojnu funkciju, ako dade vidljiva izražaja i svom političkom (ne partijskom) mišljenju, koje je usklađeno s političkim mišljenjima njegova naroda".²²²

Manje na političku, a više na društvenu uvjetovanost odgojnih ciljeva osvrće se **Mirko Oklobdžija** u članku "Uslovi promjena odgojnih ciljeva i metoda". Uvidjevši raznolikost odgojne prakse, Oklobdžija zaključuje da je ona

222 Baugut J.: Politika i odgoj (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1939/40, str. 19)

uvijek bila podrvgnuta različitim potrebama društva. Po promjenama ciljeva odgoja zaključuje da je odgojna praksa duboko uklopljena u društveno događanje. Pitanje kako društvo određuje odgoj ovisi o samom društvu i pojedincima koje odgaja. To je pitanje za autora u prvom redu sociološko. Za njega odgoj pripada isključivo društvenim faktorima koji imaju utjecaj, vlast u društvu. S pravom zaključuje da su se "ciljevi široke odgojne prakse uvijek ukazivali kroz društvene uslove".²²³ Za autora je izvor suvremenih problema odgojne prakse izraz društvenih potreba u kojima se traže nove mogućnosti života u suvremenoj kulturi i - s druge strane - posljedica proučavanja čovjekove ličnosti i njegova duševnog života. Za Oklobdžiju ne postoji stvaran sukob "stare" i "nove" škole, već sukob kulturnih epoha u kojima su nastale. Pravilno uočivši društvenu uvjetovanost odgoja, a time i promjenjivost ciljeva odgoja i obrazovanja, autor zaključuje svoj rad konstatacijom da je odgojna problematika uvijek utemeljena na širokoj ekonomsko-kulturnoj osnovi. Zahtjev za bilo kakvom promjenom u odgoju uvijek je u prvom redu društveni zahtjev.

Mate Demarin, sljedbenik pravca "radne škole", u svojem najznačajnijem radu "Idejne

223 Oklobdžija M.: Uslovi promjena odgojnih ciljeva i metoda (u časopisu: Napredak, broj 9/1936, str. 380)

komponente radne škole"²²⁴ također uočava uvjetovanost odgoja društvenim prilikama. Obrazovanje nije samostalna i nezavisna akcija, već je odnos društva i odgojne ideje usko vezan. Odgojne i obrazovne prilike uvijek su ogledalo socijalnog stanja i kulturnog nivoa društva.

Za razliku od radova prethodno navedenih teoretičara, druga grupa pedagogijskih mislilaca zadržava svoj centar interesa na klasičnim teleološkim pitanjima pedagogije, razmatrajući filozofijske, aksiološke ili kulturološke veze s pedagogijom.

Tako, primjerice, Martin Robotić ističe da je izvorište i filozofije i pedagogije u zbiljskom životu i njegovim potrebama. Uzrok mnogolikosti, a često i proturječnosti njihove problematike upravo je u njihovom zbiljskom životnom izvorištu. Iako su rješenja različita (zbog različitosti zajednica iz kojih izvire), ona - tvrdi Robotić - ipak vode k istom cilju, zahtjevu "uzdizanja čovjeka do savršenstva božanstva shvaćenoga kao spoj duhovnih vrijednosti".²²⁵ Cilj odgoja može se konkretno postaviti samo za izvjesne epohe, on se razvija usporedo s kulturnim razvitkom, a krajnji cilj odgoja mogao bi se označiti kao izjednačenje

224 Demarin M.: Idejne komponente radne škole, Zagreb 1936, Tipografija

225 Robotić M.: Filozofija i uzgajanje (u časopisu: Napredak, broj 3-6/1929, str. 98)

ljudskog duha s općom, vrijednosnom duhovnom zazbiljnošću, s objektivnim duhom svijeta. Životna snaga filozofskih i s njima povezanih odgojnih sistema ovisi upravo o tome koliko su u skladu sa spomenutim životnim zadatkom ljudi.

Robotićeva rasprava "Osvrt na filozofijsku problematiku pedagogije"²²⁶ ne odlikuje se originalnim mislima, a argumentacija je često neuvjerljiva. On smatra da se pedagogija nalazi tek na prijelazu iz tehnologije u znanost, čemu je razlog nenadovezivanje teorijskog interesa na pedagošku praksu. U daljem tekstu izlaže pedagoška nastojanja Harbarta, Natorpa, Kriecka, Kerschensteinera i Sprangera, ne odajući svojega stava prema izloženim mislima. Zaključuje da cilj odgoja mora biti općenit, a obrazovanje mora smjerati k totalitetu duhovnoga života. Iako se Robotić o tome ne izjašnjava eksplicitno, očito je da - iako svjestan mnogostruke uvjetovanosti odgoja - pledira za vječni, idealistički postavljen cilj odgoja.

O pedagoškim problemima i u ovom razdoblju ne raspravljaju jedino pedagozi, već se i psiholozi, sociolozi,²²⁷ a posebno filozofi uključuju u rješavanje pedagogijske

226 Robotić M.: Osvrt na filozofijsku problematiku pedagogije (u časopisu: Napredak, broj 3-6/1929, str. 99-112)

227 Vidi: Maslić F.: Sociologija vaspitanja kod Jugoslavena (u časopisu: Učitelj, broj 3-4/1938, str. 245-254)

problematike. Među njima svakako valja spomenuti Vladimira Filipovića, našeg eminentnog filozofa, koji se bavio problemima vrijednosti, kulture, zadirao u područje psihologije, posebno u vezi s težnjama nove pedagogije. U svojoj raspravi "Pedagogija i aksiologija" Filipović upozorava da je rješenje pitanja odgojnog ideala prvi problem u pedagogiji, pa je besmisleno i iluzorno pristupati rješavanju bilo kojeg problema prije rješavanja ovoga. Nedostatak dovoljne teorijske orijentacije uzrok je pojavi mnoštva struja u pedagogiji, ali bez jasne i čvrste teorijske orijentacije svaki je pedagoški rad u osnovi nesiguran i sklon protuslovljima. Pronalaženje odgojnog cilja nikako se ne može prepustiti instinktu.

Odgojni, a u isto vrijeme i kulturni, ideal nekog vremena predstavlja "sklop kulturnih dobara konstituisanih i poredanih prema hierarhičnom nizu nadvremenskih vrednota"²²⁸, pa iz toga slijedi da odgajatelj mora biti upućen u aksiološku problematiku. Samo aksiologija može jasno otkriti i kritički osvjetliti kulturni ideal, karakterističan za svako razdoblje i svaku sredinu. Prvi je i osnovni zadatak aksiologije odrediti sadržaj kao intencionalni predmet vrijednosnoga akta, dok pedagogija mora pronaći vrijednosti koje su

228 Filipović V.: Pedagogija i aksiologija (u časopisu: Napredak, broj 5/1934, str. 200)

skriveno u danom idealu i iznaći putove kojima će se vrijednosti najlakše ostvariti.

Filipović stoji na pozicijama aksiološkog relativizma. Svjestan je promjena strukture vrijednosne hijerarhije, čemu slijede i promjene odgojnog ideala. Ni pojedincima niti kulturnim epohama nije dat uvid u totalnu vrijednosnu hijerarhiju, pa se vrijednosni totalitet u raznim epohama sa različitih stajališta različito doživljava. "Kulturna su dobra historijska sredstva i ciljevi, a hierarhični vrijednosni totalitet tek kulturni i pedagoški ideal izveden iz ideje njihove."²²⁹ Neostvarenim i nevidljivim vrijednostima ne može se odgajati, pa je stoga potrebno aksiološko istraživanje u pedagogiji.

Zanimljiv, također aksiološki, pristup pedagoškoj teleologiji daje Milan Kamnikar-Simon u svojoj raspravi "Pedagoška teleologija i aksiologija". Za njega je teleologija kritična točka egzistencije pedagogije kao znanosti. Alternative s kojima se pedagogija suočava u svojoj borbi za znanstveni dignitet su:

1. odreći se teleologije u dosadašnjem obliku i time dobiti priznanje svoje autonomnosti (ovdje se očito aludira na Matičevićevu teoriju);

229 Ibid, str. 210.

2. provesti reviziju pedagozijske teleologije, postaviti je na druge osnove; i,

3. ostati na status quo, da je pedagogija unatoč teleologiji samostalna nauka. Kamnikar u ovom radu nastoji pedagozijskoj teleologiji dati nove osnove.

Zadatak odgojnog rada je dovodenje odgajanika do vrijednosti i njihovo razvijanje kako bi postale sastavni dio odgajanikove ličnosti. Ukoliko postavimo za zadatak razvitak apsolutnih vrijednosti (koje su u svojoj biti statičke), postaviti ćemo teleologiji zadatak koja je daleko iznad mogućnosti pedagozijske, čime prigovori koji se postavljaju pedagozijskoj teleologiji postaju opravdani, a teleologija predstavlja balast za pedagoziju. Ali, ako za vrhovni cilj ne postavimo apsolutne vrijednosti već individualne, subjektivne, onda možemo računati da ćemo tim putem dovesti odgajanika do najvišeg cilja: razvoja apsolutnih vrijednosti. Za pedagoziju je bitno da razvije uvjete pod kojima će čovjek dosegnuti to carstvo vrijednosti. Stoga je, tvrdi Kamnikar, "teleolozijska vrijednosna fundacija moguća, ali ne u sferi apsolutnih vrednota".²³⁰ Prema tome, u ovakvom fundiranju pedagozijske teleologije ne ide se za vrijednostima kao tak-

230 Kamnikar-Simon M.: Pedagozijska teleologija i aksiologija (u časopisu: Napredak, broj 2/1939, str. 57)

vima, već za razvijanjem dispozicija za vrijednosti.

Kamnikar smatra kulturu izrazito važnom za odgoj i obrazovanje, pa je ona "materijalni osnov na kojem i pomoću kojeg ćemo izgraditi teleolozijsko carstvo, neovisno od svih ostalih drugih disciplina naučnih".²³¹ Apsolutni kulturni ideal, prema kojemu će se podesiti odgojni ideal, nije moguće stvoriti, jer svaka kultura ima svoj ideal, ovisan o nizu promjenjivih prilika.²³² Svi činioци što utječu na formiranje odgojnog ideala morat će tražiti izvor u kulturnom idealu jednog naroda, jedne sredine i na njemu izgraditi odgojni ideal. Ipak, i ta pojedinačna kultura emanacija je jedne apsolutne jezgre i jednog općeljudskog i vječnog sadržaja, orijentiranog prema najvišim vrijednostima.

