

Dr. Igor Radeka

## Reformska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem

**Povzetek:** Pedagogika se je na Hrvaškem razvijala v štiri etapah: »razsvetljenska« pedagogika (do prve svetovne vojne), pluralna znanstvena pedagogika (med svetovnima vojnama), monistično reducirana socialistična pedagogika (po drugi svetovni vojni) ter vrnitev k pedagoškemu pluralizmu (od osamosvojitve Hrvaške v začetku devetdesetih let 20. stoletja). Razvoj reformske pedagogike se je na Hrvaškem začel na začetku 20. stoletja in je polni razmah doživel med svetovnima vojnama. Proces oblikovanja pedagogike kot znanosti in pluralizacija na tem področju z največjimi dosežki hrvaške pedagogike sta potekala in se končala v obdobju med svetovnima vojnama prav zaradi reformske pedagogike. Glede na število pripadnikov je bila v tem obdobju najštevilčnejša reformska smer na Hrvaškem delovna šola. Njen največji prispevek je bil napredovanje šolske prakse in praktičnega pedagoškega dela. Na področju teorije je bila v tem obdobju najpomembnejša kulturna pedagogika. Inspirirana z duhovnoznanstveno pedagogiko je v kontekstu hermenevitične paradigme ta reformska smer tematizirala številna temeljna teleološka vprašanja pedagogike in vzgoje. V tretji etapi razvoja, takoj po drugi svetovni vojni, je bil razvoj reformske pedagogike na Hrvaškem povsem prekinjen. V tem času je bila pedagogika na Hrvaškem podrejena ideološkemu političnemu nadzoru. Z vrnitvijo pluralizma na začetku devetdesetih let 20. stoletja pa se je začel prehod iz monistične v pluralno znanstveno pedagogiko. V nasprotju z dosedanjo prakso sistematični premiki na tem področju predpostavljajo – ob upoštevanju sodobnih svetovnih pedagoških dosežkov – sočasno komplementarno revalorizacijo lastne pedagoške dediščine, to pa se še ni zgodilo. Na tej poti je posebno aktualna redefinicija pomena in vloge reformnih smeri v pedagogiki.

**Ključne besede:** razvoj pedagogike, herbartizem, nova šola, nova pedagogika, reformska pedagogika, delovna šola, kulturna pedagogika, Hrvaška.

UDK: 37.013

Pregledni znanstveni prispevek

*Dr. Igor Radeka, docent, Oddelek za pedagogiko, Univerza v Zadru; e-naslov: iradeka@unizd.hr*

Prve razprave o vzgoji sežejo na Hrvaškem do humanizma in renesanse: dubrovniški filozof in polihistor Nicolo Vito di Gozze je leta 1589 v Benetkah objavil pomemben prvenec teorije vzgoje na Hrvaškem – delo z naslovom *Governo della famiglia* (Gučetić 1998). Navkljub temu in drugim pomembnim prispevkom iz starejše preteklosti se je intenzivnejši razvoj pedagoške teorije na Hrvaškem začel leta 1850 z objavo knjige *Obuka malenih ili katehetika: za porabu učiteljem i svečnikom*, ki jo je napisal Stjepan Ilijašević. Od tega obdobja sestavljajo proces razvoja pedagogike na Hrvaškem štiri etape: »razsvetljenska« pedagogika (do prve svetovne vojne), pluralna znanstvena pedagogika (med obema svetovnima vojnama), monistično reducirana socialistična pedagogika (po drugi svetovni vojni) ter vrnitev k pluralizmu v pedagogiki (od osamosvojitve Hrvaške na začetku devetdesetih let 20. stoletja).

## 1 »Razsvetljenska« pedagogika

V skoraj sedmih desetletjih trajanja prve etape, »razsvetljenske« pedagogike (1850–1918), se je zvrstila prevlada treh med seboj časovno razmejenih in v marsičem tudi nasprotujočih si teženj: od popolne nadvlade teološke orientacije v pedagogiki (od sredine do sedemdesetih let 19. stoletja), prevlade herbartističnega pristopa (od sedemdesetih let do konca 19. stoletja) pa do krepitve reformnih smeri v pedagogiki s postopnim slabenjem herbartizma (od začetka 20. stoletja do prve svetovne vojne). Te težnje med seboj niso bile povsem izolirane, deloma so se prepletale, toda kljub temu je z naraščanjem vpliva vsake od njih slabela njena predhodnica.

### 1.1 Prevlada teološke usmeritve v pedagogiki

Začetek sistematičnega razvoja teorije vzgoje na Hrvaškem je v prvih dveh desetletjih te etape pod močnim okriljem teološke orientacije njenih temeljnih

predstavnikov (Stjepana Ilijaševića, Stjepana Novotnyja, Martina Štiglića), tako da je mogoče trditi, da so teleološka in epistemološka oporišča njihove pedagogike del teološkega sistema. V tem času, ko je bil nadzor nad šolami še vedno v rokah Katoliške cerkve, so omenjeni vodilni pedagoški teoretiki opravljali nadvse pomembne cerkvene in pedagoške dolžnosti: Stjepan Ilijašević je bil duhovnik in šolski nadzornik, Stjepan Novotny katehet in profesor pedagogike na *Učiteljski šoli v Zagrebu*, Martin Štiglić pa profesor teologije in predavatelj pedagogike na *Univerzi* in v *Ženski samostanski učiteljski šoli v Zagrebu*. Tako se pri teh avtorjih na osebni ravni teoretično in praktično ukvarjanje s teologijo in pedagogiko povezuje v nerazdružljivo celoto. Kot vodilni profesorji pedagogike in svetovalci v prosvetni službi so opažali veliko pomanjkanje pedagoške literature v hrvaškem jeziku, zato so v duhu teologizirane pedagogike pisali učbenike in priročnike za pedagoško in didaktično-metodično usposabljanje šolskih nadzornikov ter učiteljev v učiteljskih šolah. To obdobje se je končalo v sedemdesetih letih 19. stoletja z začetkom procesa sekularizacije šolstva, ko je začel leta 1874 veljati Zakon o ljudskih šolah in učiteljskih šolah.

## 1.2 *Prevlada herbartizma v pedagogiki*

V sedemdesetih letih 19. stoletja je začel prevladovati herbartistični pristop (vodilni teoretiki vzgoje v tem času so bili Stjepan Basariček, Josip Škavić in Antun Tunkl). Poglavitna namera herbartizma na Hrvaškem v tem času je bila zamenjava teologiziranega gradiva predhodnikov na pedagoških katedrah v učiteljskih šolah, hkrati z vpeljevanjem sekularizacije teorije vzgoje. Prodor pedagoške teorije Johanna Friedricha Herbarta na Hrvaško je podpiralo zlasti *Hrvaško učiteljsko gibanje* s svojimi najpomembnejšimi pedagoškimi institucijami v tistem času – Hrvaškim pedagoško-književnim zborom (ustanovljenim leta 1870) in revijo *Napredak* (ustanovljeno leta 1859). Največji teoretski delež v uvajanju herbartizma je prispeval Stjepan Basariček. Njegov učbenik pedagogike, ki je izšel v štirih knjigah in je bil zasnovan na herbartistični pedagogiki, je prvič izdal Hrvaški pedagoško-književni zbor v začetku osemdesetih let 19. stoletja. Basariček je strukturo pedagogike zasnoval na teoriji Johanna Friedricha Herbarta in njegovih naslednikov ter z uporabo še nekaterih, predvsem nemških avtorjev. S svojimi knjigami si je prizadeval okrepiti teoretične in praktične kompetence učiteljev. Tako postavljen pedagoški sistem je dosegel svoj cilj – vstopil je na pedagoško nerazvito področje in iz učiteljskih šol izrinil teološko usmerjene učbenike pedagogike. Posredno je tako herbartizem prevladal tudi v pedagoški praksi. Še več, njegov vpliv se je razširil tudi širše v regiji – sočasno so se učbeniki uporabljali tudi v Bosni in Hercegovini, prevedeni v bolgarski jezik pa tudi v tamkajšnjih učiteljskih šolah (Franković idr. 1971, str. 24–25). V več kot petdesetih letih, ko je prevladoval v hrvaških učiteljskih šolah, je bilo objavljenih petindvajset bolj ali manj predelanih izdaj tega učbenika.

Omenjene publikacije *Hrvaškega učiteljskega gibanja* so bile najzaslužnejše za uvajanje herbartizma, toda tudi za njegovo skorajšnje nadomeščanje z

reformsko pedagogiko. Za naglo opuščanje tradicionalne pedagogike je moč navesti dva razloga: po eni strani se je herbartizem pojavil na Hrvaškem v času, ko je bila Evropa že pod močnim vplivom reformske pedagogike, po drugi strani pa pojav herbartistične pedagogike ni bil rezultat naravnega procesa razvoja pedagoške znanosti, pač pa je pomenil taktično šolskopolitično potezo naprednega dela učiteljstva iz *Hrvaškega učiteljskega gibanja*, ki je bil v ozadju omenjenih pedagoških institucij. V istem času je *Hrvaški pedagoško-književni zbor* objavljal dela Friedricha Adolfa Wilhelma Diesterwega in Friedricha Dittesa, Johanna Heinricha Pestalozzija, Jeana Jacquesa Rousseauja in drugih. Toda ob dejstvu, da so bili ti avtorji v Franciji, Nemčiji in še posebno na Hrvaškem deležni napadov zaradi liberalizma (nekateri med njimi tudi zaradi deizma in neposrednega zavzemanja za sekularizacijo šole), bi bilo njihovo uveljavljanje v pedagoških učbenikih tedanjih učiteljskih obsojeno na propad.<sup>1</sup>

Ker je bilo za predstavnike *Hrvaškega učiteljskega gibanja* odločilnega pomena, da za razvoj nacionalne pedagogike z učiteljskih odstranijo zastarele teologizirane učbenike pedagogike, so se odločili za kompromisno rešitev – uvajanje herbartistične pedagoške teorije, prežete z religioznimi cilji in vsebino ter z avtonomno znanstveno strukturo. Hkrati so jo s poenostavitvami in prilagajanjem hrvaškim razmeram približali v povprečju nizki pedagoški ravni učiteljstva. Vse to je botrovalo, da je bil vpliv herbartizma na razvoj pedagogike na Hrvaškem bistveno skromnejši od tistega v sosednjih deželah, tudi tistih, s katerimi je Hrvaška pozneje delila isto državno skupnost – denimo v Sloveniji.<sup>2</sup>

### 1.3 Krepitev reformnih smeri v pedagogiki ob postopnem slabenju herbartizma

V prvih dveh desetletjih 20. stoletja je bila pedagogika na Hrvaškem pod vse močnejšim vplivom reformnih gibanj, kar je zaslug tako vse večjega števila pedagogov, ki so univerzitetni študij dokončali v tujini pod vplivom *nove šole* in *nove pedagogike* (npr. Paje Radosavljević in Jure Turić), kot tudi tistih, na

<sup>1</sup> Tezo, da je bila izbira herbartističnega pristopa v pedagogiki zavesten kompromis, s katerim se je želelo doseči sekularizacijo pedagogike v učiteljskih šolah, in da je Basaričkova pedagogika izid pragmatičnega pogleda na stanje šolstva na Hrvaškem ter svojevrstnega dogovora v Hrvaškem učiteljskem gibanju, je mogoče podpreti še z dvema argumentoma: a) navkljub prevladi herbartizma v tem času Hrvaški pedagoško-književni zbor ni izdal prevoda niti enega Herbartovega dela. Učitelji na Hrvaškem, razen majhnega števila tistih, ki so imeli dostop do izvirnih Herbartovih del, so se tako z njegovo pedagogiko seznanjali predvsem iz Basaričkovih učbenikov, ki so bili prilagojeni za domačo uporabo. Očitno torej je, da herbartistična teorija ni bila končni cilj. b) Na Basaričkov prvi učbenik, Teorija pedagogije ili nauk o uzgoju, ki je bil objavljen leta 1876, je vplivala vrsta pomembnih pedagogov – zlasti Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg – toda ne tudi Johan Friedrich Herbart. Da ne gre za Basaričkova zgodnja dela, ki bi jih pozneje nadomestili zrelejši pedagoški razmisleki v skladu s herbartističnim pristopom, kažejo njegova zrela dela, v katerih se obrača k pozitivizmu in drugim stališčem novejši pedagogike. Navsezadnje to potrjuje tudi Basaričkovo urednikovanje pri Napretku med letoma 1895 in 1918: v tem času je Napredak, kljub nekaterim prispevkom, ki so sledili herbartizmu in tradicionalni pedagogiki, vse bolj objavljal razprave domačih predstavnikov reformske pedagogike (denimo Paje Radosavljevića, Jure Turića, Ljudevita Dvornikovića, Davorina Trstenjaka in drugih), ki se niso strinjali s herbartističnim pristopom.

