

Pedagogija Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj

Radeka, Igor

Doctoral thesis / Disertacija

2000

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:188:090398>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-07**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka Library - SVKRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI

Mr. sc. Igor Radeka

**PEDAGOGIJA STJEPANA PATAKIJA U KONTEKSTU RAZVOJA
SUVREMENE POVIJESTI PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ**

Doktorska disertacija

SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA
RIJEKA



930023795

Mentorica: Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Rijeka, 2000.



H. S. Patani

SADRŽAJ

Zahvale	6
1. Uvodne rasprave	8
1.1. Značaj istraživanja	8
1.2. Metodologijski pristup	10
1.3. Struktura rada	11
2. Globalni procesi i pedagogija u svijetu u prvoj polovici XX. stoljeća	13
2.1. Vrijeme velikih promjena	13
2.2. Znanstveni i tehnološki razvoj	18
2.3. Pedagogija novoga doba	19
2.4. Zaključak	21
3. Opće povijesne prilike u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća	24
3.1. Hrvatska u Habsburškoj monarhiji	24
3.2. Hrvatska u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslaviji)	32
3.3. Nezavisna Država Hrvatska	49
3.4. Narodna Republika Hrvatska u okviru Federativne Narodne Republike Jugoslavije	59
3.5. Zaključak	75
4. Povijest pedagogije u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća	79
4.1. Utjecaj društveno-političkih prilika na pedagogijsku znanost	79
4.2. Prosvjetiteljska pedagogija	81
4.2.1. Pedagoške prilike	81
4.2.2. Prve znanstvene, akademske i pedagogijske ustanove	82
4.2.3. Počeci pedagogijske teorije	94
4.2.3.1. Dominacija teologijske orijentacije u pedagogiji	95
4.2.3.2. Dominacija herbartovskog pristupa u pedagogiji	96
4.2.3.3. Slabljenje herbartovskog pristupa i jačanje reformnih pravaca u pedagogiji	97
4.2.4. Zavisnost pedagogijske teorije o pedagoškoj praksi	97
4.3. Pluralizirana znanstvena pedagogija	98
4.3.1. Pedagoške prilike	98
4.3.2. Razvoj znanstvenih, akademskih i pedagogijskih ustanova	102
4.3.3. Razvoj pedagogijske znanosti	119
4.3.3.1. Pedagogija radne škole	122
4.3.3.2. Kulturna pedagogija	130
4.3.3.3. Ostali reformni pravci u pedagogiji	157
4.4. Monistički zasnovana socijalistička pedagogija	158
4.4.1. Pedagoške prilike	158
4.4.2. Ideologizacija znanstvenih, akademskih i pedagogijskih ustanova ..	163
4.4.3. Ideologizacija pedagogijske znanosti	181
4.4.3.1. Faza etatističkog socijalističkog razvoja	182
4.4.3.2. Početak deetatizacije i samoupravnog socijalističkog razvoja	189
4.5. Zaključak	205

5. Život i pedagoški opus Stjepana Patakija	212
5.1. Odrastanje i školovanje	214
5.2. Filozofijsko i pedagoško ishodište	216
5.3. Zasnivanje obitelji i profesorsko napredovanje	225
5.4. Razvoj teorije kulturne pedagogije	230
5.5. Životne prilike za vrijeme Drugoga svjetskog rata	260
5.6. Teorijski rad u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj	262
5.6.1. Neobjavljeni radovi iz razdoblja kulturne pedagogije	273
5.6.2. Statistički pregled radova iz razdoblja kulturne pedagogije	277
5.6.3. Dosadašnje rasprave o kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija	278
5.7. Poslijeratni život u socijalizmu i iznenadna smrt	286
5.8. Razvoj teorije socijalističke pedagogije	296
5.8.1. Etatistička faza socijalističke pedagogije	297
5.8.2. Faza deetatizacija i samoupravne socijalističke pedagogije	330
5.8.3. Neobjavljeni radovi iz razdoblja socijalističke pedagogije	368
5.8.4. Statistički pregled radova iz razdoblja socijalističke pedagogije	375
5.8.5. Dosadašnje rasprave o socijalističkoj pedagogiji Stjepana Patakija	377
5.9. Zaključak	386
6. Koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija	390
6.1. Filozofijsko polazište	391
6.2. Pedagoška teleologija	394
6.2.1. Mjesto i uloga odgoja u životu čovjeka	394
6.2.2. Znanstveni karakter pedagogije	396
6.2.3. Cilj odgoja	408
6.2.4. Moć i granice odgoja	413
6.3. Položaj odgajatelja u odgoju	418
6.4. Zaključak	428
7. Koncept socijalističke pedagogije Stjepana Patakija	432
7.1. Ideološko-političko utemeljenje u filozofiji	434
7.2. Pedagoška teleologija	437
7.2.1. Mjesto i uloga odgoja u životu čovjeka	437
7.2.2. Znanstveni karakter pedagogije	439
7.2.3. Cilj i zadaci odgoja	449
7.2.4. Moć i granice odgoja	451
7.3. Pedagoški korpus odgojnih aspekata	456
7.3.1. Fizički odgoj	457
7.3.2. Intelektualni odgoj	459
7.3.3. Politehničko obrazovanje	462
7.3.4. Moralni odgoj	465
7.3.5. Estetski odgoj	468
7.4. Lik novoga odgajatelja	470
7.5. Značaj obiteljskog odgoja	474
7.6. Zaključak	475
8. Zaključak	479

9. Izvori i literatura	492
9.1. Bibliografija radova Stjepana Patakija	494
9.1.1. Objavljeni radovi	494
9.1.2. Sveučilišne skripte	505
9.1.3. Neobjavljeni radovi	506
9.2. Izvori o životu i radu Stjepana Patakija	508
9.2.1. Građa iz matičnih ureda	508
9.2.2. Arhivska građa	508
9.2.3. Građa iz privatnih zbirki	513
9.3. Bibliografija radova o Stjepanu Patakiju	515
9.3.1. Bibliografija članaka	515
9.3.2. Bibliografija bibliografijâ objavljenih radova	516
9.4. Ostali izvori i literatura	517

Zahvale

Želio bih se zahvaliti mnogima koji su mi na različite načine pomogli pri izradi Disertacije. Prije svega našem uvaženom pedagogu redovitom profesoru emeritusu Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu gospodinu dr. sc. Vladimiru Mužiću, cijenjenom povjesničaru izvanrednom profesoru Filozofskog fakulteta u Zadru Sveučilišta u Splitu gospodinu dr. sc. Slobodanu Čači, te poštovanoj sociologinji docentici Filozofskog fakulteta u Zadru Sveučilišta u Splitu gospođi dr. sc. Ermi Ivoš na vrlo plodnim razgovorima i vrijednim sugestijama na početku moga istraživanja.

Posebno se zahvaljujem na pomoći velikom broju ljudi u čitavom nizu ureda, arhiva, muzeja i knjižnica koje sam kontaktirao, posjećivao ih, u različitim prigodama molio, te uvijek nailazio na izuzetnu suradnju u prikupljanju istraživačke građe. Zahvaljujem se gospođi Jadranki Petričević, Mirjani Vujanić i drugim djelatnicama knjižnice Filozofskog fakulteta u Zadru Sveučilišta u Splitu, te gospođi Liani Jurin iz Znanstvene knjižnice u Zadru gdje su mi knjige i periodika uvijek bili dostupni, a međuknjižnična posudba rasteretila me mnogih napornih putovanja. Posebu zahvalnost dugujem gospođi Štefeci Batinić iz Knjižnice Davorina Trstenjaka Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu na čitavom nizu knjiga i članaka, te gospođi Vesni Rapo koja mi je olakšala rad u Pedagoškom arhivu Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu. Zahvaljujem se gospodinu Miljenku Balokoviću i gospođi Tanji Stajčić iz Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu, te gospođi Verici Lulić iz knjižnice Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci na nizu doktorskih i magistarskih radnji, monografija i periodike. Najljepše hvala gospodinu Ivanu Kurjaku iz arhiva Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i gospođi mr. sc. Ranki Franz-Štern iz arhiva Rektorata Sveučilišta u Zagrebu na omogućavanju pristupa vrlo dragocjenim izvorima. Hvala lijepo gospođi mr. sc. Zdenki Lakić iz Povijesnog arhiva u Slavanskom Brodu na arhivskim izvorima, ali i posredovanju i pribavljanju niza podataka od drugih osoba i

slavonskobrodskih ustanova, gospođi Zori Hendija iz Povijesnog arhiva u Zagrebu, te gospođama Neli Kušanić i Nadi Sarkotić iz Povijesnog arhiva u Sisku na pripremanju zanimljive arhivske građe. Zahvalan sam gospođi Ornati Tadin iz Hrvatskog državnog arhiva u Zagrebu, gospođi Ivanki Cafuta iz Muzeja Brodskog Posavlja u Slavanskom Brodu i tajnici gimnazije Matije Mesića iz Slavanskog Broda gospođi Gorani Lovrenčić koje su pronalaženjem vrlo zanimljivih podataka upotpunili moje istraživanje. Kada bi ovaj popis mogao biti i znatno duži ne bi obuhvatio sve one plemenite osobe koje su mi olakšale prikupljanje građe za ovo istraživanje. Stoga zahvaljujem svim dobrim ljudima iz čitavog niza ustanova koje sam kontaktirao i koji su mi na različite načine pomagali, a ovdje ih nisam spomenuo.

Naročitu zahvalnost osjećam prema nekolicini osoba koje su dragocjenim podacima iz privatnog života Stjepana Patakija na vrlo osebujan način obogatili moj istraživački korpus. Među njima je prije svega poštovana gospođa Štefica Pataki, supruga Stjepana Patakija, koja mi je povjerila čitav niz iznimno vrijednih podataka o životu svoga supruga i obitelji, ali i podijelila sa mnom pregršt plemenitih osjećaja. Hvala lijepo obitelji Mojsinović iz Siska na toplim sjećanjima o prijateljskoj obitelji Pataki, te profesorici Desanki Teodorović-Nikolić, rođaki Stjepana Patakija, na vrlo vrijednim informacijama o njegovu životnom putu. Na žalost, gospođa Teodorović-Nikolić preminula je u ljeto 1997. godine malo nakon moga *interviewa* s njom.

Osobito mi je zadovoljstvo zahvaliti se mentorici moje disertacije redovitoj profesorici gospođi dr. sc. Jasminki Ledić za svu pomoć u radu od sâmog početka istraživanja do konačne verzije rada. Bilo je poučno, ali i ugodno surađivati s njom. Zahvaljujem se i drugim članicama Stručnoga povjerenstva za ocjenu doktorskoga rada redovitoj profesorici gospođi dr. sc. Vinki Uzelac, te izvanrednoj profesorici gospođi dr. sc. Aniti Klapan na vrlo vrijednim opservacijama.

Neka mi na kraju bude dopuštena i određena indiskrecija. Želim se zahvaliti ljudima iz intimne životne sredine koji su zaslužni da moj dugotrajni rad prođe u miru i uz što manje briga. Najljepše hvala majci Milici, djevojci Lucijani i prijatelju Željku. Oni znaju kako su mi pomogli, kao što vjerujem da znaju koliko mi znače.

U Zadru, 29. veljače 2000.g.

Igor Radeka

1. Uvodne rasprave

1.1. Značaj istraživanja

Stjepan Pataki spada u red najznačajnijih teoretičara iz suvremene povijesti¹ pedagogije u Hrvatskoj. Njegovu pedagogiju čine dva među sobom ne samo različita, nego po mnogo čemu i suprotstavljena pravca razvoja - kulturna pedagogija između dvaju svjetskih ratova i socijalistička pedagogija nakon Drugoga svjetskog rata. Pritom u oba pravca Pataki razvija relevantne pedagoške teorije² koje ga svrstavaju u red vodećih teoretičara spomenutih pravaca. Unatoč tome, njegova je pedagogija do sada ostala zanemarena u pedagoškoj znanosti u Hrvatskoj.

Dosadašnje po broju i opsegu razmjerno skromne rasprave u pravilu necjelovito razmatraju Patakijevu pedagogiju uzimajući jedan od spomenutih pravaca, pri čemu se drugi posve prešućuje ili tek usputno spominje uz *a priori* negativno etiketiranje bez stvarne znanstvene analize. Značaj pedagogije Stjepana Patakija za suvremenu povijest pedagogije u Hrvatskoj, te njena nedovoljna i neodgovarajuća istraženost glavni su razlozi odabiru ove teme za Doktorsku disertaciju.

Kako je diskontinuirani razvoj pedagogije Stjepana Patakija istovremeno odraz cjelokupne suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj u kojoj je proces znanstvenog konstituiranja prije Prvoga svjetskog rata i pluraliziranog razvoja između dvaju svjetskih ratova reduciran na monistički strukturiran socijalistički pristup nakon Drugoga svjetskog rata, istraživanje pedagogije Stjepana Patakija plastično upućuje na

¹ Termin *suvremena povijest* koristi se u kontekstu povijesnih rasprava s kronologijskim značenjem kao sinonim terminima *moderna povijest* ili *XX. stoljeće*, te pritom nema vrijednosna obilježja.

² Termini *pedagoško* i *pedagoško*, kao i *filozofsko* i *filozofsko*, *psihološko* i *psihološko*, *sociološko* i *sociološko* i dr. u ovom se radu pojmovno razlikuju. Prvi među njima označavaju praktičnu, a drugi znanstvenu razinu fenomena. Tako primjerice dijete ili škola može biti područje praktičnog *pedagoškog* djelovanja, ali i predmet znanstvenog *pedagoškog* istraživanja.

sve puteve i stranputice kroz koje je pedagogija u Hrvatskoj prolazila u prvoj polovici XX. stoljeća. Stoga je razmatranje Patakijeve pedagogije od njenog nastajanja u 20-im godinama do završetka u 50-im godinama XX. stoljeća svojevrsna paradigma ukupnih pedagogijskih zbivanja u Hrvatskoj toga doba. Konačno, povijesna distanca od tada dominirajućih društveno-kulturnih ozračja u kontekstu različitih ideoloških i normativno-vrijednosnih sustava osigurava danas sve pretpostavke za pokretanje recentnih pedagogijskih istraživanja u kojima će se kritički redefinirati suvremena pedagogijska baština u Hrvatskoj. U tom pravcu je usmjereno i ovo istraživanje.

Pedagogijsku teoriju svakog autora uvijek treba analizirati u okviru njegova cjelokupnog života i rada. No, kako je k tome pedagogija kao društvena znanost u specifičnom međuodnosu i s drugim društvenim zbivanjima, bilo koji segment povijesti pedagogije treba istovremeno uzeti u obzir širi kontekst kulturnih, društvenih, pedagogijskih i pedagoških prilika u kojima se razvijao. To je osobito značajno u istraživanjima suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj u kojima je utjecaj izvanpedagogijskih okolnosti na pedagogijske prilike poprimio takve razmjere da je u velikoj mjeri određivao ne samo dinamiku, nego i pravac njena razvoja. Stoga suvremenu povijest pedagogije u Hrvatskoj kao osobiti izraz vremena u kojem nastaje - punu traganja i obrata, puteva i stranputica - posebno treba dinamički razmatrati u svjetlu razvoja cjelokupne suvremene povijesti. U skladu s tim, ovo istraživanje pokušava holistički zahvatiti postavljeni problem izbjegavajući njegovo autističko izoliranje od općih okolnosti.

Istraživanjem ukupnih kulturnih, društvenih, pedagogijskih i pedagoških prilika u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća, te u tom kontekstu Patakijeva života i rada, analizirat će se pedagogijski opus Stjepana Patakija, konstruirati njegovi pedagogijski koncepti, te revalorizirati njegovo mjesto i značaj u suvremenoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj. To će u isto vrijeme približiti sve ono što u pedagogiji Stjepana Patakija može izdržati znanstvenu kritiku i kušnju novoga doba recentnoj pedagogiji i odgoju.

1.2. Metodologijski pristup

U skladu s izloženim, cilj Disertacije je cjelovito istraživanje pedagogije Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, uzimajući pritom u obzir globalne svjetske trendove.

Ovako postavljen istraživački cilj razrađen je u više istraživačkih zadataka:

1. utvrđivanje globalnih procesa u svijetu u prvoj polovici XX. stoljeća;
2. analiza razvoja društveno-kulturnih prilika u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća;
3. istraživanje povijesti pedagogije u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća;
4. rekonstruiranje cjelovitog života i pedagogijskog rada Stjepana Patakija u kontekstu pedagogijskog i ukupnog povijesnog okruženja toga doba;
5. konceptualizacija kulturne pedagogije Stjepana Patakija;
6. konceptualizacija socijalističke pedagogije Stjepana Patakija;
7. izrada bibliografije objavljenih i neobjavljenih radova Stjepana Patakija, te bibliografije radova o Stjepanu Patakiju.

Pregled cjelovitog istraživačkog korpusa Disertacije čini njegovo posljednje poglavlje (*9. Izvori i literatura*) u kojem je sistematiziran popis prikupljenih i obrađenih izvora i literature³. U istraživanju prvih triju zadataka korišteno je njegovo zadnje podpoglavlje (*9.4. Ostali izvori i literatura*), a rezultati drugih triju zadataka temelje se na prikupljenoj građi o Stjepanu Patakiju strukturiranoj u prva tri podpoglavlja (*9.1. Bibliografija radova Stjepana Patakija*; *9.2. Izvori o životu i radu*

³ Način pozivanja na neko korišteno djelo iz *9. Izvori i literatura* u tekstu Disertacije je slijedeći: u zagradama se daje broj podpoglavlja u kojem se on nalazi (u rasponu od *9.1.* do *9.4.*), zatim prezime njegova autora (osim za naslove iz podpoglavlja *9.1.* - *9.1.1.*, *9.1.2.* i *9.1.3.* - jer se radi isključivo o Patakijevim radovima), potom godina njegova izdanja (osim izvora navedenih u podpoglavlju *9.2.* kod kojih se daje točna decimalna oznaka mjesta u popisu *9. Izvori i literatura* na kojima se konkretni izvor nalazi, a kada ih je s istom oznakom više, tada i početak naslova sâmog izvora) i na kraju, gdje god je to moguće radi preciznijeg određenja, broj stranica/e na koje se poziva. Tako primjerice oznaka (*9.1.1.*, 1934 e, 252) označava 252. stranicu posebnog otiska Patakijeva objavljena članka: Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke; oznaka (*9.2.2.2.9.*, 3.2) upućuje na Patakijevu diplomu koja se nalazi u Arhivu Rektorata Sveučilišta u Zagrebu; oznaka (*9.3.1.*, Petras, 1936, 441) poziva se na 441. stranicu prikaza Patakijeva članka Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije koji je 1936. godine u *Napretku* objavio Marijan Petras; konačno, oznaka (*9.4.*, Damjanović, 1998, 165) navodi 165. stranicu monografije o Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu koju je pod uredništvom Stjepana Damjanovića objavila spomenuta ustanova 1998. godine.

Stjepana Patakija; te 9.3. *Bibliografija radova o Stjepanu Patakiju*). Spomenuti prvi i treći dio ovoga poglavlja istovremeno ispunjavaju posljednji istraživački zadatak.

U ovom će se istraživanju koristiti monografski prikazan studij slučaja zasnovan na povijesno-pedagogijski utemeljenom analitičko-sintetičkom pristupu radi sagledavanja strukture povijesnih činjenica (9.4, Gross, 1980, 289; 9.4, Gross, 1996, 401), te potom uočavanja bitnih kauzalnih veza unutar njih. Upotrijebit će se neempirijska metoda rada na dokumentaciji s postupkom kvalitativne analize sadržaja (9.4, Mužić, 1982, 179-210; 9.4, Mužić, 1999, 29-30. i 103-108), upotpunjena slobodnim *interviewom* (9.4, Mužić, 1982, 249-261; 9.4, Mužić, 1999, 81-82) s nekolicinom osoba iz Patakijeva obiteljskog života i statističkom obradom osnovnih kvantitativnih pokazatelja Patakijevih radova.

S obzirom na široko postavljen cilj istraživanja, veliki broj zadataka, te razmjerno složen metodologijski pristup kojim dominira teorijska orijentacija, postavljanje istraživačke hipoteze nema takvo opravdanje kao u empirijskim istraživanjima. Osim toga ona bi mogla, makar i nehotice, usmjeravati istraživanje u predmnijevanom pravcu. Stoga se istraživačka hipoteza neće koristiti.

1.3. Struktura rada

Redosljed poglavlja Disertacije prati sâmo istraživanje i postavljene istraživačke zadatke. Odmah nakon uvodnih rasprava njegovo drugo poglavlje započinje analizom globalnih svjetskih procesa u prvoj polovici XX. stoljeća posebno apostrofirajući turbulentni položaj Evrope u tom pogledu. Potom se daju osnove znanstvenog i tehnološkog razvoja, te nastanak i razvoj pedagogije novoga doba.

Treće poglavlje analizira opći povijesni razvoj Hrvatske u prvoj polovici XX. stoljeća uz sagledavanje njegovih generičkih korjena još iz XIX. stoljeća. Posebno se analiziraju temeljni povijesni procesi koji su zahvatili Hrvatsku u četiri državne zajednice kroz koje je ona u tom razdoblju prošla ističući njihov specifični utjecaj na njene kulturne prilike, društveno i političko ustrojstvo, ekonomski status i način života.

Četvrto poglavlje rekonstruira razvoj pedagogijske znanosti u Hrvatskoj toga doba kroz tri specifična razdoblja, uzimajući pritom u obzir specifični položaj pedagogijske znanosti u društvu, te posebno utjecaj pedagoškog standarda, pedagoške i ukupne intelektualne infrastrukture i svjetskih pedagogijskih procesa na suvremenu povijest pedagogije u Hrvatskoj. Budući da se spomenuta povijest pedagogije razmatra u funkciji pedagogije Stjepana Patakija, pažnja je fokusirana na prvu polovicu XX. stoljeća - mada se radi cjelovitog zahvaćanja pojedinih povijesnih procesa dijelom vraća i u XIX. stoljeće.

Sagledavanje globalnih svjetskih procesa, ukupnih društveno-kulturnih prilika i povijesti pedagogije u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća kroz prethodna tri poglavlja ima značajno učešće u cjelokupnoj strukturi Disertacije kao neizostavni segment razumijevanja suštine Patakijeve teorije na isti onaj način na koji je bilo sastavnim dijelom njegova života i rada. Peto poglavlje potom dinamički pozicionira život i cjelokupno pedagogijsko djelo Stjepana Patakija u okviru osobnih i obiteljskih prilika u ranije strukturiran povijesni koordinatni sustav. U njemu se kronologijski rekonstruira Patakijev život posebno analizirajući u tom svjetlu njegov pedagogijski opus. Na taj se način Patakijeva pedagogija sagledava u kontekstu razvoja cjelokupne pedagogije toga doba, pri čemu njena disharmonična nit postaje komparabilna s kontinuitetom ukupnog povijesnog i pedagogijskog razvoja toga doba.

Nakon povijesno pedagogijske analize pedagogije Stjepana Patakija naredna dva poglavlja sintetiziraju dva različita teorijska pristupa razvijana u njegovu pedagogijskom opusu. Šesto poglavlje Disertacije konceptualizira kulturni, a sedmo socijalistički pravac Patakijeve pedagogije. Tako se cjelovito sagledavaju njihove strukture, utvrđuju razine izgrađenosti, međusobno se uspoređuju, ali i stvaraju pretpostavke za aktualiziranje ovih dvaju nedovršenih i do sada nestrukturiranih teorijskih pristupa u recentnoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj.

Iza zaključka u posljednjem, devetom poglavlju daje se popis svih izvora i literature korištenih u ovom istraživanju.

2. Globalni procesi i pedagogija u svijetu u prvoj polovici XX. stoljeća

Prva polovica XX. stoljeća vrijeme je velikih evropskih i svjetskih promjena. Svijet je ušao u ovo stoljeće evropocentrički orijentiran, s kolonijalnim hegemonijama evropskih sila nad većim dijelom svijeta, osobito Azijom i Afrikom. Događaji nastali u prvoj polovici suvremene povijesti bitno su izmijenili globalnu sliku Evrope i svijeta, pa se ovo razdoblje može nazvati zgusnutom povijesti, kada u razmjerno kratkom vremenskom razdoblju dolazi do radikalnih povijesnih obrata.

2.1. Vrijeme velikih promjena

Sâm kraj XIX. i početak XX. stoljeća razdoblje je velike evropske imperijalističke kolonijalne utrke i unutarevropskih tenzija, ali i tome suprotstavljenih sve jačih nacionalnih osvješćivanja i gibanja neslobodnih naroda unutar starih multinacionalnih carstava. Turbulencije izazvane ovim među sobom konfrontirajućim procesima postat će na kraju pogubne za mastodontske evropske i evroazijske monarhističke imperije u kojima se, zbog nespremnosti na radikalne promjene, počinje sve više osjećati zadah ocvalih imperija. Ove povijesne procese osobito ubrzava Prvi svjetski rat (1914-1918) s velikim materijalnim i ljudskim gubicima upravo na evropskom tlu.

Naime, u ratu sudjeluje 36 od 54 države (67%), koliko ih je tada bilo u svijetu, sa 70 milijuna ljudi. Samo iz glavnih zaraćenih zemalja ratni gubici dostižu 200 milijardi dolara, što je 10 puta više od izdataka za sve ratove vođene u razdoblju od 1793. do 1907. godine. Poginulo je 10 milijuna, a ranjeno 20 milijuna ljudi, od čega među glavnim državama sudionicama na neevropske zemlje otpada oko 4,5% poginulih i 3% ranjenih (115.000 poginulih i 206.000 ranjenih iz SAD-a, te 325.000 poginulih i 400.000 ranjenih iz Turske), dok oko 18% poginulih i 21% ranjenih

otpada na Njemačku (1.808.000 : 4.247.000), 17% poginulih i 25% ranjenih na Rusiju (1.700.000 : 4.950.000), 14% poginulih i 15% ranjenih na Francusku (1.385.000 : 3.044.000), 12% poginulih i 18% ranjenih na Austro-Ugarsku (1.200.000 : 3.620.000), 9,5% poginulih i 10,5% ranjenih na Veliku Britaniju (947.000 : 2.122.000), te po 4,5% poginulih i ranjenih na Italiju (460.000 : 947.000) (9.4, *Enciklopedija ...*, sv. VI, 1969, 219-220; 9.4, *Povijest ...*, 1990, 611).

Nakon Prvoga svjetskog rata mijenja se slika Evrope i svijeta. Sjedinjene Američke Države svojim učešćem u ratu postaju potom u miru između dvaju svjetskih ratova jedan od ključnih činitelja svjetskih ekonomskih i političkih odnosa. Nasuprot tome, evropske kolonijalne sile pogođene ratnim razaranjima i sve većim problemima u svojim oslabljenim imperijama gube ekonomsku, pa zatim i političku moć. Urušavaju se Otomansko, Rusko, Njemačko i Habsburško carstvo. Na razvalinama velikih evropskih monarhističkih imperija, potaknute sve izraženijim nacionalnim težnjama manjih naroda, nastaju samostalne nacionalne države: Austrija, Mađarska, Poljska, Finska, Estonija, Letonija, Litva i višenacionalne države: Čehoslovačka, Kraljevina SHS (Jugoslavija) i Ruska Sovjetska Federativna Socijalistička Republika (od kraja 1922. godine Savez Sovjetskih Socijalističkih Republika). Revolucionarna gibanja u Rusiji dovode na vlast zagovornike nove totalitarne komunističke ideološke doktrine koja, prema shvaćanju službeno proklamirane marksističko-lenjinističke teorije, socijalizam smatraju početnim stupnjem društvenog razvoja u kojem se diktaturom proletarijata razvlašćuje buržoazija i stvaraju druge pretpostavke za prijelaz iz klasnog kapitalističkog društva u bezklasni komunizam.

Francuska i Velika Britanija, još uvijek velike kolonijalne sile i najsnažniji pobjednički partneri SAD-a u ratu, unatoč svim promjenama nastalim za vrijeme Prvoga svjetskog rata uspjevaju i nakon rata zadržati dominantan utjecaj u Evropi. No, tome u to vrijeme više doprinose politike SAD-a i RSFSR/SSSR-a nego njihova stvarna moć. Naime, unatoč svojem vojno-političkom i finacijskom jačanju nasuprot sve većoj zaduženosti evropskih zemalja, SAD se u to vrijeme još ne želi aktivno uključiti u rješavanje evropskih i svjetskih pitanja, već ostaje vjeran svojoj izolacionističkoj politici nemiješanja. Isto tako RSFSR/SSSR, moćni imperij u nastajanju, zaokupljen je svojom revolucijom, političkom konsolidacijom, te ekonomskom izgradnjom i jačanjem zemlje. Svi ovi tranzicijski procesi dodatno su

ubrzani i zaoštreni velikom svjetskom ekonomskom krizom 30-ih godina i pojavom totalitarne fašističke ideološke doktrine u Evropi (Njemačka i Italija)⁴ i militarizma u svijetu (Japan).

Evropa između dvaju svjetskih ratova uz već postojeću ideološki pluraliziranu parlamentarnu demokraciju liberalističkog tipa (baštinjenu iz XIX. stoljeća), bilo s monarhističkim (Velika Britanija i dr.) ili republikanskim oblikom (Francuska i dr.), upoznaje tako i dva posve nova, do tada nepoznata totalitarna tipa vladavine s monopolističkim ideološko-političkim ustrojem na svome području: najprije socijalistički RSFSR/SSSR-a, a potom i fašistički Njemačke i Italije⁵.

Sve tri opcije, u strahu od gubitka osobnog identiteta i prevlasti na svome području, među sobom su nepovjerljive i suprotstavljene. Parlamentarnoj demokraciji liberalnog tipa, koja počiva na čovjekovoj slobodi ograničenoj tek slobodom drugoga čovjeka, na individualizaciji u privatnom, političkom i ukupnom javnom životu sve oštrije se suprotstavljaju socijalistički i fašistički totalitarizmi, koji upravljaju monolitnim društvima podložnim vladajućoj grupi i njenoj ideološko-političkoj doktrini bez ostatka. Tako nasuprot liberalnog individualizma, u kojem vlada ideološki i svjetonazorski pluralizam, a građani svojom demokratski izraženom voljom sudjeluju u upravljanju javnim životom, fašistički i socijalistički kolektivizmi nameću svaki svoju jednu i jedino moguću ideološko-političku opciju tražeći od svih građana da u *općem interesu* svoj privatni i javni život podrede njoj. Svako odstupanje od zadane ideološko-političke paradigme javno se prokazuje amoralnim i asocijalnim, te se oštro kažnjava.

Fašističke i militarističke zemlje sa svojim apetitima za stvaranje novog svjetskog imperija, nakon ekonomskog jačanja i vojne pripreme, ponovno uvlače

⁴ Termin *fašizam* koristit će se kao skupni naziv za totalitarizam talijanskih fašista, koji preuzimaju diktatorsku vlast u Italiji 1925. godine, ali i njemačkih nacista, koji uzurpiraju vlast u Njemačkoj od 1933. godine. Uspostavom osovine Rim - Berlin 1936. godine osnažuju se i interesno približavaju pristupi ovih dviju ekstremnih nacionalističkih ekspanzionističkih politikâ koje će, uz podršku nekih drugih snaga, pokrenuti Drugi svjetski rat. Kako određene razlike koje postoje među njima nemaju posebnog značaja za ovu raspravu, ovaj će se oblik totalitarnog sustava zajednički nazivati fašističkim.

⁵ Ideologija je u tim društvima davala politički legitimitet vlasti. O tome uvažena sociologinja politike Vesna Pusić kaže: "Umjesto pristajanja na određeni tip vlasti izraženog glasanjem na izborima i participacijom u drugim uobičajenim mehanizmima parlamentarne demokracije, temelj zajedništva svih građana bila je predanalitička ljubav prema ideji. To je značilo prihvaćanje određenog sistema vjerovanja, određenih vrijednosti kao pozitivnih *a priori*, bez analize, bez razmišljanja, bez kontraargumenata i bez empirijske potvrde" (9.4, 1999, 141).

Evropu i cijeli svijet u rat, izazvavši velike materijalne i ljudske gubitke nastale ne samo neposrednim ratnim operacijama, već i planskim pogubljenjima mnogih narodnosnih zajednica na područjima koja su držali pod svojom kontrolom, u skladu s totalitarnom rasističkom doktrinom o vlastitoj supremaciji nad ostalima.

Drugi svjetski rat (1939-1945) najveći je ratni sukob u povijesti čovječanstva, u kojem sudjeluju 72 od tadašnjih 78 država (92%), sa 110 milijuna ljudi uključenih u rat i 935 milijardi dolara ukupnih troškova, s nesagledivim gubicima u industriji, poljoprivredi, prometnoj i energetskej infrastrukturi, sustavu školstva, zdravstva i dr. Poginulo je više od 55 milijuna ljudi, a ostalo je oko 30 milijuna invalida. Opet je najviše stradala Evropa u kojoj je bilo oko 40 milijuna ljudskih gubitaka (gotovo 75% od ukupnog broja poginulih) (9.4, *Povijest ...*, 1990, 697).

Nakon Drugoga svjetskog rata odnos snaga u Evropi i svijetu radikalno je izmijenjen. Unatoč nadama ratom iznurenog čovječanstva pobjednička antifašistička koalicija SAD-a, SSSR-a i Velike Britanije trajala je onoliko koliko je trajao i rat. Osim uspješnog uklanjanja fašističkog totalitarizma iz Evrope i svijeta i izgradnje zaštitnog svjetskog mehanizma koji je trebao spriječiti nastanak sličnih političko-imperijalističkih tvorevina i ponovnog ugrožavanja svjetske sigurnosti (Ujedinjeni narodi), drugi rezultati nisu postignuti. Razlike između zemalja antifašističke koalicije bile su tolike da je među njima rastao jâz još za vrijeme rata, koji je do završetka ratnih operacija u općem interesu vješto prikrivan.

U mnogim evropskim državama s Drugim svjetskim ratom revolucionarno se mijenja i tip vladavine iz parlamentarne demokracije, različitog oblika i stupnja razvijenosti, u socijalistički sustav - bilo pretvaranjem rata u socijalističku revoluciju (poput Jugoslavije, što nalikuje stanju u RSFSR-u za vrijeme Prvoga svjetskog rata) ili iskorištavanjem neposrednog poratnog razdoblja, uz veliku podršku SSSR-a, za preuzimanje vlasti socijalističkih i drugih komunistički orijentiranih partija koje su potom ideološko-politički monopolizirale cjelokupno društvo. Tako nakon rata nastaju totalitarni socijalistički društveno-politički ustroji u Demokratskoj Republici Njemačkoj, Poljskoj, Čehoslovačkoj, Mađarskoj, Rumunjskoj, Bugarskoj, Albaniji i Jugoslaviji, čime se stvara kompaktno istočnoevropsko područje s SSSR-om i dominacijom socijalističkog ideološko-političkog totalitarizma pod *leadersvom* Sovjetskog Saveza.

U isto vrijeme nastavlja se erozija evropskih kolonijalnih imperija, tako da ključni kontrapunkt socijalističkom ideološko-političkom bloku postaje SAD, jedna od vodećih zemalja pobjedničke antifašističke koalicije, koja napušta politiku izolacionizma i preuzima primat među zemljama liberalnog parlamentarno-demokratskog političkog ustroja. Time je konačno i dokrajčen proces svjetskog evropocentrizma, a započinje proces nove svjetske globalizacije i polarizacije u isto vrijeme.

Završetkom ovoga perioda s ovim procesima konačno je sredinom XX. stoljeća artikuliran i za duže vrijeme petrificiran novi model evropskih i svjetskih političkih, ekonomskih, pa i kulturnih odnosa s dva polarizirana bloka. Na jednoj strani su zemlje parlamentarno-demokratskog liberalizma na čelu sa Sjedinjenim Američkim Državama, a na drugoj strani blok zemalja socijalističke ideološko-političke orijentacije na čelu sa Sovjetskim Savezom. Konfrontracije, animoziteti i nepovjerenje među njima sve su više rasli, pa je sredinom XX. stoljeća formiran najprije zapadnoevropski, a malo potom i istočnoevropski vojno-politički blok, kao dodatni jamac unutarblokofske sigurnosti.

Započeo je hladni rat, koji je Evropu presjecao demarkacionom linijom - *željeznom zavjesom* - na dva međusobno izolirana i polarizirana svijeta na čelu s dvije politički, ekonomski i vojno superiorne velesile. "Tako su sredinom dvadesetog stoljeća postojala dva svijeta, jedan koji je samog sebe zvao 'slobodni svijet', i drugi - komunistički svijet. Ali je svaki vjerovao samo u jedan svijet - u svoj svijet. Slobodnom svijetu se komunistički svijet ukazivao kao prijetnja njegovoj moći, njegovim ustanovama i njegovim vrijednostima. A što se tiče komunističkog svijeta, samo je njegovoj doktrini i njegovom sistemu pripadala univerzalna valjanost. Politika i jednog i drugog sastojala se u tome da se jedan odlučno opirao ekspanziji drugog i tražio sredstva kako bi proširio svoj sistem" (9.4, Ware i sur., 1969, 38).

Središte sukoba i borbe za prevlast u svijetu od samog je početka ove polarizacije bila Evropa, a kasnije i drugi dijelovi svijeta. Svaki vojni, politički ili ekonomski potez jedne velesile odmah je izazivao reakciju druge, tako da su se u ovom razdoblju suvremene povijesti Evropa i cjelokupni svijet kretali neizvjesnim i vrlo opasnim putem koji je prijetio da iz permanentnog hladnog rata i zveckanja oružjem preraste u otvoreni oružani sukob s nesagledivim posljedicama po cijeli

svijet radi vrlo velikih vojnih potencijala stvorenih blokovskom utrkom u naoružavanju.

Tako su polovicom XX. stoljeća uspostavljeni novi ideološki, vojno-politički i ekonomski odnosi snaga u Evropi i svijetu, bitno drugačiji od onih početkom stoljeća. Evropocentrizam je zamijenjen dvjema u svjetskim relacijama polariziranim hemisferama, u čijem je epicentru bila upravo Evropa: s jedne strane je stajao istočni blok utemeljen na centraliziranoj socijalističkoj ideologiji osiguran svojim vojno-političkim savezom na čelu s konsolidiranim Sovjetskim Savezom i ojačan ekspanzijom revolucionarne ideologije najprije u mnoge istočnoevropske, a potom i u dalekoistočne zemlje i druge krajeve svijeta nakon Drugoga svjetskog rata; na drugoj pak strani je bio zapadni blok liberalne parlamentarne demokracije, zaštićen svojim vojno-političkim savezom, na čelu s moćnim Sjedinjenim Američkim Državama.

Prva polovica XX. stoljeća ostat će zabilježena po buđenju i jačanju nacionalizama koji su zahvatili gotovo sve narode, posebice pomažući malim narodima u snažnijoj političkoj artikulaciji svojih ciljeva, a potom i stvaranju pretpostavki za osobnu emancipaciju. Ali, istovremeno s nacionalističkim strujanjima i njihovim partikularizmima kao njihova suprotnost javlja se i osjećaj zajedništva cjelokupnog čovječanstva i proces sveopće globalizacije.

2.2. Znanstveni i tehnološki razvoj

Globalizaciji svijeta posebice su doprinjela nova znanstvena i tehnološka dostignuća. Dolazi do velikih otkrića u prirodnim znanostima: na polju makrosvijeta u fizici je oborena Newtonova teorija stabilnoga svijeta novootkrivenom Einsteinovom teorijom relativiteta, koja mijenja perspektivu mnogih znanosti. Tako je u geometriji teorija ravnog prostora zamijenjena teorijom zakrivljenog prostora. Dolazi i do promjena u temeljnim matematičkim shvaćanjima. I na polju mikrosvijeta dolazi do značajnih otkrića u području fizike i kemije (otkriće elektrona i atomske fisije s kasnijim dalekosežnim posljedicama), te biologije (snažan prodor u genetiku). Postulati deskripcije, determinizma i strogog kauzaliteta nastali u XIX. stoljeću kao izrazi teorije makrosvijeta zamjenjeni su zakonom vjerojatnosti, odnosno trenda, u

prvoj polovici XX. stoljeća. Tako kauzalnu formulu "ako-onda-uvijek" mijenja zakon trenda "ako-onda-u izvjesnom postotku" (9.4, Kujundžić, 1972 b, 3-10).

Nastavlja se proces osmostaljivanja i jačanja društvenih znanosti, sa sve većom mogućnošću praktične primjene njihovih rezultata. U njima dolazi do novog, posve drugačijeg pristupa odnosu između znanstvenika i predmeta njegova proučavanja. Novi spoznajni pristup omogućuju bolje razumjevanje čovjeka i njegova dinamički strukturiranog razvoja. Napušta se vjerovanje XIX. stoljeća u znanstvenikovu bezosobnost i idejnu neutralnost, kojom on tek kao izvanjski svjedok registrira proučavanu pojavu bez utjecaja na nju samu. Na znanstvenika se više ne gleda kao na nepristranog, ravnodušnog promatrača, već kao na neizbježan sastavni dio vlastita proučavanja. U društvene znanosti počinje se otvoreno unositi i osobno iskustvo znanstvenika, koji je cijelim svojim bićem neposredno uključen u vlastito znanstveno istraživanje. Tako Wilhelm Dilthey (1833-1911), filozof života, svojim holističkim pristupom svim znanostima o ljudskom duhu stvara duhovnoznanstvenu teoriju sa znanstvenikom u središtu istraživanja. Kao svoj temeljni postulat ističe: "Duhovne nauke se od prirodnih nauka razlikuju pre svega po tome što ove druge za svoj predmet imaju činjenice, koje u svest dolaze spolja, pojavljuju se kao fenomeni i date su pojedinačno, dok se u ovim prvima činjenice originaliter pojavljuju iznutra, kao realnost i kao jedan živi sklop. (...) Prirodu objašnjavamo, duševni život razumevamo" (9.4, Diltaj, 1980 b, 54). S tog osnova mijenja se pristup filozofiji i svim društvenim znanostima.

U prvoj polovici XX. stoljeća dolazi i do velikog tehnološkog napretka. Mada je otkriće električne energije baština XIX. stoljeću, svojom primjenom u procesu strojne proizvodnje ona izaziva drugu industrijsku revoluciju upravo u prvoj polovici XX. stoljeća. Naglo se razvijaju transportna sredstva - kopnena, vodena i zračna vozila na motorni pogon. Razvijaju se komunikacijska sredstva - telegram i telefon. U globalnu upotrebu ulaze i novi masovni mediji - posebice novine, radio i televizija.

2.3. Pedagogija novoga doba

Potaknuta novim spoznajama u psihologiji (upotreba metode introspekcije i eksperimentalnih laboratorijskih istraživanja, te konačno prevladavanjem

deskriptivne razine istraživanja) i novim pedagoškim potrebama suvremenog društva dolazi do velikih promjena i na području pedagoške znanosti.

Pedagogija XX. stoljeća u središte svoga interesa stavlja dijete, prilagođavajući se psihologijom upravo spoznatim duhovnim potrebama. Odgojem se više ne traži djetetovo neupitno pokoravanje i više-manje pasivno usvajanje znanja i vrijednosnog korpusa svojih roditelja i društva, kao svojevrsnim jamcem očuvanja obiteljskih i društvenih vrijednosti. Odgoj nije više djetetova priprema za život koji će tek uslijediti. Nasuprot *pedagogiji stare škole* Johanna Friedicha Herbarta (1776-1841) iz XIX. stoljeća, u prvoj polovici XX. stoljeća u pedagogiji se razvijaju teorijski pravci i praktični pokreti *reformne* ili *nove pedagogije*, odnosno *nove škole*.