Stavovi Marijana Petrasa u raspravi "Kultura i odgoj" u osnovi su slični Kamnikarovim. Petras organički povezuje kulturu i odgoj, smatrajući da se odgoj provodi pomoću kulture, koja se održava upravo odgojem. Pojedine kulture sa svojim konkretnim sadržajem donose neizbježno mnoštvo odgojnih ideala, što ne treba smetati pedagoziji, budući da je odgoj po svom specifičnom određenju kul-

231 Ibid, str. 61.

232 Autor ovdje prenosi Matičevićeve stavove iz knjige "Priroda, kultura i odgoj", uz koje očito pristaje.

tura subjektivne kulture. Odgoj stoji u službi pomaganja spontane geneze duha, pa na taj način kao zasebno područje ljudskoga života i rada osigurava svoju autonomiju. Ta je autonomija ipak samo relativna, jer pedagogija treba druge nauke, čime donekle i ovisi o njihovim rezultatima.

Filozofijska se funkcija, s druge strane, može označiti kao kultura objektivne kulture. Filozofijski nazor predstavlja neki vrhovni stvaralački akt koji će u realnoj kulturi umjeti da sagleda idealnu vrijednosnu pozadinu. Tako se idealna kultura ukazuje kao vječni zadatak i s obzirom na filozofijsko određenje kao kao i na pedagogijsko oživotvorenje. U tom smislu pedagogijska funkcija ne može biti samo službenica realne kulture: njena se autonomija očituje u "izgradnji lične instrumentacije za idealnu kulturu, naravno u vezi s realnom kulturom i pomoću nje".²³³ Filozofijska i pedagogijska funkcija upućene su jedna na drugu, a dobrim su dijelom i identične. One pretpostavljaju i omogućuju kulturu u smislu objektivnog duha (filozofija) i izgradnju ličnosti kao duhovno izgrađenih subjekata (pedagogija). Obje se po svom postanku i zadatku sastaju u istoj točki - u ideji čovjeka.

233 Petras M.: Kultura i odgoj (u časopisu: Napredak, broj 10/1940, str. 401)

Vlado Petz, profesor na katedri za pedagogiju Sveučilišta u Zagrebu, također ističe povezanost pedagogije i filozofije. Ipak, on naglašava postojanje specifičnog pedagogijskog momenta, zbog čega se nijedna znanost, pa ni filozofija, ne može svojim ciljevima pokrivati s pedagogijom. Njihovi su zadaci različiti: dok se filozofija bavi etičkim pitanjima kao takvim, zadatak je pedagogije da nađe put izgrađivanja etičke svijesti. Pedagogijsko je mišljenje intencionalno, ono svjesno utječe na odgajnika, imajući pred očima vrijednosne ciljeve. Pedagogija nije ni umjetnost niti tehnika, tvrdi Petz, a ne dostaje joj samo empirijsko-induktivna ili sistematsko-deduktivna metoda u određivanju cilja odgoja. Između praktičkog i teorijskog pedagogijskog područja treba izgraditi suradnju. Diferencirajući filozofiju, teorijsku pedagogiju i praktički teorijski rad kao stepenice što vode k ostvarivanju odgojnog cilja, Petz pridaje filozofiji ulogu vodiča teorijske pedagogije, čiji je zadatak da izgradi sistem odgoja koji će rezultirati ostvarenjem zadatih ciljeva kroz praktičan odgojni rad. Petz još čvršće povezuje filozofiju i pedagogiju tvrdnjom da je pedagogija iskušenje vrijednosti filozofijskih ideja. "Svaki je filozofijski sistem vezan uz pedagogiju, princip filozofije ima

pedagogija da ostvaruje."²³⁴ Ne osloni li se pedagogija na filozofijski nazor o životu, postoji u njoj nedostatak. Vrijednost se čovjekova očituje jedino u autonomiji duha, pa - tvrdi Petz - pedagojska spoznaja nije autonomna osloni li se jedino na biološki i psihološki princip. Kao vrhovni regulator potrebna je ideja koja se može naći u filozofiji, idealističkim putem racionalne dedukcije.

Ove Petzove misli iz 1929. godine imaju mnogo zajedničkoga s Matičevićevim idejama: i Petz, poput Matičevića, izvor cilja odgoja očito crpe iz filozofije, koja je na taj način nerazdruživo povezana s pedagogijom. Autonomnost se pedagogije nalazi upravo u pronalaženju puta, u onome "kako", što je precizno razradio Matičević.

Valja istaći da je nešto kasnije iste 1929. godine izašla Petzova rasprava "Od humanizma i racionalizma k revolucionarnoj pedagogiji XX vijeka", koja uvjetovanost odgoja promatra s više aspekata. On ovdje vidi pedagogiju u organičkoj vezi ne samo s religijsko-filozofskom nego i s ekonomsko-socijalnom i nacionalno-političkom aktivnošću ljudskog duha. Iako po svojim odgojnim ciljevima stoji nad strujanjima svoga razdoblja (jer je pred njom uvijek

234 Petz. V.: Autonomija naučne pedagogije i njen odnos prema filozofiji (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929, str. 55)

budući ideal), pedagogija je ipak, priznaje Petz, zbog svoje ovisnosti o nazorima na svijet i po konkretnoj primjeni svojih načela u praktičnom životu "samo sastavni dio općega stanja duhovnih vrijednosti svoje epohe".²³⁵ Iako se trudi transcendirati ograde što joj ih nameće sredina, ona mora odstupati pred općim shvaćanjima svojega vremena, na temelju čega Petz zaključuje da nijedna akcija u stvaranju ljudskog progresa ne podnosi revolucionarne skokove tako teško kao pedagogija. - To je donekle nelogično; ukoliko je pedagogija usmjerena i k budućem, tada bi se morala uspješno moći prilagoditi novim uvjetima za čije je stvaranje i sama dala svoj udio. Ukoliko pedagogija zaista najteže podnosi revolucionarne skokove, tada se moramo složiti s činjenicom da u njoj konzervativna komponenta znatno prevladava revolucionarnu.

Ovaj odnos konzervativnog i revolucionarnog zaokuplja Petza i kasnije, ali ga on rješava kompromisno. On smatra da u nekulturoj sredini odgojna funkcija ima konzervativni karakter, dok u kulturnoj ona znači "razborito omogućavanje kontinuiteta između historijski

235 Petz V.: Od humanizma i racionalizma k revolucionarnoj pedagogiji XX vijeka (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929, str. 209)

priznatih vrijednosti i „novog duha“.²³⁶ U kulturnom smislu, smatra Petz, odgojna funkcija svjesno posreduje između povijesti i napretka, "ona vezana za prošlost pokreće sadašnjost prema naprednoj budućnosti".²³⁷ Odgojna funkcija ima naprednu orijentaciju, ali svoj empirijski oslonac nalazi u historijskim vrijednostima, pa tako odgojni rad ima pred očima i prošlost i budućnost.

I Petz, poput mnogih autora s kojima smo se do sada susretali, nastoji pomiriti individualnu i socijalnu komponentu u odgoju. Ipak, on daje prednost socijalnom aspektu, tvrdeći da se upravo u izgrađivanju svijesti o dužnostima prema zajednici odvija pedagoška funkcija. Službu zajednici može vršiti samo izgrađena ličnost; time Petz opravdava individualnu komponentu u odgoju. Prema tome, pedagogija uz pomoć filozofije nastoji otkriti vrhovnu ideju odgoja, propisuje puteve kojima će pojedinac doći do ličnoga zadovoljstva, ali ujedno služi i višem društvenom, narodnom i čovječanskom idealu.

Petz čvrsto vezuje filozofiju i pedagogiju i ističe da taj odnos ne smije biti zapreka približavanju pedagogije životu, jer tek u njemu pedagogija može ispuniti svoju zadaću.

236 Petz V.: Škola i dom kao faktori odgojnoga procesa (u časopisu: Napredak, broj 8/1934, str. 252)

237 Ibid, str. 253.

Odnos filozofije i pedagogije dvostruko je određen: s jedne strane, filozofija uključuje odgoj u svoj sustav, smatrajući ga temeljnom funkcijom kulture, i tako postaje filozofijom s pedagojskim aspektom, dok se, s druge strane, pedagogija kao samostalna znanost ne zadovoljava empiričkom tehnologijom, već sama traži filozofijsku orijentaciju. Tako se pedagogija oblikuje pod filozofijskim aspektom.²³⁸ Očito je da Petz pristaje uz klasičnu teleologiju, pa - iako svjestan i šire društvene uvjetovanosti odgoja - crpe cilj odgoja iz filozofije.

Privodeći kraju razmatranja o teorijskoj pedagojskoj misli o cilju odgoja u Hrvatskoj u periodu između obaju svjetskih ratova, zadržat ćemo se na analizi rada dvojice autora: Marijana Tkalčića i Stjepana Patakija. Opus obojice autora vremenski se proteže kroz period između ratova, ali zadire i u prvi poslijeratni period. Ipak opusu te dvojice autora nećemo pristupiti jedinstveno: naime, teorijski rad Marijana Tkalčića o cilju odgoja nije opsežan (za razliku od Patakijeva) i kod njega se ne očituju tolike razlike s obzirom na jedinstvenost i logičku konzistenciju opusa kao kod Patakija. Patakijev pedagoški rad nakon 1945. godine izrazito je obilježen postrevolucionarnim zbivanjima, pa ga niti

238 Vidi: Petz V.: Razvitak hrvatskog pedagojskog mišljenja (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1942, str. 1-26)

metodološki ne bi bilo ispravno uvrstiti samo u razdoblje što se upravo obrađuje. Tako ćemo se na Tkalčičeve radove, bez obzira na vrijeme njihova nastajanja, osvrnuti na ovome mjestu, dok ćemo o Patakijevom opusu govoriti u oba dijela knjige.