<sup>2</sup> O bogatem in večplastnem vplivu herbartizma na razvoj pedagogike na Slovenskem glej več v Protner 2001.

katere je vtis naredila tuja reformskopedagoška literatura (Davorin Trstenjak, Ljudevit Dvorniković in drugi). Po zaslugi teh avtorjev se je pedagogika na Hrvaškem začela reformirati (četudi v tem obdobju še ne tako močno in sistemizirano, da bi lahko v celoti nadomestila herbartistični pristop). Vzporedno s tem procesom se je nadaljeval boj za sekularizacijo šolstva, širjenje šolske mreže in krepitev učiteljšič, boljši status učiteljstva, ustanavljanje temeljnih znanstvenih, umetniških in kulturnih ustanov<sup>3</sup> z začetkom univerzitetnega študija pedagogike,<sup>4</sup> krepila se je dejavnost izdajanja pedagoških del – vse to so prvi pogoji za razvoj pedagogike kot znanosti, kar bo sledilo pozneje.

Od srede 19. stoletja do prve svetovne vojne, v obdobju »razsvetljenske« pedagogike, so nastala različna dela poučne narave za mladino in odrasle, med njimi tudi pedagoška literatura, ki je bila namenjena širokemu bralskemu občinstvu brez posebne želje po izoblikovanju koherentne teorije vzgoje. Velik del gradiva je v tem času nastal brez znanstvenih pretenzij in izvirnosti, zgolj zaradi razsvetljevanja širokih ljudskih množic. Kljub vsemu temu pa je ta etapa pomembna za razvoj pedagogike na Hrvaškem kot uvod v njeno poznejše oblikovanje kot znanosti.

## 2 Pluralizirana znanstvena pedagogika

V drugi etapi razvoja pluralizirane znanstvene pedagogike je na Hrvaškem med obema svetovnjima vojnama bistveno napredovala tako pedagoška praksa kot tudi pedagoška teorija. V šolstvu se je nadaljeval pozitiven razvojni trend, četudi so družbene potrebe zahtevale precej hitrejši proces. V tem času je reformska pedagogika prevzela teoretski primat z odpiranjem pluralizma pedagoških idej, pristopov in teorij. Temeljna razlika med to in prejšnjo razvojno etapo pedagogike je v tem, da je sprejemanje tuje pedagoške literature v tej etapi intenzivnejše. Celotna pedagoška intelektualna vertikala, zgrajena med prvo in na začetku druge etape s pripravo razvoja avtohtone pedagoške znanosti, se je v tem času približala svetovnemu pedagoškemu dogajanju. Pogoji za to so bili zagotovljeni v višjem in visokošolskem pedagoškem izobraževanju, v možnostih znanstvenoraziskovalnega pedagoškega spopolnjevanja ter z dovolj močno in odprto založniško dejavnostjo, ki je bila sposobna spremljati sodobne raziskave, pa tudi (po številu pripadnikov in njihovem znanstvenem habitusu) z vse solidnejšo izobraženo pedagoško inteligenco. Pedagoške razprave se v tem obdobju ne ukvarjajo več s šolsko politiko, šolskim sistemom ter z bolj ali manj pasivnim sprejemanjem (pogosto tudi s kompilacijo) uvožene pedagoške

<sup>3</sup> Prva novoveška hrvaška univerza je bila v Zagrebu ustanovljena leta 1874 (o razvoju pedagogike na tej univerzi je več v: Dumbović 1995). Prva univerza na današnjem ozemlju Hrvaške je bila sicer ob Jadranskem morju; ustanovljena je bila v Zadru, glavnem mestu province Dalmacije: Splošno učilišče Dominikanskega reda ali Universitas Jadertina je z manjšimi prekinitvami delovalo od leta 1396 do 1807 (več o tem v Krasić 1996).

<sup>4</sup> Prvi pedagoški študij se je na Hrvaškem začel 1928. leta na Filozofski fakulteti omenjene Univerze v Zagrebu (več o tem v Previšić idr. 2003).

literature: začela se je vzpostavljati pedagogika na znanstvenih temeljih in v stiku s svetovnimi pedagoškimi procesi.

Med kalejdoskopom vplivov različnih smeri *nove šole* in *nove pedagogike* (s tema pojmom se je v dvajsetih in tridesetih letih 20. stoletja na Hrvaškem definiral nov, sodobnejši pristop k šolski praksi in pedagoški teoriji) sta bili najpomembnejši in najmočnejši delovna šola (ki je bila usmerjena zlasti v šolsko prakso) in kulturna pedagogika (zaslužna za konec procesa konstituiranja pedagoške znanosti na Hrvaškem). Ti dve usmeritvi sta bili *spiritus movens* sodobnih pedagoških prizadevanj v drugi razvojni etapi pedagogike na Hrvaškem<sup>5</sup>. Pomembni predstavniki hrvaške *nove šole* med obema svetovnima vojnama so bili: Antun Cividini, Sigismund Čajkovac, Ante Defrančeski, Josip in Mate Demarin, Ljubica Godler, Franjo Higy Mandić, Zvonimir Köhler, Vjekoslav Košćević, Salih Ljubunčić, Marijan Markovac, Martin Robotić, Zlatko Špoljar, Dane Trbojević, Jure Turić, Stjepan Zaninović in drugi. Opazni predstavniki *nove pedagogike* na Hrvaškem v tem obdobju pa Stjepan Matičević, Stjepan Pataki, Vladimir Petz, Marijan Tkalčić, Pavao Vuk-Pavlović, Paja Radostavljević in drugi<sup>6</sup>. Vsi omenjeni so svojo teorijo oblikovali s kritičnim odnosom do herbartistične pedagogike in šole 19. stoletja, pri čemer so svoja stališča soočali s Herbartom in najpomembnejšimi predstavniki tradicionalne pedagogike<sup>7</sup>. Ključni očitki *nove šole* in *nove pedagogike* so bili usmerjeni proti okostenelemu herbartiziranemu didaktičnemu sistemu, utemeljenem na formalnih učnih stopnjah, ki je privedel do pretiranega intelektualizma, verbalizma in pasivizacije učencev ter tako do didaktičnega formalizma. Namesto tega so zahtevali šolo, usmerjeno na otroka, z večjim upoštevanjem njegove narave, ter uvajanje samostojnega dela in doživljajskosti pri pouku (kar je sublimacija prispevka reformske pedagogike). V istem času poleg normativnega pristopa v pedagogiko uvajajo tudi empirični, hermenevitični način in nekatere druge načine proučevanja vzgoje.

<sup>5</sup> Ob tem se krepi tudi zanimanje za empirično raziskovanje vzgoje in tako se pojavita eksperimentalna pedagogika in eksperimentalna psihologija. Podobno kot v svetu so tudi na Hrvaškem glavni predstavniki eksperimentalne pedagogike: (i) psihologi, ki začenjajo svoj empirični metodološki aparat uporabljati pri raziskovanju psihičnega razvoja otrok, vzrokov za učni neuspeh, ocenjevanja, šolskega okolja ipd. Poglavitni predstavniki eksperimentalne pedagogike in psihologije na Hrvaškem so bili Paja Radosavljević in Ramiro Bujas. Ob njiju so nekatere raziskave v duhu eksperimentalne pedagogike izvajali tudi Franjo Higy-Mandić, Dane Trbojević, Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Josip Demarin, Zvonimir Köhler, Ljubica Godler, Zlatko Špoljar, Stjepan Matičević, Zlatko Pregrad in drugi. V tem času je bilo čutiti tudi vpliv Freudove psihoanalize in Adlerjeve individualne psihologije na hrvaško pedagogiko (Franković 1958, str. 363), ki sta spodbudili bolj temeljito proučevanje otroka, njegovega življenja in razvoja v družbi, ne da bi ga zvedli zgolj na šolskega učenca. V tem pogledu se je posebno izkazalo pedagoško delo zagrebške učiteljice Vere Erlich-Stein in zagrebškega univerzitetnega profesorja Vladimirja Dvornikovića, ki sta v tej smeri uspela zbrati skupino pedagogov praktikov. Vsem tem smerem je skupna okrepljena skrb za otrokovo duševno življenje, zato je po njihovi zaslugi pedagogika prežeta s psihologijo. Kljub vsemu je bil vpliv omenjenih reformnih smeri (kot tudi nekaterih drugih, ki pa so se pojavljale le na obrobjih hrvaških pedagoških dogajanj) bistveno manjši od delovne šole in kulturne pedagogike.

<sup>6</sup> Med navedenimi pedagogi *nove šole* je bilo največ predstavnikov delovne šole, med predstavniki *nove pedagogike* pa so prevladovali kulturni pedagogi.

<sup>7</sup> Značilno pri tem je, da se ne sklicujejo na hrvaške herbartiste izpred prve svetovne vojne – Stjepana Basarička, Josipa Škavića, Antuna Tunkla in druge.

Reformska pedagogika je nastala in na Hrvaško prešla iz nemškega kulturnega kroga. Kot odgovor na krizo, ki jo je izzvala neprilagoditev herbartističnega pristopa novim družbenim in šolskim razmeram, so jo ustvarili številni pedagogi in drugi strokovnjaki (filozofi, psihologi idr.), ki so iskali rešitev krize – tako na teoretskem (pedagoškem) kot tudi na praktičnem (šolskem) področju<sup>8</sup>.

## 2.1 Delovna šola

Po številu svojih pripadnikov, tako teoretikov kot praktikov, je bila delovna šola vsekakor najštevilčnejša reformska smer na Hrvaškem med svetovnimi vojnami. Njeni najbolj znani predstavniki so bili Ante Defrančeski<sup>9</sup>, Josip

<sup>8</sup> Na samem začetku razvoja reformska pedagogika ni bila akademsko etabliрана. Nasprotno, včasih so posamezni teoretiki, samostojno ali v določeni skupini raziskovalcev, prihajali do rešitev v pedagogiki in šolstvu brez stikov z drugimi teoretiki, ki so razvijali bolj ali manj podoben pristop. Tako so bili rezultati zelo raznovrstni: nekatere rešitve so bile med seboj zelo podobne, pri nekaterih so bile večje razlike, nekatere pa so se bistveno razlikovale. Vse pa so bile sestavni del nove šole in nove pedagogike.

Izvor posameznih reformnih rešitev jih je deloma vnaprej določal: četudi so vse izhajale iz krize pedagogike in šolstva, so bili vplivi, pod katerimi so nastajale, zelo različni: nekatere so se razvijale pod vplivom filozofije (pragmatizem, eksistencializem, kulturna pedagogika idr.), nekatere pod vplivom biologije in psihologije (eksperimentalna pedagogika, pedocentristična pedagogika, funkcionalna pedagogika idr.), nekatere pod vplivom teologije (neotomistična pedagogika), nekatere so nastale iz šolske prakse (delovna šola idr.) in nekatere pod vplivom ekonomskih razmer (gibanje za umetnostno vzgojo idr.). Zaradi tega pri pedagoškem delu v okviru nove šole in nove pedagogike ni bilo mogoče doseči niti soglasja glede temeljnih postavk niti profiliranja koherentnega teoretskega sistema reformske pedagogike.