Nova pedagogija je drugačijim znanstvenim pristupom i spoznajama u liberalistički pluraliziranim društvima parlamentarne demokracije konkretne dispozicije i sklonosti svakoga učenika pretpostavila suhoparnom intelektualizmu, imaginarnom prosječnom učeniku i dominirajućim potrebama zajednice *stare pedagogije*. Pedagogija u prvoj polovici XX. stoljeća počiva na novim načelima: uvažavanju prirode djeteta, aktiviranju djetetovih ukupnih potencijala i doživljajnosti u odgoju. Novi pravci u pedagogiji počinju uzimati u razmatranje djetetove ukupne potencijale i raditi na njihovu razvoju. Tako na primjer duhovnoznanstveni pravac u pedagogiji, koji svoj najveći domet postiže u prvoj polovici XX. stoljeća u Evropi, sa svojim idejnim ocem - već spomenutim Wilhelmom Diltheyom, traži razvijanje svih djetetovih potencijala: htijućih, osjećajnih i djelatnih, a ne samo racionalnih. U *novoj pedagogiji* odgoj više nije priprema za život - odgoj postaje sastavni dio djetetova cjelokupnog života.

Naličje ovih pozitivnih pomaka u pedagogiji prve polovice XX. stoljeća nalazi se u položaju pedagogije u totalitarnim društvima fašističkog i komunističkog tipa. Osobito u prvim fazama političkih obrata iz idejnog pluralizma u monopolizam neposredno nakon revolucija, karakterističnih za prvu polovicu XX. stoljeća u Evropi, bitno se reducira prostor slobodnom istraživačkom radu i znanstvenom djelovanju prije svega društvenim znanostima. Od njih se traži otvorena podrška novonastalim društvenim promjenama tako što će svoj ukupni spoznajni korpus deducirati iz društveno proklamirane ideološke doktrine. Kako revolucionarni poreci u odgoju redovito prepoznaju jednu od ključnih poluga učvršćenja i napretka *novoga društva* i očuvanja vlasti, među prvima se totalitarnoj redukciji podvrgava pedagogija, koja

onda samim time postaje *ancilla régimeae*. Dakako, u tim uvjetima pedagogija zapravo gubi i sve temeljne attribute znanosti, te se u najboljem slučaju svodi na propagandu prosvjetne politike.

U prvoj polovici XX. stoljeća, zajedno s drugom industrijskom revolucijom, naglo jačaju i šire se sustavi najprije osnovnog, a potom i srednjega školstva. Pritom se pedagoški razlike između parlamentarno-demokratskih i totalitarnih društava odražavaju i na sustavima školstva. U *novoj školi* liberalistički pluraliziranih društava parlamentarne demokracije mijenja se položaj učenika u skladu s aktualnim pedagoškim dosezima, što poboljšava unutarnju i vanjsku organizaciju škole, uvode se nove odgojne metode, započinje sistematsko obrazovanje učitelja, raste pedagoški standard škole. U totalitarnim društvima pak, položaj učenika u školi reduciran je prije svega na izgradnju novoga naraštaja odanog vladajućim društvenim strukturama i službeno proklamiranoj ideološkoj doktrini.

Globalizacija svjetskog poretka u prvoj polovici XX. stoljeća zahvatila je pedagogiju i na taj način što ona prerasta evropocentrizam i zahvaća druge dijelove svijeta, koji povratno počinju utjecati i na evropsku pedagogiju. Tako primjerice jedan od najsnažnijih i najutjecajnijih pedagoških pravaca i pokreta toga doba - pragmatizam, sa svojim glavnim predstavnikom John Deweyem, svoje izvorište i najsnažniju primjenu nalazi u SAD-u, odakle djeluje i na pedagoška strujanja u Evropi.

2.4. Zaključak

U prvoj polovici XX. stoljeća razvija se konglomerat globalnih, među sobom antagoniziranih procesa koji mijenjaju cjelokupnu sliku svijeta: unutarevropske tenzije i ekonomska kriza kao svoju suprotnost imaju sve brže ekonomsko i političko jačanje SAD-a; nacionalna osvješćivanja izazivaju urušavanja starih multinacionalnih carstava i kolonijalnih imperija stvarajući nove nacionalne, ali i višenacionalne države; sve se više razvijaju demokratska društva, ali i novi, do tada nepoznati totalitaristički politički režimi; sveopća globalizacija povećava suradnju među zemljama i dovodi do novih svjetskih sigurnosnih asocijacija, ali su istovremeno buknuła i dva do tada najveća i najkrvavija svjetska rata; konačno, proces

globalizacije na kraju ovoga razdoblja nije doveo do integracije svijeta, već završava u novoj polarizaciji s dvije ideološki, vojno-politički, ekonomski i kulturno konfrontirane hemisfere.

Ovo je i razdoblje ubrzanog znanstvenog napretka: prirodne znanosti snažno su zakoračile i u mikrokozmos i u makrokozmos, a daljnji proces jačanja i osamostaljivanja društvenih znanosti prati i napredak njihova metodologijskog instrumentarija. Masovna tehnološka primjena znanstvenih rezultata dovela je u ovom razdoblju do elektrifikacije i industrijalizacije, ubrzanog razvoja transportnih i komunikacijskih sredstava, te masovnih medija. Akceleracija znanstvenog i tehnološkog razvoja dinamizirala je procese globalizacije - približavajući različite dijelove svijeta - i individualizacije - osiguravajući pritom mogućnost zadovoljenja konkretnih potreba svakog čovjeka. Na kraju, sve čvršća suradnja između znanosti i tehnologije stvorila je u ovom razdoblju pretpostavke za znanstveno-tehnološku revoluciju i nagli razvoj spomenutih procesa u drugoj polovici XX. stoljeća.

Potaknuta svim ovim promjenama pedagogija se u ovom razdoblju ubrzano mijenja. Zahvaćena procesima globalizacije i individualizacije, novim znanstvenim postignućima srodnih znanosti i pedagoškim potrebama suvremenih društava jača njen teleologijski pristup, širi se i obogaćuje spoznajni korpus, te započinje njeno grananje u više različitih pravaca. Mada su u početku sve ove promjene bile turbulentne, njihov konačni rezultat na kraju ovoga razdoblja je pedagogija koja je umjesto dotadašnjeg prosječnog učenika pripremanog za život u društveno izoliranoj, intelektualiziranoj i za učenika pasiviziranoj školi u centar svoga interesa stavila odgoj posve konkretnog djeteta u skladu s njegovim potrebama i mogućnostima za aktivno snalaženje u društvu permanentnih promjena. Procese pedagojske individualizacije - s pronalaženjem konkretnog djeteta - i globalizacije - s kojom se u proučavanje pedagojskih problema uključuje sve više istraživača s različitim pristupima, pa i znanstvenim područjima iz raznih dijelova svijeta - prate komplementarni procesi globalizacije pedagoške infrastrukture - koja obuhvaća sve više mladih sustavom školstva - i individualizacije poboljšanjem pedagoškog standarda - kojim se podiže kvaliteta odgoja svakog polaznika.

Međutim, i na pedagojsku znanost ovoga razdoblja antagonizam između demokratskih i totalitarnih društvenih ustrojstava ostavlja dubokog traga. Za razliku od demokratskih društava u kojima pedagogija ima slobodu izbora svoga

teleologijskog teorijsko-metodologijskog znanstvenog pristupa, u totalitarnim društvima pedagogija je kao ideologizirani instrument državne politike svedena na *ancillu régimea*. U tim prilikama i pedagoška infrastruktura i pedagoški standard podređeni su prije svega socijalnim potrebama, bez odgovarajućeg uvažavanja individualnih potreba odgajanika.

Uzimajući u obzir sve promjene nastale u ovom razdoblju, s pravom se može reći da je prva polovica XX. stoljeća vrijeme velikih promjena i svjetskih tranzicijskih procesa nakon kojih ništa više nije bilo isto kao prije.

3. Opće povijesne prilike u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća

Poput općeg stanja u Evropi toga doba i Hrvatsku su zahvatile velike promjene u prvoj polovici XX. stoljeća. No, geopolitički, ekonomski i kulturni položaj Hrvatske kao razmjerno male srednjeevropske, mediteranske, balkanske i podunavske zemlje smještene na vjetrometini interesa velikih i moćnih sila stvorio je u ovom periodu tako velike i česte povijesne obrate da su oni po svojoj zamašnosti ostali gotovo nezabilježeni u cjelokupnoj Evropi.

Hrvatska je u tom razmjerno kratkom povijesnom razdoblju proživjela čak četiri politička sustava: monarhizme Austro-Ugarske i Kraljevine SHS (Jugoslavije) s vrlo reduciranim oblicima parlamentarne demokracije, te totalitarizme Nezavisne Države Hrvatske i Narodne Republike Hrvatske u okviru Federativne Narodne Republike Jugoslavije.

Svaki od ovih političkih sustava imao je svoje specifičnosti, različite interese i ideološke predznake, na koncu i različite posljedice koje je ostavio iza sebe. Zajedničko pak svima njima jest to što Hrvatska, unatoč svim svojim nacionalnim težnjama, usponima i padovima, te ukupno uloženoj energiji nije uspjela u njima osigurati potpunu državnu, nacionalnu, socijalnu, ekonomsku, kulturnu i demokratsku emancipaciju, što je imalo velikoga utjecaja i na njen pedagoški razvoj.

Bolje razumjevanje prilika u Hrvatskoj u prvoj polovici suvremene povijesti pretpostavlja analizu njena stanja u svakom od ovih sustava.

3.1. Hrvatska u Habsburškoj monarhiji

Hrvatska ulazi u XX. stoljeće u okviru Monarhije na čelu s Habsburgovcima kao najvećom dinastijom novoga vijeka, oko koje se razvija sva povijest srednje Evrope. Kako je početak XX. stoljeća u Hrvatskoj zapravo kraj povijesnih procesa

razvijanih u Monarhiji još tijekom prošloga stoljeća, ovo izlaganje treba započeti kratkim pregledom položaja i razvoja Hrvatske u Monarhiji u XIX. stoljeću.

Od 1813. godine, s Napoleonovim porazom u Rusiji, Hrvatska je u cjelosti pripala Austrijskoj Monarhiji. Međutim, ostala je rascjepkana i podijeljena između Austrijske uprave, Vojne krajine kao štita prema Osmanlijskom carstvu, Ugarske uprave i tek manjeg sjevernog dijela Hrvatske sa sjeverozapadnim dijelom Slavonije kojim upravlja Hrvatski sabor i ban.

Multikulturalnu Monarhiju u XIX. stoljeću počinju sve više potresati nacionalna gibanja, osobito jako ona iz Ugarske i Hrvatske, koje se osjećaju posebno zapostavljenima. Pritom Ugarska traži slobodu od Beča stvaranjem Ugarske države od Karpata do Jadrana. Izlazak na more značio bi joj i osiguranje puta svojim proizvodima na međunarodno tržište, a time i ekonomsku nezavisnost. Stoga uz borbu za vlastitu nezavisnost Ugarska istovremeno pokušava Hrvatsku staviti pod svoju kontrolu.

Boreći se za svoja narodna prava u revolucionarnom pokretu 1848. godine Hrvatska je otvoreno zaratila s Ugarskom, ali bez uspjeha. Nakon gušenja revolucionarnih gibanja u cjelokupnoj Monarhiji, Dvor ponovno uspjeva centralizirati Monarhiju s njemačkom dominacijom. Majorizacija Hrvatske ponovno je potvrđena raspuštanjem Hrvatskog sabora 1850. godine, te uvođenjem njemačkog kao službenog jezika u cjelokupni javni život - dakle i u škole kao nastavni jezik. Nakon revolucionarnog gibanja i zanosa kojeg je ono izazvalo, nacionalna osvješćivanja u multinacionalnoj Monarhiji postajala su sve snažnija što su duže i snažnije potiskivana. Tako je novi apsolutizam samo dodatno zaoštrio ionako tešku situaciju u zemlji.

Mada političke strukture u Hrvatskoj nisu dovoljno narodno osviještene, jake i nezavisne za oštriju borbu s dva moćna supanika - Austrijom i Ugarskom, u to vrijeme, osobito u urbanim centrima, jačaju hrvatska narodna gibanja. Kao izraz narodnih težnji nastaje Hrvatski narodni preporod, pokret koji se zalagao za emancipaciju naroda kroz njegovo kuturno-prosvjetiteljsko osvješćivanje. Njegovi protagonisti smatrali su da se nepismeno, mahom pauperizirano seljačko stanovništvo može boriti za vlastita narodna prava tek nakon poboljšanja njegova obrazovanja kao pretpostavke shvaćanju uzroka nedaćama. Naime, kako se na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće procjene nepismenosti stanovništva u Hrvatskoj kreću iznad 70% (9.4,

Franković i sur., 1971, 11) do čak 80%, "a 90% 'stvarnih analfabeta', jer je kod nas među pismenima možda najveći broj intelektualnih analfabeta" (9.4, Horvat, 1984, 202), u to vrijeme svaki narodni pokret u Hrvatskoj bio bi osuđen na intelektualni ekskluzivizam kada se ne bi zalagao za osiguranje prosvjetiteljskih pretpostavki za zahvaćanje širih narodnih masa.

U tim prilikama, nešto prije 1835. godine nastaje ilirizam, pokret intelektualaca na čelu s Ljudevitom Gajem (1809-1872), koji dostiže svoj maksimum u revoluciji 1848. godine. Zalaže se za literarnu, kulturnu i narodnu emancipaciju putem jugoslavizma istupajući protiv aristokratske dominacije i feudalnih odnosa u zemlji. Polazeći od pretpostavke da je mali hrvatski narod, ugrožen od moćnih susjeda - osobito Ugarske - preslab za samostalnu obranu, Ilirci rade na organiziranom otporu okupljanjem srodnih slavenskih naroda. Ilirski pokret po prvi puta oblikuje ideju jugoslavenstva, a od 1843. godine, kada je zabranjen, dio njegovih pristaša ulazi u Narodnu stranku i nastavlja otvorenu političku borbu za ostvarenje narodnih prava. Pokret se zalaže za standardizaciju hrvatskoga jezika i pružanje otpora njemačkoj i ugarskoj jezičnoj majorizaciji, a potiče i otpor hrvatskog naroda za vrijeme revolucionarnih gibanja 1848. godine protiv Ugarske.

Potom i panslavizam Josipa Jurja Strossmayera (1815-1905) koji, nakon što je napustio uvjerenje iz mladih dana da se položaj Slavena unutar Monarhije može riješiti uspostavom federacije u kojoj će Slaveni biti izjednačeni s Austrijancima i Ugarima, nastoji postići narodnu emancipaciju duhovnim ujedinjenjem Hrvata s južnim Slavenima uz podršku Rusije. Zato utemeljuje kulturne institucije koje će potaknuti prožimanje i izgradnju južnoslavenske narodne kulture, kao pretpostavke političkog ujedinjenja i osamostaljenja južnih Slavena. Njegovim zalaganjem i financijskom podrškom osnivaju se Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti 1866. godine i Hrvatsko sveučilište u Zagrebu 1874. godine, kao prvo sveučilište na Balkanu. Uključuje se u Narodnu stranku, te zajedničkim kulturnim i političkim djelovanjem nastoji poboljšati položaj Hrvatske.

I Gajev ilirizam i Strossmayerov panslavizam suprotstavljaju se njemačkoj kulturnoj hegemoniji i upotrebi njemačkog jezika u javnom životu, te u konačnom ukupnom austrijskom i ugarskom iskorištavanju Hrvatske. U narodnu borbu uključuju se i druge političke stranke. Tako se 1861. osniva i Stranka prava. Za

razliku od ilirizma i panslavizma, ona teži osamostaljenju i stvaranju Velike Hrvatske, boreći se pritom protiv suradnje i s Bečom i sa slavenskim narodima.

Borba za narodnu emancipaciju Hrvatske odvijala se tako u tri pravca: s jedne strane su bili politički programi koji su tražili preuređenje Monarhije u suradnji s Bečom ili Peštom, s druge strane je bila politička opcija koja se zalagala za narodnu emancipaciju u suradnji s drugim južnoslavenskim zemljama, a s treće strane su bile snage usmjerene na osamostaljenje bez bilo kakve pomoći nehrvatskih snaga.

Kako je politička agitacija među uskim slojem stanovništva s političkim pravima u Hrvatskoj bila skromna, uglavnom samo pred izbore, a narod nije osjećao poboljšanja svoga života nakon svakog od brojnih provedenih izbora, utjecaj ionako nejakih političkih stranaka sve je više slabio, što je onda umanjivalo i njihovu političku moć. Ovako razjedinjena, politički oslabljena, većim dijelom nepismena i pauperizirana Hrvatska pod stegom feudalne aristokracije još uvijek ne uspjeva svoje zahtjeve politički dovoljno snažno nametnuti Monarhiji.

To dodatno otežavaju hrvatska aristokracija i srednji stalež u zemlji, na kojima je počivala ne samo Hrvatska, nego i cijela Monarhija u XIX. stoljeću. Osim toga, bečka vlada prema Hrvatskoj često primjenjuje oprobano metodu *divide et impera* potičući sukobe između hrvatskog i srpskog naroda unutar Hrvatske, prazneći tako hrvatsku narodnu i političku energiju podalje od Dvora i nametnutih političkih okvira.

U to vrijeme, s tako teškim prilikama u Hrvatskoj Austrijski dvor, oslabljen porazom u ratu s Pruskom 1866. godine, prisiljen je na pregovore s također nezadovoljnom, ali i puno snažnijom Ugarskom. Pod jakim pritiscima Dvor je konačno primoran na respektiranje sve radikalnijih ugarskih nacionalnih zahtjeva, te dolazi do nagodbe o dualističkoj Austro-Ugarskoj monarhiji, kojom Ugarska dobija slobodu u vođenju unutrašnjih poslova na svome području, a Monarhija uspjeva očuvati državnu cjelovitost. Nagodba stupa na snagu 1867. godine, od kada je cijela država podijeljena na austrijski i ugarski dio s odvojenim vladama i parlamentima. Nakon Nagodbe u zapadnom dijelu Monarhije nastavlja se održavati austrijska, a u istočnom dijelu ugarska dominacija, pri čemu ipak Austrija zadržava globalnu prevlast u Monarhiji sve do njena raspada.

Unatoč protivljenju, Hrvatska mora prihvatiti nove uvjete nametnute Nagodbom, tako da je ponovno podijeljena i dodatno marginalizirana: Istra i Dalmacija pripale su Austriji, a Banska Hrvatska (Hrvatska i Slavonija) Ugarskoj.

Politikantskim smicalicama Ugarska malo potom osigurava sebi i Rijeku ("Riječka krpica" iz 1868), čime ostvaruje težnju izlaska na Jadransko more i dodatno financijski jača novim pristupom na svjetsko tržište preko Jadrana.

Od Bečkog dvora napuštena i prepuštena Ugarskoj, Banska Hrvatska prisiljena je slijedeće godine sklopiti Hrvatsko-Ugarsku "nagodbu", kojom dobija tek ograničenu autonomiju u kojoj Hrvatski sabor i ban upravljaju unutrašnjim poslovima, sudstvom, školstvom i vjerskim pitanjima. Nekoliko godina kasnije Vojna krajina je nakon dužih otezanja konačno razvojačena i 1881. godine također pripojena Banskoj Hrvatskoj. No, s obzirom da Srbi čine značajni dio stanovništva Krajine, njenim konačnim pripajanjem banskoj hrvatskoj Pešta u okviru ukupne političke borbe za očuvanje novouspostavljenog odnosa snaga u Monarhiji nastoji dodatno potaknuti već odavno potencirani raskol između hrvatskog i srpskog naroda.

Bojazan Hrvatske za svoju budućnost u novim prilikama stvorenim nakon Nagodbe pokazala se opravdanom. Koliko god austrijski dio Monarhije bio konzervativan prema nacionalnom pitanju u odnosu na druge razvijene zemlje Evrope, ipak je liberalnije prilazio njegovu rješavanju od ugarskoga dijela dvojne Monarhije. Stoga je u osobito teškom položaju bila Banska Hrvatska. Ugarska kontrolira cjelokupni transport Hrvatskom, a oduzimanjem jedine luke u Rijeci sprječava razvoj njena tržišta. S jedne strane samostalno s ugarskim državnim službenicima upravlja vitalnom željezničkom prugom između Pešte i Rijeke, a s druge strane onemogućava izgradnju pruge između Zagreba i Beča. Tako je Hrvatska oštrom granicom odijeljena od prirodne upućenosti na Beč i sjeverne krajeve Evrope i prisiljena na uspostavljanje do tada nepostojećih veza s Peštom.

Hrvatska je opterećena i vrlo visokim financijskim davanjima Pešti, tako da do *financijske nagodbe* iz 1873. godine sav svoj prihod iznad 2.200.000 forinti treba izručivati Ugarskoj, a nakon Nagodbe 55% prihoda.

U tim prilikama Hrvatska sve do XX. stoljeća ostaje zaostala agrarna zemlja bez značajnijeg razvoja. To plastično potkrjepljuje Josip Horvat, uvaženi kroničar toga vremena, slijedećom tvrdnjom: "Madžarsku je hegemonističku politiku seljak čutio u porezniku, ovrhovitelju, žandaru i madžarskom željezničaru" (*ibidem*, 10).

Čitav period od Austro-Ugarske nagodbe pa do sloma Monarhije u Prvom svjetskom ratu obilježen je u Hrvatskoj permanentnom borbom protiv ekonomskog i političkog porobljavanja zasnovanog na Nagodbi, težeći istovremeno vlastitom

narodnom osamostaljenju. Unatoč tome, Hrvatska pruža snažan otpor ugarskoj penetraciji, tako da do sâmog kraja Monarhije tehničkom i duhovnom sferom dominira prije svega njemački i austrijski kulturni krug.

Upravo razdoblje banovanja Karla Khuena-Hédervárya (1883-1903), nakon što je Ugarskoj konačno postalo jasno da se Hrvatska ne može pomiriti s Nagodbom sitnim ustupcima, a na veće koncesije nije bila spremna, pokazalo je svu brutalnost Ugarske prema hrvatskom pitanju. Novi ban pokušava ugušiti hrvatski pokret za slobodu gotovo ne birajući sredstva. Koristeći policiju, sudstvo, školstvo, činovnički aparat, Crkvu, dodatne financijske pritiske i sva druga raspoloživa sredstva, Khen-Héderváry ukida i onaj dio autonomije predviđen Nagodbom i zaustavlja svaki politički, ekonomski i kulturni napredak Hrvatske.

Međutim, jačanje pritiska na Hrvatsku dodatno je osnažilo njenu potrebu za borbom i obranom svojih prava. Na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće mladež iz kulturnih i društvenih udruženja sve aktivnije ulazi u političku borbu i otvorenu konfrontaciju s režimom. Tako prilikom posjete cara-kralja Franje Josipa Zagrebu 1895. godine grupa studenata Zagrebačkog sveučilišta demonstrativno spaljuje ugarsku zastavu pred spomenikom bana Jelačića. Tiranija omraženog bana Khuena-Hédervárya ujedinjuje političke stranke i jača narodna gibanja. Sve snažniji otpor prema vlasti doveo je 1903. godine i do masovnih demonstracija koje su zahvatile i sela i gradove, što je konačno prisililo Ugarsku vladu da povuče Khuena-Hédervárya s banske stolice.

Vrlo velika represija, držanje svih bitnih ekonomskih i političkih poluga u svojim rukama, te sprječavanje stvaranja narodnog tržišta u Hrvatskoj kontroliranjem transporta potiče kontinuirano emigriranje stanovništva iz Hrvatske sve do Prvoga svjetskog rata i proporcionalno povećanje broja Ugara nauštrb drugih naroda u ugarskom dijelu Monarhije. No, unatoč tome, veliki nesrazmjer između ugarskog i slavenskih narodâ nije se bitno izmijenio. Tako je 1910. godine struktura stanovništva u Ugarskoj izgledala ovako: Njemaca je bilo 12 milijuna (23%), Ugara 10 milijuna (19%), Rumunja 3 milijuna (6%), Slavena ukupno 23,5 milijuna (45%), te ostalih 2,5 milijuna (5%) (9.4, Taylor, 1990, 328-329). U tim uvjetima tako oštar ugarski hegemonizam nije imao izgleda na dugi rok. Slavensko pitanje postavljalo se Monarhiji u sve težem obliku!

Period nakon povlačenja bana Khuena-Hédervárya obilježen je u Hrvatskoj novim političkim savezima i borbom za konačnu emancipaciju zemlje. Ključna u tom pogledu bila je politika *novoga kursa*, koju pokreće Frano Supilo (1870-1917). Njen rezultat je Hrvatsko-srpska koalicija (1906) kao vodeća koalicija stranaka do raspada Monarhije. Politika *novoga kursa* radi na demokratizaciji političkih prilika, omasovljenju i okupljanju političkih snaga u Banovini, kao pretpostavci konačnih političkih promjena. Politici Beča i Pešte zasnovanoj na sukobljavanju hrvatskog i srpskog naroda unutar Hrvatske suprotstavlja se političkim programom suradnje između njih, uočavajući da je to pravi put za izlazak iz postojećeg stanja u kojem se Hrvatska zatekla. *Novi kurs* teži hrvatsko-srpskom zajedništvu, te tako postupnom ujedinjavanju i osamostaljivanju Hrvatske iz okvira Monarhije. Time je politika *novoga kursa* bila na tragu političke opcije koja je izlaz iz postojećeg stanja vidjela u zajedničkoj borbi srodnih slavenskih naroda.

U to vrijeme osniva se i Hrvatska pučka seljačka stranka (1904) s glavnim pokretačima Antunom (1868-1919) i Stjepanom Radićem (1871-1928).

Međutim, sve ove političke promjene ne uspjevaju izmijeniti poziciju Hrvatske u okviru Monarhije. Naime, svjesna težine nerješenog slavenskog pitanja u vlastitoj multinacionalnoj zajednici Monarhija je bila spremna samo na takav kompromis koji ne bi bitno promijenio stanje u državi - osobito ne davanjem osjetno većih prava hrvatskom niti drugim slavenskim narodima. Davanje većih političkih sloboda narodima koji u Monarhiji imaju 45% stanovništva konzervativno orijentirana vlast smatrala je ravnim političkom i državnim porazu. Stoga opće okolnosti u Hrvatskoj i Monarhiji nisu dozvoljavale provedbu *novoga kursa*. Tako nakon velike koalicijske izborne pobjede 1907. godine, Beč i Pešta ponovno posežu za apsolutizmom u Hrvatskoj, koji ostaje sve do raspada Monarhije u Prvom svjetskom ratu.

Unatoč tome, u to je vrijeme *novi kurs* donio novi duh u Hrvatskoj jačanjem osjećaja zajedništva u borbi protiv izrabljivača, širenjem političke aktivnosti među masama i uključivanjem mladeži u politički život koji Hrvatsku sve snažnije uključuje u svjetske ekonomske, političke i kulturne procese toga doba. Politika *novoga kursa* izvršila je istodobno pripreme koje će odigrati značajnu ulogu u procesu izgradnje nove državne zajednice u koju će Hrvatska ući nakon

osamostaljenja od Austro-Ugarske monarhije 1918. godine, čime je omogućen nastavak političke borbe za državnu, narodnu i svaku drugu emancipaciju Hrvatske.

Prilike u Monarhiji i u Evropi u XX. stoljeću nisu išle na ruku Dvoru. Naime, Habsburška monarhija tradicionalno se oslanjala na četiri nosiva stupa: vojsku, činovnički aparat, feudalnu aristokraciju i rimokatoličku crkvu. Ali u XX. stoljeću oni više nisu tako moćni kao što su nekad bili. Vojska je u sve lošijem stanju, tako da prerasta tek u puki simbol Monarhije bez stvarnog jamstva sigurnosti, činovnički aparat postaje neučinkovit i korumpiran na svim razinama, a ruralno feudalno društvo nagriza industrijalizacija i urbanizacija koje s početkom ovoga stoljeća s Drugom industrijskom revolucijom dobivaju sve više na zamahu. Tako je Katolička crkva, tradicionalni saveznik Dvora još iz vremena protureformacije, ostala najснаžniji saveznik na koga je Dinastija računala u održanju postojećeg stanja. No i tu su se stvari ponešto izmijenile. Sve jača nacionalna gibanja teško više i Crkva uspeva kontrolirati, osobito ugrožena Pravoslavnom i Unijatskom crkvom u Hrvatskoj i njenom okruženju, koje su se poistovjetile sa svojim narodima. Zato bi u tom pogledu rezolutnija zaštita Monarhije značila opasnost i za sânu Crkvu. No, unatoč tome, Katolička crkva pronašla je svoj način produžavanja vjernosti Dvoru: "Nastojala je da razbuktale političke strasti skrene na Crkvi bezopasne tokove: bila je antiliberalna, antižidovska, antimarksistička i antikapitalistička" (*ibidem*, 217-218). Tako, iako s nešto većom suzdržanošću zbog osobnih problema, Crkva ostaje najснаžniji kohezioni faktor Monarhije sve do njenog konačnog kraha.

Nesporazumi i razilaženja između kolonijalnih velesila Velike Britanije, Francuske i carske Rusije ujedinjenih u Antantu s jedne strane, te Njemačke, Austro-Ugarske i Italije ujedinjenih u Trojni savez s druge strane, sve su više zaoštravani početkom XX. stoljeća. Zemlje Trojnog saveza osjećaju se zakinite u novoj preraspodjeli kolonijalnog svjetskog bogatstva i teže novoj podjeli svijeta. Kako se novostvorene kolonijalne velesile protive tome, sukob oko preostalog dijela kolonijalnog blaga sve je oštriji i počinje ga pratiti utrka u naoružavanju između suprotstavljenih strana. Sukob interesa između Antante i Trojnog saveza konačno je uvukao Evropu u najkrvaviji rat koji se do tada zbio u svijetu.

Pred Prvi svjetski rat Austro-Ugarska monarhija bila je već u sumraku vlastitog imperija. Nagrizana brojnim stoljećima nagomilavanim proturječnostima zapala je u nepremostive teškoće: neriješeno nacionalno pitanje, pseudodemokratsko

političko ustrojstvo s marginaliziranim demokratskim institucijama vlasti (izbori, višestranačje, parlament/i, vlada/e, sudstvo i druge državne institucije bile su prije svega snage za provedbu politike Dvora), nerazvijena polufeudalna privreda i neobrazovano stanovništvo.

Svi ovi negativni trendovi na unutrašnjem i međunarodnom planu posebno su zaoštreni sve jačim nacionalnim gibanjima u XIX. i XX. stoljeću. Nesvjesni svoga položaja u ovim procesima, Habsburgovci precjenjuju svoje stvarne mogućnosti i započinju Prvi svjetski rat iz kojeg se Monarhija neće izvući. Na njenim razvalinama nastaju nakon rata mnoge nove države. Među njima, Hrvatski sabor donosi 29. listopada 1918. godine odluku o raskidu svih državnopravnih veza hrvatskih zemalja s Austro-Ugarskom i proglašava Dalmaciju, Hrvatsku i Slavoniju s Rijekom nezavisnom državom.

3.2. Hrvatska u Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslaviji)

Težnja za oslobođenje od Austro-Ugarske vlasti stvaranjem posebne zajednice u kojoj bi se udružili južnoslavenski narodi iz Monarhije i izvan nje sve je prisutnija među tim narodima u XX. stoljeću. Ona se u Hrvatskoj očituje još u XIX. stoljeću u Gajevu ilirizmu i Strossmayerovu južnoslavenstvu, a u XX. stoljeću sve do raspada Monarhije posebno jača u politici *novoga kursa*. Mada najsnažnija upravo u Hrvatskoj (pred sâm raspad Monarhije osobito u Dalmaciji), ona ima sve više pristaša i u Sloveniji i Vojvodini u okviru Monarhije, kao i u Srbiji i Crnoj Gori - zemljama koje nisu bile pod Austro-Ugarskom upravom.

S početkom Prvoga svjetskog rata mobilizaciju u Austro-Ugarskoj prati zabrana političke aktivnosti, pa i hapšenja i proganjanja po procjeni vlasti najopasnijih političkih protivnika. Kako u tim prilikama u zemlji zamire politička aktivnost, ključni politički činitelji odlaze u inozemstvo i odatle nastavljaju svoju djelatnost. Među jugoslavenski orijentiranom emigracijom iz Hrvatske posebno se ističu Frano Supilo, vođa politike *novoga kursa* i Ante Trumbić (1864-1938), predstavnik Hrvatske stranke prava u Dalmatinskom saboru do početka rata. Političkom borbom okupljaju oko sebe pristaše, što 1915. godine dovodi do osnivanja Jugoslavenskog odbora s Trumbićem na čelu. Odbor predstavlja južnoslavenske

zemlje iz Austro-Ugarske i kao osnovni program svoga rada postavlja njihovo ujedinjenje sa Srbijom i Crnom Gorom, pretpostavka kojeg je uništenja Monarhije.

Unatoč nepovoljnim međunarodnim okolnostima, Jugoslavenski odbor započinje borbu na dugu stazu za ostvarenje svojih ciljeva. Kao glavnog partnera u toj borbi ima radikalnu Srpsku vladu na čelu s Nikolom Pašićem (1845-1926). Međutim, temeljni cilj Pašićeve vlade je osiguranje maksimalne teritorijalne koristi za Srbiju i okupljanje srpskog naroda u jednoj državi. U tom kontekstu Pašić je imao dvije solucije rješenja državnog pitanja nakon rata. Prva je predviđala ujedinjenje Srba, Hrvata i Slovenaca u jednu državu, ali pod srpskim vodstvom, što bi Srbima osiguralo dominaciju u novoj državi. Zato se on protivi samostalnosti južnoslavenskih naroda prilikom ujedinjenja. Nasuprot ovom *velikom rješenju* drugo, *malo rješenje*, predviđalo je ujedinjenje samo srpskog naroda i stvaranje Velike Srbije, kojoj bi pored Srbije i Crne Gore pripali i oni dijelovi drugih južnoslavenskih područja na kojima Srbi čine značajni dio stanovništva - Bosna i Hercegovina, Vojvodina, te Dalmacija i Slavonija iz Hrvatske (9.4, Matković, 1995, 33). Tako je Srpska vlada imala u to vrijeme više političkih opcija koristeći veći manevarski prostor za djelovanje.

U jesen 1918. godine uz Srpsku vladu i Jugoslavenski odbor kao treći faktor političke borbe za zajedničku državu ulazi tada konstituirano Narodno vijeće Slovenaca, Hrvata i Srba. Ono je jedinstveno političko tijelo svih slavenskih područja pod Habsburškom monarhijom osnovano za rješenje državnog pitanja južnoslavenskih naroda koji su do tada bili pod Krunom. Narodno vijeće Slovenaca, Hrvata i Srba 19. listopada 1918. objavljuje preuzimanje vođenja narodne politike odričući pravo bilo kojoj stranci ili grupi na vođenje zasebne politike u tom pogledu.

Kao rezultat dugotrajne političke borbe 1. prosinca 1918. godine regent Aleksandar Karađorđević (1888-1934), nakon što je primio delegaciju Narodnog vijeća, proglašava ujedinjenje Države Slovenaca, Hrvata i Srba te Kraljevine Srbije u jedinstveno Kraljevstvo Srba, Hrvata i Slovenaca. S tim činom okončan je proces u kojem je iskorišten Prvi svjetski rat s istovremenim raspadanjem Habsburške monarhije za ujedinjenja južnoslavenskih zemalja i daljnju izgradnju integralne južnoslavenske zajednice s dalekosežnim posljedicama po narode koji su u nju ušli.

Prilike u zemlji u to vrijeme bile su vrlo teške. Povlačenje vojske bivše Monarhije pratile su pljačke i neredi. Tenzije pojačava utjecaj Oktobarske revolucije

u Rusiji, potičući revolucionarno raspoloženje u masama. Tako nastaje *zeleni kadar* koji čini masa vojnih bjegunaca iz Austro-Ugarske vojske, jednim dijelom s fronta, a drugim iz ruskog zarobljeništva. Sklanjaju se u šume i odatle napadaju veleposjednike i bogate trgovce. Računa se da je pred sâm kraj rata preko 50.000 vojnika iz Hrvatske (od ukupno oko 200.000 dezertera) bilo u šumama s oružjem u ruci.

Opću nesigurnost dodatno uvećavaju veliki materijalni, ali i ljudski gubici nastali za vrijeme rata. Procjenjuje se da su južnoslavenski narodi u Prvom svjetskom ratu izgubili 1.900.000 ljudi, posebno među mladim generacijama. U posljedice rata spada i dodatnih 600.000 stradalih od bolesti, gladi, logora i dr (9.4, Božić i sur., 1972, 399-401). Tako se od sâmog početka nova država suočila s vrlo velikim ljudskim gubicima i ukupnim teškim stanjem u zemlji. "Sve je trebalo počinjati iznova. Rat je, uz gubitak nenadoknadivih gotovih dobara, razbio ekonomski i financijski mehanizam evropskog kopna. (...) Svaki je pojedinac osjećao da sve zapinje, da svijet ide ekonomski na gore. Svako je proživljavao devaluaciju novca u nevjerojatnom porastu cijena, nestašici najpotrebnijih artikala - u proljeće 1919. Zagreb je ostao bez tone ugljena, bio zamračen kao u drugom svjetskom ratu - doživio epidemije gladi upravo u našim južnim krajevima" (9.4, Horvat, 1984, 222).

Velike ljudske žrtve, te posebice opća nesigurnost i neimaština kao posljedice rata vrlo su brzo topile početni optimizam stanovnika Hrvatske u sretniju budućnost u novoj državi nakon rata. "Pod konac rata sve vjeruje da će prestanak vojnih operacija i dolazak mira čarolijom ukloniti sve nedaće, da će uspostavom nacionalne države namah poteći med i mlijeko, onako kako se to prisnijevalo u vizijama nacionalističkih ideologa koji nisu imali pojma o nacionalnoj ekonomiji. I tu je bila legenda o tome kako smo mi 'bogata zemlja'. Malograđanin pak je vjerovao da će sve biti dobro samo kad se riješimo 'prokletih Mađara'" (*ibidem*, 223). Stoga je samo veliki zamah u izgradnji i obnovi zemlje mogao osigurati da se osjete pozitivni pomaci u svakodnevnom životu ljudi i učvrsti već na početku poljuljano povjerenje u novu državu. Promptno rješavanje neriješenog materijalnog, socijalnog i nacionalnog pitanja u novoj državi postaje *condicio sine qua non* njena opstanka i razvoja.

No, život je od početka išao drugim putem. Nepovjerenje, sukob interesâ i majorizacija s pozicije moći kao temelj političkog rada u procesu stvaranja države za vrijeme rata nastavljen je i nakon rata neuvažavanjem sile argumenata i sve težim

stanjem u zemlji. Vodeće državne snage i dalje se koriste argumentom sile u borbi za prevlast svoje koncepcije i svojih interesa.

Prva vlada Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca na čelu sa Stojanom Protićem preimenovala je državu u Kraljevinu Srba, Hrvata i Slovenaca. Već s formiranjem te vlade bilo je očigledno da u sukobu dviju antagoniziranih političkih opcija oko unutarnjeg uređenja države centralistička opcija ima prevlast nad federalističkom.

Sukob između centralističke i federalističke koncepcije uređenja zemlje nastavljen je svom žestinom i dalje. Uređenje zemlje postaje pitanje svih pitanja nove države s izrazitim nacionalnim predznakom: s jedne strane je srpski politički *establishment* centralizmom težio hegemoniji i kontroli ukupnih državnih resursa, a s druge strane hrvatski politički *establishment* federalizmom traži samosvojnost i slobodu u uređenju svoga dijela države. Već sâmim činom ujedinjenja bile su nezadovoljne vodeće hrvatske političke snage. Naime, već je prvoprosinačkim aktom prejudiciran monarhistički oblik vladavine na čelu sa srpskom dinastijom Karađorđevića, čime je u procesu unutrašnjeg uređenja zemlje već unaprijed bilo isključeno republikanstvo. K tome, svi daljnji potezi vlasti ukazivali su na to da od federalizma neće biti ništa.

Hrvatske političke snage kao opozicija srpskom političkom bloku beskompromisno počinju ustrajavati na federalističkoj političkoj opciji. Sukobi između antagoniziranih tabora bili su vrlo oštri, bez izgleda na politički konsenzus. Pritom su srpske snage svom silinom koristile moćne političke poluge koje su im od sâmog početka bile u rukama. Naime, zemlja je konstituirana bez donesenog ustava koji je u političkom dijalogu vodećih snaga zemlje trebao definirati njeno ustrojstvo, a problem koncesija na štetu hrvatskog teritorija koje su međunarodne snage Londonskim paktom obećale Italiji stajao je kao Damoklov mač nad Hrvatskom kojoj se stoga žurilo k sređivanju unutrašnjih prilika i snaženju zemlje. Kako nije bilo ustava, nije moglo biti niti izabranog parlamenta. Država je dobila Privremeno narodno predstavništvo kao privremeni parlament za pripremu izbora za Ustavotvornu skupštinu.

Ovakvo bezustavno stanje u zemlji potrajalo je čak dvije i pol godine. To vrijeme srpska strana vješto koristi za centralizaciju uprave, nastavljajući tako prejudicirati političko rješenje nedemokratskim putem. Teško stanje u zemlji potaklo je u to vrijeme organiziranje novih političkih snaga koje na neriješenom socijalnom

pitanju grade sve veći politički utjecaj među narodima. Tako je 1919. godine formirana Socijalistička radnička partija Jugoslavije (komunista), a potom iste godine i Savez komunističke omladine Jugoslavije, kao njen politički ogranak. Ove snage, za razliku od drugih političkih faktora, nadilaze nacionalne razlike i jačaju utjecaj u svim narodima nove države.

U ovom periodu Kraljevina traži i svoju međunarodnu afirmaciju, pri čemu prihvaća dio talijanskih političkih koncesija. Dugotrajni i teški politički pregovori s posrednicima, a na kraju i sâmom Italijom oko obveza nametnutih Londonskim paktom, okončani su potkraj 1920. godine Rapallskim ugovorom, kojim je Italiji pripala Istra, Zadar i otoci Cres, Lošinj, Lastovo i Palagruža, a Rijeci je priznat status nezavisne države. Kasniji sukobi interesa oko Rijeke doveli su do toga da je i ona pripojena Italiji od 1924. godine.

Rezultati konačno provedenih izbora za Ustavotvornu skupštinu krajem 1920. godine potvrdili su da postoji dubok jaz ne samo između političkim strankama, već i među narodima nove kraljevine oko državnog uređenja. Temeljnu razliku između antagoniziranih političkih stranaka i narodâ - s jedne strane federalistički orijentirane Hrvatske, a s druge centralistički orijentirane Srbije - potvrdit će i svi kasnije provedeni izbori u zemlji kao glavnu karakteristiku cjelokupne povijesti stare Jugoslavije do njena raspada 1941. godine.