Marijan Tkalčić (1896-1956) pedagoški je sazrijevao između dvaju ratova da bi svoju znanstvenu i društvenu fizionomiju zaokružio u periodu nakon drugog svjetskog rata. Po svom filozofskom shvaćanju Tkalčić je, kako je sam često naglašavao, stajao na pozicijama "dijalektičkog realizma". U okviru te svoje teorije on se kretao u granicama filozofije kulture i vrijednosti. Prema njegovu mišljenju ne postoje apsolutne vrijednosti i spoznaje, već vječiti i živi proces njihova razvoja. Funkcija je pedagogije "da fiksira dinamičan i pokretan cilj odgoja adekvatno razvoju materijalnog bića, da bi sadržajnim oblicima odgojnog djelovanja stalno stvarala uvjete za razvoj i oslobađanje mladih snaga, koje su nosilac novog i u kojima se utjelovljuju dinamičnije i obuhvatnije društvene, naučne, tehničke i umjetničke snage i mogućnosti".²³⁹ U svim odgojnim i obrazovnim idealima sadržan je čovjek, vjeruje Tkalčić, tek se taj ideal različito shvaćao u raznim povijesnim epohama. Nemoguće je postavljati odgojni ideal bez onih koje treba

239 Ogrizović M.: Dr. Marijan Tkalčić (u časopisu: Pedagoški rad, broj 9-10/1956, str. 559)

odgajati: "nametanje ,gotovog' ideala pedagoški je imperijalizam, koji cijeneći prošle vrijednosti, potcjenjuje one koje donosi mladost".²⁴⁰

Oblikovanje poslijeratnog pedagoškog habitusa Marijana Tkalčića zbivalo se na pozicijama marksističke filozofije, pa je tako njegov dijalektički realizam prešao u historijski i dijalektički materijalizam.

Ipak, Tkalčićevi poslijeratni radovi nisu puka apologetika, već se iz njih jasno vidi duboko poznavanje područja kojim se bavio. U svojim radovima često se vraća na probleme buržoaske filozofije i pedagogije, analizirajući ih i kritizirajući s jasnih pozicija historijskog i dijalektičkog materijalizma.²⁴¹ Vrijedan je pažnje njegov rad "Dijalektičko jedinstvo odgoja, obrazovanja i nastave" u kojem, između ostalog, podvrgava kritici tzv. "autonomnu" građansku pedagogiju, ukazujući na činjenicu da je ona najčešće izvodila odgojne ciljeve "iz različitih metafizičkih antropologija, iz ,vječne' suštine ,čovjeka uopće' i tako negirala njegovo društveno-historijsko podrijetlo"²⁴² u nastojanju da, zapravo, njihovom nathistorijskom

240 Tkalčić M.: Pedagogija i tehnika učenja, Zagreb 1934, Minerva, str. 12.

241 Vidi npr.: Tkalčić M.: Uspon i pad građanskog odgoja, Zagreb 1950, Pedagoško-književni zbor

242 Tkalčić M.: Dijalektičko jedinstvo odgoja, obrazovanja i nastave, Zagreb 1951, Školska knjiga, str. 6.

vrijednošću prikrije klasni karakter građanskog odgoja. Vječne su vrijednosti, tvrdi Tkalčić samo eternizacija historijski određenih proizvodnih odnosa, određenih načina proizvodnje i njihove ideološke nadgradnje. Parafrazirajući Lenjina, Tkalčić smatra da odgoj kao društvena kategorija utječe na ekonomsku osnovu i da je kao ideološka nadgradnja s njom u složenom odnosu međusobnog djelovanja. Priznanje utjecaja odgoja ne uključuje i zaključak da je odgojna zakonitost autonomna.

Pedagošku misao **Stjepana Patakija** (1905-1953) djelomice smo upoznali kroz njegove komentare Matičevićeva i Vuk-Pavlovićeva rada. Patakijev pedagoški opus, kao što smo spomenuli, daje se oštro razgraničiti na dva razdoblja, prije i poslije drugog svjetskog rata. U početku svog znanstvenog djelovanja bavio se on filozofijom, pa je 1930. godine obranio disertaciju "Problem spoznavanja i njegovog predmeta". Orijentiranost na aksiologiju, filozofiju kulture i metafiziku dolazi do izražaja i u tretiranju teorijskih pitanja pedagogije. U tom razdoblju djelovanja mnogo se bavi pitanjima pedagoške teleologije. Kao pripadnik naprednog dijela građanskih intelektualaca Hrvatske, Pataki je, pod utjecajem njemačke filozofije i pedagogije, tretirao teorijska pitanja pedagogije sa stanovišta "kulture pedagogije" u duhu

ideologije liberalnog građanstva. Zahvaljujući i svom aktivnom bavljenju teorijskim problemima pedagogije, od 1936. godine bio je docentom na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Poslije 1945. godine pod utjecajem burnih društveno-političkih promjena, Pataki je odlučno raskrstio s kulturnom pedagogijom, zasnivajući otada svoju pedagogiju na marksističkoj filozofiji, čime započinje novo razdoblje njegova znanstvenog rada. U razdoblju neposredno nakon rata naša je pedagogija bolovala od nedostataka originalne domaće literature (uglavnom su se prevodila izdanja sovjetskih autora), pa su Patakijevi udžbenici "Uvod u opću pedagogiju" (1948) i "Opća pedagogija" (1951) s nestrpljenjem dočekani. Osim opsežnog spisateljskog rada, Pataki je kao član i predsjednik mnogo učinio za napredak Pedagoško-književnoga zbora. Osim toga, uređivao je "Biblioteku prosvjetnog radnika", bio član redakcije "Pedagoškog rada" i "Savremene škole" i podpredsjednik Pedagoškog društva Jugoslavije. Djelovao je kao izvanredni i - kasnije - redovni profesor pedagogije i predstojnik pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Preranom smrću prekinuto je značajno djelovanje ovog pedagoškog teoretičara.²⁴³

243 Opširnije o životu i radu S. Patakija vidi u: Ogrizović M.: Dr Stjepan Pataki (u časopisu: Pedagoški rad, broj 3-4/1978, str. 147-153)

Vrlo rano, već u svojoj dvadeset i trećoj godini, Pataki najavljuje svoj konkretno usmjereni znanstveni interes raspravom "Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji". On ovdje pravilno upozorava da pitanje pedagogijske teleologije nije izolirano pitanje unutar same pedagogije, već je usko povezano s kompleksom drugih pitanja. Predmet pedagogijske teleologije je postavljanje, određivanje odgojnog cilja, pri čemu se nameću dva pitanja: (1) kako se taj odgojni cilj može odrediti; i, (2) je li opravdano govoriti o vrhovnom cilju odgoja. Pataki se ovdje ne opredjeljuje za univerzalni odgojni cilj. On smatra da određivanje odgojnog cilja ovisi o pogledu na vrijednost i smisao života, pa je stoga odgojni cilj uvijek izraz određene kulturne konstelacije. Mijenjanjem pogleda na život mijenja se i odgojni cilj, pa tako najvažnije pitanje teorijske pedagogije ima svoj korijen u filozofiji uopće, posebno u "filozofiji života".

Pataki snažno naglašava normativni karakter pedagogije, smatrajući da je njezin zadatak određivanje "kako se ima odvijati uzgojna praksa, po kojim načelima, normama i regulativima".²⁴⁴ Dakle, pedagogija ne izlaže činjenice kakve jesu, nego određuje kakve treba da budu. Ipak, iako teorijsko područje kojim se pedagogija bavi zaslužuje da se ona

244 Pataki S.: Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1928, str. 266)

tretira kao autonomna znanost, ostaje činjenica da najvažnija pedagogijska pitanja imaju svoj korijen u filozofiji, iz čega slijedi da je pedagogija usko povezana s filozofijom i na nju upućena, jer mora poći od određenog filozofijskog gledanja (odnosno, nazora na svijet). "Po ovako orijentiranoj pedagogiji uzgajanje treba da bude održanje i nastavljanje kulture."²⁴⁵

Na logički uvjerljiv način, služeći se Husserlovom klasifikacijom znanosti, Pataki rješava problem vječnog, objektivno važećeg odgojnog cilja. Objektivnost, kao ideja u kojoj su odbačeni svi personalni momenti kako bi se dohvatilo ono što je u sebi nezavisno o spoznajnom subjektu, ostvarena je samo u matematičkim disciplinama: za ostale je nauke objektivnost samo ideal. Tamo gdje prestaje matematika, prestaje i teorijska sigurnost, objektivnost i apsolutnost (dakle, mogućnost objektivnih spoznaja ili "vječnih istina"), a ostaje snažni prizvuk nesigurnosti, subjektivnosti i relativnosti. Još veća poteškoća u teorijskoj sigurnosti pedagogije nastaje zbog aksiološke kategorije s obzirom na koju pedagogija obrađuje svoj predmet.

S formalno-logičkog stajališta Pataki uvršćuje pedagogiju u red normativnih znanosti, a upravo se u dijelu koji obrađuje pitanje

245 Ibid, str. 269.

odgojnog cilja ističe njezina normativnost. Međutim, ukoliko ne želi postupati dogmatski, pedagogija ne može postaviti i formulirati odgojni cilj, ne obazirući se na filozofijska pitanja.

Pataki, očito zaokupljen aksiološkim problemom, postavlja pitanja o mogućnosti postojanja objektivnog odgojnog cilja. Pravilno zaključuje da se u pitanju objektivnih vrijednosti teško može upotrijebiti kriterij objektivnosti, koji se može obrazložiti pomoću empirijskog i historijskog izvođenja. Za objektivnu vrijednost traži se drugi izvor, drugi kriterij, što već predstavlja problem opće aksiologije. Tako po svom vrijednosnom karakteru problem odgojnog cilja ulazi u opću aksiologiju, dakle u filozofiju, što nikako ne znači zabacivanje potrebe jedne pedagojske aksiologije, čiji bi zadatak bio "da ispita vrednosnu narav uzgojne svrhe, da ukaže na ona područja vrednota, koja strukturno povezana u jedinstvo dopuštaju postavljanje uzgojne svrhe".²⁴⁶

Jasno je da u ovim prolegomenama svom teorijskom radu Pataki naglašava nekoliko točaka: (1) autonomnost i normativnost pedagogije, (2) njezinu povezanost s filozofijom, i, (3) njezinu aksiološku usmjerenost, posebno u pitanju odgojnog cilja. Odgojni cilj je prom-

246 Ibid, str. 272.

jenjiv, a kao aksiološka kategorija podliježe posebnoj tretiranju za koji ne vrijede kriteriji empirijskog i historijskog izvođenja. U tome se, prema našem mišljenju, Pataki previše udaljio od prethodne tvrdnje da društvena i kulturna konstelacija uvjetuju cilj odgoja, smještajući ga pretežno u područje aksiologije, čiju ovisnost o toj istoj društvenoj i kulturnoj konstelaciji ne vidi. Iako se nije upuštao u razrađivanje te svoje misli, Pataki deklarira svoje idealističko stajalište, smatrajući da se "samo na osnovu idealističkog nazora mogu prebroditi sve teškoće, riješiti svi sporovi u vjeri, da postoje općenito vrijedni ciljevi života i uzgajanja"²⁴⁷, čime je anulirao svoje obrazloženje o nemogućnosti postojanja univerzalnih ciljeva.