Šele s poznejšim pedagoškim razvojem so se pojavili poskusi sinteze in klasifikacije tega izjemno dragocenega razvojnega obdobja, ki ni zgolj del zgodovine pedagogike, pač pa tudi splošne in komparativne pedagogike (več o tem v Gudjons 1994; Lenzen 2002; König, Zedler 2001), glede na to, da gre za še vedno živo in zelo aktualno pedagoško področje. Seveda v teh okoliščinah nobena klasifikacija reformnih smeri ni mogla ponuditi prepričljive slike stanja tako zapletenega področja pedagoške teorije in prakse.

Iz vsega tega izhaja, da je bila reformska pedagogika na prehodu iz 19. v 20. stoletje heterogeno strukturirana, usmerjena na enega od treh mogočih modusov delovanja: 1. orientacija na pedagoško teorijo (eksperimentalna, eksistencialistična, pedocentristična, duhovnoznanstvena, kulturna, neotomistična pedagogika idr.) je ustvarila novo pedagogiko, ki je pomenila odklon od herbartizma in normativizma in ni imela neposrednega vpliva na pedagoško prakso; 2. orientacija na pedagoško prakso je ustvarila različna pedagoška gibanja (npr. gibanje za umetnostno vzgojo), s čimer se je zamenjal tradicionalni pristop k vzgoji brez neposredne povezanosti s pedagoško teorijo; 3. hkratna orientacija na pedagoško teorijo in prakso je ustvarila pedagoške smeri, ki so obenem tudi pedagoška gibanja (pragmatistična pedagogika, delovna šola idr.), s čimer se je oblikovala nova pedagoška teorija, ki se je neposredno uporabljala tudi v pedagoški praksi.

Vse smeri reformske pedagogike je moč spremljati na kontinuumu od skrajno individualnih do skrajno socialnih, odvisno od tega, ali pri reševanju pedagoške in vzgojne krize v središče svojega interesa postavljajo potrebe posameznika ali družbe. V tem pogledu sodijo med skrajno individualne smeri denimo pedocentristična in eksistencialistična pedagogika, med skrajno socialne smeri nemška socialna pedagogika, med obema skrajnostma pa so npr. pragmatistična pedagogika, kulturna pedagogika ipd. Glede na heterogenost posameznih smeri in gibanj lahko v tem pogledu znotraj njih pride tudi do nasprotnih pozicij: tako so denimo tri najmočnejše smeri delovne šole med seboj precej oddaljene – en njen del sodi med ekstremno individualne smeri (svobodna duhovna smer), drug del med radikalno socialne smeri (manualna smer), medtem ko je tretji med obema nasprotjema, saj deloma upošteva tako potrebe posameznika kot družbene zahteve (psihofizična smer).

<sup>9</sup> Ante Defrančeski je bil v svojih prvih delih pod vplivi Kerschensteinerja, Gaudiga in še posebno Layeve ilustrativne šole. Pozneje je postal eden od prvih in najmočnejših zagovornikov skupnega

Demarin<sup>10</sup> in Mate Demarin<sup>11</sup>, Franjo Higy Mandić<sup>12</sup>, Zvonimir Köhler<sup>13</sup>, Vjekoslav Koščević<sup>14</sup>, Salih Ljubunčić<sup>15</sup>, Marijan Markovac<sup>16</sup>, Zlatko Špoljar<sup>17</sup>, Dane Trbojević<sup>18</sup>, Jure Turić<sup>19</sup>, Stjepan Zaninović<sup>20</sup> in drugi.

pouka na Hrvaškem. Delovno šolo je pojmoval prakticistično, zvedel jo je na področje metodike. Ni priznaval univerzalnih metod, ki bi veljale za vse učne predmete, pač pa se je zavzemal, da bi se vsako učno gradivo obravnavalo glede na njegovo naravo in cilj, ki se ga želi z njim doseči. Ob tem je zahteval aktivnost učencev pri učnem delu. Imel je velik vpliv na delo osnovnih šol, tako prek svoje literature kot tudi s svojim proforskim delom na Učiteljski šoli v Zagrebu in na predavanjih v okviru tečajev delovne šole.

<sup>10</sup> Josip Demarin je kot profesor na učiteljskih v Mariboru in Zagrebu sodeloval z mnogimi pedagoškimi časniki, v katerih je objavljala dela v duhu metodike delovne šole. Obenem se je zavzemal za reformo pouka v skladu z novimi pedagoškimi prizadevanji in pedološkimi proučevanji mladih (več o pedologiji na Hrvaškem v Radeka 2004).

<sup>11</sup> Mate Demarin je napisal vrsto pedagoških del, ki so bila pod vplivi delovne šole. Zavzemal se je za delovno šolo, v kateri bi se gojila intelektualna in telesna aktivnost učencev. Kot temeljna načela delovne šole navaja načelo dela, samodejnosti ali spontane aktivnosti, svobode in samostojnosti, življenja in doživljanja, individualnosti, socialnosti, apercpepcije, interesa in harmoničnosti. V izhodišču privzema sistem štiričlenske delitve na delovne stopnje.

<sup>12</sup> Franjo Higy-Mandić je bil zagovornik pouka v naravi, zunaj učilnice. Ukvarjal se je s problemom pouka naravoslovja v duhu delovne šole. Zavzemal se je za uvajanje samostojnega dela učencev.

<sup>13</sup> Zvonimir Köhler je bil zagovornik manualne smeri delovne šole. Zahteval je, da je ročno delo prilagojeno potrebam podeželja, saj je 90 odstotkov učencev po dokončani osnovni šoli ostalo na podeželju. Delovni material bi morala biti zlasti zemlja. Delitev ročnega dela med učence (ki delajo na šolskem vrtu) in učenke (ki se v šoli uče šivati) se mu je zdela enostranska in nesprejemljiva.

<sup>14</sup> Vjekoslav Koščević je prvi na Hrvaškem kritiziral herbartistično pedagogiko in nasprotoval herbartistični usmeritvi revije Napredak. Propagiral je svobodo pri vzgoji in spoštovanje otrokove osebnosti. Zavzemal se je za izboljšanje pouka in za vpeljavo ročnega dela vanj ter za prosto risanje, s katerim bi učenci lahko izražali svoje misli in čustva. Poudarjal je, da ni pedagogike, ki bi veljala za vse čase in vse narode. Bil je tudi pripadnik gibanja za umetnostno vzgojo.

<sup>15</sup> Salih Ljubunčić se je zavzemal za delovni pouk, tj. otrokovo samostojno delo in ročno delo pri pouku. Tako kot Mate Marin se je tudi on zavzemal za vodenje pouka po sistemu delovnih stopenj in za ustvarjalnost učencev. Veliko je prispeval k popularizaciji delovne šole na predavanjih v okviru številnih tečajev delovne šole, kjer je sintetiziral različne njene smeri.

<sup>16</sup> Marijan Markovac se je izkazal kot praktik pri uporabi ročnega dela pri pouku. Izpeljal je več počitniških tečajev ročnega dela za učitelje osnovnih in srednjih šol. Delo je pojmoval kot eno od najmočnejših sredstev vzgoje in izobraževanja. Po njegovem mnenju je ročno delo prijetnejše in bližje otrokom, ti pa svobodnejši in se pripravljajo za življenje. Predaval je ročno delo na več pedagoških šolah in objavljala prispevke na to temo.

<sup>17</sup> Zlatko Špoljar je pisal priročnike za posamezne razrede osnovne šole in tečaje, ki so jih učitelji radi uporabljali. Napisani so bili v duhu delovne šole in so zmanjševali vpliv herbartizma. Ukvarjal se je z različnimi praktičnimi in teoretičnimi problemi delovne šole.

<sup>18</sup> Dane Trbojević je izhajal iz učenca kot ključnega dejavnika v vzgoji in izobraževanju. Zavzemal se je za delovno šolo, ki bi bila utemeljena na biologiji in sociologiji.

<sup>19</sup> Jure Turić je eden prvih pedagogov na Hrvaškem, ki so delo uvrščali v vzgojno-izobraževalni proces. Vzgojo sposobnosti za delo uvršča med ključne cilje in naloge vzgoje in izobraževanja mladih. Meni, da so delo, pojavi pri delu in pojavi v otroku ter v družbi dejstva, na podlagi katerih mora pedagog odkrivati resnice. Zavzema se za odpiranje šolskih vrtov in delavnic.

<sup>20</sup> Stjepan Zaninović je (poleg Marijana Markovca) izvajal počitniške učiteljske tečaje, v katerih je v sodelovanju z drugimi pedagogi, psihologi in metodiki propagiral šolsko reformo v duhu delovne šole, v kateri »učenje ni mučenje« niti za učitelja niti za učenca, pač pa prijetna zabava in duhovna potreba. Četudi ni sprejemal vseh Kerscheneisterjevih idej, je zahteval, naj bo ročno delo sestavni del pouka, saj se tako znanje utrjuje in pogloblja. Zavzemal se je za samoaktivnost učencev pri pouku.



V tem času je bila delovna šola tako na Hrvaškem kot v nemški reformski pedagogiki, od koder je segla v ta prostor, ena od najmočnejših in najbolj heterogenih smeri *nove šole*, ki so si sicer med seboj toliko nasprotovale, da so se razlikovale že v temeljnih teleoloških stališčih. Ključni postulat, ki je ostal skupen vsem smerem, pa je bilo samostojno delo oz. samostojna dejavnost učencev v šoli.

Hrvaško je najprej zajel vpliv Kerschensteinerjeve manualne smeri delovne šole, ki je bila na začetku usmerjena k obvladovanju določenih obrtnih znanj, pri čemer je bilo ročno delo zgolj dodatek k drugemu šolskemu delu. Šele pozneje je ročno delo dobilo širšo didaktično-metodično razsežnost in se ga je začelo obravnavati ne le kot učni predmet, pač pa tudi kot didaktično načelo v osnovni šoli. Na Hrvaškem je bila manualna smer delovne šole sprejeta le na ravni osnovne šole (Jakopović 1984, str. 89). Kerschensteinerjeva teorija, po kateri je treba za državljansko vzgojo in za potrebe industrije *formirati uporabnega državljana* in ki je kot temelj za delo v osnovni šoli sugerirala usvajanje *minimuma znanja in maksimuma spretnosti*, je s tem omejevala razširjenost te smeri v hrvaškem sistemu, saj je predpostavljala solidno materialno opremljenost šol.

Med najvidnejšimi pedagogi, ki so se ukvarjali s teorijo manualne smeri na Hrvaškem, so bili Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Zvonimir Köhler in Zlatko Špoljar, najbolj zavzeti pobudniki za njeno uvajanje v hrvaške osnovne šole pa Vjekoslav Košćević, Zvonimir Köhler, Marijan Markovac, Stjepan Zaninović in Jure Turić. Od vseh teh praktikov je k uvajanju Kerschensteinerjeve manualne smeri še največ prispeval Marijan Markovac.

V konceptualnem nasprotju z manualno smerjo Georga Kerschensteinerja je bila svobodna duhovna smer delovne šole Huga Gaudiga. Ker naj bi delo potekalo na podlagi osebnih potreb gojencev, so se *učiteljeve metode (metode poučevanja)* zamenjale z *metodami učencev (metodami učenja)*, ki so temeljile na samostojnem duhovnem delu, na lastni dejavnosti. Prebudil naj bi se tudi interes za učenčevo samoizobraževanje po dokončanem šolanju in šola naj bi v skladu s pojmovanjem te smeri postala *svobodna duhovna delavnica*, v kateri učitelj ne sme graditi neporušljive učne avtoritete tako kot v herbartistični intelektualistični šoli. Duhovna smer delovne šole tako težišče učiteljevega dela pomika bolj proti organizaciji in usmerjanju učenčeve intelektualne samostojnosti, ki naj bi čim prej prerasla v svobodne oblike dela (Jakopović 1984, str. 26). Z drugimi besedami, namesto odvisniške navezanosti učenca na učiteljevo nedotakljivo avtoriteto se mora učitelj prilagoditi učenčevi duhovni strukturi in spodbujati njeno osamosvajanje. Ker so hrvaški pedagogi sprejemali zgolj nekatere elemente te smeri, je mogoče reči, da ta ni imela večjega vpliva na Hrvaškem, zato tudi ni avtorjev, ki bi bili izraziti predstavniki Gaudigove smeri delovne šole. Tudi njegovo zavzemanje za samoodgovornost osebnosti, duhovno samostojnost ter teoretično in resnično izenačevanje posameznika in skupnosti je le v manjšem delu doživelo odmev v hrvaški šolski praksi.