Rad Ustavotvorne skupštine obilježen je sukobima već od sâmog početka. Tako Hrvatska republikanska seljačka stranka (preimenovana Hrvatska pučka seljačka stranka), s najjačim utjecajem u Hrvatskoj, i Hrvatska stranka prava nezadovoljne nasilnom centralizacijom zemlje i dotadašnjim ignoriranjem hrvatskih stajališta nisu sudjelovale u konstituiranju i radu Skupštine. Unatoč podršci koju su pružale stvaranju nove države, njihovo nezadovoljstvo započelo je već s činom proglašenja Kraljevstva, jer je nedemokratskim putem prejudicirano za Hrvatsku nepovoljna rješenja. Hrvatska republikanska seljačka stranka ustrajava u traženju priznavanja državnog suvereniteta Hrvatske kao zasebnog entiteta u okviru novostvorene države. Apstinenciji od rada Skupštine kasnije su se pridružile i neke druge stranke, a s krajem 1920. godine Skupština je proglasila Obznanu, s kojom je iz Skupštinskog rada istjerana Komunistička partija (preimenovana Socijalistička radnička partija Jugoslavije (komunista)), nakon čega ona nastavlja s ilegalnim političkim radom.

U tim izvanrednim političkim prilikama Skupština je izvršila pripreme za donošenje ustava. Unatoč velikom broju prijedloga nacрта ustava, konačno je polovicom 1921. godine na osnovi izrazito centralističkog nacрта Srpske vlade usvojen Vidovdanski ustav. Njime je Kraljevina postala jedinstveni teritorij bez autonomije pojedinih područja i narodâ. Zemlju vodi parlamentarna monarhija čija se vlast, sa sjedištem u Beogradu, dijeli na zakonodavnu, upravnu i sudsku, ali s Kraljevim ključnim utjecajem i kontrolom nad svim segmentima vlasti. Tako zapravo nije dosljedno provedena trodioba vlasti, jer su sve temeljne poluge političkog djelovanja bile u rukama Dvora.

Vidovdanskim ustavom konačno je i pravno sankcionirana do tada izvaninstitucionalno utvrđivana centralizacija države s dominacijom Kralja i srpskog političkog *establishmenta*. Njime je osigurana prevlast srpske centralističke opcije i kontrola ključnih ekonomskih resursa, te socijalnih i nacionalnih pitanja u Monarhiji. Donošenjem Vidovdanskog ustava, kojim su regulirana glavna pitanja nove države i društva, ujedno je zaokružen proces njenoga konstituiranja.

Cjelokupni razvoj stare Jugoslavije može se podijeliti u četiri etape:

- a) od osnutka države, odnosno završetka njenoga konstituiranja s Vidovdanskim ustavom, do Kraljeva proglašenja Šestosiječanjske diktature;
- b) od proglašenja otvorene diktature do objave Oktroiranog ustava;
- c) od objave Oktroiranog ustava do atentata na kralja Aleksandra;
- d) od atentata na kralja Aleksandra do sloma i kapitulacije zemlje, odnosno period Namjesničkog upravljanja Kraljevinom.

Istaknut će se glavne karakteristike svake od navedenih etapa.

a) od osnutka države, odnosno završetka njenoga konstituiranja s Vidovdanskim ustavom, do Kraljeva proglašenja Šestosiječanjske diktature

Na početku stvaranja države srpski građanski slojevi ekonomski su slabiji od hrvatskih i slovenskih. Stvaranjem novih političkih okvira ozakonjenih Vidovdanskim ustavom i centralističkim političkim ustrojstvom kontroliranim vojskom, policijom, te državnim aparatom u vrijeme dominacije državnog kapitalizma u zemlji, vladajući slojevi osiguravaju vlastito ubrzano bogaćenje i hegemoniju nad svim narodima unutar Monarhije.

Period nakon Vidovdanskog ustava predstavlja nastavak oštrog centralističko-federalističkog sukobljavanja u parlamentu, ali i izvan njega. Nakon prve faze

jedinstvene *zemaljske vlade*, podjela Monarhije na *pokrajinske uprave* ignorirala je povijesno utemeljena područja komadajući ih i nasilno uspostavljajući neprirodna administrativna područja, koja su u ključnim poslovima ostala i dalje podređena centralnoj vlasti. Kasnije osnovane *oblasti* dodatno su drobile povijesne, ekonomske, kulturne i nacionalne entitete, produživši tako dominaciju centralizirane vlasti. Konačno su i ovako konstituirane oblasti ukinute 1929. godine nakon što su počele pokazivati određenu samostalnost i inicijativu u radu. Ova politička igra s fiktivnom decentralizacijom zemlje trebala je stvoriti privid uvažavanja zahtjeva sve nezadovoljnijih nacionalnih i političkih snaga u zemlji. No, nije mogla zamagliti sve teže stanje u zemlji.

To se nije uspjelo niti brzim trošenjem izvršne vlasti. Sve 24 vlade izmijenjene od osnutka zemlje 1918. godine do šestosiječanjske diktature 1929. godine bile su samo politički izvršitelji ekonomskog, socijalnog i nacionalnog izrabljivanja cjelokupne zemlje od strane Dvora i vladajuće srpske oligarhije. Nakon Vidovdanskog ustava, koji je konačno potvrdio krajnje namjere i pravac razvoja Monarhije, nezadovoljni federalistički blok političkih snaga predvođen hrvatskim političkim strankama ojačanim sve snažnijom podrškom naroda zaoštrava političku konfrontaciju s vladajućim slojem i centralističkom političkom opcijom. Stranka Stjepana Radića postala je u to vrijeme u Kraljevini najutjecajnija opozicijska politička snaga. Unatoč kraćim participacijama u vlasti, Radićev politički pokret u pravilu apstinira od učešća u radu državnih političkih tijela, pruža otpor centralizmu i dominaciji Dvora i srpskog političkog *establishmenta*, te koristi svaku priliku da potencira federalističko rješavanje hrvatske kao ključni državni problem.

Ubrzo je Dvoru postalo jasno da se političkim igrama ne uspijeva, ili makar ne zadugo, zamagliti neriješeno nacionalno pitanje u zemlji. Stoga režim, nespreman na kompromis, započinje od 1922. godine s oštrom represijom prema glavnom suparniku - hrvatskoj političkoj opciji; raspušta čitav niz kulturnih, informativnih i drugih hrvatskih institucija u kojima prepoznaje izvor političke opasnosti. U ovom se periodu kao izraz neriješenih ekonomskih, socijalnih i nacionalnih problema i sve veće represije nastavlja trend iseljavanja iz Hrvatske u strane zemlje, započet još u Austro-Ugarskoj monarhiji.

Na sve veću represiju i pritisak vlasti Stjepan Radić i Hrvatska seljačka stranka (iz njena imena je 1925. godine ispušten pridjev *republikanska*) odgovaraju

novim političkim napadom. Pretpostavljajući općenacionalne interese ideološkim razlikama Hrvatska seljačka stranka koalira s tada također nezadovoljnom Samostalnom demokratskom strankom Svetozara Pribičevića (1875-1936), te se tako 1927. godine formira Seljačko-demokratska koalicija, koja još snažnije nastavlja političku borbu protiv vladajuće hegemonije. Time je konfrontacija dviju oprečnih politički opcija do krajnosti zaoštrena i istovremeno ogoljena na razinu srpsko-hrvatske borbe. Sve veće političko zaoštavanje kulminiralo je sredinom 1928. godine skupštinskim atentatom srpskog radikalnog poslanika na Stjepana Radića i njegove pristaše. Bio je to atentat i na parlamentarizam i kakav-takav oblik demokratskog rada u Monarhiji.

b) od proglašenja otvorene diktature do objave Oktroiranog ustava

Šestog siječnja 1929. godine pod izgovorom uvođenja reda u Državi kralj Aleksandar Karađorđević objavljuje proklamaciju kojom se raspušta parlament, zabranjuje samouprava po oblastima, stranačka aktivnost i udruženja koja su imala narodna ili vjerska obilježja, čime je uvedena Kraljeva apsolutistička diktatura i suspendiran Vidovdanski ustav.

Ustrajno vođen centralističkom idejom, Kralj nakon ukidanja podjele zemlje na oblasti krajem 1929. godine mijenja ime države u Kraljevina Jugoslavija, te potiče osnivanje i rad društava zasnovanih na ideologiji integralnog jugoslavenstva.

Nova administrativna podjela zemlje na devet banovina, utvrđena u jesen 1929. godine, ponovno nije poštovala stvarne ekonomske, socijalne i nacionalne granice pojedinih zajednica. Nametnutim centraliziranim banovinama upravljali su isto tako od Kralja dekretima oktroirani banovi, provjereni ljudi spremni na bezkompromisnu provedbu politike Dvora. Da bi se narode držalo u pokornosti dodatno je pojačan ionako vrlo jak policijski i činovnički aparat. Tako je od 1929. do 1937. godine činovničko-policijski aparat uvećan za oko 45.000 ljudi, čime je dosegao blizu 400.000 ljudi. U njega su primani samo ljudi odani Kralju i politici Dvora. Razinu međusobnog (ne)povjerenja i međunacionalne (ne)suradnje zorno potkrepljuje podatak da je u ukupno 35 vlada stare Jugoslavije od 656 ministara samo 26 (odnosno 4%) bilo Hrvata, mahom pristalica centralističke politike Dvora (9.4, Franković, 1958, 324).

Ovim metodama upravljanja umjesto da se rješavala, kriza u zemlji se dodatno produbljivala. Rastjerivanjem stranaka, cenzurom, zabranom okupljanja i drugim

pritislima tenzije su postajale sve veće, osobito u Hrvatskoj koja se osjetila najpogođenijom ovim mjerama. Ostajući u okviru totalitarnih manira vladanja Kralj je upravo u Hrvatskoj u to vrijeme zaveo najsnažniji teror. Batinalo se i utamničavalo zbog bilo kakvog iskazivanja nacionalne samobitnosti, čak i zbog pjevanja nacionalnih pjesama i isticanja nacionalne zastave. Tako je u ovom periodu posebice zaoštreno hrvatsko nacionalno pitanje.

Rješenje nacionalnog pitanja Vladko Maček (1879-1964) (politički *leader* - nasljednik Stjepana Radića) i Hrvatska seljačka stranka i dalje vide u federalizaciji Jugoslavije, u kojoj bi Hrvatska postala zasebna federalna jedinica. Međutim, neskrivena i vrlo brutalna diktatura pojačala je u to vrijeme separatističke tendencije unutar Hrvatske koje sve jasnije ističu zahtjev za potpunu nezavisnost Hrvatske tražeći rješenje hrvatskog pitanja izvan Jugoslavije. Ante Pavelić (1889-1959) kao vođa Hrvatske (čiste) stranke prava i njegove pristaše, koji se zalažu za takvo političko rješenje, emigriraju u inozemstvo i započinju s nasilnom, izvaninstitucionalnom terorističkom borbom protiv Jugoslavije. Tako se u to vrijeme na osnovi neriješenog hrvatskog pitanja razvijaju dvije političke opcije - jedna evolucijska i druga revolucionarna. Obje će pod pritiskom jugoslavenske diktature paralelno rasti i sve više jačati - jedna u zemlji, druga u inozemstvu - do konačna raspada zemlje.

Pod vrlo jakim udarom vlasti našle su se i pristalice ilegalne Komunističke partije, koje su bezkrupulozno hapšene, osuđivane, maltretirane i ubijane. Osobito nakon pogrešne procjene Komunističke partije o stanju u zemlji i poziva na ustanak, te potom odlaska rukovodstva u emigraciju. U to vrijeme antikomunistička borba, potpomognuta sve snažnijim antikomunističkim tendencijama u Evropi, bila je gotovo pitanje elementarnog rodoljublja.

Stanje u zemlji postalo je tako teško da se već nakon nepune dvije godine ovakve diktature tražio izlaz iz ćorsokaka u koji se zapalo. Ekonomska kriza - dodatno produbljavana svjetskom krizom 30-ih godina, i politička kriza - krajnje zaoštrena diktatorskim terorom u zemlji, tražile su novi pristup sve težim društvenim pitanjima. Ključni element novih promjene bio je opet interes Dvora. Naime, i strani je kapital u to vrijeme uvjetovao daljnje investiranje sređivanjem stanja u zemlji i većim garancijama demokratskim ustrojstvom zemlje. Kako su njegove investicije

interesno povezane s Dinastijom, a stanje je ionako bilo bezizlazno, Dvor se odlučio za ponovnu političku restauraciju države.

c) od objave Oktroiranog ustava do atentata na kralja Aleksandra

Tako Kralj, pod pritiskom iz inozemstva - osobito Francuske kao svoga glavnog partnera - u jesen 1931. godine donosi Oktroirani ili Rujanski ustav. No, on nije značio demokratičniji oblik vlasti i vraćanje na stari Vidovdanski ustav. Bilo je to tek zaodjevanje Kraljeve diktature plaštom parlamentarizma i demokracije, bez promjene stvarnih političkih prilika u zemlji. Oktroiranim ustavom zapravo su sankcionirane promjene nametnute za vrijeme otvorene Kraljeve diktature: država zadržava novo ime - Kraljevina Jugoslavija - i ostaje centralizirana s administrativnom podjelom na banovine i apsolutnom vlašću Kralja, a provedeni izbori za Prvo Jugoslavensko Narodno predstavništvo, puni nasilja, falsifikata i drugih oblika mešetarenja, nisu ništa bitno promijenili u zemlji.

Kralj, unatoč sve težem stanju zemlje, ostaje dosljedan svojoj centralističkoj politici sve do svoje smrti, pa je i rezultate izbora iz 1931. godine koristio tek kao ured svome diktatorskom samodržavlju. Tako je otvorena diktatura zamijenjena prikrivenom, pri čemu sva goruća pitanja zemlje ne samo da su ostala neriješena, nego su i dodatno zaoštreni antagonizmi oko ekonomskih, socijalnih i nacionalnih problema.

Promjenu stanja u zemlji inicirao je ustaški atentat na kralja Aleksandra Karađorđevića u jesen 1934. godine u Marseilleu. Tom i mnogim drugim terorističkim akcijama Ustaša - hrvatski oslobodilački pokret, organizacija proistekla iz Hrvatske (čiste) stranke prava u emigraciji, nastavila je skretati pažnju svjetske javnosti na hrvatsko pitanje boreći se, na čelu s Antom Pavelićem, za oslobođenje Hrvatske od Jugoslavije oružanim ustankom.

d) od atentata na kralja Aleksandra do sloma i kapitulacije zemlje, odnosno period Namjesničkog upravljanja Kraljevinom

Kako je mladi kralj Petar II. Karađorđević (1923-1970) nakon pogibije svoga oca došao maloljetan na prijestolje, Kraljevom političkom oporukom do njegove punoljetnosti ga je zamjenjivalo tročlano imenovano Namjesništvo. Iz Namjesništva se posebno nametnuo knez Pavle Karađorđević (1893-1976) kao stvarni vođa zemlje, praktično do njena konačna sloma u Drugom svjetskom ratu. Od njegova dolaska na

vlast počinje se ubrzano mijenjati strategija jugoslavenske vanjske politike, a u unutrašnjoj politici napuštati isključivo centralistička politička opcija.

Pogibija kralja Aleksandra označila je završetak Jugoslavensko-Francuskog saveza i postupnu preorijentaciju na Rimsko-Berlinsku fašističku Osovinu koja je tada bila u ekspanziji. To se očituje i u ekonomiji, tako da Njemačka postaje glavni trgovinski partner, odnosno izvoznik u Jugoslaviju, istiskujući francuski kapital iz zemlje i stvarajući postupnu ovisnost o svojoj ekonomiji. U isto vrijeme bilateralnim ugovorima sa susjednim zemljama pokušava se učvrstiti pozicija Jugoslavije.

Nastavlja se kurs oštre politike protiv Komunističke partije - neprijatelja Kraljevine. No, s istovremenim približavanjem osovinskim silama Komunistička partija konsolidira svoje redove, vraća rukovodstvo u zemlju i započinje širenje partijske mreže. Tako se 1937. godine osniva i Komunistička partija Hrvatske, a na čelo Komunističke partije Jugoslavije dolazi Josip Broz Tito (1892-1980). S jačanjem fašističkih sila i njihovog utjecaja u Jugoslaviji, te daljnjeg prolongiranja rješavanja sve težih ekonomskih, socijalnih i nacionalnih problema zemlje, aktivnost Komunističke partije Jugoslavije i njen utjecaj u zemlji sve više rastu.

Na unutrašnjepolitičkom planu rješavanje hrvatskog pitanja ostaje i dalje ključno i nezaobilazno za proces demokratizacije zemlje, o čemu vlada opći konsenzus u zemlji. S obzirom da bi odgađanje rješavanja hrvatskog pitanja dodatno otežavalo ionako tešku poziciju zemlje pred Drugi svjetski rat, konačno se priznaje njegovo postojanje i započinje traganje za rješenjem.

Stoga u kolovozu 1939. godine dolazi do sporazuma između premijera jugoslavenske vlade Dragiše Cvetkovića (1893-1969) i Vladka Mačeka kao vođe Seljačko-demokratske koalicije, koja je u to vrijeme najsnažnija politička snaga u Hrvatskoj (HSS i SDS). Njime je hrvatska konačno dobila autonomiju, čime je centralistička politička opcija Dvora popustila pod pritiscima hrvatskih federalista. Banovina Hrvatska po ovlastima je bila federalna jedinica, mada ne i Ustavom ozakonjena. Uredbom o Banovini Hrvatskoj predviđena je i revizija Ustava u tom pogledu, do koje na kraju ipak nije došlo.

Ovim sporazumom postignut je politički kompromis, kojim je centralistička strana u pregovorima ostala zadovoljna time što je Jugoslavija sačuvana kao jedinstveni državni teritorij *s mirom u kući*, a federalistička strana time što je Banovina Hrvatska, koja obuhvaća etnički i povijesni prostor Hrvatske, dobila

razmjerno visok stupanj autonomije u zakonodavstvu, upravi i sudstvu. Unatoč nezadovoljstvu ekstremnih političkih snaga i na hrvatskoj i na srpskoj strani, ovim političkim kompromisom započeto je rješavanje nacionalnog pitanja u Kraljevini. Formirana je i nova vlada u koju ulaze predstavnici Mačekove Seljačko-demokratske koalicije, a Maček postaje Cvetkovićev potpredsjednik.

No, kompromis je postignut prekasno. Rat je već bio pred vratima kao velika opasnost, a zapravo i glavni razlog ubrzanog sređivanja kaotičnog stanja u zemlji. Pokušavajući postići kompromis s fašističkim silama Cvetković-Mačkova vlada, po odluci Krunskog savjeta (koga čini Namjesništvo s ključnim ministrima Vlade) ulazi u pregovore s Njemačkom, te 25. ožujka 1941. godine Jugoslavija pristupa Trojnom paktu.

Reakcija u zemlji na otvorenu suradnju s fašističkim silama bila je golema. Antifašističko nezadovoljstvo masâ iste večeri nakon potpisivanja pristupanja Trojnom paktu iskoristila je Komunistička partija Jugoslavije stavši na čelo velikih demonstracija u zemlji. Grupa oficira okupljena oko generala Dušana Simovića (1882-1962), nezadovoljna potezima Namjesništva i Vlade, u noći između 26. i 27. ožujka 1941. godine izvodi puč zaposjednuvši ključna državna mjesta vojnim snagama. Smjenjuju Namjesništvo, zbacuju Vladu i mladog Kralja proglašavaju punoljetnim. Na čelo nove vlade došao je Simović. Nakon što je prihvatio njegov uvjet za očuvanje postignutog stupnja autonomije Banovine Hrvatske, Maček prihvaća poziv i ulazi u Simovićevu vladu.

Međutim, iznenađen preokretom u Jugoslaviji Hitler se odlučio vojnički poraziti neposlušnike, te 6. travnja 1941. godine, bez objave rata, započinje napad na Kraljevinu Jugoslaviju. Napadu se priključuje i Italija. Kralj i Vlada se povlače iz zemlje, a Maček napušta Vladu i vraća se u Zagreb. Totalno rasulo potpuno neopremljene jugoslavenske vojske, unatoč visokim financijskim izdvajanjima za vojsku iz budžeta za čitave stare Jugoslavije (9.4, Čulinović, knj. II, 221-222), okončano je nakon 12 dana njenom bezuvjetnom kapitulacijom 17. travnja 1941. godine.

Tim činom zapravo se raspala Kraljevina Jugoslavija, a njezin je teritorij okupiran i podijeljen. Neki dijelovi zemlje bili su potpuno anektirani Njemačkoj i Italiji, odnosno njihovim saveznicama Mađarskoj i Bugarskoj, a druga su područja kontrolirale domaće vlasti "ali pod punim nadzorom njemačkih ili talijanskih

okupacijskih snaga" (9.4, Matković, 1998, 242). Komadanjem zemlje i stvaranjem satelitskih državica sile Osovine - Njemačka i Italija - željele su potpuno uništiti Jugoslaviju i staviti pod svoju kontrolu njen cjelokupni teritorij.

Unatoč razlikama koje su postojale između pojedinih perioda razvoja Kraljevine SHS (Jugoslavije), za cjelokupno staru Jugoslaviju može se reći da je formalno bila parlamentarna demokracija monarhističkog oblika koja je zapravo imala apsolutistički karakter u kojem su vladajući društveni slojevi čvrsto držali vlast u svojim rukama ne birajući sredstva za njeno očuvanje. Centralizirano društvo rukovođeno je osobnom koristi vladajućih slojeva, bez spremnosti za rješavanje vrlo velikih ekonomskih, socijalnih i nacionalnih problema zemlje.

Za čitavo vrijeme postojanja Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslavija) bila je nerazvijena evropska zemlja s velikim neujednačenostima, pa i proturječjima među pojedinim njenim dijelovima. Već pri sâmom osnivanju nalazila se tek na početku procesa industrijalizacije, i to s vrlo velikim razlikama između pojedinih dijelova zemlje. Otklon u stupnju razvoja između razvijenijih i nerazvijenih krajeva zemlje bio je toliki da su istraživači jugoslavenskog međuratnog ekonomskog razvoja konstatirali kako "najnapredniji delovi jugoslavenskog društva su se 1918. nalazili u procesu druge industrijske revolucije, to jest uvođenja električne energije kao pogonske snage u industrijsku proizvodnju, dok je u isto vreme u velikim prostranstvima planinskog bespuća najveći civilizacijski domet predstavljala zamena luča petrolejskom lampom" (9.4, Petranović, knj. I, 1988, 30).

Srpski građanski sloj bio je ekonomski slabiji od hrvatskog i slovenskog. To stanje on nastoji promijeniti centralizacijom i političkom hegemonijom unutar zajedničke države. Pritom se vještom kadrovskom politikom vladajućih slojeva, finansijskom centralizacijom, monopolom političkog odlučivanja u podržavljenom ekonomskom ustrojstvu i održavanjem različitih poreznih sustava unutar pojedinih dijelova zemlje prelijevalo bogatstva iz razvijenijih dijelova zemlje u ruke srpske političke oligarhije. No unatoč tome, Hrvatska i Slovenija su zadržavale prednost u industrijskom razvoju do raspada države. Tako je 1938. godine vrijednost industrijske proizvodnje po glavi stanovnika za Sloveniju iznosila 3.320 din, za Hrvatsku 1.580 din, Srbiju 846 din, Bosnu i Hercegovinu 683 din, te Makedoniju i Crnu Goru 156 din (9.4, Matković, 1995, 86).

Hrvatska i Slovenija, najzaostaliye zemlje u Austro-Ugarskoj monarhiji, postale su najrazvijeniji dio stare Jugoslavije. Razliku između ovih područja dodatno su uvećala ratna razaranja na području Srbije i Crne Gore, koja su uništila ionako slabu industrijsku osnovu tih krajeva. Sve ovo, kao i infrastrukturna nerazvijenost i neujadnačenost zemlje, stvarali su trajna nerazumijevanja i političke sukobe. Kada se tome doda korumpiranost vladajućih struktura i njihova interesna sprega s investitorima pri čemu se zanemarivala opravdanosti ulaganja, očigledan je ekonomski kaos u kojem je zemlja živjela.

Kraljevina SHS (Jugoslavija) nije imala strategiju industrijskog razvoja, već se on presporo i stihijski razvijao, u skladu s profitnim interesima vladajuće oligarhije i stranog kapitala koji je snažno penetrirao u zemlju. Pritom se tekstilna i druga laka industrija znatno brže razvijala od crne i obojene metalurgije, te kemijske industrije, što je dodatno usporavalo ukupni industrijski razvoj. U zapadnim dijelovima zemlje, prije svega u Hrvatskoj, razmjerno brzo se razvijalo bankarstvo. Tako je Zagreb kao glavno financijsko središte bankarskog poslovanja južnog dijela Habsburške monarhije poziciju glavnog financijskog središta zadržao i u Jugoslaviji, unatoč velikim pritiscima Beograda i borbi za prevlast. Godine 1924. oko 50% čitavog bankarskog kapitala zemlje bilo je koncentrirano u Zagrebu. Poslije 1920. godine Zagreb je postao najveći industrijski centar zemlje i glavno prometno, trgovačko i bankarsko središte. Snažni zagrebački financijski razvoj ubrzano mijenja i demografsku sliku grada: 1900. godine Zagreb je imao oko 60.000 stanovnika, a već 1920. godine 101.000. Za slijedećih 20 godina Kraljevine SHS (Jugoslavije) taj je broj porastao čak na 240.000 (9.4, Matković, 1998, 148; 9.4, Božić i sur., 1972, 420).

Strani kapital je imao ključnu ulogu u jugoslavenskoj privredi. Kontrolirao je cjelokupnu proizvodnju bakra, olova, boksita i šibica, 98% proizvodnje pamučne prede, 76% proizvodnje šećera, 70% jugoslavenske pomorske tonaže, 60% proizvodnje električne energije, 56% proizvodnje mrkog ugljena itd. Raspolagao je s više od polovice investicija u industriji, 65% u rudarstvu, te oko 60% u bankarstvu. Udio stranog kapitala u jugoslavenskoj industriji iznosio je 60%, pri čemu je Njemački inozemni kapital posebno jačao pred Drugi svjetski rat, preuzimajući primat nad francuskim, engleskim, američkim, talijanskim, te kapitalom nekoliko drugih zemalja među kojima su se do tada investicije raspodjeljivale (9.4, Bilandžić, 1985, 418-419; 9.4, 9.4, Čulinović, 1961, knj. I, 256; 9.4, Petranović, knj. I, 1988, 78;

9.4, Franković, 1958, 326). Kraljevina je uzimala i zajmove, i to prije svega od Francuske (kao svoje glavne zaštitnice do inkliniranja Njemačkoj s dolaskom Namjesništva na vlast), SAD-a i drugih država, koji su umjesto u industrijalizaciju ulagani u državnu potrošnju, pa je tako zemlja postajala sve zaduženija.

Tako ekonomski razjedinjena, neujednačenog industrijskog razvoja, različitih tržišnih provenijencija i ekonomskih cjelina (Austro-Ugarske, Otomanske i Srpsko-Crnogorske), s velikom ovisnošću o stranim investitorima i kapitalu i kasno prevladanim feudalnim odnosima, stara Jugoslavija je bila nerazvijena polukolonijalna evropska zemlja. Nasuprot velikom rudnom, energetskom i poljoprivrednom potencijalu bila je tek sirovinska baza razvijenih zemalja, potpuno nesposobna za međunarodnu tržišnu utakmicu s najvećim javnim dugom u Evropi iza Grčke. Stoga se ionako velika razlika između nje i razvijenog dijela Evrope sve više uvećavala: tempo industrijalizacije zemlje u staroj Jugoslaviji bio je nešto iznad 2%, dok je svjetski prosjek bio 3%. Pritom se višak rada prelijevao u obliku ekstraprofita u industrijski razvijene zemlje - investitore kapitala. Nacionalni dohodak *per capita* bio je 1938. godine u Jugoslaviji 60 \$, dok je iste godine Francuska imala 236 \$, Norveška 255 \$, Njemačka 337 \$, a SAD 521 \$. Budući da su prije Drugoga svjetskog rata zemlje s nacionalnim dohotkom ispod 100 \$ smatrane nerazvijenima, jasno je da je stara Jugoslavija bila izrazito nerazvijene zemlje (9.4, Božić i sur., 1972, 412-413; 9.4, Bilandžić, 1985, 16).

Kraljevina SHS (Jugoslavija) bila je zaostala agrarna zemlja. Kao izraz stihije u industrijskom razvoju nije postojala niti strategija urbanizacije i deagrarizacije dominantno pauperiziranog seoskog stanovništva. Za razliku od industrije, koja je u početku sudjelovala s 10% u formiranju nacionalnog dohotka, čak 58% nacionalnog dohotka stare Jugoslavije formirala je poljoprivreda. Pri kraju njenoga razvoja manje od 20% dohotka potjecalo je iz industrije, a još uvijek blizu 50% iz poljoprivrede. Godine 1921. 80% stanovništva živjelo je od poljoprivrede, a 1937. godine poljoprivredno stanovništvo je tek neznatno smanjeno - na 76%. Te iste godine Čehoslovačka je imala 33% poljoprivrednog stanovništva, Danska 30%, Francuska 29%, SAD 21%, Nizozemska 20% itd. Pritom je u Hrvatskoj 44% poljoprivrednika imalo male posjede ispod 5 jutara zemlje, a samo 24% veleposjede; usitnjenost posjeda u cjelokupnoj Kraljevini bila je tolika da je preko 70% ukupne obradive površine pripadalo sitnom seljaštvu, mada je razmjerno najviše obradive zemlje držao

veleposjednik (9.4, Petranović, knj. I, 1988, 69-70; 9.4, Matković, 1995, 85; 9.4, Bilandžić, 1985, 17; 9.4, Čulinović, 1961, knj. I, 224 i 231). Zbog usitnjenosti posjeda, tehnološke zaostalosti seoskih gazdinstava, skupog investicijskog kapitala, prenapučenosti sela i ekstenzivne umjesto intenzivne poljoprivredne proizvodnje i ova najšira proizvodna djelatnost u zemlji bila je nerentabilna i vrlo zaostala.

Stupanj ekonomske i socijalne zaostalosti zemlje prati i njena kulturna nerazvijenost. Prema popisu stanovništva iz 1921. godine čak 52% ljudi iznad 12 godina je nepismeno, po čemu je Kraljevina isto tako spadala među najnerazvijenije zemlje u Evropi. Pritom su također postojale vrlo velike razlike između nacionalnih i teritorijalnih entiteta koji su pripadali Austro-Ugarskoj monarhiji prije formiranja zemlje, onih koji su bili samostalni do ujedinjenja, te područja koji su ranije bili pod Otomanskim carstvom. Prema tom popisu u Sloveniji je tada 9% nepismenih iznad 12 godina života, Vojvodini 23%, Hrvatskoj 32%, Dalmaciji 50%, Srbiji 65%, Crnoj Gori 67%, Bosni i Hercegovini 81%, te Makedoniji 84%. Godine 1931. broj nepismenih u Jugoslaviji je smanjen na 45%, pri čemu je struktura (ne)pismenosti zadržavala sliku stanja od prije jednog desetljeća: 99% pismenih je u dravskoj banovini, u upravi grada Beograda 89%, u savskoj banovini 72%, dunavskoj 71%, primorskoj 43%, moravskoj i drinskoj 38%, zetskoj 34%, vardarskoj 29% i vrbaskoj 27%.

Zbog dominacije patrijarhata i velikog vjerskog utjecaja osobito je visoka nepismenost bila među ženama. Tako je te iste 1931. godine 94% žena iz dravske banovine pismeno, iz uprave grada Beograda 85%, savske banovine 65%, a dunavske 61%. U ostalim banovinama nepismenih je žena osjetno više od pismenih: u primorskoj banovini samo 30% žena je pismeno, drinskoj tek 19%, zetskoj 17%, moravskoj 16%, vardarskoj 15% i vrbaskoj 14% (9.4, Božić i sur., 1972, 444; 9.4, Petranović, knj. I, 1988, 324). Tako nepismenost među ženama proporcionalno raste sa stupnjem ukupne nepismenosti i kulturne zaostalosti stanovništva na nekom području, što dovodi u direktnu vezu razinu obrazovne i općekulturne razvijenosti nekog kraja s odnosom prema ženama.

Kraljevina SHS (Jugoslavija) bila je složena i konfliktna država u permanentnoj krizi (9.4, Bilandžić, 1985, 3). Različiti povijesni, nacionalni, kulturni i ekonomski uvjeti i utjecaji, nepovjerenje među narodima poticano politikama antagoniziranog habsburškog i osmanlijskog carstva, te srpskog i crnogorskog dvora

koji su ovim područjima stoljećima upravljali prije ujedinjenja, konfesionalne podjele, nerazvijenost, ratna razaranja s velikim ljudskim gubicima, ratni dugovi, različiti upravni i porezni sustavi, prometna devastiranost i izoliranost, kao i mnogi drugi razlozi otežavali su njen razvoj.

Na kulturnom polju Kraljevinom su tako dominirala dva kulturna *milieua*, koji su jasno dijelili narode s obzirom na njihovo ranije porijeklo. Srbija je bila pod utjecajem francuske politike i francuskog kulturnog kruga, napuštajući tradicionalno jake veze s Rusijom nakon Oktobarske revolucije i dolaska komunista na vlast. Nasuprot njoj, u Hrvatskoj i drugim zemljama koje su bile pod Austro-Ugarskom monarhijom i dalje je perzistirao njemački kulturni krug. Stoljeća prethodne razdvojenosti, pa i antagonizmi među narodima nisu se mogli izbrisati preko noći. Pojedine zemlje i narodi koji su se našli u Kraljevini SHS (Jugoslaviji) čak su bili na suprotnim stranama u Prvom svjetskom ratu, kao na primjer Hrvatska u sklopu Austro-Ugarske monarhije naspram Srbije.

Konglomerat različitih ekonomskih, političkih, kulturnih i nacionalnih cjelina, različitoga porijekla i stupnja razvijenosti bio je veliki teret o kojem je Kraljevina trebala voditi računa. Međutim, ona nije imala strategiju razvoja i rješavanja ovih pitanja. Nije bilo realnog sagledavanja stanja niti spremnosti za uvažavanje posebnosti. Politiku Kraljevine najzornije pokazuje njen pristup nacionalnom pitanju - jednom od najsloženijih i najznačajnijih pitanja svake mnogonacionalne zajednice. Nacionalno pitanje je osobito značajno u to vrijeme, kada nacionalna svijest jača u cjelokupnoj Evropi, a posebice među narodima koji su s neriješenim nacionalnim pitanjem izašli iz urušenih carstava, poput narodâ Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslavije).

Neriješeno nacionalno pitanje i majorizacija srpske političke oligarhije pogađali su veliki broj nacionalnosti koje su formirale jugoslavensko društvo: Srba je bilo 39%, Hrvata 23,9%, Slovenaca 8,5%, Muslimana 6,3%, Njemaca 4,3%, Mađara 3,9%, Albanaca 4%, Rumunja 1,6%, Turaka 1,2%, drugih slavenskih naroda 1,6%, te ostalih 0,3% (9.4, Petranović, knj. I, 1988, 32). Vladajući politički *establishment* u ime nešto više od 1/3 stanovnika monopolizirao je vlast u svojim rukama provodeći politiku unitarizma u kojoj jedva da je bilo, čak i vrlo marginaliziranog, mjesta za Hrvate i Slovence kao najmnogoljudnijih naroda iza Srba. Ostali narodi za Kraljevinu nisu niti postojali. Čak ni spomenuta tri *glavna* naroda nisu uživali dignitet naroda -

pripadnici srpskog, hrvatskog i slovenskog nazivani su *plemenima*, odnosno *troimenim narodom* s jedinstvenim jezikom i pismom.

Nacionalna i politička unifikacija i majorizacija bezuspješno je nastojala dokinuti razlike koje su postojale među različitim narodima i kulturnim tradicijama stvarajući jedinstvenu jugoslavensku kulturu po kriterijima Dvora i srpske političke oligarhije. Time je Kraljevina SHS (Jugoslavija) samo reproducirala nacionalne komplikacije iz Austro-Ugarske monarhije koje su nužno vodile istom kraju.

3.3. Nezavisna Država Hrvatska

Još za vrijeme Kraljevine Jugoslavije nakon vojnog puča 26/27. ožujka 1939. godine fašistička Njemačka je pokušala s Vladkom Mačekom, vođom politički najснаžnije stranke u Hrvatskoj - HSS-a, osigurati izdvajanje Hrvatske iz Jugoslavije i njihovo preuzimanje vlasti u zasebnoj državi. Kako se Maček, nakon što je od pučista dobio garancije o očuvanju autonomije Banovine Hrvatske unutar Kraljevine Jugoslavije ipak opredijelio za ulazak u njihovu vladu, Njemački plan je propao. Stoga se ona okreće ekstremnim, ali i znatno manje utjecajnim hrvatskim snagama - ustaškoj emigraciji, koja je već dugi niz godina djelovala iz inozemstva.

Organizacija Ustaša - Hrvatski oslobodilački pokret, osnovana je 1930. godine od *frankovaca* u emigraciji, poslije bijega pripadnika Hrvatske (čiste) stranke prava iz Jugoslavije od šestosiječanjske diktature. Njen politički *leader* Ante Pavelić okupio je oko sebe oko 500 svoji istomišljenika i pristaša sa željom "da oružanim ustankom (revolucijom) oslobodi ispod tuđinskog jarma Hrvatsku, da ona postane potpuno samostalna i nezavisna na cijelom narodnom i povijesnom području" (prema: 9.4, Matković, 1994, 30).

Ustaše nisu imale jasan program i koncepciju uređenja hrvatske države. Njihova borba bila je usredotočena prije svega protiv jugoslavenske države i za samostalnost Hrvatske s Bosnom i Hercegovinom kao njenim sastavnim dijelom. No, ustaška programska *Načela* iz 1932. godine ipak su upućivala na to da se radi ne samo o nedemokratski, već i antidemokratski orijentiranim snagama, koje predviđaju rasističke mjere upravljanja državom. Tako u njoj "ne smije odlučivati nitko tko nije po koljenima i po krvi član hrvatskog naroda (...)" (prema: 9.4, Jelić-Butić, 1977, 23).

Svojom totalitarnom programskom koncepcijom i priklanjanjem novom evropskom fašističkom poretku kao tada moćnom savezniku u ostvarenju državne samostalnosti ustaše su se priklonile fašističko-rasističkoj koncepciji uređenja zemlje.

Osnovna ustaška metoda rada od sâmog osnutka u emigraciji je diverzantsko-teroristička djelatnost na javnim objektima u Jugoslaviji za koju su se pripremali i tajno prebacivali u zemlju iz posebnih centara u Italiji i Mađarskoj. Njihova najpoznatija teroristička akcija bila je atentat na jugoslavenskog kralja Aleksandra 1934. godine u Marseilleu koja, unatoč uspješno izvršenom atentatu, nije ispunila njihova očekivanja: njegovo ubojstvo nije dovelo do planiranih nereda u zemlji i raspadanja Jugoslavije. Štoviše, neželjena reakcija na spomenuti atentat samo je otežala položaj Hrvatske, ali i ustaša u dijaspori.

Naime, nakon atentata svijet je izvršio pritisak na Italiju zbog toleriranja ustaške aktivnosti. To je prisililo zemlju u kojoj je bila glavnina ustaških snaga da ograniči njihovu djelatnost, pa čak i zakratko zatvori Pavelića. Potom i Beogradski sporazum Kraljevine Jugoslavije zaključen 1937. godine s Italijom u sklopu strategije približavanja fašističkim silama i svojim susjedima, te sređivanju međusobnih političkih i ekonomskih odnosa, zabranjuje daljnju aktivnost ustaša u Italiji. Time je ustašama u Italiji prostor djelovanja bio radikalno sužen.

Kako se istovremeno Jugoslavija obvezala da će omogućiti njihov povratak u zemlju, 1937. godine više se od polovice ustaša vratilo iz Italije u Jugoslaviju. Ustaška grupa koja je ostala u Italiji na čelu s Antom Pavelićem bila je potpuno pasivizirana sve do početka rata; ostala je kao Mussolinijeva rezervna opcija za rješavanje hrvatskog pitanja u ratu, koji je bio sve izgledniji.

Mada im je utjecaj u zemlji rastao zbog teškog političkog stanja u Jugoslaviji izazvanog skupštinskim atentatom na hrvatske političke predstavnike 1928. godine, šestosiječanjskim totalitarizmom i ukupnim državnim terorom prema političkim protivnicima, procjene govore da pred rat ustaše nisu imale više od 2.000 pristaša u zemlji (*ibidem*, 55; 9.4, Matković, 1994, 40).

Dakle, nakon što je Vladko Maček odbio suradnju s Trećim Reichom u stvaranju nove države pod njegovim okriljem, fašističke su vođe u Njemačkoj i Italiji pronašle saveznika u politički marginaliziranom ustaškom pokretu. Pritom nisu imali unisone poglede niti zajedničke interese prema ustašama i Hrvatskoj. Dapače, njemačko-talijanski rivalitet oko interesnih sfera odmjeravao se preko leđa Hrvatske

sve do kapitulacije Italije 1943. godine. Njemačka strana nudila je na početku suradnju Mačeku i HSS-ovcima vjerujući da će ih moći kontrolirati bez utjecaja talijanske strane. Ustašama su se okrenuli tek kao rezervnoj opciji, strahujući pritom od velikog utjecaja Mussolinijeve Italije na Paveliće ustaše. No, kako drugog rješenja nije bilo, a okupacija Hrvatske je bila pred vratima pa je trebalo osigurati kontrolu teritorija, konačno se odlučuju za ustašku grupu u domovini kako bi odlučujućim utjecajem na ustaše preduhitрили Italiju.

Malo nakon dolaska Ante Pavelić u Zagreb 15. travnja 1941. godine izdana je Odredba o imenovanju Prve Hrvatske Državne Vlade, u kojoj je Ante Pavelić označen kao *poglavnik* preuzevši mjesto predsjednika i ministra vanjskih poslova. Istom odredbom ime zemlje je promijenjeno iz Država Hrvatska u Nezavisna Država Hrvatska (9.4, Jelić-Butić, 1977, 82). Od tada je Pavelić zadržao titulu *poglavnik*, koju je imao od osnivanja ustaške emigracije, izražavajući njome za čitavo vrijeme postojanja Nezavisne Države Hrvatske svoju čelnu ulogu u državi.

Tako je pod tutorstvom sila Osovine stvorena Nezavisna Država Hrvatska. Unatoč ranijem formalnom geopolitičkom razgraničenju sfera utjecaja između Italije i Njemačke na osnovi kojeg je Italija dobila prednost u Hrvatskoj, ofanzivnom vojno-političkom akcijom Njemačka je odigrala ključnu ulogu u konstituiranju Nezavisne Države Hrvatske, održavajući protektorat nad njom sve do kraja rata (9.4, Petranović, knj. I, 1988, 395; 9.4, Bilandžić, 1985, 44).

Teritorij Nezavisne Države Hrvatske obuhvaćao je Hrvatsku, te Bosnu i Hercegovinu. Ali, za čitavo vrijeme postojanja Nezavisne Države Hrvatske ustaše nisu suvereno kontrolirale cjelokupni teritorij. Komplikacije su započele od sâmog početka. Mađarska je pripojila Baranju i Međimurje, što je za čitavoga rata otežavalo kontakte i dobre odnose sa sjevernim susjedom. Poseban problem u tom pogledu ustašama je bila Italija. U konačnom razgraničenju Rimskim ugovorima potpisanim malo nakon uspostave NDH najrazvijeniji dio hrvatske obale pripao je Italiji, koja je osnovala Guvernatu Dalmacije na čelu s guvernerom neposredno podređenim Mussoliniju, čije je sjedište bilo u Zadru.