Vrlo brzo u istom časopisu izlazi nova Patakijeva rasprava, "Filozofijski osnov pedagojske teleologije", koja već u naslovu iskazuje osnovnu autorovu misao. Pataki smatra da je odgojni cilj najbitniji moment u pojmu odgoja, pa je taj pojam nepotpun, ako se u njemu ignorira pitanje cilja. Cilj odgoja je višeznačan: ukoliko se govori o regulativu cjelokupnog odgoja misli se na pojam "totalne ili sveukupne uzgojne svrhe" koja se često naziva odgojnim idealom. S druge strane, tu su djelomični (singularni) odgojni ciljevi koji u odgojnoj praksi, smatra Pataki, "dolaze u glav-

247 Ibid, str. 263.

nom do tako jakog izražaja, da potiskuju u pozadinu uzgojnu svrhu te tako ona u uzgojnoj praksi ima vrlo maleno praktičko značenje".²⁴⁸ Ovdje bi se moglo zaključiti da Pataki ne vidi usku povezanost između "totalnog" i "parcijalnih" ciljeva, tim više što smatra da pedagogiji upravo u području teleologije nedostaje potrebni kontakt sa životom, pa ona tako "nema mogućnosti da djeluje na praktično ostvarivanje uzgojne svrhe u uzgajanju".²⁴⁹ Pedagogija, dakle, mora ostvariti što tješnji kontakt sa životom, i to sa "vrijednim" životom, iz čega slijedi da je pitanje vrhovnog odgojnog cilja potrebno supsumirati pod općenitije filozofsko pitanje o smislu i vrijednosti života. Zavisnost pedagogije u određivanju odgojnog cilja mnogo je veća od one što su je zamislili Herbart, Natorp ili Barth, jer se, prema Patakiju, filozofijska pedagogija treba oslanjati na filozofiju kao jednu strukturnu cjelinu, a ne na pojedine filozofijske discipline.

Pedagogijska teleologija, smatra Pataki, treba se oslanjati na aksiologijski orijentiranu filozofiju, na osnovu koje će se pitanje vrhovnog odgojnog cilja moći naučno odrediti. O tome je li taj odgojni cilj univerzalan (prostorno i vremenski) Pataki se ne izjašnjava, a ne spominje ni materijalno, sadržajno određenje

248 Pataki S.: Filozofijski osnov pedagogijske teleologije (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929, str. 324)

249 Ibid, str. 325.

tog cilja. Ipak, njegov stav očito ide k univerzalnosti, kada govori da je objektivnost vrednota potrebna ako se hoće izbjeći relativizmu "koji onemogućuje postavljanje vrijednih ciljeva pa prema tome i u uzgojne svrhe".²⁵⁰

Ona dobra, koja bi morala biti vrijedna za sve članove društva, jesu kulturna dobra. Pedagogija koja u svom teleologijskom dijelu polazi od pojma kulture, a uz koju Pataki jasno pristaje, naziva se kulturnom pedagogijom. Kultura i odgoj korelativni su pojmovi. Kultura se kao sustav objektivnih vrednota odgojem prenosi, održava i uvećava. Pataki kategorički odbija misao koja u želji za potpunom autonomijom pedagogije niječe filozofsku pedagogiju; filozofijski utjecaj je pedagogiji potreban, jer tek on donosi vrijednosno opravdanje za odgojni rad. "Pedagogija, koja ispituje uzgajanje pod aspektom jednog kulturnog posla mora biti filozofijska, pa prema tome je nerazumljivo, nepotrebno i štetno zahtijevati konac filozofijske pedagogije"²⁵¹ - zaključuje Pataki.

Već slijedeće godine Pataki objavljuje raspravu koja u okviru njegove kulturno-pedagogijske koncepcije unosi novu notu. Kritizirajući Harbartovu poziciju etičke omnipotentije, Pataki ističe kulturnu pedagogiju

250 Ibid, str. 355-356.

251 Ibid, str. 355-356.

kao onu kojoj je uspjelo prijeći uske okvire eticizma. Međutim, pojam kulture nije dovoljno koherentan, njemu kao da nedostaje unutrašnja povezanost, "posljednje" opravdanje. Pedagogija s etičkim fundamentom bila je stabilna, ali s tog aspekta nije mogla obuhvatiti svu mnogostranost odgoja i obrazovanja. Kulturna je pedagogija približila pedagoški teoriju praksi, ali i otvorila niz pitanja, sumnji, antinomija. Osnovno je pitanje cilja. Taj regulativ "mora biti jedan, jer samo na taj način moguće je inkomensurabilne i parcijalne ciljeve uputiti jednom vrhovnom smislu".²⁵²Pataki ostavlja otvorenim pitanje može li se sa stanovišta kulture obrazovanju - kao kulturi ličnosti - dati stabilitet koji ima apsolutni transcendentni dignitet. Smatra da se to pitanje ne može rješavati scijentifičkim putem, već ostaje aporija unutar kulturne pedagogije.

Posebno Pataki postavlja pitanje koliko je fenomen kulture stabilan, koliko u njemu ima "apsolutnog" i "vječnog", što premašuje "relativne" i "prolazne" strane kulture. Ovo je pitanje povezano i s pitanjem o mogućnosti objektivnih vrednota, jer je samo s njihovim postojanjem opravdano govoriti o "apsolutnom" i "vječnom" u fenomenu kulture, a s time u vezi i u obrazovanju.

252 Pataki S.: Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929, str. 301)

Ovaj problem Pataki ne vidi u svjetlu sumnje u postojanje objektivnih vrednota, jer ih on pretpostavlja; problem je za njega u tome što vrijednosna područja nisu idejno jedinstvena. Prema tome, kulturi "nedostaje idejna povezanost i ona kao takova ne može u trajnom, apsolutnom i vječnom smislu voditi obrazovanje, tj. razvoj subjektivnog duha prema jednom transcendentnom logosu".²⁵³ Najstarije pedagoške refleksije oslanjale su se na transcendentno određenje čovjeka, od čega se novija pedagogija emancipirala oslonivši obrazovni logos na etiku. Suvremena kulturna pedagogija, prelazeći uske okvire eticizma, postavlja daleko širu fundaciju odgojnog fenomena. Međutim, (očito inspiriran različitim načinima emanacije kulture starog kontinenta), Pataki zaključuje da kulturi nedostaje idejna povezanost koja bi mogla subjektivnom duhu podati smjer i odnos prema "apsolutnom" i "vječnom". Ne odustajući od potrage za tim transcendentnim, Pataki se ponovo vraća na najstarije koncepcije, dovodeći čovjeka u odnos s bogom. Zbog očite sumnje u pedagošku moć kulturne pedagogije, Pataki svoju koncepciju privodi k religijskoj, u tvrdnji da se odnos čovjeka prema Bogu "nalazi na koncu obrazovnog puta i kao takav on je onaj jedini mogući smisao, u kojem je koncentrirana nadvitalna tendencija života".²⁵⁴

253 Ibid, str. 346.

Pitanje apsolutnog u kulturi, dakle i u odgoju, zaokuplja Patakija i kasnije, 1934. godine, u raspravi "Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke". Vidno inspiriran tada aktualnim probojem egzistencijalističke filozofije, Pataki odbacuje idealizam uz koji je prije pristajao: za njega sada idealizam "kao da gubi uporišta i privlačne snage u životnom osjećaju savremenog čovjeka".²⁵⁵ Suvremena filozofija je egzistencijalna filozofija, tvrdi Pataki, "egzistencija" je baza sa koje jedino smije, može i treba filozofija da pođe. Tako i suvremena pedagogija hoće i treba da bude egzistencijalna pedagogija. Širenje egzistencijalne filozofije kao da je umanjilo aktualnost pitanja o apsolutnom smislu odgoja, smatra Pataki, preko kojega se sada brzo prelazi i zadržava na bližim i egzistencijalno aktualnim potrebama. Duh egzistencije doveo je do toga da se na život više ne gleda sub speciae aeternitatis, pa ne preostaje drugo - smatra Pataki - nego da se kulturna zambilnost i odgoj promatraju s aspekta žive i aktualne kulturne situacije. A, budući da je odgoj činjenica i potreba života, moderna pedagogija treba da "ispituje i one intimnije veze između uzgoja i života koje su uslijed idealističke dogme, da je uzgoj nešto pretežno

254 L.c.

255 Pataki S.: Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke (u časopisu: Napredak, broj 6/1934, str. 250)

i specifično duhovno, ostale nezapažene i neispitivane".²⁵⁶

Patakijevo zadiranje u egzistencijalističku filozofiju (inače vrlo rijetko u našoj pedagogijskoj misli) i njezino povezivanje s pedagogijom nije se produbilo niti proširilo. Njega ne nalazimo u radu "Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije"²⁵⁷ (a niti kasnije). Ovaj rad (nastupno predavanje na Sveučilištu 1936. godine) nije donio nekih značajnijih novina za Patakijev pedagoški credo. U ovom radu Pataki se držao "srednje linije", nastojeći definirati odgojnu funkciju i pribaviti pedagogiji znanstveni dignitet.

Nešto kasnije je s istim naslovom (ali nešto proširenog sadržaja) izašla rasprava u kojoj izraženi stavovi odstupaju od do tada iskazivanih misli. Naime, dok je Pataki prilikom izlaženja Matičevićeve rasprave "K problematici odgojne funkcije i jedne nauke o njoj" kritizirao njegovo zabacivanje pedagogijske teleologije, ovdje se Pataki slaže s Matičevićevim odnosom prema pedagogijskoj teleologiji. Dok je prije za Patakija zadatak pedagogijske teleologije (uz pomoć filozofije i, posebno, aksiologije) bio da postavlja odgojne ciljeve, ovdje zauzima suprotno stanovište:

256 Ibid, str. 255.

257 Pataki S.: Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije (u časopisu: Napredak, broj 6/1936, str. 241-249)

"pedagogija u svom okviru i iz svoga užeg područja ne može da postavlja odgojne ciljeve; ona te ciljeve nalazi već u samom životu".²⁵⁸ Ona jedino može da te ciljeve "dozove do jače svijesti, da ih pedagoški izrazi, da ih kao smjernice odgojnog rada uzme za zadaću svoga djelovanja".²⁵⁹ Pataki uvjetno dopušta postojanje pedagoške teleologije i aksiologije, ali u ograničenom značenju i nikako sa zadatkom da iz svog "užeg pedagoškog okvira" izvode odgojne ciljeve.