Izogibajoč se skrajnim stališčem tako manualne kot duhovne smeri, so se predstavniki delovne šole na Hrvaškem bolj oprli na posamezne Kerschensteinerjeve (Alois Fischer idr.) in Gaudigove (Paul Ficker idr.) naslednike,

katerih nasprotja niso bila tako nepremostljiva, še posebno pa jim je bila blizu psihofizična smer, ki je oblikovala kompromis med skrajno oddaljeno manualno in duhovno smerjo. Psihofizična smer delovne šole Eduarda Burgerja in Johannesesa Kühnela je skušala med seboj spraviti dve skrajni stališči delovne šole. Prizadevala si je torej za sintezo manualne in svobodne duhovne smeri ter si tako prizadevala izogniti se slabostim, ki jih vsaka od teh proizvedla v praksi. Psihofizična smer ugotavlja, da je človek psihofizično bitje, zato je treba pri vzgoji upoštevati tako duhovno kot telesno delo (Franković 1958, str. 356). Na sledi tej smeri je bil na Hrvaškem Mate Demarin s svojim zavzemanjem za delovno šolo, v kateri se neguje tako intelektualna kot telesna dejavnost učencev.

Poleg omenjenih treh najmočnejših smeri tega gibanja so obstajale še manjše smeri delovne šole, ki so kot temelj za šolsko delo prav tako postavljale samostojno dejavnost učencev. Tudi posamezne med temi smermi so vplivale na hrvaško pedagogiko. Ena od njih je šola akcije ali ilustrativna šola Augusta Wilhelma Laya, glavnega predstavnika eksperimentalne pedagogike, čigar teorija sloni na biološkem trinomu *opazovanje – predelovanje – izražanje* in na metodični ravni postavlja težišče dejavnosti na izraz, aktivnost in gibanje (opazovanje, ustno in pisno izražanje, praktične naloge, poskus, risanje, modeliranje, dramatizacija ipd.). Ta smer je vplivala na Saliha Ljubunčića, Anteja Defrančeskega in druge, doživela pa je tudi praktično uporabo. Aktivna šola Adolpha Ferrièra, ki se je zavzemala za spoštovanje spontanih interesov otrok, za pouk, ki temelji na aktivnosti, za privajanje otrok na samostojno delo in za organizacijo otroške samouprave, na Hrvaškem v šolski praksi ni pustila globljih sledi, čeprav so nekatera njegova v hrvaščino prevedena dela in ena Layeva študija vzbudile pozornost pedagoških teoretikov. Ameriške smeri delovne šole, kot so npr. projekt metoda, Dalton plan in kompleksna metoda, niso imele večjega vpliva niti na teorijo niti na pedagoško prakso na Hrvaškem, prav tako tudi ne laboratorijsko-brigadni sovjetski sistem. Za razliko od teh je imel nemški koncept enotne šole zagovornike tako med teoretiki kot med praktiki, nekatere ustanove za predšolsko vzgojo pa so uporabljale metodo Italijanke Marie Montessori (Franković 1958, str. 357).

Gledano celostno, je delovna šola najmočneje vstopala v hrvaško pedagogiko prek pedagoškega tiska, ki je izhajal v tem obdobju na Hrvaškem, pa tudi v drugih narodnih skupnostih v Kraljevini SHS (Jugoslaviji). Med hrvaškimi revijami je delovno šolo že v prvi etapi sodobne zgodovine pedagogike začel obravnavati *Napredak*, nato pa tudi *Preporod* (1905–1914) pod urednikovanjem Vjekoslava Koščevića, v drugi etapi pa so delovno šolo v kontekstu drugih reformnih smeri posebno močno promovirali *Napredak*, *Savremena škola* (1927–1940) in *Nova škola* (1924–1925, 1927–1928).

Upoštevajoč dejstvo, da je delovna šola v tem času enako močno vplivala tudi na pedagoške kroge v Srbiji (kjer so bili njeni najpomembnejši predstavniki Sreten Adžić, Jovan S. Jovanović, Jovan Miodragović, Milorad Vanlić, Vladimir Spasić in drugi) in na pedagogiko v Sloveniji (poglavitni predstavniki so bili Josip Jurančič, Matija Senkovič, Franjo Žgeč idr.), ter ob dejstvu, da so njihovo pedagoško periodiko spremljali tudi na Hrvaškem, so na krepitev delovne šole

vplivale tudi srbske (*Učitelj, Radna škola, Praksa nove škole*) in slovenske revije (*Popotnik, Pedagoški zbornik*).

V tem času so se tudi založniške hiše na Hrvaškem odpirale *reformskopedagoškim* krogom. Založba Minerva je tako v Zagrebu začela izdajati knjižno zbirko *Nova pedagogija*, v kateri so objavljali monografije s področja *reformske pedagogike*<sup>21</sup>, ustanovljena je bila *Biblioteka škole rada, Višja pedagoška šola* pa je skrbelo za zbirko *Praktična pedagogija*. V vseh je delovna šola zavzemala pomembno mesto.

Poleg *Pedagoškega seminarja* in študija pedagogike na *Filozofski fakulteti Univerze v Zagrebu* ter *Višje pedagoške šole v Zagrebu*, katerih prispevek je neizmerljiv kar zadeva spodbujanje razvoja *nove pedagogike* in *nove šole* (vključujoč delovno šolo), je *učiteljišče v Zagrebu* s profesorji, ki so se izobrazili na *Univerzi* ali *Višji šoli* (Franjo Higy Mandić, Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski in drugi) nadaljevala z izobraževanjem v duhu delovne šole. V tem se je posebno izkazala šolska vadnica na *učiteljišču*, ki je močno vplivala na prakso (Jakopović 1984, str. 156). Z namenom, da bi učitelji spoznali teoretske postavke delovne šole in se usposobili za uporabo njenih idej v pedagoški praksi, so se v drugi etapi sodobne hrvaške pedagoške zgodovine ustanovili učiteljski tečajji delovne šole.

V organizaciji znanih pedagogov in pripadnikov delovne šole (Saliha Ljubunčića, Marijana Markovca, Stjepana Zaninovića, Anteja Defrančeskega in drugih) ter raznih stanovskih združenj so se učitelji na tečajih usposabljali za praktično uporabo metod delovne šole. Predvsem tej obliki urjenja učiteljev med šolskimi počitnicami, ki je bilo intenzivno tako po številu tečajev kot po številu udeleženih učiteljev in načinu dela, gre zasluga za sprejemanje delovne šole v pedagoški praksi na Hrvaškem. Prav z učiteljskimi tečajji se je ustvarila široka osnova reformno naravnanih in usposobljenih učiteljev.

Glede na različne smeri, ki so vplivale na njeno uporabo v praksi, je na Hrvaškem ob privzemanju delovne šole prevladoval eklekticism. Pri tem gre za izid dveh procesov: po eni strani hkratnega vplivanja različnih smeri delovne šole prek literature, pri čemer ni šlo le za sprejemanje različnih smeri med različnimi predstavniki delovne šole, pač pa zelo pogosto tudi za hkratni vpliv različnih smeri na posamezne pedagoge (tako je bil denimo Ante Defrančeski pripadnik *Layeve šole* akcije, toda poleg tega tudi skupnega pouka); po drugi strani pa so na *Univerzi*, *Višji pedagoški šoli*, na učiteljiščih, na različnih učiteljskih tečajih in v poskusnih šolah, kjer je bila močno zastopana delovna šola, hkrati predavali profesorji različnih usmeritev, kar je ravno tako prispevalo k eklektičnemu pristopu k delovni šoli. Zato je mogoče trditi, da na Hrvaškem ni bilo veliko izrazitih predstavnikov posameznih smeri delovne šole, pač pa je večina hkrati uporabljala različne smeri. Pri nekaterih je bila to posledica bolj ali manj pasivnega sprejemanja, pri drugih pa rezultat poskusov njihove sinteze.

Delovna šola je k napredku hrvaške šolske prakse največ prispevala med svetovnjima vojnoma. Od samega začetka je bilo vse podrejeno praktičnemu delu

<sup>21</sup> V tej zbirki posebno izstopa delo Stjepana Patakija, objavljeno leta 1938, z naslovom *Problemi i pravci reformne pedagogije*, ki avtentično predstavlja tedanje pedagoške tokove.

v šoli. Na Hrvaškem delovna šola ni ustvarila nove, na znanstvenih temeljih zasnovane in transparentne pedagoške teorije. Množica raznovrstnih teoretskih pristopov ni bila niti do konca izdelana niti sistemizirana. Njen prispevek v pedagoški teoriji je tako zlasti v ustvarjanju pozitivnega ozračja za spremembe, ki jih bo na pedagoškem področju izzvala kulturna pedagogika.

## 2.2 Kulturna pedagogika

Kulturna pedagogika (poimenovana tudi *teoretična* ali *filozofska pedagogika*) se je posvečala zlasti pedagogiki kot teoriji oz. znanosti in njenim temeljnim teleološkim vzgojnim vprašanjem. S to smerjo se končuje proces prehajanja pedagoške teorije s pedagogov praktikov na pedagoge teoretike, ki se sistematično in celostno posvečajo premisleku o vzgoji (učitelji *Univerze* in *Višje pedagoške šole*), in se dokončno opušča »razsvetljenski« pristop k pedagoški teoriji. Najbolj znani predstavniki kulturne pedagogike (v hrvaškem prostoru, op. prev.) so bili Stjepan Matičević<sup>22</sup>, Stjepan Pataki<sup>23</sup>, Vladimir Petz<sup>24</sup>, Marijan Tkalčić<sup>25</sup>, Pavao Vuk-Pavlović<sup>26</sup> in drugi, pri čemer so najgloblje sledi v tem pogledu zapustili Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović in Stjepan Pataki.

---

<sup>22</sup> Stjepan Matičević se je kot poglavitni predstavnik kulturne pedagogike posebej ukvarjal z aksiološkimi vprašanji in s temeljno teleološko strukturo didaktičnega dejanja. Bil je mnenja, da ključni problem pedagoške znanosti ni ugotavljanje vzgojnega namena, pač pa bistva vzgojne funkcije, ki se nujno in vselej dogaja v binarnem razmerju med vzgojiteljem in gojencem. Zadržan je bil do prispevka delovne šole.

<sup>23</sup> Stjepan Pataki je podobno kot njegov učitelj in kasneje sodelavec na zagrebškem študiju pedagogike Stjepan Matičević, pedagogiko pojmoval kot samostojno znanost, čeprav je – v nasprotju z Matičevićem – predpostavljal njeno medsebojno odvisnost od filozofije (o tem nekaj več v 27. opombi tega članka in v besedilu, ki ga spremlja, celotna razprava na to temo pa je objavljena v Radeka 2001 a). Ni se strinjal s Kriekovim panpedagoškim pristopom, po katerem je vsako oblikovanje že samo po sebi vzgojno (več o tem v Radeka 2001), pa tudi ne z Matičevićevim zvajanjem vzgoje na binarno razmerje vzgojitelj – gojenec. Menil je, da lahko vzgoja poteka tudi brez neposredne vzgojiteljeve navzočnosti (več o tem v Radeka 1999). Tako kot Matičević je tudi Pataki zadržan do dosežkov reformske pedagogike, posebno do delovne šole.