Ovaj vrlo veliki ustupak nije remetio samo ustaško-talijanske odnose sve do kapitulacije Italije 1943. godine, nakon koje je NDH raskinula Rimske ugovore i vratila spomenuta područja pod formalnu kontrolu Nezavisne Države Hrvatske (izuzev Istre i Rijeke koji su od prije u posjedu Italije), nego je stvarao i permanentne

sukobe među ustašama zbog tada nejasnih obveza koje je u vezi s tim Pavelić preuzeo od Talijana još prije rata.

Konačno, s razvijanjem ratnih operacija i jačanjem antifašističkog pokreta NDH i ustaše su stvarno kontrolirale sve manje teritorija. "Od 110.000 km² N.D.H. tko bi znao koliko je stvarno kontrolirala N.D.H." (9.4, Kamber, 1995, 15)?!

Demarkaciona linija između Italije i Njemačke na teritoriju NDH održavana sve do povlačenja Italije 1943. godine bila je linija razdvajanja talijanskih i njemačkih okupacijskih trupa, a nakon kapitulacije Italije i jačanja antifašističkog pokreta njemačke jedinice preuzimaju i s pojačanim snagama pokušavaju vojnički kontrolirati cjelokupni teritorij NDH. "Ustaše su se mogli samo umjetno održavati četiri godine, zahvaljujući podršci onih koji su ih doveli na vlast; to je jasno pokazao i njihov kraj. S konačnim slomom sila Osovine, nestali su i ustaše i njihova NDH" (9.4, Jelić-Butić, 1977, 315).

Nezavisna Država Hrvatska bila je totalitarna i autoritarna država bez izabranih predstavničkih organa vlasti - od općina do Sabora. Hrvatski Državni Sabor sazvan je početkom 1942. godine i to bez provedenih izbora, poglavnikovim samovoljnim imenovanjem njegovih članova. Sastao se samo tri puta, služeći tek kao nevješt demokratski ures vlasti. Nakon toga nikad više nije okupljen. NDH nije imala niti ustav, već se rukovodila različitim državnim zakonima i zakonskim odredbama koje je donosio poglavnik osobno. Samovolja poglavnika i drugih ustaških moćnika nije sputavana niti uspostavom Vlade. Osobito u prvim mjesecima postojanja NDH, vlast se *valjala ulicom* dopadajući u ruke najekstremnijih pojedinaca i grupa ustaša.

Banovinsko činovništvo i javne službe od početka su podvrgnute ideološkom i rasnom *pročišćavanju* na osnovi Naredbe o utvrđivanju rasne pripadnosti državnih i samoupravnih službenika i vršitelja slobodnih akademskih zvanja, čime su uklonjeni nacionalno i politički *nepoćudni elementi* iz državnih službi. "Ustaški režim je svoj oslonac u činovništvu mogao graditi samo na malobrojnim pouzdanicima, koji su poglavito postavljani na više upravne položaje. Ostalu masu činovništva režim u stvari nije uspijevaao za sebe politički vezati. Naprotiv, niže i srednje činovništvo u daljem razvoju postaje ona struktura koju je osjetnije zahvatio proces političke diferencijacije" (*ibidem*, 102). Unatoč postojanju vlade i upravnog činovničkog aparata najmoćniji upravni organ je Glavni ustaški stan.

Odlukom MUP-a NDH iz lipnja 1941. godine zabranjen je rad svih političkih stranaka osim ustaške. Štoviše, zabranjena su i razna udruženja čija je djelatnost prepoznata kao suprotna ustaškoj vlasti i režimu. Zavedena je cenzura, kontrola cjelokupnog tiska, javno izgovorene riječi. Ukupni javni život mjeran je totalitarnim ideološki aršinom ustaškoga poretka, a svako odstupanje najstrože je kažnjavano.

Rasna politika ugrađena je u temelje Nezavisne Države Hrvatske i u njen pravni sustav. "U cilju ostvarivanja osnovne tendencije te politike: da od NDH treba stvoriti 'čisti hrvatski životni prostor', koji će omogućiti egzistenciju 'čiste hrvatske nacije', za što je životni uvjet 'istrebljenje' u prvom redu Srba i Židova, koji su proglašeni 'najvećim neprijateljima hrvatskog naroda', pa njima 'nema mjesta u Hrvatskoj' - nastojalo se čitavom tom sistemu dati karakter legalnosti, počevši od političke propagande najviših ustaških predstavnika, do stvaranja posebnog kaznenog zakonodavstva i odgovarajućih ustanova" (*ibidem*, 158). Tako, osim redovitih u NDH su postojali i *izvanredni, prijevremeni i pokretni narodni sudovi*. Na osnovi Zakonske odredbe za obranu naroda i države donesene malo nakon osnutka NDH izvanredni narodni sudovi presuđivali su na dugogodišnju robiju ili na smrt svima onima koji su bili optuženi za povredu časti i životnih interesa hrvatskog naroda i Države. Kasnije se jurisdikcija izvanrednih i prijevremenih sudova proširila i na izdavaštvo za koje se smatralo da potiče raspoloženje protiv NDH ili sila Osovine, na one koji su skloni komunizmu, na sve one koji slušaju savezničke radio-stanice itd.

Pored privremenih i stalnih zatvora u koncentracionim logorima su vršene masovne likvidacije zatočenika: prije svega Srba, Roma, Židova, ali i politički nepoćudnih Hrvata. Njima se htjela promijeniti demografska slika NDH, koja se nije uklapala u rasnu koncepciju ustaške vlasti: Hrvata je bilo 51%, Srba 31%, Muslimana 12%, a ostalih 7% (9.4, Petranović, 1988, knj. II, 48). Poseban pritisak je vršen na Srbe, bezmalo 1/3 stanovništva, s ciljem *rješavanja srpskog pitanja* raznim oblicima šikaniranja u svakodnevnom životu, masovnim likvidacijama, pokršćavanjima i preseljenjima. "Dok je 'rješavanje' pitanja Židova imalo svoj uzor u 'rasnoj politici' Trećeg Reicha, dotle se pitanje Srba postavilo kao specifičan problem ustaškog režima. Konkretna politika prema Židovima postavljala se u manje složenom obliku, jer se u stvari radilo o doslovnom kopiranju metoda njemačke 'rasne politike'. S druge strane, 'rješavanje' pitanja Srba pokazalo se od samog početka znatno složenijim, na što je utjecao niz faktora. Zbog svega toga je u političkoj propagandi,

koja je trebala da bude tumač terora nad Srbima i Židovima, na neki način postavljano veće težište na kampanju protiv Srba" (9.4, Jelić-Butić, 1977, 163). Politički, ideološki i nacionalni monopol, prijetnje i strah, nasilno oduzimanje imovine, protjerivanja i masovna preseljenja Srba, ali i pripadnika drugih naroda u njihove pradomovine, pokrštavanja, hapšenja, mnogobrojna suđenja, tamničenja i masovne likvidacije bile su metode ustaške rasne politike u NDH. Donošenjem rasnih zakona i zakonskih odredbi želio se dati privid legalnosti i legitimnosti ovakvoj politici.

Ukupno uzevši, ustaška rasna politika provodila se na tri načina (9.4, Basta, 1971, 91-92):

1. Čišćenjima terena, osobito pomoću tzv. kaznenih ekspedicija (Francetićeva Crna legija, Bobanova bojna, Tomićeva bojna i dr.), u kojima je ubijano na licu mjesta sve što se zateklo na određenom području;

2. U koncentracionim logorima, po ugledu na druge fašističke logore;

3. Pomoću posebnih sudova - izvanrednih, prijekih i pokretnih narodnih sudova.

Prvi je način prikrivan ratnim operacijama na terenu u kolopletu ratnih događanja, drugi je sakrivan od šire javnosti različitim objašnjenjima, a treći je zaodjenut pravnim sistemom. Sva tri načina provedbe rasne politike vodila su istom - osiguranju etnički čiste NDH.

Cjelokupna djelatnost ustaškog totalitarnog pokreta podijeljena je u tri grane:

1. Političko-organizacijska grana brinula je o organiziranju i o *duševnu odgoju* ustaškog članstva;

2. Ustaška vojnica organizirana je po uzoru na fašističke vojne ustroje;

3. Ustaška nadzorna služba pazila je na rad ustaških i državnih dužnosnika.

Sve tri grane bile su *higijeničarski tronožac* državnog aparata NDH koje su radile na provedbi temeljne doktrine ustaške ideologije.

Oružane snage NDH činile su dvije vojske: s jedne strane redovna vojska (domobranstvo i oružništvo) pod vojnim zapovjedništvom, a s druge strane ustaška vojnica s paravojnim i policijskim postrojbama kojom su upravljali ustaški funkcionari. Krajem 1942. godine domobranstvo je s oružništvom brojalo oko 110.000 ljudi, a ustaška vojnica 40.000, što ukupno čini oko 150.000 naoružanih ljudi (9.4, Petranović, 1988, knj. II, 107-123). Pored toga postojale su i specijalne

legionarske jedinice, ustaška policija - tzv. *divlje ustaše*, kao i Ravnateljstvo za javni red i sigurnost za NDH.

Uz sve teži položaj glavnih fašističkih sila u Evropi i njihove sukobe interesa raste nezadovoljstvo među stanovništvom NDH kao reakcija na rasizam, teror i krv. Antifašistički pokret postaje sve relevantnija snaga koja će konačno odneti prevagu u zemlji, protjerati okupatore, te svrgnuti ustaše. Na čelu tog pokreta od samog je početka Komunistička partija Jugoslavije, ideološki i organizacijski ustrojena još za vrijeme ilegalnog rada u Kraljevini SHS (Jugoslaviji). Kao izraz neslaganja s ustaškom NDH 10. travnja 1941. godine, na dan njenoga proglašenja, Politbiro CK KPJ tajno zasjeda u Zagrebu i potvrđuje nastavak otpora agresorima za oslobođenje zemlje, obrazuje svoj Vojni komitet i upućuje proglas narodima Jugoslavije o nastavku borbe bez obzira na sudbinu Kraljevine Jugoslavije.

Neslaganje s okupacijom, te otpor fašističkom teroru i komadanju Jugoslavije bio je sve veći, tako da sredinom 1941. godine on prerasta u otvorene oružane ustanke na čelu s KPJ u različitim dijelovima Jugoslavije. Pogromima, rasizmu i masovnim stradanjima Komunistička partija Jugoslavije suprotstavlja internacionalizam i koncepciju bratstva i jedinstva među jugoslavenskim narodima. Tako se posebice u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj potiče suradnja srpskog i hrvatskog naroda, što dovodi do oružanog ustanka u kojem sudjeluju Hrvati, Srbi i pripadnici drugih naroda na području NDH.

Glavni cilj Komunističke partije Jugoslavije bio je borba do oslobođenja zemlje od okupatora i obnova Jugoslavije na novim osnovama. U skladu s političkim ustrojstvom svoje partije, koja se sastoji od centralistički subordiniranih komunističkih organizacija ustrojenih po znatno širem nacionalno-teritorijalnom principu u odnosu na onaj u Kraljevini Jugoslaviji (KP Slovenije, KP Hrvatske, KP Srbije, KP Bosne i Hercegovine, KP Crne Gore i KP Makedonije), ona predvodi općenarodni oslobodilački rat uz istodobno izgrađivanje institucija vlasti nove države u kojoj će svaki od navedenih dijelovi Komunističke partije komunističkom ideološkom doktrinom upravljati svojim dijelom zemlje.

Malo nakon antifašističkog partizanskog ustanka u Hrvatskoj početkom ljeta 1941. godine NDH je prošarana oslobođenim teritorijem. Odmah po preuzimanju kontrole nad novooslobođenim područjima partizanski Narodnooslobodilački pokret (NOP) organizirao je vojni i građansko-upravni oblik vlasti radi normalizacije

ukupnog života na tom području. Vlast su na oslobođenim područjima kontrolirali Narodnooslobodilački odbori (NOO), među sobom hijerarhijski ustrojeni: seoski, općinski, kotarski, gradski, okružni i zemaljski NOO. Istodobno su organizirane i komande mjesta i područja kao vojnopozadinski organi na oslobođenom području. Tako je nastajao sistem vlasti od mjesnog do nacionalnog nivoa. Kao njegov vrh na razini cijele Jugoslavije organizirano je Antifašističko vijeće narodnog oslobođenja Jugoslavije (AVNOJ) kao rukovodeće tijelo NOO i najviše političko predstavništvo nove vlasti.

Uvećanjem oslobođenog teritorija širi se i jača upravna i politička organizacija na njegovu području. Nakon dvije godine rata konstituira se Zemaljsko antifašističko vijeće narodnog oslobođenja Hrvatske (ZAVNOH) kao najviši organ koji svojom djelatnošću poprima obilježja nove Hrvatske vlade i sabora.

Na razini cjelokupne Jugoslavije AVNOJ postaje najviši zakonodavni i izvršni organ vlasti NOO-a, a njegovim odlukama s kraja 1943. godine nova jugoslavenska država postaje Demokratska Federativna Jugoslavija. Na osnovu te odluke ZAVNOH proglašava Federalnu Državu Hrvatsku kao dio Demokratske Federativne Jugoslavije, čime se završava proces konstituiranja Hrvatske kao zasebnog državnog entiteta Demokratske Federativne Jugoslavije.

* *
*
*

Sintetizirajući ukupne procese koji su se odvijali na području Hrvatske s raspadom Kraljevine Jugoslavije za vrijeme Drugoga svjetskog rata mogu se uočiti tri konfrontirana politička pravca koja su, svaki na svoj način i sa svojim snagama, težila rješavanju prilika na tim prostorima:

1. Kralj i izbjeglička vlada Kraljevine Jugoslavije u Londonu pokušavala je diplomatskim putem u kontaktu sa Saveznicima iz antifašističke koalicije održavati na životu Kraljevinu i osigurati po završetku rata povratak u zemlju i restauraciju stare države; svoje vojno uporište na terenu Vlada je imala u Četničkim odredima jugoslavenske vojske Draže Mihailovića (1893-1946), koje je smatrala jugoslavenskom vojskom u domovini; međutim, unatoč podršci ne samo izbjegličke Vlade tijekom rata, nego i međunarodnih antifašističkih savezničkih snaga u prvom

dijelu rata i suprotstavljenosti ustašama koji su bili protiv restauracije bilo kakvog oblika Jugoslavije, četnici ne ulaze u otvorenu borbu protiv fašističkih okupatora; štoviše, isčekujući slabljenje fašističkih snaga na jugoslavenskom području prije otvorene konfrontacije s njima oni čak i tajno surađuju s okupatorima, usmjeravajući svoju oštricu prije svega protiv ključnih antifašističkih snaga u zemlji i glavnih konkurenata četnicima za savezničku podršku - partizana.

2. Ustaška Nezavisna Država Hrvatska podržavala je raspad Kraljevine i njenu okupaciju fašističkim silama, težeći stvaranju i održavanju etnički homogene i unisone velike nacionalne hrvatske države na njenom prostoru; ustaška je borba imala totalitarna obilježja: u stvaranju takve hrvatske korištena su sva sredstva - od podvrgavanja i služenja međunarodnim fašističkim silama, preko gušenja svakog oblika pluralističkog mišljenja, do nasilne promjene demografske slike zemlje prinudnim preseljenjima, pokrštavanjima, pogromima i terorom; svojim oružanim snagama, uz svesrdnu podršku fašističkih sila Osovine, nastojali su održavati tako postavljen rasistički model državne vlasti suprotstavljajući se partizanskom pokretu.

3. Antifašistički pokret na čelu s Komunističkom partijom Jugoslavije zalagao se za obranu zemlje od okupatora i obnovu Jugoslavije; s partizanima kao svojom posebno organiziranom vojskom KPJ je vodila ratne operacije do potpunog oslobođenja zemlje, razvijajući istovremeno socijalističku revoluciju i državne institucije za očuvanje socijalističkog oblika društvenih odnosa na nekadašnjem cjelokupnom području Kraljevine Jugoslavije; tako je KPJ uz oslobođenje zemlje stvarala nove totalitarne društvene odnose; partizanski pokret u borbi za ostvarenje svojih ciljeva bio je konfrontiran četničkom i ustaškom pokretu.

Za vrijeme Drugoga svjetskog rata do tada najrelevantnija politička snaga u Hrvatskoj - Hrvatska seljačka stranka - potpuno je umrtvila svoju političku aktivnost, što je potaklo osipanje dijela članstva HSS-a. Jedan dio desno orijentiranih snaga prišao je ustašama, a drugi dio antifašističkog i lijevo usmjerenog članstva priklonio se partizanskom pokretu. Ipak, najveći dio HSS-ovih snaga, njegova matica, ostala je dosljedna trenutnoj stranačkoj taktici koja je tražila pasivizaciju i čekanje kraja rata, s istovremenim sudjelovanjem u izbjegličkoj vladi kako bi se njenim eventualnim povratkom na vlast očuvao politički sporazum o Banovini Hrvatskoj postignut pred početak rata. Takav je pristup doveo HSS i do kraja njegova aktivnog političkog života u zemlji. Budući da novonastale prilike u novoj Jugoslaviji i Hrvatskoj nakon

Drugoga svjetskog rata nisu dozvoljavale njegovo ponovno aktiviranje, Hrvatska seljačka stranka nastavlja svoju političku aktivnost u dijaspori.

Radi sve teže vojno-političke pozicije izbjegličke vlade s jedne strane i potrebe za izdašnom vojnom pomoći patrizanskog pokreta s druge strane savezničke antifašističke snage potkraj rata primoravaju dvije suprotstavljene političke opcije na pregovore pokušavajući na čelo antifašističkog pokreta u Jugoslaviji dovesti višestranačku vladu koja bi nakon rata održala kontinuitet parlamentarne demokracije. Postignuti sporazumi između izbjegličke vlade i antifašističkog pokreta priznaju partizanske snage kao jedinu vlast u zemlji, dogovaraju zajedničku višestranačku vladu i ostavljaju otvorenim političko uređenje zemlje za izbore koji bi se trebali održati nakon rata. Ukupno uzevši, pregovore su vješto iskoristili partizani, tada već posve izvjesno vojni pobjednici na području nekadašnje Jugoslavije, kojima je razvoj događaja išao u prilog, jer im je otvarao put prema međunarodnom priznanju obnovljene Jugoslavije uz očuvanje komunističke prevlasti i bez ugrožavanja vojno-političke baštine NOP-a (9.4, Matković, 1995, 204).

Poput enormnog porasta broja žrtava i veličine ratnih razaranja u Drugom svjetskom ratu u odnosu na sve dotadašnje ratove u svijetu, njegove posljedice u Jugoslaviji bile su ogromne: među partizanskim snagama poginulo je 305.000 boraca, a ranjeno ih je 425.000. Ukupne je poginulo i nestalo oko 1.700.000 osoba, odnosno 9% sveukupnog stanovništva. Od toga je otprilike 90.000 stručnjaka i 40.000 intelektualaca. Bez krova nad glavom ostalo je oko 3,5 milijuna ljudi, a proizvodnja je toliko uništena da je 1945. godine ponovno pokrenuta tek sa 30% kapaciteta.

Ratni gubici izraženi u godišnjim nacionalnim dohocima među glavnim sudionicima rata izgledaju ovako: Velika Britanija je izgubila 0,20 godišnjeg nacionalnog dohotka (GND), Belgija 0,61 GND, Francuska 0,92 GND, Čehoslovačka 1,15 GND, Norveška 1,18 GND, Grčka 1,70 GND, SSSR 2,80 GND, Poljska 3,58 GND, a Jugoslavija 3,74 GND (9.4, Bilandžić, 1985, 79-80 i 112-113; 9.4, Čulinović, 1961, knj. II, 248). Prema tom kriteriju Jugoslavija je imala najveće gubitke u Drugome svjetskom ratu.

3.4. Narodna Republika Hrvatska u okviru Federativne Narodne Republike Jugoslavije

Novouspostavljena Jugoslavenska vlast nakon Drugoga svjetskog rata počiva na potpunoj dominaciji i kontroli Partije (kako se skraćeno zvala Komunistička partija Jugoslavije) nad svim sferama života, te potiskivanju političkih protivnika.

Odmah po oslobođenju zemlje započinju izbori za narodne odbore. Predizborno vrijeme za lokalne organe vlasti u zemlji Partija koristi za *političke čistke* ne samo od svih onih kadrova koji su prema komunističkim nazorima nosili hipoteku *kontrarevolucionarâ*; otklanjani su iz političke borbe i javnog života i svi oni koji su smatrani *kolebljivcima*, odnosno osobama koje se nisu dovoljno jasno i jednoznačno afirmativno odredile prema NOP-u i socijalističkoj revoluciji. Iz javnog života udaljavaju se svi oni koji su bilo na koji način ispoljavali nezadovoljstvo s uspostavom jednostranačkog sistema i pružali otpor Partijskim revolucionarnim promjenama. Na masovnim političkim sastancima posebno se raspravlja političko držanje pojedinaca tijekom rata. Pritom se za svakog od njih donosi jasno i nedvosmisleno stajalište - bio je *kolaboracionist* ili je oslobođen krivnje. O ovoj je odluci zavisila njegova daljnja sudbina u novom društvu ne samo po pitanju izbora, već i ukupnog socijalnog statusa.

Istovremeno je oduzimano bogatstvo stečeno između 1941. i 1945. godine iznad propisanog cenzusa kao ratno profiterstvo. Tako nova vlast nastavlja još za vrijeme rata započetu konfiskaciju imovine svima onima koji su proglašeni ratnim zločincima i suradnicima neprijatelja. Zaplijenjena imovina proglašavana je narodnom, zajedno s imovinom Kraljevine Jugoslavije, NDH, Trećeg Reicha, Talijanskih fašista, ratnog plijena i dr.

Razračunavanje s protivnicima iz Drugoga svjetskog rata nastavlja se neposredno nakon rata brojnim sudskim procesima protiv osoba koje su optužene kao vinovnici rasne politike NDH, njihovi neposredni izvršitelji i suradnici. Borba protiv ustaških čelnika i njihovih egzekutora odmah po oslobođenju beskompromisno se provodila, jer se smatrala osobito značajnom za izgradnju nove države. Suprotno rasnoj politici ustaša i četnika kao vojnih i političkih protivnika iz Drugoga svjetskog rata u novom društvu zakonom je zabranjeno širenje rasne, nacionalne ili vjerske mržnje i netrpeljivosti. Partija se zalagala za proporcionalnu nacionalnu zastupljenost

u organima vlasti, predstavničkim tijelima i društveno-političkim organizacijama, kako bi izbjegla međunacionalne sporove karakteristične ne samo za krvave obračune u Drugom svjetskom ratu na ovim prostorima, nego u određenoj mjeri i za cjelokupno razdoblje Kraljevine SHS (Jugoslavije).

U općim prilikama straha, zebnje i neizvjesnosti za osobnu i opću sigurnost i neizvjesnu budućnost življena je prva poratna godina u kojoj će rezultati organiziranih izbora i potom uspostavljenog državnog ustroja petrificirati novo društveno i političko stanje u zemlji. Novi izbori trebali su konstitirati nove organe vlasti, koji će zamijeniti organe AVNOJ-a i ZAVNO-a proistekle iz nacionalno-teritorijalnih entiteta za vrijeme rata. Ovi izbori trebali su osigurati i uspostavu nove vlasti u Hrvatskoj, u kojoj je još prije njenog potpunog oslobođenja novoformirana Vlada Federalne Jugoslavije preuzela izvršnu vlast na cjelokupnom teritoriju. Započeo je s radom i Narodni Sabor Hrvatske kao nastavak ZAVNOH-a. Ta najviša tijela Hrvatske i cjelokupne Jugoslavenske državne uprave s njima pripadajućim institucijama proisteklim iz rata (9.4, Franković, 1958, 425) mijenjana su u revolucionarnom zanosu i totalitarnom ozračju prve poratne godine.

Istodobno s lokalnim izborima pripremani su i izbori za Ustavotvornu skupštinu, na kojima su prema sporazumima sponzoriranim od savezničkih snaga o uvođenju višestranačkog sistema, pored KPJ trebali sudjelovati i predstavnici drugih jugoslavenskih političkih stranaka nekompromitiranih fašizmom u Drugome svjetskom ratu. Na osnovi tih sporazuma u saveznu vladu su ušli predstavnici izbjegličke vlade, čime osigurano međunarodno priznanje Jugoslavije i dodatno učvršćen njen poredak u osjetljivom političkom trenutku na kraju rata.

Međutim, sužavajući u vladi manevarski prostor opozicionom političkom bloku i dodatno jačajući opću totalitarnu klimu o jedino ispravnom komunističkom putu u budućnost, opozicijska politička djelatnost bila je blokirana. Nakon nekoliko bezuspješnih pokušaja opozicijskih članova novoformirane vlade i predstavnika izbjegličke vlade u Londonu da se utječe na promjenu političkog stanja u zemlji i njihovo ravnopravnije tretiranje pred izbore, spomenuti opozicijski članovi vlade pred tako organizirane izbore podnose ostavke na svoje položaje prije nego se neposredno pristupilo izborima (9.4, Bilandžić, 1985, 102-104).

U takvoj partizansko-komunističkoj pobjedničkoj klimi provedeni su izbori za Ustavotvornu skupštinu krajem 1945. godine na kojoj je lista Narodne fronte (KPJ na

čelu s partijskim *leaderom* Josipom Brozom Titom, koji je stekao karizmatiku poziciju na čelu antifašističkog oslobodilačkog pokreta) bez protukandidata zadobila 90% glasova od 89% biračkog tijela koje je pristupilo izborima. Na taj način su u Ustavotvornu skupštinu ušli jedino članovi KPJ!

Budući da je KPJ smatrala pravno ništavnom okupaciju zemlje od fašističkih sila, kao i sve posljedice koje su iz nje proizašle, Ustavotvorna skupština je ignorirala politički ustroj Nezavisne Države Hrvatske, te se u konstituiranju nove Jugoslavije naslanjala na međunarodno priznatu staru Jugoslaviju. Taj pristup bio je u suglasju i s pobjedničkim međunarodnim antifašističkim savezničkim snagama, koje su kao relevantni državno-politički entitet za vrijeme rata na ovim prostorima smatrale Kraljevinu SHS (Jugoslaviju). Stoga KPJ na Ustavotvornoj skupštini prekida jugoslavensko međunarodno priznato monarhističko ustavno uređenje, lišava Dinastiju svih prava koja su joj pripadala i proglašava Federativnu Narodnu Republiku Jugoslaviju.

Nova država sastojala se od šest republika: Bosne i Hercegovine, Crne Gore, Hrvatske, Makedonije, Slovenije i Srbije, a njezin teritorij je u odnosu na staru Jugoslaviju uvećan nakon mirovne konferencije za Istru i kvarnersko otočje, koji su pripojeni Hrvatskoj. Ustavotvorna skupština početkom 1946. godine donosi ustav FNRJ, koji je ozakonio sve promjene, zaokružio konstituiranje nove države socijalističkog političkog ustrojstva i dao smjernice njenog daljnjeg razvoja. Potom je dovršena ustavna izgradnja zemlje usvajanjem republičkih ustava, među kojima je i Hrvatski ustav donesen početkom 1947. godine (*ibidem*, 104).

Mada je nova Jugoslavija po svome ustavu federativno uređena država konstituirana od šest republičkih jedinica, njen federalizam je u početku bio tek formalan. Na to su jasno upućivali i sadržaji republičkih ustava, koji gotovo da se nisu međusobno razlikovali. U praksi je bila provedena stroga centralizacija vlasti. Cjelokupna vlast bila je skoncentrirana u državnom vrhu kojim je upravljala vrhovna vlast Komunističke partije Jugoslavije - Centralni komitet, odnosno prije svega njegov Politbiro kao operativno tijelo na čelu s Josipom Brozom Titom kao generalnim sekretarom. On je odlučivao ne samo o partijskim stvarima, već i o vanjskopolitičkim, unutarnjepolitičkim, privrednim, kadrovskim i drugim državnim pitanjima (9.4, Matković, 1998, 281). Mada su pored CK KPJ postojali i CK KP pojedinih republika, njihova uloga, kao i uloga nižih organa partijske vlasti, bila je

prije svega svedena na kontrolu provedbe politike zacrtane u Politbirou CK KPJ. I u donošenju i u provedbi odluka ključnu su ulogu imali članovi Partije kao *najsvjesniji članovi društva* koji su sâmim time, prema mišljenju rukovodstva, znali donjeti najispravnije odluke. Stoga su politički komesari za vrijeme rata, kao svojevrsni ideološki higijeničari među masama, imali nesporni autoritet i utjecaj na sva zbivanja.

Tako se Partija stopila s državom u jedinstvenu cjelinu koja je upravljala cjelokupnim društvom. Pritom je *revolucionarno-demokratski* oblik vlasti bio čak i manje demokratski od stanja propisanog saveznim ustavom, ustavima pojedinih republika i zakonima. Naime, legalni organi vlasti, poput savezne i republičkih skupština, savezne i republičkih vlada i nižih institucija vlasti bili su tek instrument provedbe partijski zacrtane politike; u njima su se donosile formalne odluke, ranije pripremljene u partijskim tijelima. Na svim rukovodećim mjestima bili su partijski kadrovi s odlučujućim utjecajem. Stoga centar političke moći odlučivanja nisu bili legalno izabrani organi vlasti, već Partija i njeni ljudi.

Centralizirani model upravljanja pogodovao je i privrednom stanju zemlje. Njena vlasnička struktura počivala je na tri stupa - državnom, zadružnom i privatnom vlasništvu (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 86). Izuzetno veliku ulogu pri tome je imao privatni sektor. Blizu 80% stanovništva činilo je seljaštvo, zanatlije i ostala zanimanja zasnovana na privatnom vlasništvu (9.4, Bilandžić, 1985, 128).

No, još za vrijeme rata započeo je proces razvlašćivanja privatne imovine svih onih koji su bili proglašeni ratnim zločincima i slugama okupatora. Ta tendencija je osobito snažno nastavljena nakon rata, posebice od sredine 1945. do početka 1948. godine, kada je proširena i na sve imućnije članove društva - *ostatke buržoarskog poretka*. Tako brz tempo razvlašćivanja privatne imovine nije zabilježen niti u jednoj zemlji socijalističkog lagersa nakon Drugoga svjetskog rata.

Paralelno s njim, kao njegov konačni izraz tekao je proces podržavljenja privrede sekvestracijom, konfiskacijom imovine ratnih zločinaca i suradnika okupatora, nacionalizacijom privatnih tvornica, rudnika, prometa, banaka i veletrgovina, agrarnom reformom kojom je veleposjednicima oduzeta zemlja iznad 30 hektara, te potom dijelom podržavljena, a dijelom kolonizacijskim naseljavanjem siromašnog stanovništva iz pasivnijih krajeva zemlje podijeljena. Potom se 1949. godine posebnom poreznom politikom prisililo seljaštvo na prisilnu kolektivizaciju sela (9.4, Matković, 1998, 286; 9.4, Bilandžić, 1985, 233).

Ove mjere promjene vlasničke strukture dovele su do toga da je 80% industrije dospjelo u državne ruke - gotovo sva krupna industrija, skoro cjelokupni bankarski sistem, trgovina na veliko i vanjska trgovina. Kad se tome doda kolektivizacija sela, koja je osigurala snažniju kontrolu seljaštva, više je nego jasno da je glavnina privrednih resursa bila u vlasništvu ili pod kontrolom države (9.4, Bilandžić, 1985, 117). Gotovo cjelokupna zemlja postala je državna, pri čemu je vrh Partije pretvoren u svojevrсни privredni *management*.

Tako je centralizacija privrede omogućavala kontrolu ukupnih privrednih potencijala zemlje, koji u to vrijeme nisu bili osobito snažni: valja se prisjetiti da je nakon Drugoga svjetskog rata ostalo upotrebljivo svega 30% ionako skromnih prijeratnih jugoslavenskih ekonomskih potencijala. Stoga je nova vlast krenula u brzu obnovu zemlje etatističkim rukovođenjem privrednim potencijalima, smatrajući da će tako polučiti najbolje rezultate. Bila je to borba za obnovu zemlje, ali i protiv siromaštva, gladi i nereda, borba za opismenjavanje i ukupno stvaranje stručnog kadra na kojem će počivati obnovljena privreda.

Primjena dobrovoljnog rada od masovnih radnih akcija do takmičenja i udarništva bila je vrlo značajan izvor obnove. Tako se tijekom 1946. godine takmičenje pretvorilo u masovan pokret koji je obuhvatio 60% radnika i službenika (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 85). Stvorena je takva klima u kojoj se dobrovoljni rad s vremenom počeo očekivati, pa i sve jasnije tražiti od stanovništva, postupno prerastajući u prešutnu obvezu. Kao što je biti dobar građanin značilo beskompromisno zastupati proklamiranu partijsku ideologiju kao jedinu istinu, tako je i nesebično uključivanje u dobrovoljni rad značilo dokaz osobne pravovjernosti, iskrenosti i djelatne spremnosti na izgradnju socijalističkog društva. *Mi gradimo prugu, pruga gradi nas* proklamirana je parola za široke narodne mase toga doba.

Industrijalizacija zemlje i elektrifikacija kao njena logistička podrška, na čemu je zakazala stara Jugoslavija, bila je nakon obnove pretpostavka razvoja nove Jugoslavije. Osobito poslije Drugoga svjetskog rata u kojem je Jugoslavija po posljedicama rata pripadala među najpogođenije zemlje. Odmah nakon oslobođenja sve organizacijske sposobnosti, revolucionarni zanos i radna etika upregnuti su u kult radne discipline pojedinca i kolektiva (9.4, Bilandžić, 1985, 112-114). Po uzoru na SSSR i zemlje socijalističkog bloka prvi jugoslavenski Petogodišnji plan razvoja privrede (1947-1951) kao glavni cilj je postavio industrijalizaciju i centraliziranu

akumulaciju ukupnih privrednih potencijala. Takozvanom *planskom privredom*, koja se trebala odvijati po programiranim parametrima razvoja, upravljale su *glavne uprave* - tijela koja su djelovala kao spona između ministarstava i poduzeća. Proces industrijalizacije i elektrifikacije potakao je nastanak i razvoj procesa deagrarizacije i urbanizacije zemlje.

Pokazatelji industrijskog i ukupnog društvenog rasta i razvoja od 1947. do 1949. godine bili su više nego dobri. Ispunjenje plana proklamiranog u Prvoj petoljetci dovelo je u prve tri godine do radikalne promjene socijalne strukture stanovništva. Broj jugoslavenskih radnika zaposlenih u industriji, rudarstvu, poljoprivredi, šumarstvu, građevinarstvu i prometu povećao se do kraja 1949. godine dva puta u odnosu na 1946. godinu, odnosno dva i pol puta prema 1931. godini (9.4, Franković, 1958, 431). Pojavile su nužne infrastrukturne potrebe zemlje i zahtjevi za promjenom načina života migranata, uključujući jačanje analfabetskih tečajeva i cjelokupnog pedagoškog sistema.

Kontrola cijena osnovnih životnih artikala i raspona plaća do maksimalnih 1 : 3,5 između najniže plaćenog radnika i ministra (unatoč privilegijama koje su vladajući slojevi osiguravali na druge manje istaknute načine), te zagarantirano snabdjevanje svih stanovnika osnovnim životnim namirnicama u to su vrijeme smanjivali razlike između različitih društvenih slojeva (9.4, Bilandžić, 1985, 115-116), stvarajući uravnilovku i *egalitarni sindrom socijalizma* karakterističan za stanje svijesti svih socijalističkih zemalja toga doba.

Paralelno s industrijalizacijom tekla je i kolektivizacija seoskih gazdinstava udruživanjem u seoske radne zadruge po uzoru na Sovjetske *kolhoze*. Naime, s obzirom na to da je ekspanzija industrije i urbanizacija tražila od sela sve više poljoprivrednih proizvoda, CK KPJ početkom 1949. godine donosi direktivu o kolektivizaciji sela. Unatoč protivljenjima seljaštva prema takvoj državnoj politici koja ih je tjerala na prisilno udruživanje želeći bogatije poljoprivredne prinose i tržišne viškove, u okolnostima u kojima su državne institucije propisivale asortiman ukupne poljoprivredne proizvodnje, obvezan državni otkup tržišnih viškova po od države propisanim cijenama, država nije mijenjala svoju politiku prema selu. Seljak nije mogao kontrolirati vlastiti proces proizvodnje, a s nelogičnom poreznom politikom zaokružen je krug apsurdne državne politike koja je postala kontraproduktivna: kolektivizacijom i planskom privredom umjesto da se povećavala, poljoprivredna

proizvodnja se smanjivala. Seoska su gazdinstva retardirala, sitni posjedi bivali su sve usitnjeniji, a gubitak interesa za poljoprivrednu proizvodnju doveo je do opadanja obradivih površina, porasta nezadovoljstva seljaka i bijega aktivnog dijela seoskog stanovništva u grad. Apsurdnost politike prema selu dovela je do toga da je vlast počela tretirati bogatog seljaka - *kulaka* kao *klasnog neprijatelja*.

Etatizirani proizvodni i ukupni društveni odnosi u kojima partijski aparat impregniran u sve sfere državne strukture upravlja cjelokupnim društvom planirajući njegov napredak normiranjem razvoja, a egalitarnim sindromom kočeći poduzetnost i individualnu inicijativu neminovno je vodio u pasivizaciju pojedinca i dugoročnu stagnaciju društva. Poput otpora takvim odnosima na selu, centralizirani oblik vlasti i u industrijskoj proizvodnji i u ukupnoj državnoj djelatnosti destimulirao je pojedinca i postupno stvarao kod njega otpor prema novoj vlasti. Umjesto da decentralizacijom odgovori na otpore i pasivnu rezistenciju ljudi, državni aparat povećava instrumente kontrole i prisile uvećavajući birokratski aparat i petrificirajući postojeće odnose. Na taj način ukupni društveni procesi u FNRJ pretvarali su njene stanovnike u pasivizirane podanike nove političke oligarhije koja se prilikom učvršćivanja vlasti i izgradnje novoga društva sve više udaljavala od naroda.

Do obrata je došlo i u međunarodnom položaju nove države nakon rata. Već za vrijeme rata KPJ svoj ideološki i ukupni državni oslonac počinje tražiti na Istoku. Unatoč nastavku suradnje sa Zapadom, kojeg je zahtjevalo prije svega pragmatično respektiranje moćne pozicije vodećih zapadnih antifašističkih zemalja, nova komunistička vlast *buržoarski* Zapad konceptualno smatra svojim političkim i ideološkim protivnikom - *klasnim neprijateljem*. S konačnim oslobođenjem zemlje, međunarodnim priznanjem i konstituiranjem državnog ustrojstva nova se Jugoslavija udaljava od parlamentarno-demokratskih zemalja Zapadne Evrope, te se priklanja lageru zemalja komunističkog sustava na čelu sa SSSR-om kao vodećom ekonomskom, vojnom i ideološkom silom, uzorom u izgradnji novoga društva. U ovom su razdoblju sve društvene promjene tek vjerna kopija politike SSSR-a. Od etatističkog pristupa programiranoj obnovi i izgradnji zemlje putem *pjatiljetki*/petoljetki, preko kolektivizacije u *kolhozima*/seoskim radnim zadrugama, do izgradnje novoga sustava (prije svega društvenih) znanosti, pedagoškog sustava i cjelokupne kulture utemeljene na ideološkoj komunističkoj paradigmi, te obrazovanja

svoje *revolucionarne inteligencije* koja će zamjeniti staru *reakcionarnu inteligenciju* nastalu u kapitalističkom sistemu, na koju se gledalo s podozrenjem.

U skladu s tim Centralni komitet Komunističke partije Jugoslavije uspostavlja Aparat propagande i agitacije (Agitprop) radi "savlađivanja 'spontanosti i anarhičnosti'", želeći njime postići "koncentrisanje - posredno ili neposredno - čitavog narodnog političkog, kulturnog, prosvetnog, pa i naučnog života u rukama partijskih ustanova. Cilj tog novog aparata bio je da se partijske 'parole' učine jasnijim 'masama' i sprovedu u život, a na drugoj strani da se izgradi ozbiljan plan za ideološko podizanje partijskog članstva i za 'pravilno ideološko i političko vaspitanje širokih narodnih masa'" (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 120).

O značaju koji se pridaje Agitpropu kao svojevrsnom kulturno-prosvjetnom i cenzorskom obliku partijskog rada i institucionaliziranom nastavku komesarskog djelovanja KPJ iz Drugoga svjetskog rata radi *izgradnje novoga revoluciji odanog čovjeka u novom socijalističkom društvu* pokazuje njegova organizacijska struktura: cjelokupan agitacioni, propagandni i kulturno-prosvjetni rad ovog aparata rasprostranjen je na regionalno-partijskom principu pod kontrolom komiteta KPJ po cijeloj zemlji s jedinstvenom agitacijom i propagandom ideologije KPJ; ovim organizacijski centraliziranim mamutskim aparatom popunjenim provjerenim kadrovima rukovodi za to posebno određeni član Politbiroa CK KPJ. Svaka Agitpropova komisija dijeli se na pet sektora: za štampu i agitaciju, teoretsko-predavački, kulturni, organizaciono-tehnički i pedagoški sektor. Agitprop preuzima vodeće mjesto u ideološkoj borbi protiv *neprijateljskih tendencija, odgoju masa* u duhu učenja Marxa, Engelsa, Lenjina i Staljina, kontroli školskog sustava i cjelokupne publicistike (*ibidem*, 120-122). Njime se pokriva ukupno društvo i njegova kultura u kojem se istovremeno agitira, propagira i tumači nova ideologija, te pazi, upozorava na opasnosti i prokazuju nepoželjna *idejna skretanja*.

Posebna se pažnja posvećuje opismenjavanju oko 45% nepismenog stanovništva (*ibidem*, 144) na mnogobrojnim analfabetskim tečajevima. Otvaraju se radnički tečajevi, tečajevi za učitelje, širi se i jača cjelokupni sistem školstva, osobito mreža osnovnih škola. Pod kontrolom Agitpropa i Pedagoške komisije pri CK KPJ usvajaju se nastavni planovi i programi, udžbenici i druga relevantna pedagoška građa novoga školskog sustava, pri čemu je od presudne važnosti bila njihova *odgovarajuća*

idejno-politička usmjerenost. Ispravni put *socijalističke idejnosti i političnosti u nastavi* i ukupnom teorijskom radu predstavlja *condicio sine qua non* novoga doba.

Masovno se otvaraju knjižnice, čitaonice, narodna sveučilišta, domovi kulture, štampa postaje dostupna širim masama, izdaju se zidne novine i dr. Osnovni pravac razvoja bio je opismenjavanje, usavršavanje i podizanje kulturnog nivoa stanovništva u novom revolucionarnom duhu (*ibidem*, 146). Upotrebom prevedene sovjetske udžbeničke i druge komunistički orijentirane literature, putovanjem znanstvenika, nastavnika i studenata na usavršavanje u SSSR, gostovanjem sovjetskih znanstvenika u zemlji, propagandom u štampi i primjenom sredstava cenzure i represije mijenja se *milieu* čovjekovog svjetonazora iz pluralizirane ideološke provenijencije u monistički revolucionarni totalitarizam s ekskluzivnom komunističkom ideološkom matricom pod dominacijom SSSR-a.