Promjena Patakijeva creda očituje se još u jednom stavu: dok je prije kritizirao Matičevićovo "usko" shvaćanje odgoja, ovdje se slaže s njim govoreći da "odgojne funkcije ima samo tamo gdje ima odgojne intencije".²⁶⁰ Za formulaciju i značenje nesvjesnog odgoja smatra da je *contradictio in adjecto*, jer nesvjesno odgajanje i nije odgajanje, budući da se ne odvija iz duha odgojne svijesti.

Matičevićev utjecaj na Patakiju vidljiv je i u raspravi "Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti"²⁶¹, gdje Pataki po uzoru na Matičevića razlikuje razvoj i obrazovanje, dajući im, poput

258 Pataki S.: Pedagoška funkcija i problem odgojne funkcije, Zagreb 1936, Tiskara "Merkantile", str. 33.

259 L.c.

260 Ibid, str. 14.

261 Pataki S.: Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1937, str. 1-17)

Matičevića, najšire biološko i psihološko značenje.

Patakijeva opsežnija rasprava "Problemi i pravci reformne pedagogije" ne odnosi se samo na temu što je nagovještava naslov, već su u njoj izražene i Patakijeve ideje o teleološkoj problematici.

U poglavlju "Kultura i uzgoj" Pataki ističe da je odgojna ideja kulturno-historijski zasnovana i uvjetovana, što ukazuje na njezin historijski, odnosno egzistencijalni korijen. Usko povezujući kulturu i odgoj, koji svojom konzervativnom i produktivnom komponentom održava kontinuitet i razvija kulturni duh, Pataki zaključuje da je kulturna ideja, zapravo, i pedagoška ideja. Promatrajući odnos kulture i odgoja na taj način, Pataki zaključuje na njihovu međuovisnost.

Između antinomija autonomnog i heteronomnog određenja odgoja Pataki se odlučuje za ortonomiju. Odgojna ideja ne može biti autonomna (u smislu odvojenosti od kulturne ideje, pa time i od kulturne stvarnosti uopće), ali nije niti heteronomna u smislu služenja kulturi. Ortonomija, iako na organski način udružuje autonomiju s heteronomijom, ima ipak pretežno samo formalni značaj, te kao takva ne definira jedan sadržajno određeni odgojni ideal.

U objašnjenju "prave" ortonomne odgojne ideje, Pataki se neminovno susreo s idealizmom. On smatra da ideja (i idealno uopće) u apstraktnom smislu ne živi i kao takva nije sposobna da oblikuje život. Idealno, dakle, ono "pravo", "manifestacija je iz života, iz njegove složene i mnogolike egzistencije".²⁶² Budući da ortonomijom nije definirao sadržaj odgojnog ideala, Pataki završava ovo poglavlje plediranjem za traženje "pravoga" i "vrijednoga" u kulturi, ne govoreći ništa o sadržaju tih fenomena.

U daljem tekstu Patakijeve rasprave ponovno se izlažu neke već izražene ideje (o normativnom karakteru pedagogije, njezinoj autonomnosti, aksiološkoj fundiranosti i sl.). Dalje obrazlažući svoje ideje o ortonomiji u odgoju, Pataki zaključuje da su pedagozi redovno pravilno shvaćali opći duh odgojne ideje, tj. njezin smisao buđenja, njegovanja i razvijanja humanog u čovjeku. Ova je ideja u pedagojskom smislu apstraktna i formalna, ali predstavlja pravi smisao pedagojske intencionalnosti bez obzira na to što "životna i kulturna stvarnost specijalizira, diferencira, omeđuje i tipizira put životnog oblikovanja kulturno i sociološki".²⁶³ Pataki je svjestan da svaka kulturna koncepcija ima svoju antropologiju, pa stoga i svoju posebnu inter-

262 Pataki S.: Problemi i pravci reformne pedagogije, Zagreb 1938, Minerva, str. 11.

263 Ibid, str. 28.

pretaciju humaniteta. Tako proizlazi da u pojmu humaniteta nemamo posljednje rješenje pedagojske idejne problematike.²⁶⁴

O ortonomiji u odgoju Pataki govori i u raspravi "Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji", gdje ponovo ističe da odgoj ima voditi pravcem pravog "kulturnog humaniteta". U ovom se radu kratko osvrće na odnos države i kulture, pa ističe da je država od prvobitnog stava nemiješanja u kulturne prilike s vremenom postala ustanovom nadzora, faktorom intervencije, da bi na kraju pozitivno i konstruktivno zahvaćala u kulturnu stvarnost. Pataki ulogu države očito ocjenjuje pozitivnom: država ne samo da čuva i regulira kulturnu stvarnost nego je "vodi i njeguje u, svom' duhu, pa štoviše i formira po svojoj određenoj nacionalnopolitičkoj i nacionalnokulturnoj ideologiji".²⁶⁵ Međutim, Pataki ovdje s pravom postavlja pitanje autonomije kulturnog života, s obzirom na utjecajnu ulogu države u njemu. On ne vidi opasnosti za autonomiju kulture, već vidi jedinstvo u njihovom djelovanju. Država, tvrdi Pataki samo formira kulturne

264 Ovu Patakijevu zamjedbusmatramo značajnom, jer je on za razliku od mnogih, pa i suvremenih, pedagoga - uočio koliko je humanitet, često postavljan kao vrhunski odgojni ideal, teško spoznatljiv, organski ovisan o antropologiji i uvijek izraz jednog kulturnog stava i osjećanja, a s vrlo neodređenim univerzalnim značenjem.

265 Pataki S.: Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji (u časopisu: Napredak, broj 8/1938, str. 343)

vrijednosti kao obrazovne i čuva i unapređuje autonomni kulturni duh neovisno o političkim idejama i ideologijama. Ona "samo izriče i definira ono što latentno živi u kulturnom osjećanju".²⁶⁶

Pitanjem autonomije odgoja Pataki se bavi i dalje, nastavljajući svoja razmišljanja u istom duhu. I ovdje ističe princip ortonomije u odgoju, koji na specifičan način ujedinjuje autonomno i heteronomno određenje odgoja. Na žalost, njegovo je razmišljanje o sadržaju i načinu spoznavanja "pravog" vrlo apstraktno: on ističe da se to "pravo" ne može "konstruktivnim niti deduktivnum putem definirati; ono se trajno objavljuje i otkriva čovjeku u kulturi, u njegovoj kulturnoj egzistenciji".²⁶⁷ Idealnost ortonomije očito je samo formalna, jer ne kazuje ništa o sadržaju "pravog" u odgoju. Ipak se može naslutiti da Pataki smatra "pravim" ono što većina autora obično naziva "vječnim" idejama.

Ova se pretpostavka može potvrditi u Patakijevoj posljednjoj opsežnijoj teorijskoj raspravi objavljenoj prije oslobođenja.²⁶⁸ Tu on ističe da se pedagogija ne može pozivati samo na povijesnu stvarnost odgoja, već da - unatoč

266 Ibid, str. 344.

267 Pataki S.: O autonomiji uzgoja (u časopisu: Napredak, broj 10/1939, str. 464)

268 Pataki S.: Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu čovjeka (u časopisu: Napredak, broj 7-8/1943)

raznolikosti i relativnosti odgojnog života - krije u sebi "i jedan ,absolutni', odnosno općevaljani smisao", a to je ideja odgoja. Budući da je odgojna ideja nespojiva s ispreznošću ljudskog života i besmislenošću kulture, idealizam i humanizam su temeljne pretpostavke pedagogije, tvrdi Pataki, jer su i sami čvrsto ugrađeni u temelje kulture.

Iako pedagogija ističe idealni i humani smisao odgoja, ona se mora zasnivati na konkretnom shvaćanju idealizma i humanizma. Odgoj mora udovoljiti zahtjevima novog života i idealnim vrijednostima, dakle istodobno služi "revoluciji" i tradiciji. Pravi odgoj nije smo jedno ili drugo, već jedno i drugo istodobno. "Gajiti i razvijati i d e a l n u bit čovjeka, u tome se sasoji klasični i ,vječni' smisao odgoja",²⁶⁹ tvrdi Pataki, i nameće pedagogiji dužnost da čuva "čistoću odgojne ideje" kako bi je obranila od utjecaja koji ne odgovaraju idealnim zahtjevima duha.

Pataki će kasnije, nakon rata, iz temelja promijeniti svoj pedagogijski credo. U prijeratnom razdoblju Pataki se ističe kao pristaša tzv. "kulturene pedagogije". Moglo bi se reći da je u centru njegova interesa upravo pedagogijska teleologija, a u vezi s njom i pitanje autonomije pedagogijske funkcije.

269 Ibid, str. 205.

Patakijeva obrazloženja nisu uvijek uvjerljiva, a često je i nedosljedan. Ta se nedosljednost osobito ističe u njegovom tretiranju "vječne ideje" u odgoju, gdje ponekad dokazuje njezinu nemogućnost, a ponekad je ona *conditio sine qua non* odgojnog djelovanja. O sadržaju njegova cilja odgoja ne doznajemo gotovo ništa, jer je on u uskoj vezi s autonomijom u odgoju, koja u Patakijevoj interpretaciji ostaje prazna, na formalnoj razini. pedagogiju redovno stavlja u neposrednu vezu s filozofijom, osobito s aksiologijom. Iako deklariran kao kulturni pedagog, Pataki je u jednom trenutku izrazio sumnju u mogućnost zasnivanja odgoja na širokoj kulturnoj osnovi, pa je svoju koncepciju orijentirao religijski. Ove konstatacije vrijede, naravno, samo za prijeratni Patakijev rad.²⁷⁰

270 Prijeratna djelatnost S.Patakije ipak nije ostala potpuno zanemarena. Na Patakijev rad osvrtao se više autora, a recentni prikaz njegovog rada nalazimo u članku S.Zorića: Shvatanja kulturne pedagogije S.Patakija (u časopisu: Pedagogija, broj 171985, str. 67-84).