<sup>24</sup> Vladimir Petz se je ukvarjal s sodobnimi didaktičnimi orientacijami. Pouk pojmuje kot teorijo izobraževanja s pedagoškim smislom, s čimer se ji pogloblja področje delovanja v razmerju do Herbart-Reinovega koncepta teorije pouka. Z zmernostjo sprejema reformske smeri in zagovarja prehod s stare na novo šolo brez tavanja in skrajnostih. S posebno pozornostjo premišljuje o bipolarnem razmerju med znanstveno refleksijo in vzgojnim dejanjem ter poudarja, da le teoretsko utemeljena praksa in na praksi utemeljena teorija lahko dajeta vzgojni funkciji naravo sodobnega kulturnega dogajanja.

<sup>25</sup> Marijan Tkalčić je po svojem filozofskem nazoru pripadal dialektičnemu realizmu, ki jemlje pojav krize kot temeljno dejstvo, izhodišče in pradoživetje. Po njegovem je filozofsko-sistemska funkcija pedagogike, da koncipira izobraževalne cilje ter posebno eksistencialno sfero in življenjsko obliko mladosti, da bi se osvobodile ustvarjalne moči. Ustvarjalno-dejavno dejanje se rojeva tako, kot se rojeva nova življenjska vrsta. Izobraževanje je torej preobrazba, novo rojstvo. Kritiziral je staro šolo, toda tudi nove reformne smeri.

<sup>26</sup> Pavao Vuk-Pavlović je namen vzgoje videl v kulturnih vrednotah in ohranjanju kulturne kontinuitete. V tem kontekstu ima pedagoško delo univerzalno kulturno funkcijo. Da bi bila vzgoja v resnici vzgoja, mora biti v nasprotju in neodvisna od politike (saj se vzgojne in politične smeri izključujejo tako, kot se izključujeta ljubezen in moč) ter povsem avtonomna. Vzgoja ni mogoča niti v skrajnem individualiziranju niti v skrajnem kolektiviziranju. Konec koncev je mogoče med skrajnim individualizmom in najširšim kolektivizmom v resnici povleči vzporednico (več o tem v Radeka 2000).

Kulturna pedagogika se je na Hrvaškem razvila pod vplivom nemške in avstrijske duhovnoznanstvene pedagogike (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), ki poleg empirične in kritične znanosti o vzgoji še danes sodi med tri najpomembnejše nemške pedagoške smeri (Gudjons 1994, str. 27–44). Najpomembnejši predstavniki duhovnoznanstvene pedagogike, ki so najbolj vplivali na hrvaško kulturno pedagogiko, so bili v tistem času Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger in Theodor Litt. Celotna smer duhovnoznanstvene pedagogike, ki jo poleg omenjenih teoretikov zastopajo še mnogi drugi (med pomembnejšimi denimo Max Frischeisen-Köhler, Herman Nohl, Wilhelm Flitner, Fritz Blättner, Erich Weniger, Otto Bolnow in drugi), je izhajala iz skupne izhodiščne teorije Wilhelma Diltheya.

Wilhelm Dilthey je korpus duhovnih znanosti utemeljil na svoji tradiciji filozofije življenja, ki je do tedaj prevladujoče kartezijansko teoretsko izhodišče *mislim, torej sem* nadomestila z *doživljam, torej sem* (Diltaj 1980 a, str. 50). Ob tem opušča metodološko paradigmo *neutralne pozicije* znanstvenika, tedaj prisotne v raziskavah različnih družbenih znanosti, po kateri znanstvenik po racionalni poti *pojasnjuje* zakonitosti posameznih družbenih procesov na eksperimentalno preverljiv način, in namesto te vzpostavi novo raziskovalno paradigmo, v kontekstu katere znanstvenik holistično obravnava vse znanosti človeškega duha z namenom *razumevanja* smisla in pomena človekovega delovanja. K utemeljitvi duhovnih znanosti sodi eksplikacija in razvoj *hermenevtike* kot temeljne metode, skupne vsem duhovnim znanostim (Diltaj 1980 a, str. 16). Ko gre za pedagogiko v kontekstu duhovnih znanosti, se tudi Diltheyeva duhovnoznanstvena pedagogika (tako kot Herbartova pedagogika) opira na etiko in psihologijo, toda njegovi etika in psihologija nista abstraktni, metafizično oddaljeni od konkretnega človeka in konkretne skupnosti z večno postavljenim splošnim redom stvari. Duhovnoznanstvena pedagogika cilje vzgoje spoznava prek etike, toda ti niso enkrat za vselej postavljeni, temveč so zgodovinsko pogojeni. S pomočjo psihologije spoznava posamezne pojave in pravila, h katerim se vzgoja nagiba, da bi dosegla svoj cilj, pri čemer (za razliko od Herbartove asociativne psihologije, ki duhovno strukturo človeka reducira na intelektualizirane predstave) duhovnoznanstvena psihologija človeka doživlja kot celoto kognitivnih, emocionalnih in konativnih potencialov, temelječih na doživljanju, izrazu in razumevanju.

Predstavniki duhovnoznanstvene pedagogike so se najpogosteje razvijali po izvorni in samosvoji znanstveni poti v okviru globalno postavljene paradigme svojega utemeljitelja, pri čemer so se v pristopih med seboj neredko tudi precej razlikovali. Zato o duhovnoznanstveni pedagogiki ni mogoče govoriti kot o koherentni smeri, prav tako ne o Diltheyevi šoli duhovnih znanosti. Kljub temu pa so pglavitni predstavniki te smeri ostajali med seboj povezani prek skupnega Diltheyevega filozofsko-pedagoškega miselnega izhodišča. K tej povezanosti so gotovo pripomogli tudi osebni stiki, ki so jih vzdrževali v mlajših letih. Večina omenjenih avtorjev je bila namreč v osebem stiku z Diltheyem, poleg tega pa so svoje poglede delili tudi med seboj – bodisi kot Diltheyevi učenci bodisi kot njegovi sodelavci.

Po letu 1900 se je okrog Diltheya oblikoval ožji krog znanstvenikov, med katere sta sodila Eduard Spranger in Theodor Litt – še dva avtorja, ki sta močneje vplivala

na kulturno pedagogiko na Hrvaškem. Na podlagi primera iz psihologije je Spranger nazorno razložil temeljno paradigmatško izhodišče hermenevtike. Poudarjal je, da cilj *razumevanja* ni ustvarjanje sheme izoliranih delov duševnosti, opisovanje posameznih funkcij duševnega življenja in razlaganje posameznih izsekov psihične enovitosti, temveč odkrivanje same te enovitosti kot žive celote: »Nasploh se zdi, da je znanstvena meja psihologije elementov v tem, da razdira smiselno vez duševnega. Njen postopek je mogoče primerjati z vivisekcijo žabe. Kdor razreže žabo, spozna njeno notranjo sestavo, z razmislekom pa tudi fiziološke funkcije njenih organov. Toda ne sme pričakovati, da bo lahko posamezne dele znova sestavil in iz njih ustvaril živo žabo. Prav tako s sintezo psihičnih elementov ni mogoče ustvariti duševne celote v njeni smiselni življenjski soodvisnosti, ki je povezana z vsem duhovnim okoljem. Nasprotno, smiselna zveza je prva, a šele na podlagi te analiza razlikuje omenjene elemente, ki sami nikakor ne dajejo podlage za razumevanje celote.« (Spranger 1942, str. 22–23) To se nanaša tudi na pedagogiko in na druge komponente duhovnih znanosti. Poleg tega je Spranger zapustil posebno sled v pedagogiki svoje dobe (pa tudi v hrvaški pedagogiki med svetovnjima vojnama) s teorijo o osnovnih tipih človekove psihične strukture. Po tej teoriji se lahko duševnost oz. ustvarjalno psihično dejanje usmeri k vsem vrednotam, pri čemer se želi celotna osebnost izraziti s postavljanjem duhovnih vrednot, njihovim doživljanjem in uresničevanjem. Toda ob tem vendarle neki vrednostni interes prevladuje nad drugimi, zato se pojavlja šest tipov psihične strukture, karakterologij ali *življenjskih form* v skladu s posameznimi vrednotnimi usmeritvami: pri ekonomskem človeku prevladuje vrednota koristi, pri teoretskem spoznanje, pri estetskem lepota, pri socialnem ljubezen, tj. naklonjenost do drugih oseb, pri političnem moč in pri religioznem človeku vrednota smisla za življenjsko celostnost (Spranger 1942, str. XIII–XIV). Vzgojo pojmuje kot usmerjevalko kulture od objektivnega k subjektu, ki temelji na ohranjanju tistega, kar je že delujoče in vredno v prihodnjih duhovnih strukturah.

Theodor Litt je tretji teoretik duhovnoznanstvene pedagogike, ki je imel velik vpliv na hrvaško kulturno pedagogiko. V mnogočem je blizu Sprangerju, tudi on namreč pedagogiko utemeljuje na kulturi in vrednotah, pri čemer se ne zadovoljuje zgolj z metodo opisovanja, pač pa išče tudi metodo razumevanja smisla, ki ima nadčasovno, večno vrednost. Zato pedagogika ni posvečena le realnosti vzgoje, ampak tudi njenemu smislu v objektivnem in metafizičnem pomenu. Od tod tudi Litt, tako kot njegovi predhodniki, posebno pomembnost pripisuje pedagoški teleologiji. Po njegovem mnenju je pedagogika del filozofije, zato se o njej lahko govori le kot o *filozofski pedagogiki*. Meni, da je med osebnostjo in skupnostjo dialektična napetost, ki zaznamuje tudi vzgojni proces. V stalnem boju in medsebojnem obračunavanju se razvijata osebnost in skupnost, pri čemer eno ne more prevladati nad drugim. Šele v skladni povezavi med spontanostjo, notranjo funkcionalnostjo in objektivnimi vrednotami naj bi se dosegli dobri vzgojni rezultati. V vzgoji tako vidi dialektičen odnos med subjektom in objektom, v katerem se subjekt oblikuje.

Ožji krog znanstvenikov, zbranih okrog Diltheya na začetku 20. stoletja, je zasedel filozofske in pedagoške katedre na nemških univerzah. Vzgoja v skladu z duhovnoznanstveno pedagogiko ne izhaja samo iz konkretnega življenjskega

položaja, temveč je tudi sistematični razmislek, ki povratno vpliva na ta življenjski položaj. Slednji pa je spet del celostne vezi med družbo in kulturo. Zato je vzgoja individualni in družbeni, toda tudi kulturni proces. Kot taka je impregnirana v celoten družbeni sistem: v posameznika (ki je zanjo izhodišče in cilj), državo, politiko, kulturo in znanost. V njej se tako srečuje totaliteta kulture in družbe. Na teh postavkah je duhovnoznanstvena pedagogika razvila pedagogiko kot holistično znanstveno disciplino na univerzah in v visokih šolah. Ne da bi se omejevala samo na človekovo racionalno sfero, je z novim filozofskim pristopom celoto človekovega bitja približala vzgojnemu procesu, kar je bilo ugodno tudi za novo filozofsko utemeljitev pedagogike in za njeno nadaljnje znanstveno diferenciranje.

Vodilni predstavniki kulturne pedagogike na Hrvaškem (Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović in Stjepan Pataki) so bili filozofsko izobraženi na univerzitetni, pozneje pa tudi na doktorski stopnji. Njihovo filozofsko izobraževanje je (v živem stiku s teoretiki in literaturo iz nemškega kulturnega kroga) spodbudilo proučevanje temeljnih človekovih vprašanj v sodobni družbi v duhu idealistične filozofije nemškega izvora v okviru duhovnoznanstvenega pristopa. Po začetni filozofski usmeritvi so svojo pozornost pozneje osredotočili na pedagogiko – bodisi da so ob tem v celoti zapustili filozofijo (Stjepan Matičević in Stjepan Pataki) ali pa so se s pedagogiko začeli ukvarjati poleg filozofije (Pavao Vuk-Pavlović). S kulturno pedagogiko se končuje proces vzpostavljanja pedagoške znanosti na Hrvaškem.