Vanjskopolitički odnosi Jugoslavije orijentirani prema SSSR-u i zemljama socijalističkog lagera između 1945. i 1947. godine doveli su do Ugovora o prijateljstvu, uzajamnoj pomoći i suradnji sa SSSR-om, Poljskom, Čehoslovačkom, Albanijom, Bugarskom, Mađarskom i Rumunjskom. Svoje priklanjanje *vječnom savezu* sa SSSR-om i zemljama socijalističkog lagera, tražeći u njima suradnju utemeljenu na ravnopravnim odnosima i pomoći u izgradnji socijalizma, Jugoslavija je plaćala sve zaoštrenijim sukobima sa Zapadnim zemljama. Napuštanjem partizanske ratne politike prividne ravnoteže između Istoka i Zapada došlo je do sukoba interesa FNRJ i Zapadnih zemalja. Taj sukob posebno je zaoštavao iznimno značajan geopolitički položaj Jugoslavije u vrijeme početaka hladnoga rata, kada je Zapadni blok smatrao da slabljenjem međunarodnog položaja Jugoslavije štiti prozapadno orijentirane režime u prijateljskoj Italiji, Grčkoj i cjelokupnom Zapadnom svijetu, sprječavajući prodor Istočnog bloka na čelu sa SSSR-om preko Jugoslavije na Sredozemlje.

Sukob između FNRJ i Zapada posebno je zaoštren jugoslavenskim pristupanjem Informbirou, u kojem su Zapadne zemlje prepoznale njeno okretanje leđa Zapadu i potpuno integriranje u komunistički svijet. Naime, kao odgovor na Marshallov plan o uzajamnoj ekonomskoj pomoći Zapadnih zemalja iz 1947. godine u rujnu iste godine KPJ pristupa novoj međunarodnoj organizaciji komunističkih i radničkih partija - Informacionom birou (Informbirou), odnosno Komunističkom informacionom birou (Kominformu) kako se još zvao, kao savjetodavnom tijelu

predstavnik komunističkih partija SSSR-a, Bugarske, Čehoslovačke, Francuske, Italije, Mađarske, Poljske i Rumunjske. Službeno proklamirani cilj ove organizacije bio je razmjena iskustava između komunističkih partija i njihova koordinacija na osnovi uzajamne suglasnosti; ali cilj SSSR-a, kao realno najsnažnije partije i zemlje u organizaciji, bio je stavljanje pod vlastitu kontrolu komunističkih partija - članica organizacije: s jedne strane kontrolom komunističkih partija Istočnih zemalja uspostavljao se nadzor i nad njihovim državama, te pokušavao dati centralizirani orkestrirani odgovor na povezivanje Zapadnih zemalja i polarizaciju u tada već razbuktalom hladnom ratu; s druge strane utjecanjem na rad komunističkih partija Zapadnih zemalja SSSR je osiguravao svoga saveznika u protivničkom taboru. Za sjedište Informbiroa izabran je Beograd, čime je naglašen značaj geopolitički isturenog položaja Jugoslavije prema suprotstavljenom Zapadnom bloku. Tako se u to vrijeme Jugoslavija sa svojom ekonomskom, ideološkom, partijskom, intelektualnom i ukupnom društvenom strukturom potpuno priklonila zemljama Istočnog bloka na čelu sa SSSR-om. Samim time je od Zapadnih zemalja izolirana.

U takvim prilikama jasne opredijeljenosti i otvorene polarizacije, malo nakon konstituiranja Informbiroa krajem 1947. godine dolazi i do prvih snažnijih, mada od javnosti još uvijek prikrivenih sukoba jugoslavenskih partijsko-državnih organa sa partijsko-državnim aparatom Staljinovog Sovjetskog Saveza. Do sukoba dovode antagonizirani konceptualno različiti pristupi suradnji između komunističkih zemalja i njihovih država. SSSR ustrajava na osiguranju potpune kontrole nad vanjskom i unutrašnjom politikom svih socijalističkih zemalja u polariziranom blokovskom svijetu. U tome je dobrim dijelom već i uspio. Posljednji korak u pravcu zaokruživanja takve politike bila je Jugoslavija. FNRJ pak ustrajava na temeljnim principima dobrovoljnosti i suradnje, ne želeći žrtvovati svoju samostalnost u vanjskoj i unutrašnjoj politici.

Sukob između ova dva koncepta sve se više zaoštavao. Nakon početnih međusobnih optužbi Informbiro pod kontrolom SSSR-a ulazi u otvorenu političku borbu protiv FNRJ-a. U tom duhu sredinom 1948. godine donosi rezoluciju u kojoj njeni članovi optužuju rukovodstvo Komunističke partije Jugoslavije za nacionalizam, avanturizam, birokratizam, pa i kontrarevoluciju i izdaju komunističkog puta u izgradnji zemlje. U brzom odgovoru Petog kongresa KPJ osuđuje se rezolucija Informbiroa kao netočna i nepravedna. Potom se održavaju i

republički kongresi CK KPJ koji isto tako podržavaju politiku svoje partije i osuđuju napad Informbiroa, pruživši jasan otpor međunarodnom pritisku na zemlju.

Nakon što je iscrpio političke putove SSSR započinje s ekonomskim pritiscima. Povlači sve sovjetske civilne stručnjake s rada na raznim privrednim objektima u Jugoslaviji, vojne savjetnike i instruktore, a kao protumjeru Jugoslavija povlači i veliki broj svojih studenata i stručnjaka raznih profila sa usavršavanja iz SSSR-a. Pokrenut je otvoreni ekonomski rat u kojem su suspendirani ugovori o prijateljstvu i suradnji i zavedena potpuna ekonomska blokada Jugoslavije.

Blokadom je Jugoslavija dovedena u osobito težak položaj, jer je njen cjelokupni razvoj vezan za zemlje socijalističkog bloka, zbog čega su Zapadne zemlje iz političkih razloga ograničavale trgovinsku razmjenu s njom. Tako se Jugoslavija našla u nezavidnoj poziciji totalne izolacije u drugoj godini ispunjavanja petogodišnjeg plana industrijalizacije i elektrifikacije, kada su svi ekonomski pokazatelji imali ubrzani tempo rasta, razvoja i obnove zemlje. Bilo je to izrazito teško ekonomsko, ali i psihičko stanje napuštenosti od *vječnog saveznika, starijeg brata*, uzora i ideološkog vođe kojeg se do tada nekritički slijedilo u *sigurnu i sretniju budućnost*.

Na jugoslavenskim granicama prema susjednim socijalističkim zemljama započele su čak i oružane provokacije. Orkestrirano zveckanje oružjem toliko je eskaliralo da su zbog njega tenzije između dva polarizirana bloka u hladnom ratu zaoštrene gotovo do ruba novoga rata na ovim prostorima. Sve to stvorilo je dojam među stanovnicima Jugoslavije da je zemlja stisnuta između *dva mlinska kamena* (*ibidem*, 223). Strah od vojnog napada na zemlju i gubitka samostalnosti od obaju polariziranih blokova bio je vrlo velik.

Pored opće psihoze izazvane sovjetskim pritiskom i dezorjentiranošću prosječnog stanovnika Jugoslavije, kojemu na početku nije bilo posve jasno što se zapravo dešava i kako to da je glavni komunistički saveznik i uzor preko noći postao neprijatelj, teško stanje dodatno su otežavale političke čistke u zemlji. Naime, komunističko rukovodstvo Jugoslavije strahujući od unutrašnje pobune i nezadovoljstva zbog naglog sukoba s Informbiroom i moćnim SSSR-om na koji nije uspjelo pripremiti mase, utamničavalo je i vršilo oštru represiju u brojnim kaznionicama prema svima onima koji su se izjašnjavali za Rezoluciju. Tako je istovremeno s međunarodnom izolacijom i strahom izazvanim njome u Jugoslaviji

započela i politička stigmatizacija svih onih koji su bili prokazani kao pobornici politike Informbiroa. Čak 54.000 ljudi bile su u to vrijeme u zemlji službeno prokazane kao Informbiroovci (9.4, Bilandžić, 1985, 158). Kada se tome dodaju i osobna razračunavanja stvaranjem nepostojećih *državnih neprijatelja* Informbiroovaca pod krinkom ideoloških diferencijacija, jasno je da je zavladao strah među ljudima. Uzimajući u obzir splet vrlo teških međunarodnih okolnosti i neizvesnog stanja u zemlji, može se zaključiti da u to vrijeme nitko u Jugoslaviji nije vidio posve sigurnom niti vlastitu budućnost niti budućnost vlastite zemlje.

Međunarodni pritisak socijalističkih zemalja nije popuštao prema Jugoslaviji sve do Staljinove smrti početkom 1953. godine. Tek nakon toga s ponovnom uspostavom diplomatskih odnosa na razini ambasadora postupno se normaliziraju odnosi sa Sovjetskim Savezom i socijalističkim blokom zemalja. Sve do tog perioda, pet vrlo dugih i neizvjesnih godina, trajala je jugoslavenska borba za preživljavanje i očuvanje državne samostalnosti i ravnopravnosti u vrlo uzavrelim međunarodnim okolnostima.

Blokada zemlje je izazvala enormnu štetu jugoslavenskoj privredi, koja se procjenjuje na više stotina milijuna američkih dolara. Odmah po uvođenju ekonomske blokade došlo je do značajnog pada svih do tada još uvijek vrlo pozitivnih ekonomskih pokazatelja razvoja zemlje i osjetnog pada životnog standarda ljudi. Zaustavljen je proces industrijalizacije i elektrifikacije, smanjen broj zaposlenih i izvoz, a pod pogubnim utjecajem kolektivizacije smanjuje se i poljoprivredna proizvodnja. Stoga je uvedena štednja poput one u ratnim uvjetima, u kojoj su mobilizirani svi privredni resursi zemlje. Izvršena je revizija petogodišnjeg plana, svodeći ga na izgradnju samo tzv. ključnih kapitalnih objekata (*ibidem*, 163). Zavedena je oštra radna disciplina, suzbijana zloupotreba i rasipništvo, poticano takmičenje i prebacivanje zacrtanih planova. No, usprkos velikim naporima, planirana proizvodnja u mnogim privrednim granama je podbacivala. Na to su djelovali ekonomska blokada zemlje, povećani rashodi za obranu zemlje, nedostatak tehnologije, opadanje uvoza sirovine i s tim u vezi nedovoljna iskorištenost postojećih industrijskih kapaciteta (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 266).

Bilo je očigledno da se nešto mora poduzeti. Odmah poslije konsolidacije zemlje od prvog šoka izazvanog međunarodnim pritiskom, sredinom 1949. godine partijski vrh određuje novi pravac razvoja, s čijom primjenom dolazi do radikalnog

zaokreta u politici unutrašnjeg upravljanja zemljom. Sustav etatističkog, državno-centralističkog upravljanja privredom i cjelokupnim društvom zamjenjuje novi koncept radničkog samoupravljanja.

Ispravnost napuštanja koncepta centraliziranog upravljanja potvrdio je Šesti kongres KPJ krajem 1952. godine. Na njemu je društveno uređenje u SSSR-u izgrađeno u doba Staljinove vladavine, s još uvijek oštrom retorikom označeno "kao sistem državno-kapitalističkih odnosa s kastinskom despotskom vlašću birokracije. Spriječiti da se na tlu Jugoslavije formira sličan etatistički sistem postao je glavni sadržaj idejno-političke misli i akcije KPJ" (prema: 9.4, Bilandžić, 1985, 168). Tako se Jugoslavija našla pred novim izazovom: napuštanjem do tada jedino poznatog puta centralizirane socijalističke izgradnje koji je trasirao SSSR krenula je u izgradnju vlastitog pravca daljnjeg razvoja. Grubi raskol sa SSSR-om 1948. godine potakao je tako i jugoslavenski izlazak iz sjene sovjetskog koncepta društvenog uređenja, u kojem se postizanjem savršenstva smatralo njegovo vješto kopiranje, što je potiskivalo autentičnu društvenu misao, gušilo stvaralaštvo i otežavalo nezavisan unutrašnji razvoj zemlje (*ibidem*, 169). Nakon prvog šoka i početne adaptacije na nove prilike nastale 1948. godine, KPJ se s konceptom samoupravljanja započetim 1949. godine počinje oslanjati na snagu vlastite zemlje.

Do proboja ekonomske i političke blokade došlo je 1950. godine, kada SAD kao prva zemlja Zapada upućuje besplatnu pomoć, nakon čega je slijede Velika Britanija i Francuska i druge zemlje. Posebnu međunarodnu afirmaciju Jugoslavija dobija ulaskom u Vijeće sigurnosti Ujedinjenih nacija kao nestalni član za 1950. i 1951. godinu. Podrška Zapada osigurala je izlazak Jugoslavije iz ekonomske i političke izolacije, brži ekonomski oporavak, podizanje životnog standarda, ohrabrivanje reforme društva iz etatističkog koncepta upravljanja prema samoupravljanju, a potom i izbalansiraniju poziciju zemlje između sukobljenih blokovskih sila, te samim time njenu veću nezavisnost.

Godina 1948. razdjelnica je dvaju povijesnih procesa u razvoju socijalističke Jugoslavije: centraliziranog oblika etatističkog administrativnog upravljanja cjelokupnom federacijom kao monolitnom cjelinom iz Politbiroa Centralnog komiteta Komunističke partije Jugoslavije do toga perioda i početka decentralizacije društva putem koncepta radničkog samoupravljanja nakon tog perioda (9.4, Bilandžić, 1985, 164). Nakon prvih Radničkih savjeta kao vodećih samopravnih tijela uvedenih u

poduzeća krajem 1949. godine, naredne godine ozakonjuje se radničko samoupravljanje, pri čemu je Josip Broz Tito kao vodeći ideološki i politički strateg zemlje programski sblimirao tri temeljna principa nove ideološko-političke orijentacije samoupravljanja (*ibidem*, 172):

1. proces odumiranja države;
2. distanciranje Partije od vlasti i njeno jačanje u svojstvu političke partije radničke klase;
3. transformiranje državnog vlasništva u društveno pod upravom neposrednih proizvođača.

Započinje reorganizacija državne uprave, u kojoj centralne vlasti federacije prenose 40-60% svojih ovlasti na republike i privredne subjekte, tako da republički organi uprave postaju najznačajnija tijela rukovođenja privredom (*ibidem*, 176).

Sa saveznim i republičkim Ustavnim zakonima iz početka 1953. godine završen je proces legislativne implementacije koncepta samoupravljanja u društvu. Ozakonjuje se društveno vlasništvo, povećava uloga proizvođača u saveznoj i republičkim skupštinama, umjesto savezne i republičkih vlada i ministarstava uvode se Izvršna vijeća i sekretarijati - sve to da bi se smanjio utjecaj izvršnih, a uvećala moć zakonodavnih tijela. Ukida se Agitprop, a Ministarstvo prosvjete postaje Sekretarijat za prosvjetu. Umjesto Prezidijuma Narodne skupštine FNRJ kao vrhovne vlasti uvodi se funkcija predsjednika Države na čijem čelu ostaje predsjednik Partije Josip Broz Tito.

Proces ideološke preorijentacije završava na Šestom kongresu KPJ krajem 1952. godine, na kojem se odbacuje dotadašnji put u državni socijalizam i prihvaća samoupravni koncept razvoja društva. Da bi se distancirala od klasične političke partije u borbi za vlast naglašavajući svoju težnju za ostvarenjem prava radničke klase Komunistička partija Jugoslavije mijenja naziv u Savez komunista Jugoslavije. Članovi Saveza postaju *avangarda radničke klase i društva u cjelini*. Prvi stupanj cjelokupne institucionalne decentralizacije društva i tranzicije Državnih i Partijskih struktura iz etatističkog puta državnog socijalizma u samoupravljanje trajao je pet godina. Završen je 1954. godine, kada su cjelokupna *sredstva za proizvodnju predana u ruke radnicima*.

Za ovo razdoblje jugoslavenskog razvoja Dušan Bilandžić zaključuje: "U toku petogodišnje društvene reforme 1948-1953., koja se ovdje naziva 'velikom

prekretnicom', KPJ, odnosno SKJ, izvela je najveću idejno-političku preorijentaciju u svojoj povijesti. Prešla je s funkcije komandiranja na pozicije idejnog usmjeravanja" (*ibidem*, 221). Međutim, nova koncepcija samoupravljanja nije mogla preko noći izbrisati glavne centre političke moći. Promjenom imena Partije ili Vlade nije se mogla dokinuti njihova stvarna moć i isprepletenost. Oblici partijskog i državnog djelovanja su se transformirali, ali samim time nisu bili marginalizirani. Proces decentralizacije društva i povećavanja uloge radništva u ovom je periodu započeo bez sumnje vrlo značajnom razgradnjom etatiziranog modela državnog upravljanja, što je utjecalo i na dotadašne centre političke moći. Ali s time samoupravljanje kao novi društveni koncept nije zaživjelo u praksi. Implementacija samoupravljanja bio je dugotrajan proces, koji zapravo nikada do kraja nije niti dovršen. SKJ je ostala do raspada nove Jugoslavije vodeća snaga u društvu, koja je određivala pravac razvoja društva ne samo u pogledu idejnog usmjeravanja, nego i u pogledu stvarnog rukovođenja. No, postupna transformacija državnog vlasništva u društveno s tada započetim procesima deetatizacije, debirokratizacije i demokratizacije društva svakako su poboljšavali stanje u FNRJ.

Od sredine pedesetih godina počinju se osjećati prvi odjeci unutrašnje reforme i promjene međunarodnih okolnosti na privrednom razvoju i standardu života u Jugoslaviji. Nakon naglog pada stope industrijskog razvoja gotovo na nulu za razdoblje od 1948. do 1953. godine i stagnacije društva, od 1953. godine stope industrijskog razvoja i ekspanzije zaposlenosti dostižu razinu razvijenoga svijeta. Za razdoblje od sredine pedesetih do sredine šezdesetih godina Jugoslavija je ostvarila najvišu stopu industrijskog razvoja za čitavog svoga trajanja (*ibidem*, 212, 215. i 232). Zahvaljujući oslobađanju centralizacijom ograničavanih ljudskih potencijala u zemlji postupnim zaživljavanjem samoupravljanja, razbijanjem ekonomske blokade, otvaranjem novih kreditnih linija sa Zapadnim zemljama, intenziviranjem i uključivanjem Jugoslavije u međunarodnu vanjskotrgovinsku razmjenu, ponovnim plasmanom roba na tržišta socijalističkih zemalja i politici ekstenzivnog razvoja u ovom je razdoblju napuštena politika privredne recesije i stezanja kaiša (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 348).

Ipak, za čitavo vrijeme postojanja nove Jugoslavije jedno od ključnih pitanja svake države i društva ostalo je ne samo zanemarivano, nego i svjesno potiskivano u drugi plan. Bilo je to nacionalno pitanje, sa svom svojom složenošću i neriješenošću

na ovim prostorima još za vremena Habsburške monarhije i Kraljevine SHS (Jugoslavije). Ono je posebno zaoštreno u Prvom, te osobito Drugom svjetskom ratu, kada je došlo do vrlo teških međunacionalnih razračunavanja s tragičnim posljedicama.

Nakon svih nagomilanih nacionalnih frustracija i međunacionalnih tenzija s kojima se ušlo u FNRJ nova komunistička vlast smatrala je da bi se pokretanje nacionalnog pitanja negativno odrazilo na *tekovine narodnooslobodilačke borbe* i u tom kontekstu postignuto povjerenje među jugoslavenskim narodima. Zato je poslijeratno uređenje složenog nacionalnog pitanja nova Jugoslavija svela na konstataciju većeg broja naroda (koji su za razliku od tri naroda Kraljevine Srba Hrvata i Slovenaca (Jugoslavije) prošireni za Bosance i Hercegovce, Crnogorce i Makedonce) i narodnosti kao posebnih manjinskih nacionalnih zajednica (osobito zastupljenih u Autonomnim pokrajinama Vojvodine, te Kosova i Metohije u sklopu Narodne Republike Srbije), te uspostavu šest republika kao nacionalnih sastavnica federacije. Time je nova vlast smatrala nacionalno pitanje u zemlji riješenim, proklamirajući pritom parolu bratstva i jedinstva kao ključnu tekovinu oružane revolucije i novi stožer međunacionalnog okupljanja u FNRJ.

Za razdoblja etatizma FNRJ-a do 1948. godine kontrolirana je svaka rasprava o nacionalnom pitanju koja je prelazila okvire službeno proklamiranih aksioma, posebno u Hrvatskoj koja je bila opterećena hipotekom Nezavisne Države Hrvatske. Kasnije, s uvođenjem samoupravljanja nakon 1948. godine KPJ/SKJ je bila u zabludi kako se rješavanjem klasnog položaja radništva rješava i nacionalno pitanje u društvu. No, s procesima deetatizacije i demokratizacije društva otvarao se prostor slobodnijem izražavanju različitih stajališta, tako da je postupno dolazilo do isticanja nacionalnih posebnosti.

No proces deetatizacije i demokratizacije društva postupno je rastakao i *demokratski centralizam* SKJ slabeći njegovu monolitnost i jačajući unutar nje oprečne centralističko-unitarističke i decentralističko-separatističke struje. U njima se počinju sve jasnije zrcaliti stare nacionalne koncepcije: s jedne strane srpska - koja teži obnavljanju vlastite nacionalne hegemonije zagovaranjem čvršćeg centralističkog zagrljaja pomoću očuvanja snažne federacije, a s druge strane hrvatska - koja se zalaže za decentralizaciju federacije i jačanje autonomije republika. Tako se u novom

političkom ruhu javljaju stari politički procesi konfrontirani oko neriješenog nacionalnog pitanja.

3.5. Zaključak

Prva dva desetljeća suvremene povijesti u Hrvatskoj obilježena su borbom za državnu i nacionalnu emancipaciju u okvirima Austro-Ugarske monarhije. U turbulencijama Prvoga svjetskog rata Monarhija se raspala ne mogavši prihvatiti tijek vremena i izazove novih procesa u kojima je neriješeno nacionalno pitanje postalo imperativ daljnjeg razvoja.

Druga dva desetljeća suvremene povijesti Hrvatska je živjela u novoj multinacionalnoj zajednici - Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslaviji). No, druga Kraljevina i njena dinastija ništa nije uspjela naučiti od prethodne monarhije i s njenim osnivanjem već svrgnute dinastije. Ignorirajući neriješeno nacionalno pitanje pokušavala je unificirati raznorodno ekonomsko, socijalno, kulturno i nacionalno područje. U monopoliziranom državnom prostoru vladajući politički krugovi gledaju prije svega osobnu korist bez sagledavanja teškog stanja u zemlji i traganja za rješenjem čitavog niza krucijalnih državnih problema. Stoga je Kraljevina neminovno klizila svome kraju poput prethodne monarhije. Drugi svjetski rat samo je ubrzao neizbježan proces njena raspada.

Apsolutistički centralizam kao metoda održavanja vlasti koštao je dvorove obadviju multinacionalnih zajednica i prijestolja i države, pa se Hrvatska našla u ambisu Drugoga svjetskoga rata u ponovnom traganju ne samo za mirom, već i za novim rješenjem svoga nacionalnog i državnog pitanja.

Za vrijeme najkrvavijeg rata kako na ovim prostorima tako i u svijetu u prvoj polovici petoga desetljeća XX. stoljeća Hrvatska je u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj, a u drugoj polovici u Narodnoj Republici Hrvatskoj u okviru Federative Narodne Republike Jugoslavije. U njoj ostaje potom sve do osamostaljivanja početkom 90-ih godina našega stoljeća.

Prve dvije države (Habsburška monarhija i Kraljevina SHS (Jugoslavija)) počivaju na parlamentarnoj demokraciji liberalističkog tipa s monarhističkim oblikom. One nisu ideološki predestinirane na očuvanje samo jedne ideologije, već

dolaze na vlast, održavaju se i na kraju gube vlast bez ekskluzivne ideološke zadanosti. To dakako ne znači da je način vladanja u njima sâmim time bio demokratski i zasnovan na vladavini prava. Upravo radi gušenja tendencija demokratizacije društva i nespremnosti na rješavanje ključnih društvenih problema, među kojima je neriješeno nacionalno pitanje kao jedno od ključnih pitanja prve polovice XX. stoljeća na kraju postalo *condicio sine qua non* opstanka ovih država, Prvi i Drugi svjetski rat označio je njihov kraj.

S druge pak strane, Nezavisna Država Hrvatska i Federativna Narodna Republika Jugoslavija totalitarne su zajednice zasnovane na ideološkom monopolu vladajućih struktura. Dakako, one se razlikuju prema karakteru ideologijâ na kojima počivaju, načinu na koji su funkcionirale i posljedicama koje su iz njih proistekle⁶. Po mnogo čemu ustaški i partizanski pokret bili su među sobom suprotstavljeni: ustaše su bile na strani fašista, a partizani na strani antifašista; ustaški je pokret imao znatno manji broj pristaša od partizanskog; s tendencijom jačanja partizanskog pokreta slabio je ustaški pokret, pa se matematičkim rječnikom može reći da se ova dva povijesna procesa nalaze u obrnuto proporcionalnom odnosu; ustaše su imale ekstremno nacionalističku - rasnu ideologiju na osnovi koje su stvarali etnički čistu hrvatsku državu, kojoj su se partizani suprotstavili suradnjom među narodima Jugoslavije; partizani su imali anacionalnu komunističku ideologiju i socijalističku doktrinu zagovarajući promjenu vlasničke strukture zemlje, pobjedu radničke klase i svrgavanje parlamentarne demokracije Zapadnog tipa, kojoj su se ustaše suprotstavljali ekstremnim antikomunizmom i nacionalizmom; ustaše su radi promjene nacionalne strukture zemlje masovno protjerivali i pogubljivali građane

⁶ Neki sociolozi razlikuju autoritarne od totalitarnih političkih sustava. Autoritarnima smatraju one koji falsificiranjem i zloupotrebom autoriteta vlasti ostavljaju tek malo ili uopće ne ostavljaju prostora slobodi, za razliku od totalitarnih političkih sistema koji potpuno penetriraju u sve aspekte života u zajednici. Prema ovom pristupu totalitarni politički sustavi su najekstremniji oblici diktature.

Međutim, čini se ispravnijom pozicija sociologinje Vesne Pusić koja dovodi u pitanje ovakvu distinkciju. Ona smatra, zajedno s nekolicinom drugih sociologa, da je temeljna karakteristika totalitarizma "mogućnost da se u svakom trenutku ograniči ili zaustavi svaka autonomna aktivnost u bilo kojoj sferi društva. Manje je važno koliko aktivne prisile, nasilja i terora država upotrebljava da bi postigla taj cilj. Čak i ako instrumenti represije privremeno miruju, i ta joj mogućnost stoji samo potencijalno na raspolaganju, njezina moć je totalitarna" (9.4, Pusić, 1999, 61) (podvukao I. R.). U tom kontekstu jugoslavenski poslijeratni socijalizam može se isto tako okarakterizirati kao totalitaran, mada se u usporedbi s totalitarizmom političkog sustava Nezavisne Države Hrvatske on može okarakterizirati kao *benevolentni totalitarizam*. Mada je jugoslavenski socijalistički totalitarizam znatno ugodniji i po život manje opasan od neprikrivenog vrlo brutalnog totalitarizma NDH, on ne daje garanciju sigurnosti građana i njihova statusa, već isto tako zavisi od dobre volje vladara kao i ustaški totalitarizam (vidjeti o tome više u: *ibidem*, 60-62).

svoje zemlje, pri čemu su znatan dio državničkoga posla usmjerili prema razradi i provedbi različitih oblika torture kojima se osiguravala promjena njene demografske strukture nasuprot partizana koji su svoju djelatnost usmjerili prema oslobođenju zemlje oružanom borbom, u kojoj je glavni kriterij bio odnos prema okupaciji i očuvanju cjelovitosti zemlje uz očuvanje društveno-političkog temelja zasnovanog na komunističkoj ideologiji; većina ustaških žrtava bile su posljedica rasne politike i nisu iznuđene oružanim sukobima, a veći dio partizanskih žrtava posljedica je ratnih operacija i oslobađanja zemlje; konačno, bitna razlika između ustaškog i partizanskog pokreta bila je i u tome što se za pripadnost ustaškom pokretu u pravilu tražilo ispunjenje ključne pretpostavke - rasne pripadnosti hrvatskom narodu, što je temeljni kriterij za osiguranje vlastite egzistencije u zajednici koju su zasnovali; nasuprot tome, za pristupanje partizanskom pokretu ili uvažavanje kriterija koje je on na svom području postavio nije bilo bitno nacionalno porijeklo, stupanj obrazovanja, imovinsko stanje ili bilo koja druga pretpostavka koju netko *a priori* nije mogao ispuniti - njegov je temeljni preduvjet prihvaćanje komunističke ideologije kao jedinog mogućeg svjetonazora i pravca daljnjeg razvoja, te djelovanje u skladu s tim.

Ali, postoji nešto zajedničko i jednom i drugom pokretu: to je ideološka isključivost i u skladu s tim ideološka monopolizacija ne samo političkog prostora, u kojem je u oba pokreta bila dozvoljena samo jedna politička stranka kao ekskluzivni nosilac službenog ideološki proklamiranog političkog programa, već i izgradnja cjelokupnog monolitnog društva na monistički zasnovanoj ideologiji. Oba pokreta sa zadanim ideološkim okvirom dolaze na vlast, njime se održavaju na vlasti, te s istrošenošću nametnutih ideoloških matrica gube tu istu vlast. Kako je cjelokupna državna struktura kod njih totalitarno funkcionirala na ekskluzivnoj ideologiji, s trošenjem ideologije trošila se i državna struktura, pa su se na kraju s porazom ideologije urušili na njoj zasnovani društveni odnosi i sâma država.

Suštinsku razliku između NDH i FNRJ čine okolnosti nastanka, način funkcioniranja i posljedice koje su proistekle iz ovih zajednica. NDH je nastala u ambisu rata uz pomoć fašističkih sila. Prigrlivši fašizam i rasizam kao ekstremni nacionalizam i ideološki imperativ svoga postojanja, *nacionalno čišćenje* postaje osnovna metoda njenoga rada. Gotovo cjelokupna djelatnost NDH svodila se na ekstremno rješavanje nacionalnog pitanja, a s padom ideologije fašizma i iz njega deriviranog rasizma, te povlačenjem okupatora nestala je i NDH s velikim ljudskim i

materijalnim gubicima i teškim posljedicama koje je ostavila u zemlji i u svijesti preživjelih.

NRH u okviru FNRJ nastala je isto tako u ratu, u okviru pobjedničkih antifašističkih snaga, priklonivši se totalitariziranoj socijalističkoj ideologiji Istočnog bloka zemalja. Bila je to također jednopartijska država koja je dominirajućim principom centralizma, osobito u svom prvom periodu do 50-ih godina našega stoljeća, narušavala proklamirani federalizam zemlje. Stoga je klasna borba nametnuta kao njen ideološki imperativ. Nasuprot ekstremnog nacionalizma NDH koji rješavanje hrvatskog nacionalnog pitanja gradi nasilnim putem nauštrb drugih nacionalnosti i ideološkog pluralizma unutar vlastitog nacionalnog bića, FNRJ složeno nacionalno pitanje smatra rješanim uspostavom nove nacionalno-republičke konstitucije, a u prvi plan ističe rješavanje klasnog pitanja kao preduvjeta napretka.

Može se u cjelini zaključiti da je Hrvatska u prvoj polovici suvremene povijesti prošla kroz dva rata i četiri državne zajednice različitog oblika, političkog ustrojstva, socijalnog i kulturnog statusa, stupnja demokracije i nacionalnog sastava. U tih pola stoljeća bila je u sva tri tipa vladavine koja je svijet tada poznao: parlamentarnoj demokraciji - monarhističkog oblika, te fašističkom i socijalističkom totalitarizmu. No, i parlamentarna demokracija monarhističkog oblika zastupljena u prva dva sustava reduciranog je oblika demokracije, pri čemu su politički okviri takvog sustava ograničavani, ponekad čak i do te mjere da je zabranjivana svaka politička djelatnost (šestosiječanjska diktatura).

Stoga se društvene prilike u Hrvatskoj u prvoj polovici suvremene povijesti mogu okarakterizirati kao pretpolitičke. U njima zadovoljavanje interesa pojedinih društvenih slojeva ili cjelokupne nacije u multinacionalnim i totalitarnim državama nije moglo biti ostvareno političkim putem, pa su se stvarale društvene frustracije, tenzije i sukobi koji nisu omogućavali rješavanje slojevitih društvenih pitanja demokratskim putem u skladu s interesima većine članova zajednice. To je i uzrokovalo tako brze promjene da je u 50 godina suvremene povijesti Hrvatska proživjela čak četiri državna ustroja.

Prva polovica XX. stoljeća vrijeme je nacionalnog osvješćivanja i borbe, socijalnih tenzija i ratnih kataklizmi, velikih obrata s putevima i stranputicama kojima je Hrvatska još uvijek tragala za odgovarajućim rješenjem svoga statusa.

4. Povijest pedagogije u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća

4.1. Utjecaj društveno-političkih prilika na pedagoški znanost

Poput burnih promjena i obrata u nacionalnoj povijesti u prvoj polovici XX. stoljeća suvremena povijest pedagogije u Hrvatskoj u tom periodu, zahvaćena ukupnim društvenim, političkim i kulturnim promjenama, također proživljava svoje uspone i padove. Među sobom proturječne društveno-političke promjene u Hrvatskoj u ovom periodu snažno utječu na sve kulturne procese. To je posebice naglašeno u društvenim znanostima iz dva razloga.

S jedne strane, na društvene znanosti i njihov spoznajni fundus različiti politički režimi nerijetko gledaju kao na zrcalo u kojem se ogledaju društvene prilike. Kada im se odraz društvenih prilika čini lošim, a što je društvo totalitarnije to je veća razlika između režimske impresije o stanju u društvu i stvarnog stanja stvari - tim gore po zrcalo: umjesto da mijenjaju društvene prilike, oni po svaku cijenu žele utjecati na društvene znanosti koje ih prikazuju.

S druge strane, na mnoge društvene znanosti državni režimi u isto vrijeme gledaju kao na moćnu polugu brzih društvenih promjena. Njihovim iskorištavanjem u tom pogledu oni pokušavaju promijeniti društvene prilike u željenom pravcu, to brže i snažnije što novi društveni odnosi više odstupaju od željenog stanja stvari. Radi toga svi oni režimi koji s revolucionarnim promjenama dolaze na vlast snažnije posežu za instrumentalizacijom društvenih znanosti, za razliku od demokratski orijentiranih režimâ u procesu evolucijskog društvenog razvoja. Stoga je odnos političkih režima prema društvenim znanostima pokazatelj stvarne demokratičnosti društva.

Pedagogija je znanost koja ima (ne)sreću da je interesantna vlasti i političkim režimima po oba osnova - deskriptivno-eksplikativnom istraživanju odgoja, ali i normativnom utjecanju na odgoj. Specifični karakter odgoja podložniji je politizaciji i

ideologizaciji od nekih drugih društvenih znanosti. Mada je svaka društvena znanost na svoj način podatna nasilnoj penetraciji političkog i ideološkog u znanstveni korpus, pedagogija i odgoj su zbog svog karaktera u pravilu predmeti snažnije instrumentalizacije. Mogućnost pedagoškog utjecanja na sustav školstva i odgoj u cjelini, pa samim time i razmjerno brzu promjenu društvenih prilika, posebno je interesantna političkim režimima. Tako stupanj pedagoške autonomije od političkih utjecaja, a time i razina njene znanstvenosti zavisi od stupnja demokratičnosti, tolerancije, pluralističnosti, te u konačnom od slobode zadane društveno-političkim okvirom u kojem djeluje.

No, pored općeg društveno-političkog okvira koji presudno utječe na sve društvene znanosti, pa onda i na pedagogiju, i snaga sâme znanosti određuje stupanj njene autonomije. Razvijenije znanosti otpornije su na političke pritiske i ukupne neznanstvene utjecaje. One se brane dužom i osebujnijom poviješću, snažnijim spoznajnim fundusom i znanstveno koherentnijim epistemologijsko-metodologijskim spoznajnim aparatom koji s akribičnom minucioznošću osigurava dolazak do spoznaja. Njihov znanstveni autoritet i unutrašnji znanstveni red transparentniji je i otporniji na pritiske izvana. Impregniranost njihovih spoznajnih dostignuća u praksi, strukovno-staleška organiziranost i akademska izgrađenost na sveučilišnoj i ukupnoj intelektualnoj razini svoga društvenog i cjelokupnog kulturnog kruga u kojem djeluje značajni su jamci većoj samostalnosti.

Konačno, vrlo je značajan i egzistencijalni, moralni, znanstveni i ukupni ljudski habitus svakoga znanstvenika, jer se njime određuje njegova osobnost i nezavisnost, pa samim time i autonomija znanosti u kojoj djeluje. Izgradnjom vlastita autoriteta svaki znanstvenik ujedno gradi i slobodu svoga djelovanja.

* * *

*

U ovom poglavlju će se istražiti razvoj pedagogije kao znanosti o odgoju u kontekstu konkretnih prilika u Hrvatskoj u prvoj polovici suvremene povijesti. Za ovo su razdoblje karakteristične tri po mnogo čemu različite razvojne etape (9.4, Ledić, 1991 a, 354-359; 9.4, Ledić, 1991 b, 11-12; 9.4, Radeka, 1998, 68-74):

1. etapa prosvjetiteljske pedagogije - prije Prvoga svjetskog rata;
2. etapa pluralizirane znanstvene pedagogije - između dvaju svjetskih ratova;
3. etapa monistički zasnovane socijalističke pedagogije - nakon Drugoga svjetskog rata.

Pedagogijski razvoj u suvremenoj povijesti Hrvatske po mnogo čemu predodređuju stupanj njene znanstvene autonomije u zavisnosti od specifičnih društveno-političkih prilika u zemlji, razine izgrađenosti pedagogijskih i općekulturnih institucija, te konkretnih pedagoških prilika toga doba. Nakon analize općih povijesnih procesa u prethodnom poglavlju u ovom će se istaknuti temeljne pedagoške i pedagogijske karakteristike svake razvojne etape.

4.2. Prosvjetiteljska pedagogija

Poput prikaza povijesnih prilika u Habsburškoj monarhiji, proučavanje pedagogije u Hrvatskoj u XX. stoljeću do Prvoga svjetskog rata isto tako treba započeti pregledom stanja u XIX. stoljeću, jer tada započinju povijesno-pedagogijski procesi koji će kulminirati u prva dva desetljeća XX. stoljeća.

4.2.1. Pedagoške prilike

Kao i povijesne prilike u Hrvatskoj za vrijeme Habsburške monarhije, niti pedagoške prilike nisu bile dobre. Štoviše, bile su kočnica poboljšanju teškog društvenog stanja. Naime, jedan od temeljnih nedostataka u jačanju narodne svijesti među stanovništvom bila je opća nepismenost pauperiziranog stanovništva. "Nacionalistički je pokret u Hrvatskoj početkom 20. stoljeća, kao i ostali politički pokreti kod Hrvata tokom 19. stoljeća, zahvatio tek malu grupu inteligencije, koja je predstavljala neznatan ulomak naroda. Kraj naroda su sve ideološke krilatice, te uvijek nove koračnice za nove borbe, prolazile mimo neshvaćene, nezanimljive. Svi su govori, svi pozivi, sve pisanje moralo ostati jalovo, jer nije ni moglo dospjeti do svijesti analfabetskog naroda" (9.4, Horvat, 1984, 77). Između 70% i 80% nepismenog

stanovništva i 90% *stvarnih intelektualnih analfabela* u Hrvatskoj na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće bio je jaram oko vrata kojeg se najprije trebalo osloboditi.

Međutim, sustav školstva bio je gotovo potpuno nemoćan da utječe na promjene u tom pogledu. Školska je mreža bila vrlo nerazvijena s dominacijom njemačkog nastavnog jezika u središnjoj Hrvatskoj, odnosno talijanskog jezika u Dalmaciji i Istri.

Pasivan odnos učitelja spram vlasti i svećenstva, koje je u ime Monarhije upravljalo sistemom školstva unatoč sekularizaciji školstva u drugim državama, sprječavao je njegovu modernizaciju u okviru germaniziranih, talijaniziranih, a nakon Austro-Ugarske nagodbe i mađariziranih institucija sistema u dijelovima zemlje koji su potpali pod ugarsku upravu. U cjelini gledajući Hrvatskom je u to vrijeme dominirao njemački kulturni krug. To se nije značajnije promijenilo niti nakon Austro-Ugarske nagodbe, budući da je gruba penetracija ugarskoga elementa doživljavana kao nešto neprirodno i nepravedno nametnuto, bez uvažavanja hrvatskih interesa. Tako je, unatoč snažnoj mađarizaciji Hrvatske, otpor prema njoj i viševjekovna germanizacija zemlje osigurala perzistenciju njemačkog kulturnog kruga ne samo za cijelo vrijeme Habsburške monarhije, nego i za vrijeme Kraljevine SHS (Jugoslavije), a potom i za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske.

4.2.2. Prve znanstvene, akademske i pedagojske ustanove

Na teško pedagoško stanje u Hrvatskoj prvi pozornost skreću Gajev ilirizam i Strossmayerov panslavizam kao narodni politički pokreti s prve polovice i sredine XIX. stoljeća. Svjesni teškog pedagoškog stanja u zemlji bez čijeg poboljšanja nema snažnog narodnog pokreta, sputavanja njemačke kulturne hegemonije i ukupne Austro-Ugarske majorizacije s Hrvatskim narodnim preporodom nastaju i razvijaju se znanstvene, umjetničke, obrazovne, učiteljske i uopće kulturne institucije kao stožer pokretanja i širenja narodne prosvjete i školstva, poboljšanja pedagoških prilika.

Tako se uz Strossmayerov intelektualni, politički i financijski angažman osnivaju Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti 1866. godine i Hrvatsko sveučilište u Zagrebu 1874. godine kao prvo sveučilište na Balkanu.

Glavni zadatak *Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti* sa doživotnim pokroviteljem Strossmayerom, i Franjom Račkim (1828-1894) kao dugogodišnjim predsjednikom (1866-1886) bio je rad na jezičnom i kulturnom jedinstvu južnoslavenskih naroda. Akademija postaje centar okupljanja i djelovanja znanstvenika i narodne izdavačke djelatnosti od izuzetnog značaja za Hrvatsku u to vrijeme.

Hrvatsko sveučilište u Zagrebu druga je institucija posebno bitna za poboljšanje pedagoških prilika u Hrvatskoj toga doba. Odmah od njegova osnutka 1874. godine u njegovu su sastavu Mudroslovni (Filozofski), Državnoslovni (Pravni) i Bogoslovski, a od 1917/18. godine i Liječnički (Medicinski) fakultet, koji nije odmah otvoren zbog velikih izdataka koje je iziskivao.