4.4 Sumarni osvrt na razvoj razmatranja o cilju odgoja za vrijeme stare Jugoslavije

Privodeći kraju ovo poglavlje, valja mu pridodati nekoliko završnih riječi:

1. Već i površna usporedba hrvatske pedagogijske misli između ratova s onom iz samih početaka njezina razvoja ukazuje na bitne razlike. Ovo je razdoblje obilježeno slabljenjem (u početku), a kasnije i gotovo potpunim prestankom utjecaja Herbartove pedagogijske teorije na naše mislioce. Već Trstenjak sa svojim pedagoškim interesima najavljuje novi duh suvremenih pedagogijskih težnji. Međutim, iako kritičko prosuđivanje Herbartova pedagogijskog sistema otvara put novoj orijentaciji, još ima teoretičara koji ustraju uz Herbartu (Tunkl, Škavić) izražavajući jasno protivljenje prema novim idejama.

2. Za ovaj je period hrvatskog pedagogijskog mišljenja ipak najznačajnija orijentacija na teorijsko područje. Tumačenja osnovnih pitanja odgoja oblikuju se kao samostalno razmišljanje, produbljeno posebnim filozofijskim gledanjem na život, a prilagođena su domaćem kulturnom stanju i znanstvenoj tradiciji naše prošlosti. U ovom razdoblju dotiču se najvažnija pitanja odgojnog fenomena: pitanja njegove biti, faktora i

granica. Načeto je i pitanje položaja pedagogije u sustavu znanosti, njezine ovisnosti o filozofiji i njezine autonomije.

3. Prominentni predstavnici ovog razdoblja su svakako Stjepan Matičević i Pavao Vuk-Pavlović, a niti rad Stjepana Patakija iz ovog razdoblja ne smije se zaobići. Spomenuti autori ističu se među pripadnicima istog pravca (filozofijske pedagogije, kulturne pedagogije) - Filipovićem, Petzom, Tkalčićem i ostalima - po posebnom, više ili manje originalnom načinu rješavanja postavljenog problema. Ovi su autori obogatili našu misao i raznolikošću gledanja na postavljene probleme. Dok Vuk-Pavlović pedagogiju uključuje u filozofski sustav, smatrajući je samo filozofskom disciplinom, Matičević nasuprot njemu put znanstvenog afirmiranja pedagogije vidi u njezinu odvajanju od filozofije u teleološkom aspektu, situirajući cilj odgoja u domenu filozofije. Matičevićeva pedagogija traži i nalazi znanstveni dignitet u teoriji postupka. Pataki također vidi pedagogiju autonomnom (iako uz slabiju argumentaciju), a pitanje cilja odgoja usko povezuje s filozofijom, osobito aksiologijom, ili ga vezuje uz pojam ortonomije.

4. Pedagogijsku misao ovog razdoblja karakterizira i jedna negativna tendencija: podvajanje na - uvjetno nazvanu - praktičku i

teorijsku misao.²⁷¹ Prikriveni antagonizam između predstavnika "čiste" teorije ili prakse nijesemogao izbjeći, što je - na žalost - rezultiralo činjenicom da teorijske refleksije nisu mogle naći čvršćeg uporišta u praksi. Tu valja napomenuti da je Basaričekova pedagogija, čvrsto oslonjena na Herbartov sistem, bila još uvijek jedina udžbenička literatura za obrazovanje učitelja (jedini je pokušaj inoviranja bilo izdanje Cividinijeve "Pedagogike").

5. Kulturno-filozofska tendencija prevladavala je u našoj pedagogijskoj misli između ratova, ali je, s jedne strane, predstavljala svojevrsan "bijeg od stvarnosti" i "zatvaranje očiju" pred realnim stanjem. Ipak, ovom se orijentacijom ne iscrpljuje rad naših pedagoških teoretičara na području cilja odgoja, jer nailazimo i na oprečne tendencije (Heisinger-Žarković, Baugut) koje u odgoju vide instrument političke (nacionalne) borbe, povezujući tako odgojno i političko djelovanje. Cilj odgoja kod njih je usmjeren k nacionalnoj emancipaciji. Ove koncepcije i konkretno raspravljaju cilj odgoja. Tamo gdje se cilj odgoja situira u domenu filozofije ili aksiologije najčešće se apstraktno postavlja (privođenje k vrednotama, odgajalaštvo, i sl.), i redovno je fundiran idealističkom filozofijom. Izuzetak

271 Opširnije vidi u: Petz V.: Razvitak hrvatskog pedagogijskog mišljenja (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1942, str. 1-26)

čine autori koji u odgoju nalaze sredstvo za političku borbu, pa u skladu s time konkretno postavljaju cilj odgoja.

6. Za razliku od prethodnog razdoblja, u ovom se periodu jasnije sagledava društvena uvjetovanost ciljeva odgoja. Ona ne dolazi do izražaja u prevladavajućoj, kulturno-filozofijskoj tendenciji ovog razdoblja, već se uočava kod autora koji ne pripadaju tom pravcu (Trbojević, Pasarić, Oklobdžija, Demarin). Ipak, naša teorijska pedagoška misao o cilju odgoja u ovom se razdoblju još uvijek koleba između autonomije i heteronomije, s tim što sve više slabi njezina religijska obojenost. Ovo ipak ukazuje na evoluciju procesa osvješćivanja društva na pedagoškom području.

5. O PEDAGOGIJSKOJ TELEOLOGIJI POSLIJERATNOG RAZDOBLJA: KRATKI SUMARNI OSVRT

Analizirajući poslijeratni razvoj teleoloških ideja, već je na prvi pogled jasno da je taj period bio izuzetno osjetljiv na društvene promjene, što upućuje na zaključak o čvrstoj društvenoj uvjetovanosti znanosti o odgoju. Međutim, valja da lučimo društvenu uvjetovanost od političke, kojom je obilovao ovaj period. Osnovni elementi našeg zaključka o cilju odgoja u poslijeratnom periodu (čemu je posvećena druga knjiga) mogu se ovako ukratko izraziti:

1. Razdoblje neposredno nakon drugog svjetskog rata karakterizirano je čvrstim oslanjanjem na sovjetsku pedagošku misao. Cilj odgoja prenosi se iz njihove literature, jednako kao i ostali pedagoški problemi. Međutim, III plenum CK KPJ predstavlja prekretnicu, poticaj za osamostaljivanje od sovjetske teorije.

Ovaj je događaj bio značajan korak naprijed, ali valja napomenuti da nije jednako inspirativno djelovao na sve aspekte pedagoške teorije. Osim S.Patakija, koji je značajan teoretičar ovog razdoblja i pisac naše prve poslijeratne "Pedagogije" (doduše, potpuno izmijenjenih pedagoških ideja od onih koje je iskazivao u periodu prije rata), svakako je značajan rad D.Frankovića, koji se bavi specifičnim problemima u vezi s ciljem odgoja. Pataki, kao prvi od autora poslijeratnog razdoblja ističe stav prema kojemu je odgoj funkcija društva i odvija se ovisno o karakteru društvenog života. Ciljevi odgoja mijenjaju se u zavisnosti od promjena društva pa zato nema općevrijednih, vječnih odgojnih ciljeva. Franković pravilno uočava da cilj odgoja predstavlja zahtjev za određenim likom čovjeka, kakav je u konkretnoj društvenoj situaciji potreban. Međutim, razrada ovih pravilno iskazanih stavova u obojice autora redovno je uobličena u poslijeratnom duhu, ideologizirano i politizirano obojena.

2. Iako Rezolucija III plenuma CK KPJ predstavlja svojevrsni pomak od kolektiviteta k individualitetu razvoja pojedinačne ličnosti, u pedagoškoj literaturi pedesetih i šezdesetih godina ne nalazimo dokaza za ostvarivanje te tendencije. Odgojna je teorija još uvijek politizirana i ideologizirana u velikoj

mjeri. Izuzetak - po našem mišljenju - predstavlja teorijski opus V.Schmidta.

3. Literatura na razmeđu šezdesetih i sedamdesetih godina nije donijela značajnijih novina na području cilja odgoja. Ovo je razdoblje, međutim, u društveno-političkom smislu kulminiralo događajima s kraja tog razdoblja, a na jednu refleksiju pluralizma društvenih interesa nailazimo i u ovom području, i to na poznatom skupu u Sremskoj Mitrovici 1970. godine, na kojem se raspravljalo o cilju odgoja. Ovdje su se sukobila shvaćanja koja možemo pripisati dvjema strujama: apstraktno-humanističkoj i sociologističkoj.

4. Iako je zapis s ovog skupa jedan od rijetkih napisa isključivo posvećenih cilju odgoja, čini se da nije imao značajnijeg utjecaja na razvoj teorije o cilju odgoja. Naime - osim zaista rijetkih izuzetaka - u literaturi ne nailazimo na rasprave što bi izravno slijedile ili opovrgavale bilo koju od izraženih struja. Čini nam se da je uzrok tome činjenica da niti jedna od njih nije sukladna s proklamiranim ciljem odgoja (u partijskim i društveno-političkim dokumentima) što je, ipak, još dugo ostao osnovnim sadržajem i okosnicom kasnijih rasprava o cilju odgoja.

5. Valja posebno naglasiti da se u okviru poslijeratnog perioda diferencijacija između

autora vrši upravo šezdesetih i početkom sedamdesetih godina. Dio teoretičara (V. Švajcer, I.Mrmak) apostrofira društvenu uvjetovanost odgojnih ciljeva i sukobljava se s onima (Z.Pešić-Golubović, N.Kujundžić) koji cilj odgoja apsolutiziraju i izvode iz ideje humaniteta, iz "apsolutnih" vrijednosti etike i sl.

6. Događaj koji se nužno reperkutirao na problem cilja odgoja bilo je donošenje Rezolucije X kongresa SKJ 1974. godine koje je inauguriralo tzv. "samoupravni preobražaj odgoja i obrazovanja". Ovaj je zahtjev, kao osnovna intencija reforme iz koje rezultira mnoštvo promjena u sistemu odgoja i obrazovanja, ali i u udruženom radu, doveo - čini se - do podjele stavova pedagoških teoretičara. Zanimljivo je da je ogromna većina radova što se kritički odnose prema reformi, njezinim zahvatima i posljedicama objavljena u časopisima koji nisu strogo pedagoškog karaktera, već su okrenuti društvu i kulturi u širem smislu riječi. Radovi u pedagoškim časopisima obično su pozitivnijeg predznaka u odnosu na reformu odgoja i obrazovanja. Neki autori (G.Bosanac, Dž. Sokolović, S.Haladin) više ili manje eksplicitno kritiziraju reformu, pa i radikalizirani cilj odgoja, smatrajući - generalno - da takav cilj odgoja nije usmjeren razvoju svestrano razvijene ličnosti. Dobar dio autora još uvijek piše radove apologetskog tipa,

u kojima ima mnogo stavova što se začinjaju quasi-marksizmom. Isto tako, javljaju se i teoretičari koji argumentirano raspravljaju o problemu (N.Potkonjak, V.Švajcer).