Hrvaški kulturni pedagogiki, podobno kot nemški duhovnoznanstveni pedagogiki, ni mogoče pripisati koherentnosti. Bogastvo pristopov poglavitnih predstavnikov tamkajšnje kulturne pedagogike med svetovnimi vojnama se suče med teoretičnima skrajnostma Stjepana Matičevića na eni in Pavaa Vuk-Pavlovića na drugi strani, med kateri se je vpletla kulturna pedagogika Stjepana Patakija. Njihovi pogledi se razlikujejo, zlasti kar zadeva vzgojo: Pavao Vuk-Pavlović se je osredotočal na vzgojni cilj, Stjepan Matičević in Stjepan Pataki pa na vzgojni proces, ki vodi do tega cilja. Ob tem so se vsi strinjali, da je vprašanje opredelitve vzgojnega cilja filozofsko vprašanje, proučevanje vzgojnega procesa pa problem pedagogike. Razlike med njimi so nastale v definiciji narave pedagogike, ki se ukvarja z vzgojnim procesom. Za razliko od Vuk-Pavlovića, ki je mnenja, da je pedagogika zaradi svoje vrednostne usmerjenosti v prihodnost in kategorialne nesamostojnosti znanstveno nespoznavno področje, ki pripada (posebnemu, praktičnemu) delu filozofije, Matičević in Pataki menita, da se vzgojni proces ravna po znanstvenospoznavnih zakonitostih, ki jih raziskuje posebna, pedagoška metodologija. Matičević pri tem avtonomijo pedagoške znanosti dokazuje izvirno, povsem ločeno od filozofije<sup>27</sup>, za razliko od Patakija, ki kljub privzetju vseh obeležij

<sup>27</sup> Ob primerjanju znanosti, ki proučujejo človekov status quo (kot so psihologija, sociologija, zgodovina in druge), s tistimi, ki so osredotočene na človekov status idealis (filozofija, etika, antropologija idr.), je Matičević prišel do sklepa, da niti ena ne opazuje človekovega statusa nascendi, tj. procesa njegove transformacije iz nižjih v višje oblike obstoja (Kujundžić 1972, str. 54). V vzgoji je prepoznal ekskluzivno področje človekove družbene eksistence, s katerim se ne ukvarja nobena druga znanost: »Narava strukture vzgojnega procesa, ki se zaveda človekovega (vzgojiteljevega) delovanja, po svoji kompleksnosti in specifičnosti kaže na posebno izvršno kavzalnost, na vzgojno kavzalnost, ki zagotavlja tako specifično vzgojne funkcije kot tudi specifično znanosti o njej.« (Matičević, K problematiki funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, v: Kujundžić i Marjanović 1991, str. 199) Glede na to, da je vzgoja

avtonomije pedagogike ne ločuje povsem od filozofije, saj ima vrsta pomembnih pedagoških vprašanj (podobno kot pri drugih znanostih) svoje *korenine* v filozofiji. Še več, pedagogika je celo bolj kot druge znanosti povezana s filozofijo, saj vzgoja kot manifestacija individualnega in socialnega življenja svojo končno razjasnitev dobi prav v filozofiji.

Kulturna pedagogika ni bila najmočnejša in najpomembnejša pedagoška smer na Hrvaškem le med svetovnimi vojnami, pač pa v vsej hrvaški zgodovini pedagogike. S to smerjo se je na Hrvaškem končal proces znanstvenega in univerzitetnega konstituiranja pedagogike in njeno hitrejše približevanje sodobnim težnjam svetovne pedagoške misli. Navkljub razlikam v kulturni pedagogiki (ali pa prav zaradi njih) njen bogati spoznavni fond potrjuje, da gre za reformno smer, ki ima povsem drugačen pogled na pedagogiko od herbartizma, zato pa tudi povsem drugačen pristop k vzgoji. V središče svojega zanimanja postavlja kulturo, sistem vrednot in odnos vzgoje do njih (Zaninović 1994, str. 159), pri čemer od vzgoje terja angažma vseh gojenčevih potencialov. Tako kot se človekova polnost ne izčrpa z njegovim *rationem*, tako tudi vzgoja, ki se naslavlja le na *ratio*, ne more dati ustreznih rezultatov (Gudjons 1994, str. 29). Zato je v središču kulturne pedagogike celoten človek kot hoteče, čuteče in aktivno bitje, v katerem so kognitivna, afektivna in konativna komponenta združene v nerazdružljivo celoto – za razliko od herbartistične pedagogike, v kateri je vzgoja omejena predvsem na gojenčev racionalni vidik. Kulturna pedagogika jemlje za predmet svojega proučevanja vsakodnevno stvarnost, pri čemer si ne zatiska oči pred problemi sodobnega sveta. Na podlagi stališča, da teorija vzgoje izhaja iz prakse, želi nanjo vplivati in v tej nalogi prepozna ter z njo upravičuje svoj obstoj. Na temeljih idejnega pluralizma, individualizma v vzgoji in vse bolj uravnoteženega pristopa h gojenčevim potrebam na eni ter potrebam skupnosti na drugi strani in ob boljšem upoštevanju gojenčeve osebnosti je kulturna pedagogika na Hrvaškem pomembno prispevala k razvoju pedagoške teleologije, njene znanstvene avtonomije, avtonomije vzgoje, razmerja med pedagogiko in vzgojo, pedagogiko in filozofijo, psihologijo in kulturo nasploh, kulturo in vzgojo ter osebnostjo in vzgojo, k problemu opredelitve vzgojnega cilja ter vrsti drugih temeljnih pedagoških vprašanj.

Podobno kot najpomembnejši predstavniki duhovnoznanstvene pedagogike v Nemčiji so tudi vodilni predstavniki hrvaške kulturne pedagogike med svetovnimi vojnami zasedli pedagoške katedre na *Višji pedagoški šoli* (Stjepan Matičević, 1919–1938; Pavao Vuk-Pavlović, 1928–1929; Vladimir Petz, 1935–1941; Stjepan Pataki, 1938–1941) in na *zagrebški univerzi* (Stjepan Matičević, 1924–1940; Stjepan Pataki, 1938–1953; Vladimir Petz, 1940–1945; Pavao Vuk-Pavlović, ki je poučeval tako na študiju filozofije kot pedagogike, 1929–1941).

proces kavzalne transformacije enote iz nižje (individua) v višjo obliko bivanja (persona), voden po specifičnih zakonitostih, ki jih proučuje posebna, pedagoška metodologija, Matičević sklepa: »Znanost o vzgoji ali pedagogika je potemtakem specifična in v razmerju do drugih jasno razmejena znanost z lastnimi zakonitostmi, je avtonomna znanost.« (Matičević, K problematiki funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, v prav tam) Te zakonitosti je moč spoznavati z metodološko artikuliranim opazovanjem in eksperimentom.



Njihov bogati opus kulturno-pedagoških študij so objavljale številne založniške hiše (Minerva, Tipografija idr.) in hrvaške periodične publikacije: v tem se je najbolj izkazala revija *Napredak*, ki v tem obdobju poleg člankov pripadnikov delovne šole in drugih smeri, orientiranih zlasti k pedagoški praksi, objavlja tudi teoretične prispevke predstavnikov hrvaške kulturne pedagogike. Poleg tega je imela kulturna pedagogika pomemben delež tudi v drugih pedagoških revijah tistega časa (*Nastavni vjesnik, Alma mater Croatica, Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti – Razred historičko-filologički i filozofičko-juridički, Hrvatska revija* idr.).

Prodor pedagoških revij s kulturno-pedagoško tematiko iz drugih narodnih skupnosti Kraljevine SHS (Jugoslavije) na Hrvaško in objavljanje prispevkov njihovih predstavnikov v hrvaški pedagoški periodiki je podobno kot v primeru delovne šole omogočilo zblížati vodilne predstavnike srbske in slovenske kulturne pedagogike s tistimi na Hrvaškem. In tudi tu je hkrati potekal nasproten proces, namreč prodor hrvaških pedagoških revij in druge publicistike s kulturno-pedagoško tematiko v druge narodne skupnosti Kraljevine SHS (Jugoslavije) ter objavljanje prispevkov vodilnih hrvaških kulturnih pedagogov v revijah teh narodnih skupnosti. V tem so pomembno vplivale srbske revije *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva, Učitelj* itn., med slovenskimi pa *Popotnik, Meščanska šola, Pedagoški zbornik* in druge. Poudariti velja, da se je širjenje kulturne pedagogike v Kraljevini SHS (Jugoslaviji) bistveno razlikovalo od pedagogike delovne šole. Za razliko od delovne šole, ki je v tem obdobju močno vplivala ne le na hrvaško, pač pa tudi na srbsko in slovensko pedagogiko, se je namreč kulturna pedagogika daleč najmočneje razvila na Hrvaškem – tako kar zadeva število predstavnikov kot tudi po svoji pedagoški dediščini, ki jo je zapustila.

Ko gre za kulturno pedagogiko na Slovenskem, je treba omeniti ljubljanskega univerzitetnega profesorja Karla Ozvalda (ki je veliko objavljajal v hrvaški pedagoški periodiki) in njegov vidni učbenik *Kulturna pedagogika: kažipot za umevanje včlovečevanja*. S svojim teoretskim opusom je vplival tudi na kulturnopedagoške razprave na Hrvaškem (posebno pogosto se je nanj opiral Matičević ter neredko polemiziral z njegovim panpedagoškim pristopom). V Srbiji se je s kulturno pedagogiko najbolj ukvarjal Miloš Milošević, čeprav so bili njegovi rezultati skromnejši. Njegovega poskusa utemeljitve kulturne pedagogike v Srbiji, zaradi česar je objavil tudi več študij – med drugim učbenik *Opšta kulturna pedagogika: kao nauka koja činjenice vaspitanja ispituje na kulturnim pojavama u razvitku individualnog i kolektivnog duha* – ni mogoče imeti za pomemben prispevek na tem področju. Njegova prizadevanja v Srbiji niso imela večjega odmeva.

Poseben problem v razvoju kulturne pedagogike je bilo dejstvo, da njeno obdobje ni bilo dovolj dolgo, da bi jo bilo mogoče popolneje teoretsko zaokrožiti. V primerjavi z delovno šolo, ki se je začela razvijati že v prvi in nadaljevala z razvojem v celotni drugi etapi sodobne hrvaške zgodovine pedagogike, so poglavitni predstavniki hrvaške kulturne pedagogike le-to začeli proučevati šele v obdobju od leta 1916 (Matičević) in 1928 (Pataki), pa do leta 1932 (Vuk Pavović). Zaradi političnih okoliščin je ostala kulturna pedagogika na Hrvaškem

utesnjena v razmeroma kratkem časovnem obdobju med svetovnima vojnama, ob čemer je delovanje njenih najpomembnejših predstavnikov trajalo povprečno manj kot petnajst let. Ker je Stjepan Matičević umrl leta 1940, Pavao Vuk-Pavlović je bil naslednje leto po vzpostavitvi Neodvisne države Hrvaške prisilno upokojen in je Stjepan Pataki v času nacizma objavljajal bistveno manj svojih del<sup>28</sup>, je hrvaška kulturna pedagogika usahnila že na začetku štiridesetih let 20. stoletja. S koncem druge svetovne vojne pa je bil ob popolnem prelomu s celotno meščansko pedagoško dediščino onemogočen tudi nadaljnji razvoj kulturne pedagogike. Še več, vsi poskusi, da bi se v tretji, povojni etapi razvoja pedagogike vzpostavila kontinuiteta s predvojno hrvaško pedagogiko, so bili v tistem času označeni kot *neznanstven*, včasih celo kot *kontrarevolucionaren* boj proti aktualni oblasti. Pod posebno močnim pritiskom so se znašle pedagoške smeri, ki so temeljile na idealistični filozofski podlagi kot alternativni materialistične ideologije nove oblasti.