Sveučilište su opterećivali mnogi problemi. Sve do početka stoljeća ono nije bilo izjednačeno s drugim sveučilištima u Monarhiji, tako da je vrijednost diplome stečene na njemu bila ograničena na područje Hrvatske. No, ono je kasnije izjednačeno s ostalim sveučilištima. Unatoč permanentnim zahtjevima narodnosno orijentiranih snaga za jačanjem Sveučilišta novim fakultetima, do Prvoga svjetskog rata njihov broj nije povećan. No, bez obzira na čitav niz problema i vrlo teško financijsko stanje, Hrvatsko sveučilište u Zagrebu bilo je uz Jugoslavensku akademiju znanosti i umjetnosti drugi stup intelektualne vertikale od neprocjenjivog nacionalnog značaja za napredak Hrvatske i za poboljšanje njenih pedagoških prilika u teškim okolnostima Habsburške monarhije.

Sveučilište je izravno utjecalo na jačanje pedagogije u Hrvatskoj - osobito Mudroslovni fakultet. Prva predavanja iz pedagogije započinju već sâmim osnutkom Mudroslovnog fakulteta 1874. godine. Povremeno ih je održavao u sklopu praktične filozofije estetičar i književnik dr. Franjo pl. Marković (1845-1914) (9.4, Vukasović, 1998, 373). Ali, poseban doprinos Mudroslovnog fakulteta pedagogiji kao znanosti započinje s osnivanjem sveučilišnih seminara i katedri. Tako je 1893. godine osnovana *Katedra za pedagogiju, te teoretičnu i praktičnu filosofiju*, s kojom započinje sistematsko pedagoškijsko obrazovanje (9.4, Šidak, 1969, knj. II, 64). Na tu je katedru slijedeće godine postavljen za profesora filozof i pedagog dr. Đuro Arnold (1853-1941) kao prvi imenovani profesor pedagogije na Sveučilištu (*ibidem*, 70; 9.4; Dumbović, 1995, 204), koji uvodi redovitu nastavu pedagogije studentima Fakulteta.

Od 1886. godine osnivaju se sveučilišni seminari, u kojima su studenti pripremani za praktičan i samostalan rad. Te iste godine na Fakultetu su osnovani seminari za staroklasičnu filologiju, povijest i slavensku filologiju, a odmah potom 1896. godine Pedagogijski seminar (*Seminarium paedagogicum*), s prvim predstojnikom dr. Đurom Arnoldom. U njemu su se s pedagogijom i didaktikom upoznavali svi *sveučilišni slušači* (kako su se zvali studenti Fakulteta), budući srednjoškolski profesori. Za ovladavanje učiteljskom vještinom redovito su rađene i praktične seminarske vježbe u Donjogradskoj zagrebačkoj gimnaziji, a uz seminar je osnovana i knjižnica. Od 1878. godine započeli su i ispiti za osposobljenje srednjoškolskih učitelja. Profesor Arnold stalno je i redovito predavao pedagogiju i vodio pedagoško-didaktičke vježbe, pa su tako od svoga osnutka Katedra, a potom i Seminar postali opći predmet obvezan za sve studente Fakulteta (9.4, Šidak, 1969, knj. II, 64-65. i 70).

Tako je pred početak suvremene povijesti pedagogije, od sredine devedesetih godina XIX. stoljeća, započelo teorijsko i praktično pedagoško obrazovanje i osposobljavanje svih studenata Mudroslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ono će u ovakvom obliku trajati do kraja Habsburške monarhije.

Spomenuti predavači pedagogije na Sveučilištu bili su u to vrijeme po svojoj temeljnoj vokaciji filozofi s dekanskim i rektorskim funkcijama i počastima, članstvom u Jugoslavenskoj akademiji znanosti i umjetnosti - od svoga osnutka pa sve do današnjih dana krovnoj znanstvenoj i umjetničkoj instituciji zemlje - angažirani i u drugim institucija od osobitog narodnog značaja. Svojim ukupnim autoritetom oni su jačali dignitet pedagogije kao mlade sveučilišne discipline.

Istodobno s jačanjem intelektualnih potencijala Hrvatske kroz Jugoslavensku akademiju znanosti i umjetnosti, te Hrvatsko sveučilište u Zagrebu Hrvatski narodni preporod u XIX. stoljeću prepoznaje u prosvjeti i učiteljstvu presudni faktor za borbu protiv analfabetizma, pedagoški napredak, osvješćivanje vlastita položaja i ukupnu pripremu naroda za promjenu društvenih prilika. U tom pogledu posebno su značajni časopis *Napredak* i organizacija Hrvatski pedagoško-književni zbor kao perjanice strukovno-staleške borbe za ostvarenje spomenutih ciljeva.

Napredak - školski časopis za učitelje, odgojitelje i sve prijatelje mladeži, pokrenut 1. listopada 1859. godine od naprednih hrvatskih učitelja, bio je prvi

pedagogijski časopis na hrvatskom jeziku sa Stjepanom Novotnyem (1833-1895) kao prvim urednikom. On je ujedno peti stručni časopis u Hrvatskoj. Prvi među njima bio je časopis *Pravdomoša* (1851/52) iz Zadra. Nakon prva četiri časopisa iz područja prava i ekonomije, te potom *Napretka*, tek 1877. godine izlaze ostali stručni časopisi: *Liječnički vjesnik*, *Šumarski list* i dr. K tome, niti jedan od njih nije izlazio tako dugo kao *Napredak* (9.4, Franković i sur., 1971, 181). Sve to potvrđuje da je rad na promicanju pedagoških prilika u to vrijeme cijenjen kao jedan od najvažnijih zadataka narodnog preporoda.

Napredak je okupljao radove afirmiranih, ali i do tada nepoznatih i neistaknutih učitelja. U početku su članci većinom praktičnog sadržaja. Teorijski članci mahom su se oslanjali na njemačku pedagogijsku literaturu, a bilo je ponešto i prijevoda s nekoliko jezika. U tom prvom periodu s osobitim su interesom čitani učiteljski radovi sa staleškom tematikom, poput onih o položaju škole i učitelja u drugim mjestima. Priređivani su i posebni prilozi za nastavu u školama.

U to vrijeme u zanosu Hrvatskog narodnog preporoda među naprednim učiteljima obrazovanim u dvogodišnjoj učiteljskoj školi u Zagrebu, a potom *brušenim* u revolucionarnim gibanjima 1848. godine, nastaje Hrvatski učiteljski pokret. Zalaže se za nacionalnu slobodu, te slobodu učitelja i škole od nestručnih utjecaja, pri čemu se prije svega mislilo na dominaciju teologije nad radom škola.

Na čelo ovoga pokreta stao je Ivan Filipović (1823-1895), *otac hrvatskih učitelja*. Hrvatski učiteljski pokret svoju djelatnost razvija u vrlo širokom rasponu od pedagogijskog spisateljskog rada, osobito objavljivanjem članaka u *Napretku*, te udžbenika i priručnika za osnovne, glavne i učiteljske škole, preko organiziranja različitih izložbi, do osnivanja Učiteljske zadruge, učiteljskih skupština i Hrvatskog pedagoško-književnog zbora (9.4, Franković, 1958, 131). Moglo bi se reći da je Hrvatski učiteljski pokret na pedagoškom planu značio isto ono što je Hrvatski narodni preporod bio cjelokupnoj Hrvatskoj - zamašnjak narodnog integralizma i gibanja, pozitivnih promjena i napretka.

Od pokretanja časopisa *Školski prijatelj* 1868. godine, kojeg izdaju pristaše očuvanja Crkvene uprave nad školama i održavanja postojećeg stanja, *Napredak* u središte svoga rada stavlja staleška pitanja i pitanje uvođenja naprednog školskog zakona kao pretpostavke oslobađanju od petrificiranih pedagoških prilika i u

modernom svijetu odavno razriješenih pitanja prosvjete i školstva - kao što su upotreba materinskog jezika kao nastavnog jezika u školama, sekularizacija upravljanja školstvom i dr. Okupljanjem oko antagoniziranih koncepcija dvaju časopisa učiteljstvo se u to vrijeme raslojava.

Napretka od 1972. godine postaje vlasništvo Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. U ovom razdoblju on zadržava liniju staleške borbe, okupljanja učitelja i njihova uzdizanja. Kako se borba naprednog učiteljstva sve više zaoštavala, sve je više i članaka o staleškoj politici. Godine 1886. postao je i glasilom Saveza hrvatskih učiteljskih društava, koje je osnovano za obranu tekovina prvog školskog zakona iz 1874. godine. Savez je osnovao Hrvatski pedagoško-književni zbor predvođen inicijativom Ivana Filipovića kao bastion zaštite pozitivne školske legislative od konzervativnih krugova pripremajući prijedloge za daljnju liberalizaciju zakonodavnih uvjeta rada u školama. U prilikama iznimno visokog analfabetizma uređenje pitanja osnovnog školstva i učiteljstva bio je temelj za opismenjavanje i stvaranje pretpostavki za daljnji razvoj. Stoga je ovaj zakon bio u epicentru borbe liberalnih i konzervativnih učiteljskih krugova i ukupnih snaga u zemlji koji su u uređenju pučkog školstva i učiteljstva vidjeli dugoročno trasiranje hrvatskog puta u budućnost.

Za razliku od perioda do dolaska Karla Khuena-Héderváryja za bana u Hrvatskoj, kada su se poboljšavale prilike u školstvu - osobito od uvođenja zakona 1874. godine nakon čega se otvaraju nove osnovne škole, povećava broj učitelja, njihov status i obrazovanje - za banovanja Khuena-Héderváryja pogoršava se pedagoško stanje u zemlji, pa i uvjeti rada *Napretka*.

Do banovanja Khuena-Héderváryja proširuje se broj suradnika Časopisa i temâ kojima se oni bave, ali kod većine autora dominira herbartovski pedagoški sistem, kojeg posebno snažno promovira Stjepan Basariček (1848-1918) u nizu svojih radova. Na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće *Napredak* obiluje izveštajima i prijevodima članaka iz drugih dijelova Habsburške monarhije, pa i drugih zemalja Evrope i SAD-a, koji su zagovarali novi pristup pedagogiji i školstvu. "Uredništvo je, očito, htjelo tim vijestima o položaju učitelja, o novim školskim zakonima i novim pedagoškim pravcima podržavati u učiteljstvu Hrvatske borbeni duh i volju za napretkom" (9.4, Franković, 1971, 188).

No, Khuen-Héderváryjeva represija rastakala je Hrvatski učiteljski pokret, tako da se nakon drugog školskog zakona iz 1888. godine i Filipovićeve smrti 1895. godine položaj učiteljstva i školstva ponovno pogoršao. Te iste 1895. godine Stjepan Basariček preuzima uredništvo *Napretka*, a studenti Sveučilišta u Zagrebu pred spomenikom bana Jelačića demonstrativno spaljuju ugarsku zastavu. Bila je to najava promjena i novih društvenih i pedagoških prilika u zemlji.

U novim prilikama mijenja se i položaj *Napretka*, i to ne samo zbog navedenih razloga, veći i zato što se od 80-ih godina XIX. stoljeća uz *Školskog prijatelja* i od 1877. godine pokrenutog *Hrvatskog učitelja* koji zagovaraju klerikalnu opciju školstva javlja i niz drugih časopisa na tragu liberalne opcije i novih pravaca u pedagogiji koje su osnovali bivši suradnici *Napretka*: *Škola* u Osijeku, *Tumač*, *Novi vaspitač* i *Pedagogijski glasnik* u Bjelovaru i dr., kao i mnogo stručnih listova specijaliziranih za pojedina pedagojska i pedagoška pitanja.

Basariček nastavlja uređivati *Napredak* ustrajavajući na herbartovskoj pedagojskoj opciji, uz tek poneki članak s gledištima *reformne pedagogije*, što izaziva sve snažnije polemike s predstavnicima *reformne pedagogije*. S druge strane u XX. stoljeću jača klerikalni pokret kao trajni protivnik Časopisa i naprednog učiteljstva. Zato se Basariček u suradnji sa Savezom hrvatskih učiteljskih društava i Hrvatskim pedagoško-književnim zborom konačno odlučuje na reformu *Napretka* "pretvorivši ga u znanstveno-pedagošku reviju pod utjecajem 'Preporoda' koji je nastupao u ime moderne znanosti i nazivao se također 'smotrom'" (*ibidem*, 190). Time se *Napredak* želio prilagoditi novim prilikama koncentrirajući se na teorijsku pedagogiju, a za staleška pitanja učiteljstva Savez hrvatskih učiteljskih društava i Hrvatski pedagoško-književni zbor osnivaju list *Hrvatski učiteljski dom* (1908-1921).

Smatralo se da su za proučavanje teorijske pedagogije tada bili dobri uvjeti s obzirom na to da su u Hrvatskoj u to vrijeme već djelovali sveučilišno obrazovani pedagozi koji su svoje pedagojsko obrazovanje i znanstvene titule stekli u inozemstvu (dr. Jure Turić (1861-1944), dr. Paja Radosavljević (1879-1958)), a stariji suradnici *Napretka* i dalje su bili aktivni. K tome su pristizali i mlađi profesori srednjih škola koji su solidnije pedagojsko obrazovanje stjecali u sveučilišnom Pedagojskom seminaru. Sve to dovodi do značajnije zastupljenosti reformnih pravaca u pedagogiji u *Napretku*. Usprkos tome što u to vrijeme reformni pravci u

pedagogiji još uvijek nisu dovoljno snažni da bi zamijenili herbartovski pristup u pedagogiji u Hrvatskoj, oni ga svojim radovima prisiljavaju na postupno konceptualno prilagođavanje novim pedagogijskim okolnostima.

Unatoč određenom napretku pedagogije u to vrijeme, političke prilike nisu bile povoljne za snažniji razvoj teorijske pedagogije. Za ponovno nametnutog apsolutizma u Hrvatskoj nakon koalicijske izborne pobjede 1907. godine i jačanja klerikalizma, položaj učiteljstva bio je sve teži u financijskom, strukovno-staleškom i ukupnom društvenom pogledu. U tim prilikama učiteljstvo je 1911. godine pribjeglo pasivnom otporu i odustajanju od svakog oblika izvannastavnog rada.

Kako je većina pedagoga-teoretičara živjela u to vrijeme u Hrvatskoj od praktično-pedagoškog rada, surađujući i solidarizirajući se s Hrvatskim pedagoško-književni zborom i drugim učiteljskim udrugama, zapostavlja se cijeli niz staleških, stručnih i teorijskih pitanja. Smanjuje se broj suradnika *Napretka* (*ibidem*, 193), ali i interes za njime. Pored svih navedenih razloga značajan uzrok tome bio je to što "opća stručna razina učiteljstva kao većine nije bila tako visoka da bi svi mogli npr. pratiti članke dr. Paje Radosavljevića o eksperimentalnoj psihologiji i pedagogiji, pa je bilo i nezadovoljstva s 'Napretkom'" (*ibidem*, 193), jer je najviša razina razmjerno oskudnog pedagogijskog obrazovanja u Hrvatskoj bila Katedra za pedagogiju, te teoretičnu i praktičnu filosofiju i Pedagogijski seminar na Mudroslovnom fakultetu. Kada se ovom još uvijek oskudnom opsegu institucionalnog pedagogijskog obrazovanja na Sveučilištu i u učiteljskim školama doda dominacija herbartovskog pristupa pedagogiji, posve je jasno da za razumjevanje novih pravaca u pedagogiji nije bilo niti dovoljno obrazovanja, a niti dovoljno prevedene suvremene pedagogijske literature za kvalitetno samoobrazovanje.

Za vrijeme Prvoga svjetskog rata Časopis je bio u teškom položaju, ali je održao tempo svoga izlaženja. Mada postupno sve više izmiče herbartovskom formalnom pristupu pedagogiji prisiljavajući ga na koncesije uvažavajući sve snažnije pravce *reformne pedagogije*, herbartovska pedagogija u *Napretku* ostaje vodeći teorijski pristup, kao i u cjelokupnoj pedagogiji u Hrvatskoj, do kraja ove etape.

Uzimajući sve navedeno u obzir, može se zaključiti da se iz spleta raznih okolnosti *Napredak* nije uspio profilirati u teorijski pedagogijski časopis do kraja Habsburške monarhije, unatoč tome što je bio najsnažniji pedagogijski časopis u

zemlji. Mada je potkraj ovoga perioda krenuo u tom pravcu, on je za cijelo vrijeme svoga postojanja u Habsburškoj monarhiji ostao ključni strukovno-staleški časopis liberalnog Hrvatskog učiteljskog pokreta s vrlo velikim ugledom i izuzetnim značajem. Njegov razvoj u prvih šest desetljeća postojanja bio je odraz općih prilika u zemlji i stanja u pedagogiji u Hrvatskoj toga doba.

Druga pedagoška institucija, uz *Napredak* perjanica Hrvatskog učiteljskog pokreta i strukovno-staleške borbe u Hrvatskoj za vrijeme Habsburške monarhije, bio je *Hrvatski pedagoško-književni zbor*. Sa zanosom Hrvatskog narodnog preporoda "Hrvatski učiteljski pokret rastao je i jačao uz simpatije i potporu svega što je u Hrvatskoj tada bilo napredno." U tom općem narodnom zanosu, učiteljstvu je pridavano posebno značenje jer "Narodna stranka računala je na učitelje u momentu preuzimanja vlasti (...) i davala im je potporu" (*ibidem*, 15). Godine 1870. Ivan Filipović sa Stjepanom Basaričekom i još nekim učiteljima osniva društvo Pedagoško-književni sbor i započinje s prevođenjem *Didaktike* Jana Amosa Komenskog (1492-1570). Slijedeće godine u ljeto objavljuje se prijevod toga djela, a u jesen su potvrđena društvena pravila i započeo rad Zbora. Zbor započinje okupljati učitelje i jačati njihovu stalešku svijest.

Hrvatski pedagoško-književni zbor uključuje se u provedbu programa Hrvatskog učiteljskog pokreta: "osloboditi pučku školu od crkvenog tutorstva, u materijalnom i pravnom pogledu podići društveni položaj učitelja, zainteresirati narod za školu i prosvjetu, općim i pedagoškim samoobrazovanjem osposobiti učitelje za njihovu rodoljubnu ulogu u suvremenoj situaciji - za prosvjećivanje, kulturno i gospodarsko podizanje i nacionalno ujedinjenje naroda, da bi se mogao obraniti od germanizacije i mađarizacije i oduprijeti ekonomskom pljačkanju i istiskivanju sa svoga tla, koje mu je prijetilo" (*ibidem*, 17). Čitav program sadržavao je geslo "Prosvjetom slobodi!", u kojem je Hrvatski pedagoško-književni zbor izdavanjem pedagoške i druge literature vidio svoju ključnu ulogu.

Hrvatski pedagoško-književni zbor okupio je najbolje i najnaprednije učitelje Hrvatske željne radikalnih promjena u školstvu, prosvjeti i cjelokupnom društvu. Oni sâmi započinju izgrađivati pedagogiju uzimajući pritom u obzir praktične potrebe i probleme školstva. Objavljujući u početku stranu pedagošku literaturu, a s njenim jačanjem potom i domaća pedagoška djela, oni se samoobrazuju uzajamnim radom

na vlastitom stručnom usavršavanju. Tako su samousavršavanjem gradili iskustvo koje su prenosili u praksu, a odatle opet obogaćeno vraćali na strukovne skupove i u publicistiku - od *Napretka* do zasebnih izdanja Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. To učiteljsko iskustvo odrazilo je ključnim problemima prosvjete i školstva u Hrvatskoj toga doba dajući dinamiku programu Hrvatskog učiteljskog pokreta i Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.

Za čitavo vrijeme svoga rada, sve do današnjih dana, Hrvatski pedagoško-književni zbor centar je izdavačke djelatnosti pedagogijske i omladinske literature u Hrvatskoj. To je osobito značajno za prvi period njegova rada, kada je on ne samo prvi, nego dugi niz godina i jedini izdavač pedagogijske literature u Hrvatskoj. Preko njega se učiteljstvo napajalo kako domaćom, tako i stranom pedagogijskom literaturom i udžbenicima pedagogije za učiteljske škole svjetovnog karaktera. Dakako, to je izazvalo vrlo oštre napade iz klerikalnih krugova, tako da je Zbor bio pod njihovim permanentnim pritiskom.

Objašnjenje službeno proklamirane pedagogijske orijentacije koju je Zbor svojim nakladništvom propagirao treba tražiti u odnosu Hrvatskog pedagoško-književnog zbora prema konzervativnim učiteljskim krugovima i teologijskoj dominaciji nad školstvom. Naime, najutjecajnijim Zborovcima bili su bliski demokratski pedagogijski pristupi Johanna Heinricha Pestalozzija (1746-1827), Friedricha Adolfa Wilhelma Diesterwega (1790-1866) i Friedricha Dittesa (1829-1896). Međutim, kako su ti autori u Njemačkoj, pa i u Hrvatskoj bili napadani zbog liberalizma, a kod posljednje dvojice još i deizma i zalaganja za sekularizaciju škole, njihovo službeno promicanje kroz domaću pedagogijsku udžbeničku literaturu ne bi imalo prođu u učiteljskim školama. S obzirom na to da su zborovci smatrali izuzetno važnim da iz preparandija istisnu zastarjele konfesionalnim pristupom zasićene udžbenike pedagogije, odlučuju se za herbartovski pedagogijski pristup. On je bio znatno prikladniji, jer je svoj pedagogijski sistem prožimao religioznim ciljem i sadržajem ne zastupajući niti jednu konfesiju. Osim toga, bio je dosta jednostavan za učenje, što je bilo važno zbog niske obrazovne razine seoskih učitelja, kojima su udžbenici pedagogije također trebali. Svi ovi argumenti posebno su ojačani dolaskom na vlast bana Khuena-Hédervárya, kada o nekom liberalnijem pristupu nije moglo biti govora.

Tako od 70-ih godina XIX. stoljeća herbartovski utjecaj na nacionalnu pedagogiju postaje presudan. To je posebno omogućio Stjepan Basariček svojim četverotomnim udžbenikom *Pedagogije*, koji Hrvatski pedagoško-književni zbor objavljuje od 1880. godine, zasnovanim na Herbartu i njegovim sljedbenicima, uz upotrebu još nekih - mahom njemačkih autora. Ovu njemačku pedagošku koncepciju Basariček je očito uspješno prilagodio domaćim pedagoškim prilikama, budući da udžbenici u nakladi Zbora doživljavaju brojna izdanja za koja ih autor posebno nadograđuje, a upotrebljavaju se kao udžbenici pedagogije ne samo u Hrvatskoj, Slavoniji i Dalmaciji, nego i u Bosni i Hercegovini. Prevedeni su čak i na bugarski jezik (9.4, Franković, 1971, 24-25) i korišteni u bugarskim učiteljskim školama. Zapravo je herbartovski pristup ostao dominantan do kraja ove etape u razvoju nacionalne pedagogije, unatoč sve snažnijem pritisku reformnih pravaca u pedagogiji, koji su ga počeli potiskivati i siliti na ustupke.

Time je Hrvatski pedagoško-književni zbor izborio primat herbartovskog pristupa u nacionalnoj pedagogiji. Njegovo zaživljavanje u odnosu na do tada dominirajuću konfesionalnu pedagogiju u Hrvatskoj značio je napredak, unatoč konceptualnoj istrošenosti i formaliziranosti ovoga pristupa, te daljnjeg pedagoškog razvoja do kojeg je u međuvremenu došlo. Ipak, s herbartovskim pristupom u pedagogiji i njegovim uvođenjem pedagogije kao zasebne sveučilišne discipline završen je proces oznanstvenjivanja pedagogije u svjetskim relacijama.

U prilog tezi da je odabir herbartovskog pristupa u pedagogiji bio svjestan kompromis kojim se željela postići dekonfesionalizacija pedagogije u učiteljskim školama - te da je Basaričekova pedagogija rezultat pragmatičkog gledanja na stanje prosvjete i školstva u Hrvatskoj i svojevrsnog dogovora unutar Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, a ne spoznajnih težnji i znanstvenim kriterijima odabranog pristupa u nacionalnoj pedagogiji - govore dva argumenta:

1. unatoč dominaciji herbartovskog pristupa, Hrvatski pedagoško-književni zbor ostaje dosljedan sebi u izbjegavanju prevođenja njemačke pedagoške literature (izuzetak čine Pestalozzijeva djela i nekoliko djela drugih liberalno orijentiranih pedagoga s njemačkog govornog područja), ne objavljujući prijevod niti jednog

Herbartovog izvornog djela⁷; tako su se učitelji u Hrvatskoj, osim malog broja onih koji su imali pristup izvornim Herbartovim djelima i istovremeno vladali njemačkim jezikom, upoznavali s Herbartovom pedagogijom preko Basaričekova opusa koji je bio prilagođen domaćoj upotrebi; već to pokazuje da Zboru nije bio prioritetni cilj da doista propagira herbartovsku pedagogiju, jer bi ona preko izvornih djela bila puno podatnija za proučavanje i još snažnije zaživljavanje u nacionalnoj pedagogiji;

2. Basaričekov prvi udžbenik *Teorija pedagogije ili nauk o uzgoju*, objavljen 1876. godine izvan Zborovih edicija, napisan je na osnovi niza većinom njemačkih pedagoga, među kojima autor već u predgovoru spominje Dittesa i Diesterwega, ali ne i Herbarta; da se ne radi o Basaričekovim *ranim radovima*, potom zamijenjenim zrelijim pedagogijskim razmišljanjima koja su u Herbartu našla čvršće uporište pokazuje Basaričekov urednički rad u *Napretku* do 1918. godine, kada se u prva dva desetljeća suvremene povijesti *Napredak* pokušao profilirati u teorijski pedagogijski časopis suvremenih znanstvenih dosega; unatoč urednikovim neslaganjima sa stavovima nekih autora koji su u to vrijeme surađivali u njemu, Basariček i Zbor svakako su bili svjesni činjenice da teorijsko usmjeravanje Časopisa istovremeno znači njegov otklon od herbartovštine u skladu s razvojem pedagogije u svijetu; to se i dogodilo - *Napredak* je u to vrijeme znatno veću pažnju počeo posvećivati domaćim predstavnicima *reformne pedagogije* - poput Paje Radosavljevića, Jure Turića,

⁷ To se, unatoč cjelokupnom društvenom, kulturnom i znanstvenom razvoju do kojeg je u međuvremenu u Hrvatskoj došlo, nije desilo do današnjeg dana. Tako na hrvatskom jeziku ne postoji prijevod niti jednoga djela Johanna Friedricha Herbarta.

Jedino se u *Pedagoškoj hrestomatiji* Mate Zaninovića (9.4, 1985) na stranicama 220-233. mogu pronaći fragmenti Herbartove knjige *Opća pedagogija izvedena iz odgojnog cilja* prevedeni na srpski jezik, koje je M. Zaninović preuzeo iz *Zbirke tekstova pedagoških klasika* (9.4, Milovanović, 1960) sa stranica 326-345.

Ovaj nedostatak značajno reducira mogućnost korištenja izvora ovoga klasika pedagogijske misli i autora koji je, makar i posredno - preko domaćih autora, vrlo snažno utjecao na formiranje nacionalne pedagogije. Sistematsko proučavanje nacionalne, ali i opće povijesti pedagogije u kojoj Herbartova djela zauzimaju posebno značajno mjesto, bit će dostupna široj čitalačkoj publici kada ona, kao i mnoga druga neprevedena djela klasika pedagogijske misli, dočekaju svoje prijevode. Herbartov pedagogijski pristup u tom je pogledu posebno značajan stoga što je on jedan od referentnih uporišta u nastanku i razvoju pedagogije kako u Hrvatskoj, tako i u svijetu.

Konačno, to nije samo pitanje nacionalne i opće povijesti pedagogije - to je i pitanje cjelokupne suvremene pedagogije, koja svoju znanstvenu poziciju uvijek gradi, ili bi trebala graditi, kako na dostignućima recentnih istraživanja, tako i na vrelima iz prošlih vremena. Povijest pedagogije u tom pogledu živo je tkivo, po mnogo čemu nedjeljivo od trenutne pedagogijske zbilje. Njen položaj puno je bliži položaju povijesti filozofije - koja je podvrgnuta permanentnom filozofijskom propitivanju, nego npr. povijesti neke tehničke znanosti - čiji artefakti doista većim dijelom pripadaju muzejskim zbirkama.

Svjesni toga da bez poboljšanja pedagoških i pedagogijskih prilika nema napretka u Hrvatskoj, ove ustanove - svaka na svoj način i svaka na svojoj razini - stvaraju pretpostavke za poboljšanje stanja: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti sublimira narodni intelektualni potencijal zemlje potičući i jačajući znanstvena istraživanja i umjetničko stvaralaštvo u Hrvatskoj; Hrvatsko sveučilište u Zagrebu osigurava visokoškolsko obrazovanje intelektualnih snaga u Hrvatskoj i priprema srednjoškolski profesorski kadar; *Napredak* i Hrvatski pedagoško-književni zbor, s kojima su položeni temelji sustavne pedagogijske teorije u Hrvatskoj, potiču razvoj pedagogije kroz vlastitu nakladničku djelatnost i okupljanje učitelja-praktičara sklonih spisateljskom radu; počinje se stvarati nova pedagogijska teorija oslobođena od apsolutne dominacije teologije i filozofije i prilagođena stvarnim potrebama tadašnjih pedagoških prilika; bio je to otklon od dotadašnjeg pristupa pedagogiji u učiteljskim školama, a potom i na Sveučilištu, gdje su je predavali teolozi ili filozofi kao teologijsku, odnosno filozofijsku izvedenicu; Hrvatski pedagoško-književni zbor utječe na promjenu pedagoških prilika u Hrvatskoj u pravcu smanjenja akutnog analfabetizma i intelektualne zaostalosti poticanjem širenja školske mreže i jačanja osnovnog školstva, te poboljšanjem statusa učitelja koji će, oslobođeni strogog tutorstva države i Crkve, biti nukleus daljnjeg pedagoškog razvoja.

Zbog utjecaja koji je imao na učitelje, te rezultata koje je ostavio iza sebe - od praktičnog pedagoškog rada, preko prosvjetne politike do teorijske pedagogije - Hrvatski pedagoško-književni zbor može se smatrati svojevrsnom nacionalnom pedagogijskom akademijom koja je uz *Napredak* najsnažnije podržala proces oznanstvenjivanja pedagogije u Hrvatskoj.

4.2.3. *Počeci pedagogijske teorije*

U ovoj etapi u Hrvatskoj započinje teorijsko pedagogijsko promišljanje odgoja. Prvo opsežnije djelo u tom pogledu je *Obuka malenih ili katehetika, za porabu učiteljem i svećenikom*, koju je 1850. godine napisao svećenik i školski nadzornik Stjepan Ilijašević (1814-1903). No, u ovom periodu ne samo da "nećemo naći osobito originalnih radova o problemu cilja odgoja" (9.4, Ledić, 1991 a, 355), nego i

cjelokupni pedagoški pristupi različitih autora derivirani iz takvih pedagoških teleologija nisu originalni.

U cjelini gledajući, u prvoj etapi razvoja pedagogije u Hrvatskoj mogu se uočiti tri karakteristične, među sobom suprotstavljene tendencije, koje se izmjenjuju tako da s jačanjem svake naredne tendencije slabi prethodna. Pritom treba napomenuti da u čitavoj etapi prosvjetiteljske pedagogije na stanje u pedagogiji djeluju različite političke, legislativne, znanstvene i strukovne prilike o kojima je bilo riječi do sada. Kako je vrijeme koje je proteklo od prvog opsežnijeg pedagoškog djela nastalog u ovoj etapi do njenoga kraja dužine tek jednog čovjekova životna vijeka, ove tri tendencije nisu među sobom tako oštro odijeljene, već se jednim dijelom prožimaju. Uzimajući u obzir ukupni trend razvoja pedagogije u Hrvatskoj do Prvoga svjetskog rata, u ovoj etapi pedagoške teorije izmjenjuju se tri različite tendencije:

1. dominacija teološke orijentacije u pedagogiji do 70-ih godina XIX. stoljeća;
2. dominacija herbartovskog pristupa u pedagogiji od 70-ih godina XIX. stoljeća do početka XX. stoljeća;
3. slabljenje herbartovskog pristupa i jačanje reformnih pravaca u pedagogiji od početka XX. stoljeća.

4.2.3.1. Dominacija teološke orijentacije u pedagogiji

Teološka orijentacija u nacionalnoj pedagogiji u prvom je periodu ove etape kod većine autora vrlo snažna (Stjepan Ilijašević, Stjepan Novotny, Martin Štiglic (1837-1914)) pa se može reći ne samo da ona dominira njihovom pedagoškom teorijom, nego je njihova pedagoška teorija u cjelosti izvedena iz teološkog sustava.

Kod kasnijih autora teološka se orijentacija omekšava drugim pristupima (Ljudevit Modec (1844-1897), Ljudevit Dvorniković, Jure Turić) (9.4, Ledić, 1991 b, 121) do te mjere da je svedena tek na jedan, više ili manje snažan, religijski aspekt njihova svjetonazora. Stoga pedagoški pristupi ovih autora nisu derivati teologije,

već je njihovo teorijsko-metodologijsko i epistemologijsko uporište u tom pogledu nezavisno.

Kod glavnih predstavnika teologijski orijentirane pedagogije personalno su povezani teologijski svjetonazor i svećenički poziv s teorijskim i praktičnim bavljenjem pedagogijskim pitanjima. Kako se u najvećem broju slučajeva radi o autorima koji su zauzimali vodeća profesorska pedagogijska mjesta i prosvjetno političke položaje u Hrvatskoj toga doba, osjećali su veliki nedostatak pedagogijske literature na hrvatskom jeziku. Stoga se sâmi počinju baviti literarnim pedagogijskim radom stvarajući djela koja su u pravilu služila kao udžbenici ili priručnici za pedagogijsko i didaktičko-metodičko obrazovanje školskih nadzornika, učitelja u učiteljskim školama i profesora na Sveučilištu.

Tako su u ovom razdoblju, kada je nadzor nad školama bio još uvijek u rukama Crkve, vodeći teoretičari pedagogije bili: Stjepan Ilijašević, koji je istodobno bio svećenik i školski nadzornik, Stjepan Novotny kao vjeroučitelj i profesor pedagogije u Učiteljskoj školi u Zagrebu, Martin Štiglić kao profesor teologije, predavač pedagogije na Sveučilištu i predavač pedagogije na Ženskoj samostanskoj učiteljskoj školi u Zagrebu. Dakako, svi njihovi pedagogijski radovi bili su teologijski usmjereni. Ovo razdoblje završava s pojavom Hrvatskog pedagoško-književnog zbora i Zakona o pučkim školama i preparandijama 70-ih godina XIX. stoljeća.

4.2.3.2. Dominacija herbartovskog pristupa u pedagogiji

Postupnim razvoje pedagogijske teorije, osobito s pojavom *Napretka*, a potom i nakladništva Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, te usustavljanjem pedagogijskih udžbenika Stjepana Basaričeka u učiteljske škole, od 70-ih godina XIX. stoljeća u Hrvatskoj pedagogiji započinje svoju dominaciju herbartovski pedagogijski pristup. Njegovi su udžbenici pedagogije doživjeli 25 više ili manje prerađenih izdanja dominirajući pedagogijom u učiteljskim školama u Hrvatskoj preko pola stoljeća. No, unatoč apsolutnoj dominaciji koju su ovi udžbenici ostvarili istiskivanjem teologijski orijentiranih udžbenika pedagogije iz učiteljskih škola i sa Sveučilišta za čitavog tog perioda, čime se pedagogija oslobodila od skuta teologije, već od početka XX. stoljeća

herbartovštinu u nacionalnoj pedagogiji sve snažnije potiskuju novi pedagoški pristupi. U obranu herbartovske pedagogije u to se vrijeme Stjepanu Basaričeku aktivno priključuje Josip Škavić (1881-1940), Antun Tunkl (1884-1961) i dr.

4.2.3.3. *Slabljenje herbartovskog pristupa i jačanje reformnih pravaca u pedagogiji*

U prvim desetljećima XX. stoljeća u nacionalnoj pedagogiji sve više jačaju reformni pravci pristigli s pedagozima koji su sveučilišne studije završili u inozemstvu (Paja Radosavljević, Jure Turić) ili su napajani inozemnom pedagoškom literaturom reformne provenijencije (Davorin Trstenjak, Ljudevit Dvorniković i dr.). Pod njihovim pritiskom herbartovska pedagogija u Hrvatskoj revidira se, ali ipak ostaje do kraja ove etape dominirati nacionalnom pedagoškom teorijom. Svakako su razlog tome teške društveno-političke prilike u zemlji, ali i heterogen i nedovoljno snažan pritisak *reformne pedagogije*. Naime, u tom razdoblju još uvijek raznorodni, argumentima i predstavnicima nedovoljno snažni pravci *reformne pedagogije* nisu imali kritičnu masu s kojom bi značajnije potisnuli ukorijenjenu herbartovsku pedagogiju.

4.2.4. *Zavisnost pedagoške teorije o pedagoškoj praksi*

Za većinu autora koji se bave pedagoškom teorijom u cjelokupnoj etapi prosvjetiteljske pedagogije karakteristično je da je njihova temeljna orijentacija praktičan pedagoški rad. Stoga je dobar dio pedagoške literature, osobito u prvom dijelu ovoga razdoblja dok su pedagoška teorija i izdavačka djelatnost bile tek u povojima, stvaran prije svega kao pomoć u prosvjećivanju bez značajnijih znanstvenih pretenzija.

U drugom dijelu ovoga razdoblja uz Hrvatski učiteljski pokret i jačanje izdavačke djelatnosti javlja se velika grupa pedagoga koja se uz praktični pedagoški rad počinje baviti širim spisateljskim radom za mladež i odrasle, među kojim je bilo i pedagoških djela. Njihova su djela još uvijek usmjeravana široj čitalačkoj publici,

bez ambicija za širim znanstvenim sistematizacijama određenih područja. Teorijski pedagoški rad ovih autora (Ivan Filipović, Mijat Stojanović (1816-1881), Marija (1833-1915) i Skender Fabković (1825-1905)) u funkciji je prosvjećivanja naroda, a ne teorijskog promišljanja određenih odgojni fenomena, pa su i ti teorijski opusi po svojim znanstvenim dosezima u pravilu skromni i nekonzistentni. Oni nisu posvećivali dovoljno pažnje izgradnji koherentnog i znanstveno održivog pristupa unutar svojih pedagoških djela, jer nisu niti pisali znanstvena djela.

4.3. Pluralizirana znanstvena pedagogija

4.3.1. Pedagoške prilike

Mada je postignut određeni napredak u pogledu elementarnog obrazovanja, i u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije između dvaju svjetskih ratova razina analfabeta je vrlo visoka: prema popisu stanovništva iz 1921. godine 52% stanovništva Kraljevine SHS iznad 12 godina nepismeno je što Monarhiju svrstava, kako je već navedeno, u najnerazvijenije države Evrope; deset godina kasnije, prema popisu iz 1931. godine, u Kraljevini Jugoslaviji prosječan broj nepismenih iznad 10 godina je smanjen na 45%. Ta još uvijek vrlo visoka stopa, koja se održavala sve do kraja druge etape - za vrijeme Kraljevine Jugoslavije, a potom i u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj - nije smanjivana nikakvim oblikom kompenzacijskog obrazovanja za veliki broj odraslih nepismenih članova društva. Poput prilika u Habsburškoj monarhiji, nepismenost se smanjivala jedino širenjem školske mreže i obuhvata djece njome. No, školstvo za vrijeme prve i druge etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj još uvijek nije dostiglo dovoljnu razinu ekspanzije koja bi osigurala obuhvat cjelokupne dječje populacije elementarnim obrazovanjem. Stoga se razmjerno visoka stopa analfabeta nije mogla smanjivati niti zakonima biološke nužnosti, već su permanentno regrutirani novi slojevi nepismene mladeži.

No, kako se vidjelo, Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslavija) vrlo je heterogena zajednica s raznolikim stupnjem razvoja pojedinih područja, među kojim je Hrvatska uz Sloveniju prednjačila po mnogim pokazateljima razvoja. Tako je i u

pogledu analfabetizma stanje u Hrvatskoj bilo bolje od monarhističkog prosjeka: 1921. godine u kontinentalnoj Hrvatskoj je 32% nepismenih, a u Dalmaciji 50% - odnosno prosječno 41% - što je 11% iznad prosjeka cjelokupne Monarhije.

Pokazatelje iz popisa stanovništva obavljenog u Monarhiji 1931. godine teže je komparirati sa stanjem u Hrvatskoj od prije deset godina s obzirom na to da su tada rezultati popisa stanovništva prikazivani po banovinama. A one su bile posljedica Kraljeve šestosiječanjske diktature, te svojim prostiranjem nisu poštovale etničko-teritorijalne granice, već su kao neprirodno skrojene zajednice ignorirale nacionalne entitete, njihove posebnosti i potrebe. Prema toj podjeli prostor Savske i Primorske banovine zahvaćao je Hrvatsku, ali pored nje i dio izvanhrvatskih nerazvijenijih područjâ, radi čega su i statistički pokazatelji bili lošiji od stvarnog stanja u Hrvatskoj. Usprkos tome, da bi se istakao kontinuitet pregledu stanja u Hrvatskoj za Kraljevine SHS (Jugoslavije), za koji je popis iz 1931. godine jedno od važnijih i ne tako čestih statističkih uporišta, prikazat će se prosječna pedagoška razina Hrvatske u tim dvjema banovinama Kraljevine Jugoslavije.

Dakle, kada je riječ o analfabetizmu, 1931. godine u Savskoj je banovini 72% pismenih, a u Primorskoj 43%, odnosno prema ukupnom prosjeku 57% pismenih stanovnika, što je 2% manje od zajedničkog prosjeka Monarhije. Ovaj podatak potvrđuje da se navedene dvije banovine nisu posve poklapale s područjem Hrvatske, jer krivo upućuje na retardaciju nasuprot dosadašnjem trendu sporog, ali ipak postupnog procesa smanjivanja stope nepismenosti u Hrvatskoj. Stoga je iznenadni negativni trend povećanja nepismenosti među stanovništvom Hrvatske za čak 9% u odnosu na prosjek u cjelokupnoj Kraljevini u suprotnosti s pozitivnim trendom ukupnog smanjenja nepismenosti u Monarhiji za 7% u razmatranom desetljeću, ali i sa stvarnih stanjem u Hrvatskoj.

Godine 1940. na prostorima ovih dviju banovina još je uvijek bilo 42% nepismenih (9.4, Franković, 1958, 344), što zorno pokazuje prilike u školstvu u zadnjoj dekadi života Hrvatske u Kraljevini Jugoslaviji. Unatoč tome što je prema razini nepismenosti položaj Hrvatske u okviru Monarhije osjetno iznad prosjeka, uzimajući k tome u obzir i trend njenoga postupnog pada, razmjerno visoka stopa analfabetiziranosti društva koja je prisutna za čitavo vrijeme i prve i druge etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj najjasniji je pokazatelj vrlo teškog

pedagoškog stanja u zemlji. Kada se tome dodaju svi drugi problemi pedagoške prakse, posve je jasno da je proces konstituiranja pedagogije kao znanosti bio kontinuirano otežavan vrlo niskim pedagoškim standardom i nerješenosti elementarnih pedagoških problema društva.