7. Smatramo da je poslijeratna pedagogija pokazala svoju slabost upravo u području cilja odgoja kao eminentnom pedagoškom problemu. Iako, prema stavu što smo ga usvojili, pedagogija kao znanost ne određuje cilj odgoja, postoje sasvim određeni i "neprikosnoveni" zadaci pedagogije - kako njezine teorije, tako i prakse - upravo u tom području. Poslijeratna znanost o odgoju, prema našem mišljenju, nije tom problemu prilazila na ispravan način. Prije svega, ona gotovo da nije sudjelovala u procesu osvješćivanja odgojnih ciljeva, dakle nije razvijala svoj teorijski aspekt. Kakva je bila konkretizacija, pa i sama provedba oficijelnih ciljeva, da li se i u kojoj mjeri oni kose sa svakodnevnim standardima, i koliko proklamirani ciljevi odgoja zaista imaju utjecaja, to naša pedagogija danas vrlo slabo zna. U takvoj situaciji nije čudno što se javljaju kritike koje zbog neriješenosti ovih problema dovode u pitanje i samu pedagogiju kao znanost.

8. U poslijeratnom periodu ne možemo govoriti izdvojeno o razvoju pedagojske misli u Hrvatskoj, budući da djelovanje pedagoških teoretičara - objavljivanjem knjiga, rasprava u časopisima i sudjelovanjem na pedagoškim

skupovima - transcendiraju republičke granice. Štoviše, čini se da su sinkronijski utjecaji daleko jači od onih dijakronijskih, budući da u recentnoj pedagoškoj misli vrlo rijetko nailazimo na intenzivniji utjecaj starijeg pedagoškog naslijeđa.

6. PREMA KRITIČKOM PROMIŠLJANJU PEDAGOGIJSKE TELEOLOGIJE U HRVATSKOJ

Baveći se povijesnim razvojem naše pedagoške misli, zaključujemo da nema mnogo autora kojima je pedagoška teleologija bila centar interesa, a rijetki su se njome sustavno bavili. Analizirajući misli teoretičara koji su se bavili odgojnim ciljem, može se zaključiti da su one u nekih teoretičara koherentne, ali se češće nailazi na proturječja. Za Trstenjakovu misao, primjerice, možemo reći da je u sebi proturječna, dok se dosljednošću odlikuje npr. P.Vuk-Pavlović. Neke su pojedinačne rasprave pojedinih teoretičara (S.Matičević) u sebi izuzetno logične i sistematične, ali se ne uklapaju u njihov cjelokupni opus. Najveći zaokret u svojoj misli čini S.Pataki pod utjecajem društveno-političkih promjena poslije drugog svjetskog rata. Recentniji teoretičari ne bave se sustavnije

ovim problemom, pa je u tom smislu i teško govoriti o koherentnosti njihove misli.

Generalno se može zaključiti da su inozemna pedagojska strujanja znatno utjecala na naše mislioce. Međutim, ovaj zaključak treba dopuniti primjedbama o utjecaju u pojedinim vremenskim područjima koji je vrlo različit. U prvom razdoblju razvoja naše pedagojske teorije prevladavala je religijska, a kasnije herbartovačka orijentacija u pogledu cilja odgoja. Očiti utjecaj inozemnih teoretičara evidentan je u periodu između ratova, koji je i period osebnog, burnog pedagoškog života u Evropi. Na ove događaje nije ostala imuna niti naša pedagogija, osobito kada se radilo o utjecaju "kulturalne pedagogije" i pedagogije "škole rada", ali se naziru i neki drugi pravci (egzistencijalizam, darvinizam, volutarizam). Valja napomenuti da je pedagogija ovog perioda živo reagirala i na političke tendencije, pa se i politički život u njoj reflektirao. Ova je tendencija izrazita u periodu neposredno poslije drugog svjetskog rata, kada govorimo isključivo o utjecaju (nametanju ili slijepom prihvatanju) sovjetske teorije odgoja. Naša se pedagogija u poslijeratnom periodu udaljila od evropskih i svjetskih tokova razvoja znanosti što je doprinijelo njezinu zaostajanju kako s obzirom na svijet tako i s obzirom na ostale društvene znanosti u nas.

U svojim počecima naša se pedagojska teorija oslanjala na strane teorije budući da vlastite nije imala, a odnekud je trebalo početi. Međutim, naši su teoretičari svojim djelovanjem stvorili - više ili manje originalnu - našu pedagošku teoriju, koja je svoju kulminaciju (po našem mišljenju) doživjela u periodu između ratova. Zbog identiteta i kontinuiteta naše pedagojske teorije nije misli prijeratnih teoretičara trebalo potpuno baciti. To se ipak dogodilo, pa je naša poslijeratna pedagogija bila prinuđena ponovo počinjati od početka (oslanjajući se na sovjetsku teoriju) da bi kasnije ostala i bez tog uporišta. Kako se pokazalo, vrlo je teško graditi novo ni iz čega, pa nam valja pronaći izgublenu diakronijsku nit naše pedagojske teorije i na toj osnovi graditi novo.

LITERATURA

1. BAKOVLJEV M.: Ponovo o predmetu pedagogije i osnovnim pedagoškim pojmovima i terminima (u časopisu: Pedagoška stvarnost, broj 1-3/1985)
2. BASARIČEK S.: Kratka povjest pedagogije, 3.izd., Zagreb s.a., Tisak i naklada knjižare Lav. Hartmana
3. BASARIČEK S.: Najglavniji uzgojni faktori i njihove dužnosti (u časopisu: Napredak, broj 1/1875)
4. BASARIČEK S.: O svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 3/1918)
5. BASARIČEK S.: Pedagogija I, 3.izd., Zagreb 1922, Hrvatski pedagoški književni zbor
6. BASARIČEK S.: Pedagogija i njezina načela (u časopisu: Napredak, broj 2-3/1870)
7. BAUER S.: Pedagogija kao znanost (u časopisu: Napredak, brojevi 6 i 7/1913)
8. BAUGUT J.: Politika i odgoj (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1939/40)
9. BAZALA A.: Johann Heinrich Pestalozzi (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1927)
10. BAZALA A.: Preludiji socijalnoj i kulturnoj pedagogici (u časopisu: Hrvatski učitelj, broj 3,4,5/1924)
11. BAZALA V.: Pregled povijesti znanosti, Zagreb 1980, Školska knjiga
12. BOŠNJAK B.: Filozofija, Zagreb 1977, Naprijed
13. BOŠNJAK B. Smisao filozofske egzistencije, Zagreb 1981, Školska knjiga
14. BRIDA M.: Pavao Vuk-Pavlović - čovjek i djelo, Zagreb 1974, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu
15. BROESSLER K.: Filozofija odgoja (u časopisu: Napredak i savremena škola, broj 1/1984)
16. BUTTS F.: A Cultural History of Education, New York 1947, McGraw-Hill Book Company
17. BUZOLIĆ S.: Djetinjemu uzgoju smjer i pravila (u časopisu: Napredak, brojevi 17 i 20/1873)
18. CEKIĆ S.: Huserlova transcendentna subjektivnost i ideja strogo naučne filozofije (u časopisu: Gledišta, broj 10/1971)
19. CIVIDINI A.: Pedagogika I, Križevci 1923, Naklada i tisak Gustava Neubergera
20. COLLETTI L.: Ideologija i društvo (prijevod s talijanskog), Zagreb 1982, Školska knjiga
21. CUVAJ A.: Gradja za povijest školstva kraljevine Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas I-XI, 2.izd., 1910-1913, Tisak Kraljevske zemaljske tiskare
22. ČEPULIĆ D.: Dr. S.Matičević: K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1935/36)
23. ČEPULIĆ D.: P.Vuk-Pavlović: Ličnost i odgoj (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1933/34)
24. ČURČIĆ A.: Filozof Platon i njegovo djelovanje (u časopisu: Napredak, brojevi 11 i 12/1887)
25. DEMARIN M.: Idejne komponente radne škole, Zagreb 1936, Tisak "Tipografija"

26. DESPOT B.: Filozofija Djure Arnolda, Zagreb 1976, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu
27. DVORNIKOVIĆ LJ.: Sadržina uzgojne ideje srednjega vijeka (u časopisu: Napredak, broj 1-3/1924)
28. DVORNIKOVIĆ LJ.: Pogled na današnje pedagoško stanje (u časopisu: Napredak, broj 2/1898)
29. DVORNIKOVIĆ LJ.: Uzgojna ideja u kulturnoj povijesti čovječanstva, Zagreb 1911, Hrvatski pedagoško-književni zbor
30. DVORNIKOVIĆ LJ.: Uzgojni idejal i sbiljnost (u časopisu: Napredak, brojevi 4,5,6/1886)
31. ENGELS F.: Anti-During (prijevod s njemačkog), Beograd 1959, Kultura
32. FILIPOVIĆ V.: Pedagogija i aksiologija (u časopisu: Napredak, broj 5/1934)
33. FINK E.: Osnovni fenomeni ljudskog postojanja (prijevod s njemačkog), Beograd 1984, Nolit
34. FRANKOVIĆ D.: Davorin Trstenjak, borac za slobodnu školu, Zagreb 1978/79, Školska knjiga
35. FRANKOVIĆ D.: Pedagoški pogledi i rad Davorina Trstenjaka (u časopisu: Pedagoški rad, broj 8-9/1948)
36. FRANKOVIĆ D.: Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj, Zagreb 1958, Pedagoško-književni zbor
37. G.: Harmonijska odgoja svih sila i sposobnosti ljudskih -razvijanje karakternosti (u časopisu: Napredak, broj 1/1981)
38. J.L.: Pedagogika prema religiji i filozofiji (u časopisu: Kršćanska škola, broj 1/1897)
39. JAKOPOVIĆ S.: Pokret radne škole u Hrvatskoj, Zagreb 1984, Školske novine
40. JANKOVIĆ M.: Trstenjakove zablude i protivurečnosti (u časopisu: Savremena škola, broj 3-4/1951)
41. x x x: Jubilarni svezak dra Gjura Arnolda (u časopisu: naša škola, broj 1/1924)
42. KAMNIKAR-SIMON M.: Pedagogijska teleologija i aksiologija (u časopisu: Napredak, broj 2/1939)
43. KANT I.: Dvije rasprave (prijevod s njemačkog), Zagreb 1953, Matica hrvatska
44. KRAJAČIĆ LJ.: Škola kao socijalno-obrazovna i odgojna institucija (u časopisu: Napredak, broj 5/1913)
45. KUJUNDŽIĆ N.: Funkcionalističko-personalistička pedagogija Stjepana Matičevića (u časopisu: Pedagogija, broj 2/1972)
46. MAJSTOROVIĆ M.R.: Dva slavenska pedagoga: Marija Manaseina i Davorin Trstenjak (u časopisu: Učitelj, 1925/26)
47. MASLIĆ F.: Sociologija vaspitanja kod Jugoslavena (u časopisu: Učitelj, broj 3-4/1938)
48. MATIČEVIĆ S.: Djuro Arnold kao učenjak i školnik (u časopisu: Hrvatska revija, broj 7/1934)
49. MATIČEVIĆ S.: Idealni moment u uzgoju (u časopisu: Kršćanska škola, broj 5-6/1923)
50. MATIČEVIĆ S.: K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, Zagreb 1934, Tisak Nadbiskupske tiskare
51. MATIČEVIĆ S.: Priroda, kultura i odgoj, Zagreb 1935, Tisk. Merkantile
52. MATIČEVIĆ S.: Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji, Zagreb 1938, Minerva
53. MIŠĆEVIĆ N.: Filozofija odgoja Pavla Vuk-Pavlovića (u časopisu: Kolo, broj 2/1970)