### 3 Monistično reducirana socialistična pedagogika

Dober kazalnik razmer, v katerih se je hrvaška pedagogika znašla v tretji etapi razvoja monistično reducirane socialistične pedagogike po drugi svetovni vojni, je prav odnos do herbartizma in reformske pedagogike, kot ga je mogoče opaziti pri vodilni pedagoški reviji *Napredak*. Tako kot vse druge ustanove v državi je s prihodom nove oblasti leta 1945 tudi *Napredak* spremenil svoj organizacijski ustroj in se prilagodil novim družbenim okoliščinam. Ko je bilo izbrano novo uredništvo (Ramiro Bujas, Franjo Filipović, Ljubica Godler, Stjepan Pataki, Nikola Pavić in Gligor Vitez) z glavnim urednikom Marijanom Koletićem, je jeseni leta 1945 izšla njegova prva in hkrati zadnja številka v novi državi. V prvem, programskem članku z naslovom *Put k našoj novoj pedagogiji* je njegov pisec Juraj Jurman pedagogiko umestil v sfero *duhovne (ideološke) nadgradnje, nad ekonomsko strukturo družbe, v skladu s pojmovanjem klasikov znanstvenega socializma*. Zavzemal se je za proučevanje vse dotedanje zgodovine pedagogike in vzgoje, tako da je *ново pedagogiko* zasnoval na *zakonitostih razvoja pedagogike*, v katere je integrirana *tendenca k nenehnemu napredku* (Jurman 1945, str. 3). V nasprotju s pedagogi, »ki trdijo, da je treba mladim omogočiti, da s kar najmanjšim trudom razvijajo svoje duševne sposobnosti«, je zahteval, »naj mladina spozna vse pridobitve znanosti, nato pa postane, obogatena s tem znanjem in pravilno politično vzgojena, ustvarjalec usode svojega naroda« (prav tam, str. 10), da bi se tako, ob poudarjanju vseh posebnosti *нове pedagogike v novi socialistični družbi*, poskusila vzpostaviti pedagoška kontinuiteta s prejšnjimi obdobji. Ob tem se je posebej zavzemal, da bi se novi pristop k pedagogiki oprl na dvoje: »Z upoštevanjem vseh izkušenj in uspehov različnih šolskih sistemov,

---

<sup>28</sup> Ustaška oblast je nekatere segmente kulturne pedagogike razumela kot ostanek liberalizma in jih prepovedovala – podobno kot nemška nacistična oblast, ki je zaustavila razvoj večjega dela duhoslovne pedagogike.

posebno pa Herbarta in delovne šole, bomo oblikovali za naše zahteve in potrebe našo *novo pedagogiko* in našo novo šolo.« (Prav tam, str. 11)

Navkljub Jurmanovi prilagoditvi Herbartovih temeljnih etičnih in psiholoških postavk novim ideološkim potrebam ter upravičevanju svojega zavzemanja za delovno šolo z dejstvom, da so jo uporabljali tudi v Sovjetski zvezi, to prilagajanje novi družbeno-politični matrici ni bilo pogodu uradnim *ideologom družbe* in so jo močno napadli. Ortodoksni revolucionar Radovan Zogović, ki je imel na skrbi partijski nadzor novih kulturnih razmer v Jugoslaviji, se je na članek in sploh na kakršno koli možnost za nadaljnje povojno izhajanje revije *Napredak* odzval žolčno in po liniji takratne ideološke *revolucionarno-kontrarevolucionarne* diferenciacije. V grobem napadu na sodelavce revije, češ da so *reakcionarji* (kar je bila v tistem času najtežja in najnevarnejša obtožba, ki so je bili lahko deležni intelektualci), je Zogović obtožil Bujasa, Filipovića in Godlerjevo – kot sodelavce v novem uredništvu – da so bili »stalni sodelavci, Pataki pa celo urednik ustaške revije 'Napredak', in to tako junija 1941 kot tudi aprila 1944« (Zogović 1945, str. 6). Kot dokaz za njihovo *kontrarevolucionarnost* je navedel prav Jurmanov poskus, da bi rekonceptualiziral dotedanjo zgodovino pedagogike. V tem kontekstu sklene, da »je revija glede na svoje temeljno razumevanje družbene, pedagoške in kulturne problematike na točki, kjer je bila pred petimi ali šestimi leti, ter da jo poskušajo njeni uredniki in sodelavci z lepljenjem različnih citatov in parol kot svoj vagon priključiti 'vlakcu novega časa' /.../. Toda z revijo 'Napredak' ne bomo razpravljali o teh vprašanih, saj v naši javnosti nima pravice do besede. Naša naloga ni odpirati razprave o napakah in manevrih revije 'Napredak', pač pa mu je treba vzeti besedo enkrat za vselej«, saj »nima nobene pravice do obstoja« (prav tam, str. 5–6). To, da je vodilna politična osebnost revijo *Napredak* tako ostro napadla in jo obtožila, da pomeni *reakcionarno kontinuiteto* predvojnega organa *mačkovskih in frankovskih profašističnih pedagoških delavcev*, prek vojnega *podaljševanja kontinuitete ustaškega režima in ustaške pedagogike* do njenega povojnega poskusa pripojitve k *narodni oblasti ter njeni pedagoški teoriji in praksi*, je vodilo k neogibnemu koncu te revije. *Napredak* je bil po več kot osmih desetletjih in pol izhajanja prepovedan in po objavi te številke ni v socialistični Hrvaški nikoli več izšel<sup>29</sup>. Tako so se tudi simbolično razdrle vse vezi z dotedanjo pedagoško dediščino na Hrvaškem. Po drugi strani sta postali nezaželena tudi herbartizem in reformska pedagogika.

Ne le da je bilo tako v pedagoški teleologiji »abruptno prekinjeno plodno obdobje« (od koder je »treba začeti iskati kontinuiteto«) (Ledić 1991, str. 353), pač pa se je z drugo svetovno vojno grobo prekinil tudi proces pluralizacije in demokratizacije pedagoške prakse ter najbolj plodna stopnja razvoja hrvaške pedagoške znanosti. Po osvoboditvi je bilo v novih totalitarnih družbeno-političnih okoliščinah onemogočeno nadaljevanje naravnega, evolucijskega razvoja pedagoške znanosti. Ideološko-politično nadzorovana hrvaška pedagogika je bila

<sup>29</sup> *Napredak* je začel znova izhajati leta 1991, po zlomu socialističnega reda, hkrati z demokratizacijo in pluralizacijo družbenih in pedagoških odnosov na Hrvaškem.

prisiljena pozabiti in pretrgati povezave s svojimi koreninami in s svetovnimi pedagoškimi dogajanji. Ob tem je povojna socialistično strukturirana totalitarna družba – po spletu okoliščin – izzvala še ostrejši rez v pedagogiki kot pa prvi totalitarizem, ki je bil vsiljen ob koncu druge etape. Revolucionarna redukcija pedagogike iz pluralnega na monistični ideološki konstrukt je namreč v obdobju po drugi svetovni vojni vsebovala tako popolno prekinitvev vezi z lastno pedagoško dediščino kot tudi prekinitvev sodelovanja z nemškim kulturnim krogom, katerega del je bila hrvaška pedagogika vse do konca druge svetovne vojne. Hrvaška pedagogika je v času t. i. Neodvisne države Hrvaške uporabljala del lastne pedagoške dediščine (kulturne pedagogike in delovne šole), bila pa je tudi pod vplivi nemškega pedagoškega kroga (panpedagogizma Ernsta Kriecka, socialne pedagogike Paula Natorpa idr.). V nasprotju s tem je bila monistično reducirana pedagogika na Hrvaškem neposredno po drugi svetovni vojni omejena na pasivno sprejemanje sovjetske socialistične pedagogike, po prekinitvi tesnih vezi z deželami socialističnega bloka pa na ustvarjanje lastne pedagoške poti v danem socialističnem ideološkem okviru. Tako sta se v razmeroma kratkem povojnem času zvrstili dve obdobji v snovanju šolstva: do političnega razkola s Sovjetsko zvezo (SZ) se je šolstvo oblikovalo pod nadzorom socialistične države po zgledu SZ, po razkolu pa se začel obdobje samoupravnega socialističnega oblikovanja ob postopni decentralizaciji družbe in zasledovanje lastne razvojne poti.

Kontinuiteto pedagoškega dela je na študiju pedagogike na zagrebški univerzi od časa Kraljevine Jugoslavije (med svetovnjima vojnama) do Federativne ljudske republike Jugoslavije (po drugi vojni) ohranil le Stjepan Pataki, kar dovolj priča o odvisnosti pedagogike od tedanjih oblasti. Poleg številnih odmikov od lastnih načel se je moral Pataki (da je lahko ostal na *univerzi*) odreči tudi kulturni pedagogiki, ki je veljala za *buržoazno*, in sprejeti novo ideologizirano doktrino *socialistične pedagogike*. Ob njem so socialistično pedagogiko na Hrvaškem začeli razvijati Dragutin Franković, nato tudi Mihajlo Ogrizović, Vladimir Poljak, Vladimir Mužić, Ante Vukasović in pozneje še niz drugih teoretikov<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Raven totalitarizma, v katerem je nastajala povojna hrvaška in vsa jugoslovanska pedagogika, potrjuje prav nesorazmerje med heterogeno teoretsko-metodološko provenienco vodilnih jugoslovanskih teoretikov iz predvojne obdobja in izrazito izenačeno pedagogiko, ki so jo ti avtorji razvijali po vojni. Med njimi so bili namreč zelo uveljavljeni predstavniki idealistične filozofske smeri iz predvojne obdobja (S. Pataki, P. Vuk-Pavlović), predstavniki različnih reformnih pedagoških smeri (kulturne pedagogike – S. Pataki, P. Vuk-Pavlović; delovne šole – A. Defrančeski, M. Janković, J. in M. Demarin in drugi; eksperimentalne pedagogike in psihologije – R. in Z. Bujas), pa tudi pedagogi, ki so svojo izobrazbo pridobili pred vojno pod vplivi različnih pedagoških tokov in so bili po svojem habitusu bistveno drugačni od povojne jugoslovanske pedagogike (V. Schmidt, D. Franković, P. Šimleša, Z. Pregrad, K. Škalko, M. Koletić in drugi). Ne glede na vse razlike, ki so bile med njimi v predvojnem obdobju (tako na ravni pristopa k pedagogiki kot tudi pri izbiri različnih tem, ki so se jim strokovno posvečali, pa tudi kar zadeva končne rezultate, do katerih so prihajali iz različnih heterogenih smeri) – so se po vojni vsi združili v homogeno strukturirano pedagoško smer s skupnimi teleološkimi postavkami, izenačenimi vplivi, podobnimi pristopi k pedagoškimi problemom, podobnimi tematskimi področji, s katerimi so se ukvarjali in izenačenimi rezultati, do katerih so prihajali. Razlike med njimi so bile zgolj v podrobnostih in v ne povsem dorečenih stališčih.

Ne glede na postopno demokratizacijo družbenih (in hkrati tudi pedagoških) razmer, v času trajanja monistično reducirane socialistične pedagogike (od druge svetovne vojne do osamosvojitve Hrvaške v devetdesetih letih 20. stoletja) povezanost hrvaške pedagogike z nemškim kulturnim krogom pa tudi s celotno pedagoško dediščino zahodnega bloka držav ni prišla do izraza. V tem obdobju je pedagogika temeljila na normativno-vrednotnem sistemu, zasnovanem na podlagi politično razglašane cilja vzgoje v funkciji socialno strukturirane pedagogike, kolektivizma v vzgoji, vzgoje socialističnega družbenega patriotizma in »izgradnje« novega socialističnega človeka. V teh okoliščinah so povojni razvoj hrvaške pedagogike določale zunajpedagoške družbene razmere. Pedagogika je morala svoj notranji ustroj prilagoditi ideološkim zahtevam družbe, saj si je lahko le tako priskrbela legitimiteto svojega obstoja.