U pogledu pismenosti žena u ovoj izrazito patrijarhalnoj i religioznoj zajednici Hrvatska ima isto tako bolje pokazatelje od drugih krajeva zemlje, što je još uvijek daleko od zadovoljavajućeg stanja: te iste 1931. godine u Savskoj je banovini pismeno 65% žena, a u Primorskoj samo 30%. Unatoč više nego dvostrukoj razlici između kontinentalne i dalmatinske Hrvatske, slijedeći podatak zorno pokazuje pravo stanje elementarne pismenosti žena u cjelokupnoj Kraljevini: ne samo da Savska banovina u pogledu (ne)pismenosti žena stoji dobro u odnosu na Monarhiju (ispred nje po broju pismenih žena samo je Dravska banovina - koja zahvaća Sloveniju, i grad Beograd - koji je izdvojen iz banovinskog režima), već i Primorska banovina još uvijek bolje stoji od 5 banovina među ukupno 9, koliko ih Kraljevina ima. Dakako, to govori o položaju žena u cjelokupnoj Monarhiji! To je ujedno i još jedna potkrijepa konstataciji da su Hrvatska i Slovenija, kao nejnerazvijeniji dijelovi nekadašnje Habsburške monarhije, postale najrazvijeniji dijelovi Kraljevine SHS (Jugoslavije).

I školska mreža u drugoj etapi razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj još uvijek nije razvijena, mada je postignut napredak u odnosu na stanje naslijeđeno iz prve etape. Odmah po formiranju države osnovano je Ministarstvo prosvjete, a malo potom i Pedagoški odbor kao njegov stručni savjetodavni organ. No, umjesto širenja školske mreže, zakonodavnog sređivanja konfuznog stanja u njenom školskom sistemu i znatno većeg financijskog ulaganja, njihov osnovni zadatak bio je da putem školskih nadzornika i sreskih načelnika sve više unificiraju sistem upravljanja školama, pri čemu se naročita pažnja posvećivala sadržaju nastave i odgoju u duhu unitarističke politike Monarhije. "Z a d a t a k š k o l e bio je - odgojiti omladinu u duhu 'narodnog jedinstva', vjernosti i odanosti kralju, dinastiji Karađorđevića i otadžbini. (...) U tom pravcu usmjerila je vlast svu svoju prosvjetnu politiku" (*ibidem*, 308). Održavanje vrlo visoke stope nepismenosti, nedovoljni razvoj školske mreže, nebriga o materijalnom i ukupnom statusu učitelja, vrlo niska financijska ulaganja u školstvo, pomanjkanje razumjevanja za sveučilišni i znanstveni razvoj i niz drugih problema opterećivali su pedagošku praksu toga doba.

Ne samo da ja vlast bila nespremna osvježiti stari, tradicionalni pedagoški pristup prosvjeti i školstvu novim, modernijim strujanjima u pedagogiji, nego je i oko elementarnog legislativnog uređivanja stanja školstva bila izrazito spora i nezainteresirana. Naime, unatoč tome što je već od 1919. godine Ministarstvo prosvjete započelo određene pripreme za donošenje potrebnih zakona o školstvu, do toga nije došlo čak niti u narednom desetljeću. Tako je za čitavo to vrijeme ionako nerazvijeno i izrazito šaroliko školstvo u Monarhiji funkcioniralo po odavno prevladanom zakonodavstvu. Uz tek manje izmjene, školstvo je u Dalmaciji za svo to vrijeme uređeno po predratnim propisima, a školstvo u Hrvatskoj i Slavoniji moralo se pridržavati školskog zakona iz 1888. godine.

Nakon uvođenja šestosiječanjske diktature školski je sistem unificiran, pa je Zakonom o narodnim školama donesenim krajem 1929. godine uvedena osmogodišnja osnovnoškolska obveza s besplatnom nastavom. Međutim, kako Zakon nije pratila i odgovarajuća financijska podrška, on je ostao tek na razini deklaracije, jer za njegovu provedbu nije postojao niti dovoljan broj škola, niti dovoljan broj učitelja. Tako je primjerice 1938. godine na jednu školu u Kraljevini Jugoslaviji dolazilo 1.668 stanovnika, a u Čehoslovačkoj 821. Stoga je u praksi u to vrijeme osnovna škola bila najčešće četverogodišnja, pružajući istovremeno učenicima osnovno obrazovanje, pripremu za rad (poljoprivreda, zanatstvo, trgovina i dr.) i za prijelaz u školu višeg stupnja. Iz takvih škola mogla se upisati viša narodna škola, građanska škola i gimnazija bilo kojeg tipa. Stručne su se škole dijelile na niže i srednje i zadržale su vrlo široku lepezu mogućnosti: poljoprivredne, tehničke, geodetske, trgovačke, zanatsko-industrijske, obrtničke, medicinske, pomorske i dr.

Kako je nakon rata 1918. godine nedostajalo jako puno učitelja, posebna se pažnja počela posvećivati učiteljskim školama. Tako se uz redovito četverogodišnje obrazovanje u učiteljskim školama pribjelo i tečajevima za obrazovanje učitelja, da bi se što prije prevladao taj manjak. Zakon o učiteljskim školama donesen u jesen 1929. godine produžava školovanje učitelja na pet godina, a u školu se mogu upisati učenici s položenim nižim tečajnim ispitom gimnazije ili građanske škole, pri čemu su kandidati polagali prijamni ispit. Novost je bila i to što su od 1931. godine učenici koji su završili učiteljsku školu vrlo dobrim ili odličnim uspjehom mogli izravno upisati

pedagogijsku grupu Filozofskog fakulteta, ukoliko su pored toga s najmanje vrlo dobrim uspjehom položili pedagogiju i ispit zrelosti.

Ovo pooštavanje uvijeta upisa, produžavanje trajanja školovanja i olakšavanje upisa studija nije bila izravna posljedica težnje za poboljšanjem kvalitete obrazovanja učitelja i primjenu novih pedagoških pristupa, već pokušaj usporavanja porasta broja učitelja radi njihove hiperprodukcije u zemlji. Naime, pooštreni režim upisa u učiteljske škole i produžavanje trajanja njihova školovanja smanjio je interes za njima s jedne strane, a produžavanje vremena do učenikova završetka školovanja i mogućnost nastavka studiranja na Sveučilištu osigurano je prebacivanje učitelja s osnovnog na srednje školstvo s druge strane.

Za vrijeme druge etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj u najtežem je stanju bila Istra, koja je 1918. godine odcijepljena od matice zemlje, te zajedno sa Zadrom i dijelom otočja Rapalskim ugovorom pripojena Italiji. Posebno teško stanje započelo je u Istri dolaskom fašista na vlast 1922. godine. Njihova radikalna denacionalizacija slavenskog življa već je slijedeće godine dovela do ukidanja škola na hrvatskom jeziku i potpune talijanizacije školstva.

Do posebno teških pedagoških prilika došlo je na cjelokupnom području Hrvatske potkraj druge etape razvoja suvremene povijesti pedagogije. Poput svih totalitarnih društava, i ustaški je pokret nastojao podrediti školu svojim ideološkim potrebama u izgradnji *novog poretka*. Mnogi učitelji i profesori bili su otpušteni iz službe, šikanirani ili ubijeni.

Kao suprotnost fašizmu tijekom Drugoga svjetskog rata u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj, ali i na cjelokupnom prostoru bivše Jugoslavije, istovremeno je jačao antifašistički pokret partizanskog Narodnooslobodilačkog rata i socijalističke revolucije u sklopu kojeg je stvarana nova vlast, a zajedno s njom i novo *narodno školstvo i prosvjeta* na oslobođenim područjima.

4.3.2. Razvoj znanstvenih, akademskih i pedagogijskih ustanova

I u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti i Hrvatsko sveučilište u Zagrebu bili su dva stupa

intelektualne vertikale na kojima je počivao suvremeni znanstveni i stručni napredak, ali i napredak društva u cjelini.

Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti nastavila je svoj rad kroz brojne djelatnosti zasnovane još u vrijeme svoga utemeljitelja Josipa Jurja Strossmayera i prvog predsjednika Franje Račkog. Potkraj ove etape, u vrijeme Nezavisne Države Hrvatske, ova ustanova je pod snažnim pritiskom, jer je u sklopu *izgradnje hrvatske kulture* ustašama bilo osobito stalo da privuku najutjecajnije hrvatske intelektualce, znanstvenike i umjetnike. U tom kontekstu posebnu zadaću postavljaju pred Jugoslavensku akademiju znanosti i umjetnosti koja je trebala predvoditi *duboku kulturnu revoluciju*, odnosno ideološku preobrazbu nacionalnih kulturnih i znanstvenih institucija prema *novoj hrvatskoj narodnoj svijesti i osjećajima* (9.4, Jelić-Butić, 1977, 203). U okviru zamišljene nove kulturne politike ustaškog režima u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj, u kojoj je centralno mjesto pripalo Jugoslavenskoj akademiji znanosti i umjetnosti, odlukom *poglavnika* Ante Pavelića sredinom 1941. godine ona mijenja ime u Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti.

Za razliku od Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti (JAZU), koja je promijenila svoje ime tek potkraj ove etape, Hrvatsko sveučilište u Zagrebu od samog početka druge etape izmjenjuje čitav niz imena. Tako se od sredine 1919. godine službeno zove Sveučilište Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca u Zagrebu; nakon Vidovdanskog ustava njegovo se ime usklađuje s novim imenom države, pa se riječ *kraljevstvo* zamjenjuje riječju *kraljevina*; potom, sredinom 1930. godine, po donošenju Zakona o univerzitetima u Kraljevini Jugoslaviji novi mu je naziv Univerzitet kraljevine Jugoslavije u Zagrebu; od jeseni 1940. godine ban Banovine Hrvatske određuje drugo ime - Sveučilište u Zagrebu, kada se u kolokvijalnom razgovoru sveučilištu vraća prvotni naziv - Hrvatsko sveučilište u Zagrebu; pri kraju ove etape, za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske, ustaše i od Sveučilišta očekuju da bude pokretač znanstvenih i kulturnih promjena u kontekstu nove kulturne politike *stvaranja kulturne inteligencije* kao temelja izgradnje NDH, te donose Zakonsku odredbu o Hrvatskom sveučilištu u jesen 1941. godine, kojom se stavlja izvan snage Zakon o univerzitetima, a Sveučilište mijenja ime u Hrvatsko sveučilište.

Promjena imena JAZU-a, te osobito često Sveučilišta, izraz su povijesnih turbulencija kroz koje je prolazila Hrvatska u to vrijeme, značaja koji je pripisivan

ovim institucijama, ali i aspiracija režimâ prema njima. Svaka je vlast intervenirala u ove institucije već na nominalnoj razini, pri čemu je njihovo prilagođavanje općim društvenim promjenama vrlo često prerastalo u povredu, pa i potpuno gušenje njihove autonomije namećući neke nove zahtjeve pred njih. Pritom je rezolutnost postavljenih zahtjeva bila u direktnoj vezi s razinom demokratičnosti, odnosno totalitarnosti režima.

Sveučilište kraljevstva (kraljevine) Srba, Hrvata i Slovenaca u Zagrebu početkom ove etape nastavilo je svoje grananje, tako da su se pored prijeratna 4 fakulteta člana Sveučilište razvila još 4 nova fakulteta: uz Mudroslovni (koji se primjenom srpskog zakona o univerzitetima od 1926. godine počinje zvati Filozofskim fakultetom, da bi mu za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske ime ponovno bilo Mudroslovni fakultet), Bogoslovski, Državnoslovni (koji se od 1926. godine zove Pravni fakultet) i Liječnički fakultet (od 1926.g. se zove Medicinski fakultet) u to su vrijeme otvoreni Gospodarsko-šumarski (1919), Pravoslavni bogoslovski (1920), Veterinarski (1924), Tehnički (1926) i Farmaceutski fakultet (koji je od 1928. godine razvijan u sastavu Filozofskog/Mudroslovnog fakulteta, da bi od 1942. godine bio osamostaljen). U Zagrebu je pored toga u ovoj etapi osnovano i nekoliko viših i visokih škola izvan sveučilišta: Visoka tehnička škola (osnovana 1919.g. prerasla je 1926. godine u fakultet i ušla u sastav Sveučilišta), Visoka škola za trgovinu i promet (osnovana 1920. da bi 1925.g. bila pretvorena u Ekonomsko-komercijalnu visoku školu), Muzička akademija, Akademija likovnih umjetnosti, te Viša pedagoška škola (dvogodišnja škola osnovana 1919. godine, podignuta u periodu 1926-1930. godine na razinu četverogodišnje Visoke pedagoške škole), koja je isto tako imala velikog značaja za razvoj nacionalne pedagogije, pa će i o njoj biti nešto više riječi kasnije (9.4, Šidak, 1969, knj. I, 625-626).

U periodu od 1918. do 1941. godine sveučilišno obrazovanje u Kraljevini SHS (Jugoslaviji) proživljava svoju ekspanziju. Na tri sveučilišta - Zagrebačkom, Beogradskom i Ljubljanskom - u tom je periodu udeseterostručen broj studenata: od otprilike 2.000 studenata na početku ovog perioda on je porastao na 20.000 pred Drugi svjetski rat. Unatoč tome što je u periodu od školske 1919/20. do 1940/41. godine broj studenata na zagrebačkom sveučilištu porastao za 246%, to je ipak četiri puta sporiji tempo razvoja od sveučilišne ekspanzije u Kraljevini u tom periodu.

Udesetostručavanje broja studenata treba prije svega pripisati otvaranju novog ljubljanskog sveučilišta 1919. godine.

Poseban problem za sva tri sveučilišta u to je vrijeme bilo veliko osipanje studenata zbog teških socijalnih prilika koje nije pratila odgovarajuća dinamika stipendiranja. Tako mnogi studenti nisu uspjeli niti redovito plaćati školarinu koja je tada postojala za upis na sveučilište. Na kraju školske 1928/29. godine od ukupnog broja upisanih studenata na sva tri sveučilišta završavala je samo jedna trećina, a na Zagrebačkom sveučilištu tek jedna četvrtina (9.4, Franković, 1958, 316).

Legislativna šarolikost cjelokupnog društva u prvom dijelu Kraljevine SHS protegnula se i na sveučilišno polje. Tako je Sveučilište kraljevstva (kraljevine) Srba, Hrvata i Slovenaca u Zagrebu radilo po temeljnom zakonskom ustrojstvu Hrvatskog sveučilišta u Zagrebu iz 1874. godine, koji je uz dvije zakonske novele (jedne donesene iste godine, a druge iz jeseni 1918. godine) bio na snazi sve do 1926. godine. Te je godine Zakon o univerzitetu, koji se odnosio na Beogradsko sveučilište, proširen i na Zagrebačko sveučilište, čime je stavljen van snage zakon iz 1874. godine i prethodne dvije zakonske novele. Nakon desetogodišnjih priprema sredinom 1930. godine u Kraljevini Jugoslaviji je donesen prvi zajednički Zakon o univerzitetima, s kojim Zagrebačko sveučilište mijenja ime u Univerzitet Kraljevine Jugoslavije u Zagrebu. Nakon stvaranja Banovine Hrvatske u ljeto 1939. godine i prelaska prosvjetne politike u njenu nadležnost, sredinom 1940. godine banska vlast donosi Uredbu o izmjenama i dopunama Zakona o univerzitetima iz 1930. godine, ponovno zakonski reformira Sveučilište i mijenja mu ime u Sveučilište u Zagrebu.

Sve zakonske promjene, kao i izrazito oštre političke suprotnosti između centralističke i federalističke političke opcije nisu u ovom razdoblju ostavile pošteđenim Sveučilište. Među jednim dijelom sveučilišnih profesora, te osobito među studentima, konfrontirale su se spomenute političke opcije: centralisti, predvođeni Svetozarom Pribićevićem, često su različitim zakonskim mogućnostima nametali profesore sklone njihovoj političkoj opciji i bez suglasnosti profesorskog zbora, a federalisti su, okupljeni oko Hrvatske zajednice, imali svoje istaknute predstavnike u rektorima Ladislavu Poliću (1874-1927) i Albertu Bazali (1877-1947). Mada je većina profesora i znanstvenika bila po strani od političkog djelovanja na Sveučilištu "bila je javna tajna da se na fakultetima sklapaju različite 'gentlemenske' nagodbe suprotnih

interesnih grupa oko podjele raspoloživih radnih mjesta. Glasačke usluge su davane i primane za sasvim konkretne protuusluge" (9.4, Šidak, 1969, knj. I, 136-137). Tako je na određeni način politika vođena i na Sveučilištu, pri čemu su komunisti bili proskribirani i isključeni iz te sveučilišne političke borbe, kao i iz javnog političkog života u Kraljevini.

Konačno, na kraju ovog perioda, za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske, u jesen 1941. godine sa Zakonskom odredbom o Hrvatskom sveučilištu ne samo da je stavljen izvan snage Zakon o univerzitetima iz 1930. godine, promijenjeno ime sveučilišta i izvršena njegova reforma, već je aktualna politička oligarhija do te mjere penetrirala u unutrašnja pitanja sveučilišnog ustroja i samouprave da je u cijelosti dokinuta njegova autonomija (*ibidem*, 127-133). Poput zabrane uključivanja komunističke političke opcije na Sveučilištu u periodu Kraljevine SHS (Jugoslavije), za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske uz primjenu ekstremnih rasnih zakona i političkih kriterija o *pročišćavanju* profesorskih i studentskih redova, svaka politička opcija osim ustaške bila je strogo zabranjena. Zato je nekoliko dana nakon donošenja, na sjednici Senata Sveučilišta 31. listopada 1941. godine, rektor Sveučilišta Stjepan Ivšić (1884-1962) istakao "da po tome zakonu za pet godina nema autonomije Sveučilišta" (*ibidem*, 175-176). U sklopu ukupne revizije kulturnog života za Nezavisne Države Hrvatske - od školstva, književnosti i umjetnosti do društvenih znanosti - prvenstvena zadaća je bila sprovođenje *duboke kulturne revolucije*, odnosno ideološke preobrazbe osnovnih nacionalnih kulturnih institucija u skladu s težnjom ustaškog pokreta za izgradnjom *nove hrvatske narodne svijesti i osjećaja*. U procesu stvaranja *nove hrvatske inteligencije* mnogi su sveučilišni profesori u ideološkoj i rasnoj čistki provedenoj odmah nakon dolaska ustaša na vlast otpušteni kao politički nepoćudni (9.4, Jelić-Butić, 1977, 203. i 209).

U ovoj etapi se mijenja položaj žena na Sveučilištu. Prije Prvoga svjetskog rata žene su mogle studirati samo na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu. Naime, pristup na Sveučilište ženama je dozvoljen školske 1895/96. godine, od kada se one mogu upisivati na Mudroslovni fakultet kao *izvanredni slušači*, odnosno izvanredni studenti. Vladinom naredbom od 1901. godine one se mogu upisivati kao *redoviti slušači*, odnosno redoviti studenti, najprije samo na *filozofskom odjelu*, a potom i na drugim fakultetskim odjelima. No, broj upisanih žena na Mudroslovnom fakultetu ostao je

malen sve do kraja prve etape, i to iz dva razloga: s jedne strane se sporo mijenjalo uvriježeno mišljenje kako obrazovanje nije potrebno ženama, osobito ne sveučilišno obrazovanje, a s druge strane je objektivna zapreka bila nerazvijenost srednjoškolskog obrazovanja za žene, tako da je u cjelokupnoj Hrvatskoj i Slavoniji jedina srednja škola za žensku mladež bila ženski licej u Zagrebu. Osim toga, poseban je problem bio s tretmanom ovog ženskog liceja. Naime, bez obzira na to što je njegov program bio sličan gimnazijskom programu, fakulteti su kod upisa uvažavali samo gimnazijski program, pa su abiturijentice⁸ kod prijelaza na Sveučilište morale polagati gimnazijsku maturu, što je otežavalo njihov upis. Tako je školske 1913/14. godine na Mudroslovnom fakultetu, odnosno cjelokupnom Sveučilištu, bilo svega 19 studentica naspram 987 studenata (2%) (9.4, Franković, 1958, 255-256).

Zakonskom novelom iz 1918. godine po prvi puta je dozvoljen upis ženama na Liječnički/Medicinski i Državnoslovni/Pravni fakultet (9.4, Šidak, 1969, knj. I, 126), te je tako u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj formalno izjednačena mogućnost sveučilišnog obrazovanja žena s muškarcima, s izuzetkom Bogoslovnog fakulteta. Međutim, zbog općih okolnosti života ženâ na ovim područjima, spomenutog odnosa patrijarhalne tradicije i religije prema njima i njihovu obrazovanju, te sporog razvoja njihova gimnazijskog srednjoškolskog obrazovanja, još je duži vremenski period to bila zakonska mogućnost koja se nije tako često konzumirala, pa su mnogi fakulteti i u ovoj etapi bili izrazito maskulinizirani. Tako je od spomenutih oko 2% žena upisanih školske 1913/14. godine na Sveučilište u ovom periodu njihov broj rastao preko 7% u školskoj 1919/20. godini na 21% u školskoj 1940/41. godini. Iako je to deseterostruko povećanje pokazatelj procesa koji je u usponu, apsolutni odnos između broja studenata i studentica u čitavoj prvoj polovici XX. stoljeća upućuje na zaostalost Hrvatske u tom pogledu.

Mudroslovni, odnosno Filozofski fakultet u Zagrebu u ovom je periodu nastavio pripremati srednjoškolske profesore, ali i znanstvenike raznih profila. Na Fakultet se upisivalo sa svjedodžbom položenog ispita zrelosti klasične gimnazije, realne gimnazije ili realke, a kako je već navedeno, iznimno za pedagogijsku grupu od

⁸ Abiturijent je tadašnji učenik završnog razreda gimnazije ili neke druge srednje škole koji se nalazi pred ispitom zrelosti.

1931. godine mogli su se upisati i učenici učiteljskih škola s odličnim ili vrlo dobrim uspjehom iz općeg uspjeha, ispita zrelosti i pedagogije.

Poput stanja u prvoj etapi suvremene povijesti, i u drugoj su se etapi nastavili problemi sa zapošljavanjem stručnjaka diplomiranih na Fakultetu u neku srednju ili građansku školu. I na razini srednjoškolskog obrazovanja došlo je do hiperprodukcije profesorskih kadrova, kao i u osnovnom školstvu. Stoga su diplomirani stručnjaci obrazovani na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu znali čekati u nekoj školi i više godina svoje namještenje za suplenta⁹.

Kada je riječ o pedagogiji na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu, Đuro Arnold je nastavio predavati pedagogiju kao *praktičku filozofiju* u okviru Pedagogijskog seminara sve do 1923. godine. Godine 1924. na katedri ga je zamijenio Stjepan Matičević (1880-1940), najprije kao izvanredni, a potom i redoviti profesor i predstojnik Pedagogijskog seminara. On nastavlja predavati pedagogiju na Sveučilištu sve do svoje smrti 1940. godine.

Zasluga Stjepana Matičevića za sveučilišno i znanstveno stasavanje pedagogije vrlo je velika. Dolaskom Stjepana Matičevića za sveučilišnog profesora pedagogija nakon Franje Markovića i Đure Arnolda završava proces sveučilišne izgradnje i osamostaljenja pedagogije od filozofije. Od prvih pedagogijskih predavanja Franje Markovića već od osnutka Sveučilišta 1874. godine, preko osnivanja *Katedra za pedagogiju, te teoretičnu i praktičnu filozofiju* 1893. godine i imenovanja Đure Arnolda godinu dana kasnije prvim profesorom na toj katedri, utemeljenja *Pedagogijskog seminara* obveznog za sve studente Mudroslovnog fakulteta 1896. godine pedagogija u ovoj etapi dostiže razinu samostalne znanstvene discipline sa svojim sveučilišnim studijem. Naime, novom Uredbom o Filozofskom fakultetu iz 1928. godine došlo je do značajne promjene u režimu studiranja. Prema toj uredbi Fakultet je ustrojen u 30 studijskih grupa, pri čemu je svaka imala po tri predmeta: *A*, *B* i *C*. Najopsežniji je *A* predmet, koji se polagao na kraju studija, *B* predmet se polagao nakon šestog semestra, a *C* predmet nakon četvrtog semestra (9.4, Vukasović, 1998, 373).

⁹ Suplent je tadašnji profesorov privremeni zamjenik u srednjoj školi, odnosno profesor koji je diplomirao na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu i potom se zaposlio kao profesor-pripravnik u srednjoj školi. U ovom zvanju trebao je biti tri godine, te nakon toga polagati stručni ispit.

U skladu s tim promjenama od 1928. godine nastavljena je teorijska i praktična nastava pedagogije u Pedagogijskom seminaru kao opći predmet obvezan za sve studente Fakulteta, ali je istovremeno pedagogija izdignuta na razinu zasebnog studijskog predmeta, završavanjem kojeg student stječe zvanje diplomiranog pedagoga uz još dva studijska zvanja. Kako je znanstveno usavršavanje i stjecanje titule doktora znanosti moguće iz onih sveučilišnih disciplina koje funkcioniraju na studijskoj razini, od uvođenja studija pedagogije 1928. godine omogućeno je i stjecanje doktorata znanosti iz područja pedagogije.

Pedagogija se u to vrijeme studirala kao C studijska grupa u jednoj od slijedećih kombinacija:

a) Opća pedagogija s Metodikom i Psihologijom;

b) Osnove više matematike ili Fizike i Kemija ili Opća zoologija ili Opća botanika ili Biologija ili Klasični jezik s književnošću ili Narodni jezik ili jedan moderan jezik s književnošću ili Historija ili Filozofija (9.4, Dumbović, 1997, 380).

Nastavu u Seminaru i na Studiju izvodili su profesori XXX. Pedagogijske grupe. Uz profesora Matičevića od školske 1931/32. godine sveučilišni docent Pavao Vuk-Pavlović (1894-1978), primljen u Filozofijski seminar Filozofskog fakultet 1929. godine, predaje studentima pedagogije Povijest odgoja i odgojnih teorija, a u školskim 1937/38. i 1938/39. godinama umjesto spomenutog kolegija nastavlja predavati Filozofiju odgoja. U razdoblju 1941-1945. godine vlast Nezavisne Države Hrvatske ga prisilno umirovljuje, a rehabilitaciju i povratak na studij filozofije doživljava u Narodnoj Republici Hrvatskoj 1946. godine, nakon čega ne vodi više kolegije na studiju pedagogije (9.4, Brida, 1974, 10-15). Nakon smrti Stjepana Matičevića 1940. godine profesor Vladimir Petz (1887-1970) nastavio je predavati pedagogiju na Studiju i Seminaru sve do kraja ove etape i raspada Nezavisne Države Hrvatske 1945. godine, kada doživljava ono što je doživio Vuk-Pavlović s dolaskom ustaša i NDH - vlast Narodne Republike Hrvatske prisilno ga je umirovila.

Nakon dolaska Vladimira Petza na Fakultet 1941. godine na Studij pedagogije i Pedagogijski seminar dolazi sveučilišni docent Stjepan Pataki (1905-1953), prvi docent, a potom i sveučilišni profesor pedagogije koji je ujedno i diplomirao pedagogiju. Uz zapažen pedagogijski rad na Fakultetu još od 1936. godine, kada

postaje privatni docent za pedagogiju¹⁰, te potom stalnog angažmana na studiju do završetka ove etape, on preuzima vodeću ulogu na sveučilišnoj pedagogiji od Petzova prisilnog umirovljenja 1945. godine pa sve do svoje smrti.

Zaslugom ovih autora ne samo da je etabliran sveučilišni studij pedagogije i omogućen nastavak sveučilišnog znanstveno-pedagogijskog usavršavanja do doktorata znanosti, nego su i udareni temelji novog pristupa pedagogijskoj znanosti u Hrvatskoj u duhu *reformne pedagogije*. Unatoč nemalim razlikama među spomenutim profesorima - kako u pogledu svjetonazora i temeljnih filozofijskih postavki, tako i u određenju pedagogije i njenom utemeljenju - svi oni otklanjaju tradicionalnu pedagogiju herbartovskog tipa, koja je još uvijek imala duboke korijene u nacionalnoj pedagogiji, inklinirajući novim pristupima pedagogiji u suglasju s aktualnim svjetskim pedagogijskim strujanjima.

Uz permanentan kontakt sa suvremenom svjetskom pedagogijskom literaturom, osobito njemačkog kulturnog kruga kojom je Hrvatska bila impregnirana sve do 1945. godine, tome su posebno doprinjeli oni sveučilišni profesori pedagogije koji su svoje temeljno obrazovanje ili kasnije usavršavanje stjecali u inozemstvu. Tako uz sveučilišno obrazovanje Stjepana Matičevića u Leipzigu i Jeni, te doktorsku disertaciju obranjenu u Beču (o čemu će biti više riječi nešto kasnije, u sklopu rasprave o Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu, u kojoj on zapravo započinje svoja akademska predavanja iz pedagogije 5 godina prije početka rada na Sveučilištu) i Pavao Vuk-Pavlović je započeo svoje sveučilišno obrazovanje do Prvoga svjetskog rata na Sveučilištu u Leipzigu kod uvaženih sveučilišnih profesora i znanstvenika Eduarda Sprangera (1882-1963), Johannes Volkelta (1848-1930), Paula Bartha (1858-1922) i dr. da bi ga završio nakon rata na Mudroslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje među ostalim sluša pedagogiju kod profesora Đure Arnolda. Nakon obrane doktorata na Zagrebačkom sveučilištu odlazi na daljnje usavršavanje u Berlin. Godinu dana prije zaposlenja na Sveučilištu svoj rad na visokoškolskom obrazovanju započinje na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu. Stjepan Pataki također stječe sveučilišno obrazovanje na Mudroslovnom fakultetu, slušajući pedagogiju kao C predmet kod profesora Stjepana

¹⁰ Privatni docent bio je u to vrijeme ugledni stručnjak stalno zaposlen izvan fakulteta, koji je na osnovi habilitacije stjecao pravo održavanja predavanja na određenom fakultetu bez stalnog zaposlenja, plaće ili honorara.

Matičevića, uz kojeg će kasnije biti docent na studiju pedagogije, potom na istom fakultetu brani disertaciju, te zatim u više navrata odlazi na usavršavanje u inozemstvo. On, kao i Matičević i Vuk-Pavlović svoja akademska pedagoška predavanja prije Sveučilišta započinje 3 godine ranije na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu.

Upućenošću spomenutih autora na najsuvremenija svjetska pedagoška dostignuća i njihovim živim kontaktom s vodećim pedagoškim predstavnicima njemačkog kulturnog kruga, teorijskim pedagoškim radom, te sveučilišnim i ukupnim akademskim obrazovanjem utemeljenim na suvremenim svjetskim pedagoškim strujanjima stvorene su pretpostavke za nagli razvoj pedagogije u Hrvatskoj.

Krajem 1919. godine osnovana je *Viša pedagoška škola u Zagrebu*, a započela je s obrazovanjem učitelja za građanske i učiteljske škole 1920. godine. Bila je to prva učiteljska škola te vrste ne samo u Hrvatskoj, nego i u Jugoslaviji. Od školske 1926/27. do 1929/30. godine, za vrijeme dok je Stjepan Radić bio ministar prosvjete u Vladi Kraljevine, uz dvogodišnji *niži tečaj* u školi je radio i dvogodišnji *viši tečaj*, tako da je škola podignuta na četverogodišnju razinu. U *niži tečaj*, organiziran u pet odsjeka, primani su na osnovi natječaja istaknuti učitelji-praktičari s položenim diplomskim i stručnim ispitom s vrlo dobrim ili odličnim uspjehom i najmanje tri godine učiteljske službe s odličnim ocjenama. Obrazovani su za učitelje građanskih škola, pri čemu su kandidati za vrijeme studiranja imali plaćeni dopust. Studij je imao tropredmetni sistem, a diplomski ispit se polagao samo iz prvog predmeta. U *viši tečaj*, organiziran u pet odsjeka, primani su istaknuti učitelji građanskih škola koji su obrazovani za profesore učiteljskih škola i školske nadzornike. Kako je s pogibijom Stjepana Radića škola izgubila *viši tečaj* i vraćena se na dvogodišnju razinu, uspjeva ga završiti samo jedna generacija studenata. Od 1941. do 1945. godine Viša pedagoška škola postaje visoka, pri čemu su se učitelji sa završenom 5-godišnjom učiteljskom školom odmah upisivali u III. semestar (II. godinu studija). Nakon oslobođenja zemlje 1945. godine Visoka pedagoška škola je ponovno vraćena na rang više škole s dvogodišnjim trajanjem.

Viša pedagoška škola u Zagrebu nastala je u vrijeme velikog zaostajanja nacionalne pedagogije u odnosu na napredne zemlje Evrope, kako na teorijskoj tako i na praktičnoj razini. Pedagoškom teorijom je dominirala herbartovska pedagogija,

mada već potiskivana reformnim pravcima u pedagogiji potkraj prve etape suvremene povijesti. U tom pogledu pored početaka spisateljskog rada pristaša *reformne pedagogije* u Hrvatskoj, nešto kasnijeg preuzimanja Pedagogijskog seminara na Fakultetu od predstavnika herbartovske pedagogije (od 1924. godine), a potom i otvaranja studija Pedagogije pod njihovom kontrolom (od 1928. godine), predstavnici *reformne pedagogije* u Hrvatskoj posebno su snažno pokrenuli promjene u nacionalnoj pedagogiji upravo radom na Višoj pedagoškoj školi gdje prvo akademsko namještenje nalaze eminentne pristaše reformnih pristupa nacionalnoj pedagogiji.

Naime, već s osnivanjem Više pedagoške škole u Zagrebu profesor teorijske pedagogije postaje Stjepan Matičević (1919-1938), koji je solidno pedagogijsko obrazovanje stekao kod poznatih pedagogijskih teoretičara Wilhelma Wundta (1832-1920), Johannes Volkelta i Paula Bartha u Leipzigu, te kod Rudolfa Euckena (1846-1926) i Wilhelma Reina (1847-1929) u Jeni. Mada je njihova teleologijska provenijencija različita, pa u nekim pogledima i oprečna, svima je zajednička snažna znanstvena utemeljenost i pedagogijska aktualnost koja je na Matičevića ostavila dubokog traga. Stoga on odbacuje diletantizam i zalaže se da znanstveno fundirano pedagogijsko uvjerenje bude polazna točka u rješavanju složenih odgojnih i školskih pitanja (9.4, Težak, Matkovic, 1971, 16). Personalistički utemeljen funkcionalizam i kulturna pedagogija izgrađena pod utjecajem njemačke duhovnoznanstvene pedagogije suština je njegova znanstvenog pristupa pedagogiji.

Novi pristup pedagogiji na Višoj pedagoškoj školi uz Matičevića nastavlja razvijati njegov učenik Stjepan Pataki (1938-1941), koji isto tako postaje uvaženi predstavnik kulturne pedagogije inspirirane njemačkom duhovnoznanstvenom pedagogijom.

Nakon kratkog boravka Pavao Vuk-Pavlovića između ostalog i na katedrama teorijske pedagogije i povijesti pedagogije (1928-1929) na katedri teorijske pedagogije Više pedagoške škole nastavlja razrađivati teorijsku pedagogiju utemeljenu na znanstvenim osnovama kulturne pedagogije kao autohtonog nacionalnog pravca u sklopu svjetskog procesa *reformne pedagogije*, posvećujući posebnu pažnju pitanjima pedagogijske teleologije kao temeljnog smisla bilo kakvog odgojnog rada - što je glavna preokupaciji cjelokupne kulturne pedagogije.

I predavački rad nekih drugih eminentnih pedagogijskih znanstvenika reformatorske provenijencije na Višoj pedagoškoj školi doprinjeli su zamjeni *stare* pedagogije *novom*. Među njima treba posebno istaknuti doprinos nekoliko profesora metodikâ nastave pojedinih predmeta: Juru Turića (1919-1926), Sigismunda Čajkovca (1876-1962; u Školi predavao od 1919-1935) i Vladimira Petza (1935-1941).

Jure Turić je s međunarodnim pedagogijskim obrazovanjem stjecanim studiranjem, a potom i doktoratom kod W. Reina u Jeni i reformnim pristupom prema tradicionalnoj herbatovskoj pedagogiji predavanjima na Višoj pedagoškoj školi ojačao proces implementacije znanstvenog pristupa *nove pedagogije* u Hrvatskoj. Pristaša je pedagogije radne škole, zalaže se za reformu školskog sustava, kao i nastavak kulturnog podizanja širokih narodnih slojeva po uzoru na pedagoge-praktičare iz prve etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj. Napisao je niz metodika u novom duhu.

Sigismund Čajkovac, prvi učitelj koji je na Mudroslovnom fakultetu Zagrebačkog sveučilišta promoviran u doktora filozofije, organizirao je više znanstvenih putovanja u Švicarsku, Italiju, Austriju, Čehoslovačku i Njemačku radi proučavanja pedagogije i školstva, 1923. godine je izradio više čitanki za osnovne škole, a 1926. i 1938. godine i Osnovu zakona o osnovnim školama.

Vladimir Petz zastupa suvremenu didaktičku orijentaciju, zalaže se za reformu srednje škole, sastavlja Hrvatsku čitanku za II. razred srednjih škola, a priređuje uz vlastite komentare i izdanja nekih domaćih pedagogijskih pisaca. Priklanja se reformnim pravcima tražeći pritom umjereni pristup kako bi se omogućio prijelaz sa *stare* na *novu školu* bez velikih lutanja. Zalaže se za pravilan odnos između znanstvene refleksije i odgojnog čina smatrajući da samo teorijski fundirana praksa, te u isto vrijeme na praksi orijentirana teorija mogu odgojnoj funkciji dati karakter suvremenog kulturnog zbivanja (9.1.1, 1939 a, 283-284).

Posebno snažno sjeme *nove, reformne pedagogije* posijano je među jedinom generacijom studenata *višeg tečaja*, iz koje su se razvili profesori i školski nadzornici oplemenjeni novim pedagogijskim strujanjima kako u svijetu, tako već i u Hrvatskoj: Salih Ljubunčić (1890-1964), Ante Defrančeski (1894-1949), Josip Demarin (1895-1981), Klonimir Škalko (1895-1961), Martin Robotić (1904-1968) i dr. Pedagoški djelatnici odgojeni u Višoj pedagoškoj školi bili su tako rasadnik

osuvremenjivanja pedagogijske teorije i pedagoške prakse u Hrvatskoj između dvaju ratova: s jedne strane ovi autori svojim teorijskim pedagogijskim radom kao pisci mnogih metodika i drugih pedagogijskih studija izgrađuju nacionalnu pedagogiju u duhu suvremenih svjetskih pedagogijskih strujanja, a s druge strane u svom praktičnom pedagoškom radu moderniziraju škole u kojima se zapošljavaju.

Poput stanja na Sveučilištu, do stagnacije u prodoru reformnih strujanja u pedagogiji na Višoj pedagoškoj školi dolazi za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske kada ustaška vlast vrši pritisak i na ovu školu želeći je ideološki instrumentalizirati i svesti na propagandnu mašinu novom poretku.

Časopis *Napredak* nastavlja s izlaženjem sve do kraja ove etape suvremene povijesti pedagogije, mada na početku s mnogo poteškoća. Uz nesređene materijalne prilike tome su posebno doprinjela neslaganja između pojedinih pristaša Hrvatskog pedagoško-književnog zbora (HPKZ) oko ujedinjenja svih učitelja u centralističku učiteljsku organizaciju na razini Kraljevine SHS. Kako je HPKZ bio izdavač *Napretka*, to je Časopis gurnulo u drugi plan, ostavivši traga na njegovu izlaženju.

Nakon prve *Napretkove* faze u ovoj etapi, koja se tako svela na stabilizacije materijalnih i organizacijskih prilika te objavljivanja velikog broja članaka s početnim reakcijama na položaj Hrvatske u novoj državi, Časopis nastavlja tamo gdje je stao potkraj prošle etape: na njegovim se stranicama nastavila voditi borba između *stare* i *nove pedagogije* u Hrvatskoj. Iz broja u broj sve jače prodiru ideje različitih smjerova *nove*, odnosno *reformne pedagogije*, među čijim se zagovornicima posebno ističu mlađi učitelji i profesori koji su završili Višu pedagošku školu u Zagrebu: Ante Defrančeski, Josip i Mate Demarin (1899-1992), Salih Ljubunčić. Pridružuju im se i profesori obrazovani na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu i učiteljskim školama, kao npr. Sigismund Čajkovac, Franjo Higy-Mandić (1877-1940) i dr.

U to vrijeme pored *Napretka* u Zagrebu djeluju i drugi pedagogijski časopisi koji zagovaraju *reformnu pedagogiju*: uz obnovljeni *Hrvatski učitelj* (nakon perioda 1877-1895 ponovno izlazi od 1921-1929) i *Savremenu školu* (od 1927), svoje su izlaženje nastavili stariji listovi: *Hrvatski učiteljski dom* (1908-1921) i *Nastavni vjesnik* (1892-1941). Na pedagogijske prilike u Hrvatskoj uz križevačku *Novu školu* (1924-1928) u ovom periodu počinje utjecati i beogradski časopis *Učitelj* (1881-1912, 1918-1941), koji izdaje ujedinjena učiteljska organizacija Kraljevine SHS (Jugoslavije).

U to vrijeme u Zagrebu nastavlja svoje izlaženje i *Kršćanska škola* (1897-1941) - časopis koji je ostao vijeran teologijskoj orijentaciji u pedagogiji - oko kojeg se okupljaju i s kojim surađuju mahom svećenici.

U ovom razdoblju *Napredak* se u potpunosti profilirao u suvremeni pedagoški časopis teorijskog, odnosno znanstvenog usmjerenja na tragu *reformne pedagogije*. Iako i dalje objavljuje članke praktično-pedagoške orijentacije, matica njegovih članaka teorijske je provenijencije u sklopu koje je *stari* herbartovski pristup pedagogiji konačno i u cjelosti zamijenjen *novim* reformnim pravcima u pedagogiji, i to prije svega kulturnom pedagogijom i raznim smjerovima radne škole. Konačno teorijsko profiliranje *Napretka* posebno su izgradili tada već etablirani znanstvenici, pedagozi-teoretičari sa Sveučilišta i Više pedagoške škole: dr. Stjepan Matičević, dr. Pavao Vuk-Pavlović, dr. Vladimir Petz, dr. Stjepan Pataki. Stariji suradnici i pristaše herbartovskog pristupa povlače se iz *Napretka*, a sveučilišnim profesorima pedagogije pridružuje se znatan broj drugih pedagoga-teoretičara, filozofa i drugih znanstvenika šire pedagoške provenijencije: dr. Sigismund Čajkovic, dr. Vladimir Filipović (1906-1984), dr. Stanko Gogala (1901-1987), dr. Zlatko Pregrad (1903-1983), dr. Ramiro Bujas (1879-1959), dr. Zoran Bujas (1910), i dr. U to vrijeme dosta je i pedagoga-praktičara koji su se bavili didaktičkim i metodičkim pitanjima surađujući u *Napretku* s priložima iz školske prakse, u kojima prevladava želja za unapređenjem prije svega osnovnog školstva u duhu *nove pedagogije*: dr. Marijan Tkalčić (1896-1956), dr. Ilija Mamuzić (1898), dr. Vladimir Janković (1903-1979), Marijan Koletić (1910-1988), Vera Erlich-Stein, Mato Božičević (1908), Ante Defrančeski, Josip i Mate Demarin, Martin Robotić, Ljubica Godler (1897-1967) i dr.