54. MODEC LJ.: Nema uzgoja bez religije (u časopisu: Napredak, broj 25/1897)
55. MUŽINIĆ V.: Civilizacija, kultura i obrazovanje, Zagreb 1937, Tiskara M.Zagotta
56. NOVOTNY S.: Gojitba i obća učba, Beč 1867, C.kr.naklada školskih knjigah
57. OGRIZOVIĆ M.: Dr. Stjepan Pataki (u časopisu: Pedagoški rad, broj 3-4/1978)
58. OGRIZOVIĆ M.: Dr Marijan Tkalčić (u časopisu: Pedagoški rad, broj 9-10/1956)
59. OGRIZOVIĆ M.: Likovi istaknutih pedagoga I-II, Zagreb 1980, Školske novine
60. OGRIZOVIĆ M.: Prva opća hrvatska učiteljska skupština god. 1871. o dužnostima i pravima hrvatskih učitelja (u časopisu: Pedagoški rad, broj 3-4/1971)
61. OKLOBDŽIJA M.: Uslovi promjena odgojnih ciljeva i metoda (u časopisu: Napredak, broj 9/1936)
62. OZWALD K.: Kulturna pedagogika, Ljubljana 1927, Slovenska šolska matica
63. OZWALD K.: Prirodno-čovječna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika, Ljubljana 1934, Slovenska šolska matica
64. PASARIĆ J.: Slike iz moderne pedagogije (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1923)
65. PATAKI S.: Filozofijski osnov pedagogijske teleologije (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1928)
66. PATAKI S.: Kultura i odgoj, Sisak 1932, Tiskara V.Pelc
67. PATAKI S.: Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929)
68. PATAKI S.: Najnoviji rad prof. Matičevića o temeljnim pitanjima pedagogijske nauke (u časopisu: Napredak, broj 3/1935)
69. PATAKI S.: O "autonomiji" uzgoja (u časopisu: Napredak, broj 10/1939)
70. PATAKI S.: Pedagogija prof. Matičevića, Zagreb 1937, Tiskara Merkantile
71. PATAKI S.: Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije, Zagreb 1936, Tiskara Merkantile
72. PATAKI S.: Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije (u časopisu: Napredak, broj 6/1936)
73. PATAKI S.: Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1934)
74. PATAKI S.: Problemi i pravci reformne pedagogije, Zagreb 1938, Minerva
75. PATAKI S.: Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke (u časopisu: Napredak, broj 6/1934)
76. PATAKI S.: Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1928)
77. PATAKI S.: Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1937)
78. PATAKI S.: Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji (u časopisu: Napredak, broj 8/1938)
79. PETZ V.: Autonomija naučne pedagogije i njen odnos prema filozofiji (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929)
80. PETZ V.: Od humanizma i racionalizma k revolucionarnoj pedagogiji XX vijeka (u časopisu: Nastavni vjesnik, 1929)
81. PETZ V.: Razvitak hrvatskog pedagogijskog mišljenja (u časopisu: Napredak, broj 1-2/1942)
82. PETZ V.: Škola i dom kao faktori odgojnog procesa (u časopisu: Napredak, brojevi 8 i 9/1934)

83. PIAGET J.: Mudrost i zablude filozofije (prijevod s francuskog), Beograd 1971, Nolit
84. ROBOTIĆ M.: Osvrt na filozofijsku problematiku pedagogije (u časopisu: Napredak, broj 3-6/1929)
85. ROUSSEAU J.J.: Društveni ugovor ili načela državnoga prava (prijevod s francuskog), Zagreb 1918, Naklada Hrvatskoga štamparskoga zavoda
86. ROUSSEAU J.J.: Emil ili o vaspitanju (prijevod s francuskog), Beograd 1925, Rajković i Čuković
87. SCHAFER A.: Kritika antropologijskog legitimiteta pedagogije kao znanosti (u časopisu: Pedagoški rad, broj 7-8/1984)
88. STOJANOVIĆ M.: U čem se sastoji uzgoj (u časopisu: Napredak, brojevi 11,12 i 13/1873)
89. ŠKAVIĆ J.: Pedagoška naivnost (u časopisu: Napredak, broj 8-10/1926)
90. ŠTIGLIĆ M.: Pedagogika ili uzgojoslovlje, Zagreb 1889, Tiskara Scholz i Kralj
91. ŠUBA M.: Zapisi o dru Juri Turiću (u časopisu: Pedagoški rad, broj 3-4/1974)
92. ŠVAJCER V.: Grupa kao subjekt obrazovanja, Zagreb 1964, Matica hrvatska
93. ŠVAJCER V.: Odgojni ciljevi, ideali i modeli (u: Zbornik Pedagoškog fakulteta u Rijeci, broj 3/1981)
94. TKALČIĆ M.: Pedagogija i tehnika učenja, Zagreb 1934, Minerva
95. TRBOJEVIĆ D.: Individualnost i socijalnost kao principi obrazovanja (u časopisu: Napredak i savremena škola, brojevi 4-5,6,7,8 i 9-10/1932)
96. TRBOJEVIĆ D.: O snazi uzgajanja (u časopisu: Napredak, brojevi 1-2/1921, 3-4/1921)
97. TRBOJEVIĆ D.: O svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, brojevi 6 i 7-8/1918)
98. TRSTENJAK D.: Darwinizam u uzgoju, Zagreb 1923, Knjižara Gj.Čelap
99. TRSTENJAK D.: Kulturni uzgajatelji, Zagreb 1997, Tiskom Boranića i Rožmanića
100. TRSTENJAK D.: O modernim nazorima o prirodi i čovjeku, Zagreb 1910, Naklada prijatelja slobodne škole
101. TRSTENJAK D.: O odgoju djece, nagradama i kaznama, Zagreb 1951, Pedagoško-književni zbor
102. TRSTENJAK D.: Pojam uzgajanja (u časopisu: Napredak, broj 6/1918)
103. TRSTENJAK D. Prirodni uzgajatelji, Zagreb 1907, Naklada Hrvatske knjižare i industrije papira
104. TRSTENJAK D.: Prirodene naklonosti i uzgajanje (u časopisu: Napredak, broj 4/1913)
105. TRSTENJAK D.: Slobodna škola, Zagreb 1908, Tiskara i litografija Mile Maravića
106. TRSTENJAK D.: Uzgoj čovjeka, Zagreb 1917
107. TRSTENJAK D.: Uzgoj čovjeka borca, Zagreb 1909, Tisak C.Albrechta
108. TRSTENJAK D.: Zreo učitelj, Zagreb 1907, Naklada Hrvatske knjižare i industrije papira
109. TUNKL A.: Naša nova škola (u časopisu: Napredak, broj 10/1930)
110. TUNKL A.: Različna mišljenja o svrsi uzgajanja (u časopisu: Napredak, brojevi 1-2, 3-5 i 6-7/1927)
111. TUNKL A.: Unapređivanje građanske svijesti uzgajanjem (u časopisu: Napredak, brojevi 7 i 8/1914)
112. TURIĆ J.- LESKOVAR J.-DRAŽENIĆ J.: Djela, Zagreb 1953, Zora
113. TURIĆ J.: Može li se pomisliti pedagogija koja bi vrijedila za sve narode i sva vremena? (u časopisu: Napredak, brojevi 16,17 i 18/1895)

114. TURIĆ J.: Nauka o gojencu i o odgoju, petrinja 1906, knjigotisak D.Benka
115. TURIĆ J.: Osnova za preobražavanje naroda školom, Zagreb 1919, S.Kugli
116. TURIĆ J.: Učitelj prama crkvi, državi i narodnosti (u časopisu: Napredak, brojevi 44,45 i 46/1896)
117. VRBANIĆ L.: Uzgojni faktori i čudoredni uzgoj u školi (u časopisu: Napredak, brojevi 26 i 27/1879)
118. VUK-PAVLOVIĆ P.: Duševnost i umjetnost, Zagreb 1976, Liber
119. VUK-PAVLOVIĆ P.: Ličnost i odgoj, Zagreb 1932, "Tipografija"
120. VUK-PAVLOVIĆ P.: O značenju povijesnih smjerenja, Zagreb 1974, Liber
121. VUK-PAVLOVIĆ P.: Politika, odgoj i religija (u časopisu: Napredak, broj 8/1934)
122. VUK-PAVLOVIĆ P.: Spoznaja i spoznajna teorija, Zagreb 1926, "Tipografija"
123. VUK-PAVLOVIĆ P.: Stvaralački lik Dure Arnolda, Zagreb 1924
124. VUK-PAVLOVIĆ P.: Uzgoj, odgoj i obrazovanje, Zagreb 1939
125. VUK-PAVLOVIĆ P.: Vrednota i stvaralaštvo (u časopisu: Napredak, broj 7-8/1937)
126. x x x: Zbirka tekstova pedagoških klasika, Beograd 1960, Savremena škola
127. Z.P.-M.P.: Prof.dr Stjepan Matičević (u časopisu: Nastavni vjesnik, broj 3-4/1940-41)
128. ŽALACT.: Napredni pokreti i organizacije prosvjetnih radnika u Hrvatskoj 1865-1981, Zagreb 1983, Pedagoško-književni zbor