#### 4 Vrnitev k pluraliziranemu razvoju pedagogike

Z državno osamosvojitvijo in ponovno pluralizacijo družbe se od devetdesetih let 20. stoletja začenja četrta etapa znova pluraliziranega razvoja pedagogike na Hrvaškem. V središču pozornosti so sedaj novi svetovni pedagoški tokovi in praktično usmerjene raziskave hrvaških pedagogov. Prevladuje eklektično privzemanje raznolikih pedagoških raziskav iz svetovne pedagoške literature, ne da bi bila njihova teoretsko-metodološka izhodišča kritično preizprašana, s tem pa se krepi nekonsistentnost lastne pedagoške strukture. Posledice takšnega stanja je že mogoče čutiti v vrtincu nepojasnjenih medsebojnih vplivov različnih paradigmatskih in teleoloških izhodišč (nenavadnem prepletanju prevladujoče empirične pedagogike z elementi konstruktivizma, s primesmi paradigmatskega pristopa, normativnosti, hermenevtike, postmodernizma in drugih izhodišč). Vse to prinaša v sodobno hrvaško pedagogiko številne nejasnosti.

Namesto tega in pa ponovnega izoblikovanja nekakšne *nove pedagogike ex nihilo* na razvalinah teoretskega medvladja bi moralo pedagoško raziskovanje danes na Hrvaškem komplementarno upoštevati dva vidika: po eni strani revalorizacijo in znanstveno redefinicijo lastne pedagoške dediščine, hkrati pa se, po drugi strani, vključevati v svetovne znanstvene tokove<sup>31</sup>. Dokler se to ne bo zgodilo, dobrim poznavalcem aktualnih pedagoških razmer na Hrvaškem ne bo tuja trditev spoštovanega (na žalost nedavno preminulega) hrvaškega pedagoškega teoretika Antuna Mijatovića. Ta je v svojevrstni pedagoški oporoki zatrdil, da je imela *hrvaška pedagogika boljši položaj in je bila v boljšem stanju na začetku 20. stoletja kot na njegovem koncu* (Mijatović 2001, str. 149).

V tem kontekstu je posebno pomembno rekonceptualizirati doseg reformske pedagogike<sup>32</sup>, pa tudi kulturne pedagogike (s katero je pedagogika na Hrvaškem

<sup>31</sup> Več o tem v Radeka 1998.

<sup>32</sup> Sistematično proučevanje tako obče kot nacionalne zgodovine pedagogike bi moralo biti nujna dejavnost celotne sodobne pedagogike, ki svoj znanstveni položaj vselej gradi – ali pa bi ga vsaj morala – tako na podlagi dosežkov aktualnih raziskav kot tudi svoje dediščine. Toliko bolj na področjih, ki jih je prešla skokovito, revolucionarno, namesto po naravni evolucijski poti znanstvenega razvoja – kot je bilo to na Hrvaškem. Zgodovina pedagogike je živo tkivo, v mnogočem ga ni mogoče ločiti od trenutne pedagoške realnosti – podobno kot ne zgodovine filozofije, književnosti itn.

končala proces znanstvenega konstituiranja in teleološkega razvoja) ter delovne šole, katere aktualnost je po svoje mogoče prepoznati v ekspanziji delovnega pouka /radionička nastava/ v sodobni hrvaški šoli<sup>33</sup>. Reformska pedagogika zajema veliko zelo pomembnih pedagoških rešitev, ki so (bile) neupravičeno zapostavljene tako v preteklosti kot danes. Čas je, da se koreninam pedagoške znanosti nameni potrebno pozornost. Ne le zaradi jasnejše preteklosti, marveč tudi zaradi zanesljivejše prihodnosti.

## Literatura

- Diltaj, V. (1914). O mogućnosti pedagogijske nauke od opšte vrednosti. Beograd: Izdanje knjižnice Rajkovića i Ćurkovića.
- Diltaj, V. (1980). Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Diltaj, V. (1980 a). Zasnivanje duhovnih nauka. Beograd: Prosveta.
- Dumbović, I. (1995). Pedagogija na Zagrebačkom sveučilištu: Prigodom 100-te obljetnice katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta. Napredak, št. 2, str. 204–212.
- Franković, D. (1958). Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Franković, D., M. Ogrizović, D. Pazman (1971). Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj: 1871–1971, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Gučetić, N. (1998). Upravljanje obitelji. Zagreb: Hrvatski studiji – Studia Croatica.
- Gudjons, H. (1994). Pedagogija. Temeljna znanja. Zagreb: Educa.
- Ilijašević, S. (1850). Obuka malenih ili katehetika: za porabu učiteljem i svećenikom. Zagreb: Narodna tiskarnica dra. Ljudevita Gaja.
- Jakopović, S. (1984). Pokret radne škole u Hrvatskoj. Zagreb: Školske novine.
- Jurman, J. (1945). Put k našoj novoj pedagogiji. Napredak, št. 1–2, str. 3–11.
- König, E., Zedler, P. (2001). Teorije znanosti o odgoju. Zagreb: Educa.
- Krasić, S. (1996). Generalno učilište Dominikanskog reda u Zadru ili 'Universitas Jadertina' (1396–1807). Zadar: Filozofski fakultet.
- Kujundžić, N. (1972). Pedagogija Stjepana Matičevića. Magistarska radnja obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- Kujundžić, N., Marjanović, I. (1991). Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića: Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Ledić, J. (1991). K (izgubljenom) kontinuitetu pedagogijske teleologije u Hrvatskoj. Napredak, št. 4, str. 353–362.

---

<sup>33</sup> Samostojno delo oz. aktivnost učencev v šoli je kot ključni postulat delovne šole tudi sedaj zlato pravilo v vseh šolskih delavnicah. Resnejša primerjava delovne šole z nedavnim prodorom delovnega pouka kot šolske inovacije bi verjetno pokazala, da se v sodobne šole uvaja, kar je bilo v reformski pedagogiki dobro znano in se je v šolah že uporabljalo. Zaradi zanemarjanja starih, že preizkušenih poti, ki so bile že uporabljene ob zrelih plodovih pedagoškega dela, je neizbežno tudi ponovno zahajanje na napačne poti.

- Lenzen, D. (2002). Vodič za studij znanosti o odgoju. Što može, što želi. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. (2001). Pogled na Hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća. Napredak, št. 2, str. 143–156.
- Milošević, M. (1911). Opšta kulturna pedagogika: kao nauka koja činjenice vaspitanja ispituje na kulturnim pojavama u razvitku individualnog i kolektivnog duha. Beograd: Izdanje zadužbine I. M. Kolarca.
- Ozvald, K. (1927/2000). Kulturna pedagogika: Kažipot za umevanje včlovečevanja. Ljubljana: Slovenska šolska matica/Ljubljana: Jutro: Andragoški center Republike Slovenije.
- Pataki, S. (1932). Kultura i odgoj: Povodom Vuk-Pavlovićeva djela »Ličnost i odgoj«. Sisak: Tiskara Vjekoslav Pelc.
- Pataki, S. (1933). Problemi filozofijske pedagogije: Odnos filozofije i obrazovanja. Zagreb: Zadružna štamparija.
- Pataki, S. (1934). Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji. Napredak, št. 1–2, str. 29–36.
- Pataki, S. (1936). Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije. Zagreb: Tiskara Merkantile.
- Pataki, S. (1938). Problemi i pravci reformne pedagogije. Zagreb: Minerva.
- Previšić, V., Rosić, V., Radeka, I. (2003). Studij pedagogije u Hrvatskoj, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Protner, E. (2001). Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869–1914). Maribor: Slavistično društvo.
- Radeka, I. (1998). O potrebi rekonceptualizacije suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj. Kvaliteta u odgoju i obrazovanju: The Quality in Education and Teaching. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci – Odsjek za pedagogiju, str. 68–77.
- Radeka, I. (1999). Odgajatelj u svjetlu kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju: The Teacher as a contributor to quality in education, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 301–312.
- Radeka, I. (1999 a). Problem određenja cilja odgoja u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, sv. 38(15), str. 293–312.
- Radeka, I. (2000). Odnos individualnog i socijalnog u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, Zadar, sv. 39(16), str. 275–286.
- Radeka, I. (2001). Pomen pedagoške teleologije na primeru kulturne (pan)pedagogike na Hrvaškem in v Sloveniji med svetovnjima vojnima. Sodobna pedagogika, št. 3, str. 160–174.
- Radeka, I. (2001 a). Znanstvena autonomija pedagogije u ozračju kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Napredak, št. 3, str. 367–378.
- Radeka, I. (2002). Karel Ozvald in vodilni predstavniki kulturne pedagogike na Hrvaškem. Sodobna pedagogika, št. 4, str. 146–161.
- Radeka, I. (2002 a). Odnos kulturne prema herbartističkoj pedagogiji u Hrvatskoj. Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja, Maribor: Univerza v Mariboru, str. 251–269.
- Radeka, I. (2002 b). Značaj kulturne pedagogije u Hrvatskoj za pedagošku praksu: The importance of cultural pedagogy in Croatia for pedagogical practice. Odnos

- pedagogijske teorije i pedagoške prakse: Relationship of pedagogical theory and pedagogic practice, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 83–97.
- Radeka, I. (2003). Pristupi didaktici nositelja pedagogije na sveučilištima u Hrvatskoj i Sloveniji između svjetskih ratova. Didaktični in metodični vidiki prenovе in razvoja izobraževanja, Maribor: Pedagoška fakulteta, Oddelek za pedagogiko, psihologijo i didaktiko, str. 113–120.
- Radeka, I. (2004). Konstituiranje pedagogije i pojava pedologije u Hrvatskoj. Anali za povijest odgoja, št. 3, str. 17–26.
- Radeka, I., Vojković, M. (2006). Pregled razvoja visokog obrazovanja u Zadru. Anali za povijest odgoja, št. 5, str. 7–29.
- Radica, B. (1974). Hrvatska 1945. München – Barcelona: Knjižnica Hrvatske revije.
- Spranger, E. (1942). Oblici života: Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti. Zagreb: Izdanje Matice Hrvatske.
- Vuk-Pavlović, P. (1996). Filozofija odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Zaninović, M. (1992). Najistaknutiji pedagozi radne škole u Hrvatskoj. Radovi: Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, št. 30(7), 1990/1991, str. 239–254.
- Zaninović, M. (1994). Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj. Radovi: Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije, št. 32(9), 1992/1993, str. 159–166.
- Zogović, R. (1945). O kontinuitetu časopisa »Napredak«. Naprijed, od 29. 12, str. 5–6.

Prevedel: Damijan Štefanc

RADEKA Igor, Ph.D.

#### REFORM PEDAGOGY IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL DEVELOPMENT IN CROATIA

**Abstract:** In Croatia, pedagogy has developed in four stages: šenlightenment'pedagogy (up until WWI), plural scientific pedagogy (between the two wars), monistically reduced socialist pedagogy (after WWII), and the return to pedagogical pluralism (since Croatian independence at the beginning of the 1990s). The process of forming pedagogy as a science and pluralisation in this field with the greatest achievements of Croatian pedagogy took place and ended in the period between the two wars thanks to reform pedagogy. With regard to the number of its adherents, in this period the most popular reform direction in Croatia was the šwork school'. Its greatest contribution was the progress of school practice and practical pedagogical work. In the field of theory, cultural pedagogy was the most important in this period. In the third stage of development, immediately after WWII, the development of reform pedagogy in Croatia was completely stopped. In that period, pedagogy in Croatia was subordinated to ideological political control. With the return of pluralism at the start of the 1990s, the transitions from monistic to a plural scientific pedagogy began. Contrary to the previous practice, systematic movements in this field presume – taking account of contemporary pedagogical achievements around the world – a simultaneous complementary reevaluation of one's own pedagogical heritage, which has not yet happened. Along these lines, the redefinition of the significance and role of the reform directions in pedagogy is especially topical.

**Keywords:** pedagogy development, Herbartism, new school, new pedagogy, reform pedagogy, 'work school', cultural pedagogy, Croatia.