Tako se u okviru *Napretka* istovremeno javljaju dvije tendencije: s jedne strane se objavljuju teorijski članci s apstraktnijim i složenijim sadržajem, potaknuti prije svega duhovnoznanstvenom pedagogijom njemačkog kulturnog kruga, a s druge strane člancima didaktičkog i metodičkog sadržaja pod utjecajem radne škole, pedagoškog psihologizma i biologizma nastoji se pomoći školskoj praksi (9.4, Franković i sur., 1971, 195-197). Svakako, između dvaju svjetskih ratova *Napredak* je doživio najvišu razinu postavši središnjim punktom pedagoškog strujanja.

S dolaskom ustaša na vlast i uspostavom Nezavisne Države Hrvatske trend liberalnog razvoja nacionalne pedagogije i jačanja *nove pedagogije* u *Napretku* je

naglo prekinut. Totalitarni karakter nove vlasti, koja je na svim poljima izdavačke djelatnosti zavela oštru cenzuru, nije ga zaobišao. Uz oštre škare cenzure i smjenu uredništva proradili su i mehanizmi autocenzure, tako da u razdoblju od 1941-1945. godine *Napredak* gubi svoju avangardnost i znanstvenu razinu, dočekujući na taj način oslobođenje 1945. godine i uspostavu Narodne Republike Hrvatske. Na žalost, novi totalitarizam njegovu je sudbinu zapečatio.

Za čitav period od osnutka *Napretka* 1859. godine do dolaska ustaša na vlast 1941. godine može se zaključiti da je *Napredak* bio zrcalo u kojem se ogledala cjelokupna nacionalna pedagogija, ali i mjesto permanentnog poticaja njenoga napretka. Zato se za ovaj časopis može s pravom reći da je opravdao svoje ime: pedagoški časopis *Napredak* omogućavao je napredak nacionalne pedagoške znanosti i nacionalne pedagoške prakse sve do Drugoga svjetskog rata.

Za razliku od *Napretka*, koji je u ovoj etapi završio proces izgrađivanja u vodeći pedagoški znanstveni časopis u Hrvatskoj, u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj *Hrvatski pedagoško-književni zbor* proživljava veliku krizu gubeći svoju autentičnost, pedagošku i pedagošku angažiranost, pa u konačnom i prepoznatljivost. Naime, kako je u činu uspostave Kraljevine SHS veći dio učitelja prepoznao početak novoga doba u kojem će Hrvatska biti krojač svoje sudbine, budućnost se činila blistavom. Međutim, stvarnost se uskoro pokazala puno gorom. Uz progone, šikaniranja, premještanja i otpuštanja mnogih učitelja iz službe režim se okomio i na ovo jedino stručno pedagoško društvo u Hrvatskoj tjerajući njegove učitelje zajedno s učiteljima drugih naroda u jedinstvenu učiteljsku organizaciju Jugoslavensko učiteljsko udruženje i svodeći ga na razinu sindikalnog udruženja. U tom pogledu posebnu ulogu odigrala je jugoslavenska orijentacija jednog dijela učitelja članova HPKZ-a koji su u stvaranju zajedničke organizacije sindikalnog tipa vidjeli lakši način ispunjenja svih ciljeva dotadašnje učiteljske borbe i konačnog rješenja pitanja svoga položaja i položaja škole. Dolazi do rascjepa među hrvatskim učiteljima između pristaša i protivnika ovog ujedinjenja, što je 1919. godine podijelilo ove dvije frakcije u dvije učiteljske organizacije: pored već etabliranog Saveza hrvatskih učiteljskih društava u Zagrebu osnovano je Povjerenstvo Jugoslavenskog učiteljskog udruženja u Beogradu. Izlazak jednog dijela istaknutih članova HPKZ-a iz SHUD-a i uključenje u rad JUU-a ostavilo je traga na rad Zbora.

Postupno je slabio ugled i utjecaj Hrvatskog pedagoško-književnog zbora. Stariji zaslužni članovi počeli su izlaziti iz Zbora, a novi su pristizali u sve manjem broju, unatoč tome što su Mudroslovni/Filozofski fakultet i Viša pedagoška škola u Zagrebu stvarali sve obrazovanije učitelje u Hrvatskoj. Osim toga, nova prevlast reformnih pravaca u pedagogiji i razlike koje su među njima postojale dovele su i do razlika među njihovim pristašama u Zboru, što je također uzrokovalo određenu neslogu među njima. Stoga su mnoge eminentne pristaše reformnih pravaca prekinuli suradnju sa Zborom.

U drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj Hrvatski pedagoško-književni zbor reducirao je svoj rad na održavanje sjednica i skupština s predavanjima o pojedinim pedagoškim temama. Od 1919. do 1940. godine zapušta izdavačku djelatnost objavivši samo 50 knjiga, od kojih je tek 6 bilo pedagoških, od čega su 4 ponovljeni Basaričekovi udžbenici. Ostalo su mahom bile stručne, dječje i omladinske knjige. No, to nikako ne znači da u drugoj etapi nacionalne povijesti pedagogije nema novih pedagoških djela. Dapače, više ih je nego u prvoj etapi. Kapitalne pedagoijske studije, nastale mahom u okviru reformnih pravaca u pedagogiji u traganju za *novom pedagogijom*, umjesto Hrvatskog pedagoško-književnog zbora objavljuju druge, u međuvremenu osnovane izdavačke kuće (Minerva, Zadružna štamparija, Tiskara RE . KA . PA i dr.).

Tako je u vrijeme uzleta pedagoijske znanosti u Hrvatskoj Hrvatski pedagoško-književni zbor postao gotovo marginalizirana ustanova, koja ne samo da više nije poticala ubrzani razvoj pedagoijske teorije i pedagoške prakse, nego je prestala i surađivati s vodećim pedagozima teoretičarima i praktičarima u Hrvatskoj. U to su vrijeme Zborove uprave optuživane za korumpiranost od režima, pa učiteljstvo nije imalo niti povjerenja u ovu ustanovu. Stvoren je zazor između Zbora i većine učitelja i pedagoga (9.4, Franković, 1958, 352). S gubitkom orijentacije i svoga temeljnog usmjerenja HPKZ gubi vlastiti identitet i prestaje biti pedagoška luč koja je vodila u pravcu poboljšanja učiteljskog statusa i ukupnog pedagoškog stanja zemlje.

Za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske Hrvatski pedagoško-književni zbor je pasivizirao svoj rad suprotstavljajući se tako fašističkoj i rasističkoj politici koja, unatoč nastojanjima, nije uspjela značajnije zahvatiti njegove redove i izazvati nove podjele.

* *
* *
* *

Može se zaključiti da je u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj došlo do bitnih pomaka u pedagogijskoj teoriji i pedagoškoj praksi. Uz poboljšanje stanja školskog sustava koje je, iako sporo, ipak imalo pozitivan trend razvoja, do bitnih promjena dolazi na razini vodećih nacionalnih intelektualnih i pedagogijskih ustanova.

Akademija znanosti i umjetnosti i Sveučilište predstavljaju dva nacionalna stupa na kojima se oslanja ne samo pedagogija, već i cjelokupna intelektualna vertikala Hrvatske. Jugoslavenska/Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti kao krovna znanstvena i umjetnička ustanova još iz prethodne etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj nastavila je svoj vrlo zapažen i uspješan rad tijekom čitave ove etape. Nakon Đure Arnolda i Franje Markovića iz protekle etape još su dva autora u ovoj etapi s pedagogijskim teorijskim i sveučilišnim preokupacijama primljena u Akademiju: Pavao Vuk-Pavlović kao Akademijin dopisni član i Stjepan Matičević kao redoviti član, s kojim je ne samo pedagogija u Hrvatskoj, već i u cjelokupnoj Kraljevini SHS (Jugoslaviji) dobila svog prvog pedagoga-akademika.

Zagrebačko sveučilište u ovoj etapi doživljava svoju ekspanziju. Pedagogija postaje zasebna znanstveno i sveučilišno utemeljena disciplina na kojoj su najminentniji teoretičari pedagogije u Hrvatskoj završili proces teorijske izgradnje i oznanstvenjivanja nacionalne pedagogije (Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović, Vladimir Petz, Stjepan Pataki). U to vrijeme uz sveučilišni Pedagogijski seminar pedagogija je izgrađena i u zaseban sveučilišni studij, čime je ujedno omogućen sveučilišni postupak stjecanja doktorata znanosti iz područja pedagogije.

S početkom ove etape izrasta još jedna akademska ustanova u Hrvatskoj - Viša pedagoška škola u Zagrebu - koja zajedno sa Sveučilištem okuplja i podržava najmarkantnije istraživače pedagogije i odgoja u njihovu promišljanju novih puteva razvoja (Stjepana Matičevića, Pavao Vuk-Pavlovića, Stjepana Patakija, Vladimira Petza, Juru Turića, Sigismunda Čajkovca i dr.). Kao i Sveučilište, ona istovremeno odgaja nove generacije učitelja i profesora u duhu *nove pedagogije* pokrećući tako točak pozitivnih promjena u nacionalnoj prosvjeti i školstvu.

Konačno, četvrti stup na koji se oslanja nacionalna pedagogija u drugoj etapi suvremene povijesti bio je najstariji pedagoški časopis u Hrvatskoj - *Napredak*. U ovom razdoblju profilira se u vodeći pedagoški znanstveni časopis i mjesto okupljanja i teorijskog djelovanja vodećih pedagoga u Hrvatskoj – Kako teoretičara, tako i praktičara (Stjepana Matičevića, Pavao Vuk-Pavlovića, Vladimira Petza, Stjepana Patakija, Sigismunda Čajkovca, Franju Higy-Mandića, Antu Defrančeskoga, Matu i Josipa Demarina, Saliha Ljubunčića, Marijana Koletića, Veru Erlich-Stein, Matu Božičevića i dr.).

Kako je Hrvatski pedagoško-književni zbor s početkom ove etape zapao u krizu iz koje se nije uspio izvući za čitavog njenog trajanja, njegov značaj u drugoj etapi suvremene povijesti nije osobito velik. Najznačajniji doprinos Zbora u ovom razdoblju bio je svakako izdavanje *Napretka*. S obzirom na to da svojim radom nije više okupljao vodeće pedagoge teoretičare niti praktičare, zapušta pedagošku izdavačku djelatnost i stalešku skrb za učiteljstvo, s krajem prve etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj HPKZ prestaje biti značajniji nositelj ukupne pedagoške djelatnosti u zemlji.

Može se zaključiti da su u drugoj etapi suvremene povijesti četiri ustanove bile nosivi stupovi nacionalne povijesti pedagogije u Hrvatskoj: Jugoslavenska/Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagrebačko sveučilište, Viša pedagoška škola i *Napredak*. Zahvaljujući njima i plejadi pedagoga koji su bili *spiritus movens* tih ustanova i pedagogije stvorene su pretpostavke za oznanstvenjivanje pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova.

4.3.3. Razvoj pedagoške znanosti

U drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj nastavljen je proces slabljenja herbartovskog pedagoškog pristupa i istovremenog jačanja reformnih pravaca u pedagogiji, koji je započeo još početkom XX. stoljeća. On je konačno završen u trećem desetljeću XX. stoljeća potpunim potiskivanjem herbartovštine i njenom zamjenom reformnim pravcima *nove pedagogije*.

S prevlašću reformnih pravaca u ovoj etapi suvremene povijesti pedagogija Hrvatska se približila aktualnim evropskim i svjetskim pedagogijskim strujanjima, razlikujući se pritom od drugih nacionalnih zajednica u izrazito heterogenoj Kraljevini SHS (Jugoslaviji). Naime, unatoč pokušaju unifikacije Monarhije, ona nije postignuta u značajnijoj mjeri ni u materijalnom niti u duhovnom pogledu, pa je Hrvatska nastavila kontinuitet svoga prijeratnog kulturnog razvoja poput ostalih nacionalnih zajednica u državi. Tek su u manjem dijelu, tamo gdje je postojala personalna ili institucionalna podudarnost pedagogijskih orijentacija, uspostavljane veze između pedagogija pojedinih nacionalnih zajednica. Ali to nije imalo takve razmjere da bi omogućilo značajnije prožimanje niti približavanje njihovih pedagogija.

Za čitave druge etape - kako u razdoblju Kraljevine, tako i kasnije u razdoblju Nezavisne Države - Hrvatskom je nastavio dominirati njemački kulturni krug. U nacionalnu pedagogiju najsnažnije je penetrirala pedagogijska literatura iz Njemačke i Austrije, mada je bilo utjecaja i iz drugih zemalja poput Francuske i Čehoslovačke, pa i SAD-a u skladu s procesom svjetske globalizacije.

Temeljna razlika između ove i prethodne etape suvremene povijesti je u tome što je recepcija strane pedagogijske literature u drugoj etapi bila posve drugačija. Cjelokupna domaća intelektualna vertikalna izgrađivanja tijekom prve i početka druge etape, u sklopu koje je razvijana autohtona pedagogijska znanost, bila je spremna da se aktivno uključi u suvremene svjetske znanstvene procese. Za to su tada već osigurane pretpostavke u višem i visokoškolskom pedagogijskom obrazovanju, mogućnosti znanstveno-istraživačkog pedagogijskog usavršavanja, dovoljno snažnoj i otvorenoj izdavačkoj djelatnosti spremnoj da prati suvremena pedagogijska istraživanja, te sada već i po broju i po svom znanstvenom habitusu solidno obrazovanoj pedagogijskoj inteligenciji. Stoga je bavljenje prosvjetnom politikom, sistemom školstva i više-manje pasivnom razradom importirane inozemne pedagogijske literature iz prve etape suvremene povijesti u ovom periodu zamijenjeno na znanstvenim temeljima izgrađivanom nacionalnom pedagogijom u živom dodiru sa svjetskim pedagogijskim procesima.

Dva pravca *nove pedagogije*, odnosno reformna pravca u pedagogiji u Hrvatskoj odigrala su u drugoj etapi suvremene nacionalne povijesti pedagogije ključnu ulogu u njenom približavanju svjetskim pedagogijskim strujanjima:

- 1) pedagogija radne škole;
- 2) kulturna pedagogija.

Zahvaljujući njima, nacionalna pedagogija je ostvarila dvostruke učinke i u zemlji i prema inozemstvu:

a) ovi su pravci mijenjali i pedagogijsku teoriju i pedagošku praksu Hrvatske. Pritom je utjecaj na pedagogijsku teoriju bio jači, jer je ona bila u nastajanju, a pedagoška praksa je još uvijek bila zaokupirana izgradnjom temeljne školske mreže i elementarnim opismenjavanjem. No, unatoč tome, i u pedagoškoj praksi je započela zamjena herbartovske pedagogije *novom pedagogijom*, izgrađivanom prije svega pod utjecajem raznih smjerova radne škole. Kulturna pedagogija prije svega je utjecala na pedagogijsku teoriju, a pedagogija radne škole značajnije je pomake ostvarila u pedagoškoj praksi.

b) prema inozemstvu pedagogija u Hrvatskoj u ovo vrijeme imala je isto tako dvojaku ulogu: s jedne strane je bila sve snažniji recipijent svjetske pedagogijske baštine, ali je s druge strane istovremeno postajala sve aktivniji emitent nacionalnog spoznajno-pedagogijskog korpusa čime se približavala svjetskoj pedagogijskoj baštini. Povratni utjecaj na evropsku pedagogiju, osobito njemačkog kulturnog kruga s kojim je pedagogija u Hrvatskoj u to vrijeme bila u najsnažnijem dodiru, zasluga je prije svega kulturne pedagogije. Potaknuta duhovnoznanstvenom pedagogijom njemačkog kulturnog kruga kulturna pedagogija u Hrvatskoj razvila se u snažan teorijski pravac u okviru nacionalne pedagogije s povratnim učinkom na evropske znanstvene tijekove. Tako se pravac kulturne pedagogije počeo ugrađivati u korpus evropskih reformnih pravaca u pedagogiji, koji su se uzajamno razvijali i utjecali jedni na druge stvarajući *novu pedagogiju* pluraliziranu različitim teorijsko-metodološkim pristupima, za razliku od dotadašnjeg monolitnog formaliziranog pristupa herbartovske pedagogije. Radna škola pak nije dostigla znanstvenu razinu kojom bi se mogla značajnije približiti svjetskim pedagogijskim tijekovima, već je na tom polju ostala prije svega pasivni recipijent različitih stranih utjecaja.

Izložit će se glavna obilježja ovih dvaju pravaca *reformne pedagogije*, te kratki pregled utjecaja ostalih pravaca na pedagogiju u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova.

4.3.3.1. Pedagogija radne škole

Po broju svojih pristaša, kako teoretičara tako i praktičara, pedagogija radne škole bila je svakako najbrojniji reformni pravac u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Najpoznatiji među njima bili su: Salih Ljubunčić, Vjekoslav Košćević (1866-1920), Ante Defrančeski, Stjepan Zaninović, dr. Jure Turić, Josip Demarin, Zvonimir Köhler, dr. Dane Trbojević (1870-1944), dr. Antun Cividini, Marijan Markovac (1887-1956), Franjo Higy-Mandić, Ljubica Godler, Zlatko Špoljar (1892-1981), Stjepan Pirnat, Nikola Zec (1883-1958) i dr.

Pedagogija radne škole bila je u to vrijeme, ne samo u Hrvatskoj nego i u svijetu jedan od najsnažnijih, ali i najheterogenijih pravaca *nove pedagogije* čiji su pojedini smjerovi bili u takvoj suprotnosti da su nerijetko među sobom osporavali temeljna stajališta. Ključni postulat koji je ostao zajednički svim smjerovima bio je učenički samorad, odnosno samostalna aktivnost učenika u školi¹¹.

¹¹ Razlike u pristupima unutar pojedinih reformnih pravaca na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće nisu karakteristika samo pedagogije radne škole, mada su kod nje osobito izražene. To je u određenoj mjeri obilježje gotovo svakog pedagogijskog pravca iz ovog vremena. Razlog tome su okolnosti u kojima su nastajali reformni pravci, odnosno pravci *nove pedagogije* ili *nove škole*, kako se još nazivaju.

Naime, svaki je pravac pokušavao promijeniti stanje u pedagogiji radi izlaska iz pedagogijske i odgojne krize u koju se zapalo s herbartovskom pedagogijom. Pritom svi pravci nastaju u traganju velikog broja pedagoga, pa i stručnjaka drugih profila uključenih u pojedine reformne pravce (filozofa, psihologa i dr.) za rješanjem postojeće krize. Oni u pravilu nisu akademski etablirani, osobito ne na samom početku razvoja. Štoviše, ponekad su pojedini teoretičari, samostalno ili u određenoj grupi istraživača, dolazili do novih reformskih pristupa u pedagogiji bez kontakata s drugim teoretičarem/ima koji su znali razvijati više ili manje sličan pristup.

Konačno, i porijeklo pojedinih reformnih pravaca u određenoj je mjeri predodredilo njihovu usmjerenost: iako su svi polazili od krize herbartovske pedagogije koju treba zamijeniti *novom pedagogijom*, utjecaji pod kojim su nastajali pojedini pravci bili su vrlo različiti: neki su se razvijali pod utjecajem filozofije (pragmatizam, egzistencijalizam, kulturna pedagogija i dr.), neki pod utjecajem biologije i psihologije (eksperimentalna pedagogija, pedocentristička pedagogija, funkcionalna pedagogija i dr.), neki pod utjecajem teologije (neotomistička pedagogija), neki pod utjecajem ekonomije (pokret za umjetnički odgoj), a neki su bili autohtono pedagogijski (radna škola i dr.).

Na taj se način u procesu stvaranja reformnih pravaca dolazilo do raznovrsnih rezultata: neka su rješenja različitih pojedinaca i/ili grupa teoretičara među sobom bila vrlo slična, kod nekih su uz određene sličnosti postojale i razlike, dok su se neka rješenja gotovo posve razlikovala među sobom. A sva su ova rješenja na svoj način definirala *novu pedagogiju*. Stoga se u pedagogijskom i pedagoškom radu u okviru *nove pedagogije* nije niti moglo postići suglasje oko temeljnih postavki, kako unutar pojedinih pravaca tako niti unutar profiliranja koherentnog teorijskog sustava *reformne pedagogije* u cjelini, jer je i njen razvojni put bio heterogen.

Tek će kasniji pedagogijski razvoj voditi pokušaju sintetiziranja i klasificiranja ovog izuzetno vrijednog perioda pedagogije koji ne pripada samo povijesti pedagogije, nego i općoj i komparativnoj pedagogiji, s obzirom na to da se radi o još uvijek živom pedagogijskom području.

Hrvatsku je najprije zahvatio utjecaj Georg Kerschensteinerova (1854-1932) manualnog smjera radne škole, koji je u početku bio usmjeren prema svladavanju određenih zanata, svodeći ručni rad na dodatak ostalom školskom radu. Tek kasnije ovaj rad dobiva širu didaktičko-metodičku dimenziju, pa se počinje tretirati ne samo kao nastavni predmet, već i kao nastavni princip u osnovnoj školi. Manualni smjer radne škole bio je prihvaćen u Hrvatskoj samo u jednom dijelu školske prakse: zaustavio se prije svega na osnovnoj školi (9.4, Jakopović, 1984, 89). Teorija Georga Kerschensteinerova po kojoj za građanski odgoj i potrebe industrije treba *formirati upotrebljivog građanina*, sugerirajući kao temelj rada u osnovnoj školi odgoj *minimuma znanja i maksimuma vještina*, limitirao je rasprostranjenost ovog smjera hrvatskim sustavom školstva jer je njegovo širenje tražilo i solidnu materijalnu opremljenost škola.

Među najistaknutijim pedagogima koji su se teorijski bavili manualnim smjerom u Hrvatskoj bili su Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Zvonimir Köhler i Zlatko Špoljar, a najsnažnije promicatelji manualnog smjera radne škole u osnovnim školama u Hrvatskoj bili su Vjekoslav Košćević, Zvonimir Köhler, Marijan Markovac, Stjepan

Dakako, u tim okolnostima niti jedna klasifikacija reformnih pravaca ne može pružiti plauzibilnu sliku stanja ovako složenog područja pedagogijske teorije i prakse.

Iz svega proizlazi da su reformni pravci u pedagogiji na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće heterogene strukture, pri čemu je svaki usmjeren u jedan od tri moguća *modusa* djelovanja:

1. usmjerenost prije svega na pedagogijsku teoriju dovodi do različitih pedagogijskih pravaca (eksperimentalna pedagogija, egzistencijalistička pedagogija, pedocentriistička pedagogija, duhovnoznanstvena pedagogija, kulturna pedagogija, neotomistička pedagogija i dr) koji stvaraju novu pedagogijsku teoriju s odklonom od herbartovštine bez izravnog utjecaja na pedagošku praksu;

2. usmjerenost prije svega na pedagošku praksu dovodi do različitih pedagoških pokreta (pokret za umjetnički odgoj) koji razvijaju novu pedagošku praksu drugačiju od tradicionalnog pristupa odgoju bez izravne povezanosti s pedagogijskom teorijom;

3. istovremena usmjerenost i na pedagogijsku teoriju i na pedagošku praksu dovodi do pedagogijskih pravaca koji su istodobno i pedagoški pokreti (pragmatistička pedagogija, radna škola i dr.) koji oblikuju novu pedagogijsku teoriju, ali u skladu s njom nalaze svoju izravnu primjenu i u pedagoškoj praksi.

Svi pravci *nove pedagogije* mogu se isto tako pozicionirati na kontinuumu od individualnih do socijalnih pravaca, zavisno od toga stavljaju li u rješavanju pedagogijske i/ili odgojne krize u centar svoga pedagogijskog i/ili pedagoškog djelovanja potrebe pojedinca ili potrebe društva. U tom pogledu u krajnje individualne pravce spadaju npr. pedocentriistička pedagogija i egzistencijalistička pedagogija, u krajnje socijalne pravce njemačka socijalna pedagogija, dok se između tih ekstrema nalaze npr. pragmatistička pedagogija, kulturna pedagogija i dr. Heterogena struktura pokreta radne škole i u tom je pogledu očigledna, tako da su tri najsnažnija smjera radne škole među sobom dosta udaljena: jedan njen dio spada u ekstremno individualne pravce (slobodni duhovni smjer), drugi u radikalno socijalne pravce (manualni smjer), dok se treći, poput mnogih drugih pravaca i/ili pokreta, nalazi između ta dva suprotstavljena stajališta, uvažavajući u određenoj mjeri i potrebe pojedinca i zahtjeve društva (psiho-fizički smjer).

Zaninović i Jure Turić. Među svim ovim praktičarima najveći je doprinos Marijana Markovca za uvođenje Kerschensteinerova manualnog smjera u škole.

Slobodni duhovni smjer radne škole Huga Gaudiga (1860-1923) u konceptualnoj je opreci s manualnim smjerom Georga Kerschensteinerera. Kako bi se rad ostvario na osnovu osobnih potreba odgajanika, *metode učitelja* zamijenile *učeničkim metodama* na temelju samostalnog duhovnog rada - samoradom, te probudio interes za nastavak učenikova samoobrazovanja nakon škole, škola prema ovom smjeru treba postati *slobodna duhovna radionica* u kojoj učitelj ne smije graditi nenarušivi nastavni autoritet poput herbartovske intelektualističke škole. Težište učiteljeva rada duhovni smjer radne škole pomjera prema organizaciji i usmjeravanju učeničke intelektualne samostalnosti koja treba što prije prerasti u slobodne oblike rada (*ibidem*, 26). Drugim riječima, učitelj se treba prilagoditi duhovnoj strukturi učenika potičući njeno osamostaljivanje umjesto da se učenik ovisnički vezuje za neprikosnoveni autoritet učitelja. Kako su pedagozi u Hrvatskoj prihvaćali samo neke elemente ovoga smjera, može se reći da on nije imao značajnijeg teorijskog niti praktičnog utjecaja na pedagogiju u Hrvatskoj, pa ne postoje niti autori koji su izrazitiji predstavnici Gaudigova smjera radne škole. Isto tako, Gaudigovo zalaganje za samoodgovornost ličnosti, duhovnu samostalnost, te teorijsko i stvarno izjednačavanje pojedinca i zajednice tek je u manjem dijelu našlo odjeka na neposrednu pedagošku praksu u Hrvatskoj.

Izbjegavajući ekstremna stajališta manualnog i duhovnog smjera predstavnici radne škole u Hrvatskoj češće su se priklanjali pojedinim Kerschensteinerovim (Alois Fischer (1880-1937) i dr.) i Gaudigovim (Paul Ficker i dr.) nasljednicima čije udaljenosti nisu bile tako nepremostive, te osobito često psihofizičkom smjeru koji je tražio kompromis između ekstrema manualnog i duhovnog smjera.

Psihofizički smjer radne škole Eduarda Burgera i Johannes Kühnela nastoji pomiriti dva krajnja stanovišta radne škole. Ovaj smjer teži sintezi manualnog i slobodnog duhovnog smjera nastojeći tako izbjeći slabosti koje je svaki za sebe proizveo u praksi. Psihofizički smjer zaključuje da je čovjek psihofizičko biće, pa zato u odgoju treba voditi računa i o duhovnom i o tjelesnom radu (9.4, Franković, 1958, 356). Na njegovu tragu je u Hrvatskoj Mate Demarin svojim zalaganjem za radnu školu u kojoj se njeguje i intelektualna i tjelesna aktivnost učenika.

Pored spomenuta tri najsnažnija smjera ovoga pravca postojali su i manji smjerovi radne škole koji su kao temelj školskog rada također postavljali samostalnu aktivnost učenika. Među njima isto tako postoje pojedini smjerovi koji su utjecali na pedagogiju u Hrvatskoj. Škola akcije ili ilustrativna škola Augusta Wilhelma Laya (1862-1926), glavnog predstavnika eksperimentalne pedagogije čija teorija počiva na biološkom trinomu opažanje - prerađivanje - izražavanje težište aktivnosti na metodičkoj razini stavlja na izražaj, aktivnost i pokret (opažanje, usmeno i pismeno izražavanje, praktični zadaci, pokus, crtanje, modeliranje, dramatiziranje i dr.). Ovaj je smjer imao utjecaja na Saliha Ljubunčića, Antu Defrančeskoga i dr., a bilo je i njegove praktične primjene.

Aktivna škola Adolphea Ferrièrea (1879-1960), koja se zalaže za poštivanje spontanijih dječjih interesa, za nastavu koja počiva na aktivnosti, na privikavanju djece na samorad i na organiziranju dječje samouprave nije ostavila dubljeg traga u školskoj praksi u Hrvatskoj, unatoč tome što su neka njegova djela u prijevodu na hrvatski jezik, poput jedne Layeve studije, izazvala pažnju pedagogijskih teoretičara.

Američki praktični pokreti radne škole, kao što su projekt metoda, Dalton plan i kompleksna metoda nisu imali jačeg utjecaja ni u pedagogijskoj teoriji niti u pedagoškoj praksi u Hrvatskoj, kao ni laboratorijsko-brigadni sistem iz SSSR-a. Za razliku od njih njemačka skupna nastava imala je svoje pristaše i među teoretičarima i među praktičarima u neposrednoj primjeni, a metoda Marie Montessori iz Italije primjenjivana je u nekim ustanovama predškolskog odgoja (*ibidem*, 357).

U cjelini uzevši, pedagogija radne škole najsnažnije je penetrirala u pedagogiju u Hrvatskoj putem pedagogijskih časopisa koji su izlazili u to vrijeme u Hrvatskoj, ali i u drugim nacionalnim zajednicama Kraljevine SHS (Jugoslavije). Među hrvatskim časopisima radnu školu je još za prve etape suvremene povijesti pedagogije započeo promovirati *Napredak*, a potom i *Preporod* (1905-1914) pod uredništvom Vjekoslava Košćevića, a u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije radnu školu u kontekstu ostalih reformnih pravaca u pedagogiji osobito snažno propagiraju *Napredak*, *Savremena škola* (1927-1940) i *Nova škola* (1924-1925, 1927-1928).

S obzirom na to da je radna škola u to vrijeme imala velikog utjecaja i na pedagogijska strujanja u Srbiji (čiji su najznačajniji predstavnici Sreten Adžić (1866-1933), Jovan S. Jovanović (1871), Jovan Miodragović (1854-1926), Milorad

Vanlić (1889-1968), Vladimir Spasić (1892-1971) i dr.), te nešto manjeg utjecaja na pedagogiju u Sloveniji (čiji su glavni predstavnici Stanko Gogala (1901-1987), Gustav Šilih (1893-1961), Matija Senkovič (1867) i dr.), a njihova je pedagogijska periodika svojom distribucijom počela zahvaćati i Hrvatsku (što je bilo karakteristično i za hrvatsku periodiku prema tim nacionalnim entitetima), na jačanje radne škole u Hrvatskoj utjecali su i srpski časopisi *Učitelj*, *Radna škola*, *Praksa nove škole* i dr., te slovenski časopisi *Popotnik*, *Pedagoški zbornik* i dr.

U to vrijeme i izdavačke kuće u Hrvatskoj otvaraju se prema strujanjima *reformne pedagogije*. Tako nakladnik Minerva pokreće biblioteku Nova pedagogija, u kojoj se objavljuju monografije iz *reformne pedagogije*, pokrenuta je i Biblioteka škole rada, a Viša pedagoška škola vodi biblioteku Praktična pedagogija. U njima značajno mjesto zauzima radna škola.

Opća je karakteristika druge etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj da je jedan dio pedagogijskih teoretičara iz drugih nacionalnih entiteta počeo objavljivati svoja djela u hrvatskim pedagogijskim časopisima i izdavačkim kućama, kao što je i dio hrvatskih pedagoga surađivao s časopisima i izdavačkim kućama iz drugih nacionalnih zajednica (9.4, Ledić, 1991 b, 127). Mada nije dominantna karakteristika druge etape, ovaj proces početka pedagogijskog približavanja različitih nacionalnih entiteta Kraljevine SHS (Jugoslavije) koji je počivao na podudarnosti njihovih pedagogijskih orijentacija postupno je jačao tijekom razvoja druge etape suvremene povijesti pedagogije, da bi bio naglo prekinut s urušavanjem Kraljevine i početkom Drugoga svjetskog rata - za vrijeme NDH.

Pored već spominjanog Pedagogijskog seminara i Studija pedagogije na Sveučilištu te Više pedagoške škole, čiji su doprinosi nemjerljivi u poticanju razvoja reformnih pravaca u pedagogiji, uključujući i radnu školu, Učiteljska škola u Zagrebu s profesorima obrazovanim na Sveučilištu ili Višoj školi (F. Higy-Mandić, S. Ljubunčić, A. Defrančeski i dr.) nastavila je obrazovanje u duhu radne škole. Uz rad učiteljske škole posebno se istakla školska vježbaonica na ostvarivanju ideja radne škole u praksi. "Njihov je zajednički rad pridonio osposobljavanju generacije mladih učitelja za rad prema idejama radne pedagogije" (9.4, Jakopović, 1984, 156).

Kako bi se učitelji upoznali s teorijskim postavkama radne škole i osposobili se za primjenu njenih ideja u pedagoškoj praksi, tijekom druge etape suvremene povijesti

pedagogije u Hrvatskoj osnivaju se i učiteljski tečajevi radne škole. U organizaciji poznatih pedagoga pristaša radne škole (S. Ljubunčić, M. Markovac, S. Zaninović, A. Defrančeski i dr.) i raznih staleških udruga, učitelji su se u tečajevima osposobljavali za primjenu metodika radne škole u praksi. Ovaj oblik obučavanja učitelja tijekom školskih praznika, intenzivan i po broju tečajeva i po načinu rada u njima i po obuhvatu učitelja, osobito je zaslužan za prihvaćanje radne škole u pedagoškoj praksi u Hrvatskoj. Zasluga je učiteljskih tečajeva u tome što su stvorili široku bazu reformski orijentiranih i osposobljenih učitelja koji su ojačali školsku reformu iz herbartovske pedagogije u pedagogiju radne škole.

U recepciji pedagogije radne škole Hrvatskom je vladao eklekticizam s obzirom na različite smjerove koji su strujali pedagojskom teorijom i utjecali na njenu primjenu u praksi. To je rezultat dvaju procesa: s jedne strane, istovremenog utjecaja različitih smjerova radne škole putem literature na Hrvatsku, te u skladu s tim ne samo prihvaćanja različitih smjerova među različitim predstavnicima radne škole u Hrvatskoj, nego i vrlo čestog istovremenog utjecaja različitih smjerova na pojedine pedagoge (tako je npr. Ante Defrančeski bio pristaša Layeve škole akcije, ali i skupne nastave); s druge strane, na Sveučilištu, u Višoj pedagoškoj školi, učiteljskim školama, različitim učiteljskim tečajevima i oglednim školama u kojima je bila snažno zastupljena pedagogija radne škole, istodobno su predavali profesori različitih usmjerenja, što je isto tako potaklo razvoj eklektičkog pristupa pedagogiji radne škole.

Stoga se može reći da u Hrvatskoj u cjelini nema mnogo izrazitih predstavnika pojedinih smjerova radne škole, već se većina koristi različitim smjerovima u isto vrijeme. Kod nekih je to posljedica više-manje pasivne recepcije, a kod drugih pokušaj njihova sintetiziranja, kao što je to slučaj kod Saliha Ljubunčića, jednog od najznačajnijih zagovornika radne škole u Hrvatskoj. Kako se radi o pedagogu koji je dobar pokazatelj općeg stanja u pedagogiji radne škole u drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, istaći će se glavne značajke njegove pedagogije.

Salih Ljubunčić je diplomirao *viši tečaj* u jedinoj generaciji studenata na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu predajući potom pedagojske predmete u Učiteljskoj školi u Zagrebu. Pored predavanja napisao je mnoga pedagojska i metodička djela u kojima propagira radnu školu (*Škola rada, Dalton plan metoda, Jena planovi, Škola Marije Montessori, Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj* : S osobitim obzirom na

pedagošku i školsku reformu i dr.). Mada se ne prepušta do kraja niti jednom smjeru, njegova je teorija najbliža psihofizičkom smjeru radne škole. Herbartovskoj pedagogiji prigovara pasivnost zalažući se da se djecu uči kako treba raditi i samostalno stjecati znanja. Kako je po njegovu sudu sâm rad ključni element škole rada, rad je Ljubunčićevo glavno didaktičko načelo. Stoga se zalaže za nastavne *radne stupnjeve* (koji su u suštini radni stupnjevi Kerschensteinerova sljedbenika Aloisa Fischera), stvaralaštvo učenika, dječji samorad i ručni rad u nastavi, ali se protivi ručnom radu kao nastavnom predmetu ističući da on treba biti nastavni princip. Posebno se bavi pitanjima manualnog rada pri čemu osuđuje zastranjivanje u tom pravcu - osobito u pogledu njegova pretjeranog uvođenja u škole - piše o Layevoj školi akcije, a daje značajan doprinos i razradi metodikâ materinskog jezika, matematike, prirodnih znanosti, zemljopisa i povijesti u duhu radne škole.

Godine 1933. organizirao je grupu od 25 učitelja i poveo ih u Bratislavu, Zlin i Prag kako bi se praktično upoznali s rezultatima čehoslovačke školske reforme čija je temeljna ideja bila *jedinstvena i diferencirana radna i društvena škola*, utemeljena na principima radne škole. Po povratku s puta Ljubunčić o čehoslovačkoj pedagogiji, sustavu školstva i radnoj školi piše među ostalim slijedeće: "Nama (...) prvo upada u oči slavensko obilježje, ili, još određenije, čehoslovačko obilježje cijelog ovog pokreta (radne škole; op. I. R.). Mi to susrećemo u vidljivom oslobađanju od germanskog utjecaja. (...) Ako je ovo tačno, a mi držimo da jest, onda su reformatori učitelji samo istaknut izdanak svoje rodne grude i zajedničke narodne volje" (9.4, Ljubunčić, 1934, 83). Govoreći o razlozima hrvatskog nepoznavanja stanja u čehoslovačkoj pedagogiji i školstvu, on se jasno određuje i prema pedagogiji u Hrvatskoj i njenom odnosu prema svjetskoj pedagogiji u to vrijeme: "Razlog je jednostavan i na prvi pogled uočljiv. Još smo uvijek okovani njemačkom pedagogijom. Ako smo za vremena robovanja morali primati školsku organizaciju i pedagoško-didaktične formulare od pojedinih režima i službenih pedagoga, to je naša navika toliko jaka, da i danas u većini ne vidimo ništa izvan granica austrijske i njemačke pedagogije. Rijetki pokušaji u godinama oslobođenja da se zainteresujemo za romansku (francusku i talijansku) i anglosaksonsku (englesku i američku) pedagogiju, nijesu mogli uspjeti. Ali i ovo pretstavljjanje romanske i anglosaksonske pedagogije značajno je po naše narodno držanje. I ovdje smo samo težili da jedno tutorstvo zamijenimo drugim. Naša politička

samostalnost i narodna autonomija još se nije očitovala u autonomnoj pedagogiji našoj. To treba otvoreno priznati. (...) Mi moramo sami naše potrebe uvažavati i uređivati, našem narodnom životu omogućavati slobodan i svestran izražaj, uvijek prema onome što kao narod trebamo i moramo, a u tim pokretima mogu nas inspirisati slični radovi u inozemstvu. Ako je tako, onda ne može biti govora o oponašanju i o podređenosti" (*ibidem*, 5).

Salih Ljubunčić je pravi predstavnik pedagogije radne škole u Hrvatskoj: obrazovan u duhu radne škole još za studiranja na Višoj pedagoškoj školi nastavlja samousavršavanje u tom pravcu čitav život. Pritom se ne osvrće na razlike između pojedinih smjerova radne škole. Štoviše, pored različitih njenih smjerova on u svoj opus uključuje i pristupe nekih *novih škola* nastalih pod utjecajem drugih reformnih pravaca s anglosaksonskog i romanskog govornog područja kojima je načelo rada isto tako ishodišna točka: Dalton plan, Jena plan i Škola Marie Montessori.

Objavlivanjem brojnih teorijskih studija, didaktičko-metodičkih priručnika i radova iz područja prosvjetne politike u duhu radne škole nastoji ojačati, pa i osamostaliti pravac radne škole u Hrvatskoj u odnosu na dominantne pedagoške utjecaje sa strane, te potisnuti herbartovštinu iz hrvatskog sustava školstva. Pored profesorskog rada u Učiteljskoj školi i učiteljskim tečajevima radne škole bavi se i uredničkim radom u nakladničkim kućama i časopisima odakle također promiče pedagogiju radne škole, intervenira u nastavne planove i programe i na druge načine utječe na pedagošku teoriju i prosvjetnu politiku u duhu radne škole. Pored toga organizira stručne ekskurzije i demonstrira način primjene radne škole u praksi.

Uzimajući sve navedeno u obzir, jasno je da je cjelokupni rad Salih Ljubunčića odraz ukupnog stanja u pedagogiji radne škole u Hrvatskoj: pedagoška teorija ne dijeli se od prosvjetne politike niti pedagoške prakse. I jedno i drugo i treće međusobno se prožimaju, pri čemu se ne traži teorijska koherentnost i serioznost. Konačni cilj cjelokupnog rada je promjena neposredne prakse u kojoj je herbartovštinu valjalo zamjeniti radnom školom zanemarujući pritom razlike između njenih pojedinih smjerova. Pritom je pedagoška teorija bila sredstvo za ostvarenje cilja, pri čemu joj se posvećivalo onoliko pažnje koliko je potrebno da bi mogla odgovoriti postavljenoj svrsi bez upuštanja u dublja znanstvena promišljanja pedagoških ishodišnih pitanja i protuslovlja.

Najveći je doprinos pedagogije radne škole nacionalnoj pedagogijskoj teoriji u potiskivanju herbartovštine i stvaranju pozitivnog ozračja za promjene u pedagogiji, pri čemu ona ipak nije uspjela stvoriti novu, na znanstvenim osnovama utemeljenu i transparentnu pedagogijsku teoriju. Bujica raznovrsnih teorijskih pristupa radne škole nije bila do kraja razrađena niti usustavljena. Od sâmog početka sve je bilo podređeno što bržoj promjeni neposredne prakse. Stoga je najveći doprinos pedagogije radne škole na unapređenju pedagoške prakse u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova.

4.3.3.2. Kulturna pedagogija

Kulturna pedagogija je drugi pravac sa snažnim utjecajem na nacionalnu pedagogiju u drugoj etapi suvremene povijesti. Razvila se u Hrvatskoj pod utjecajem duhovnoznanstvene pedagogije (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) iz Njemačke i Austrije, koja uz empirijsku i kritičku znanost o odgoju i danas spada među tri najznačajnija njemačka pedagogijska pravca (9.4, Gudjons, 1994, 27-44). Glavni predstavnici duhovnoznanstvene pedagogije s najvećim utjecajem na kulturnu pedagogiju u Hrvatskoj u to vrijeme bili su Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger i Theodor Litt (1880-1962). Cjelokupni pravac duhovnoznanstvene pedagogije, koji uz spomenute teoretičare zastupaju i mnogi drugi (Max Frischeisen-Köhler (1878-1923), Herman Nohl (1879-1960), Wilhelm Flitner (1889-1990), Fritz Blättner (1891), Erich Weniger (1894-1961), Otto Bolnow (1903-1991) i dr.), bio je upućen na zajedničku ishodišnu teoriju Wilhelma Diltheya.

Wilhelm Dilthey je korpus duhovnih znanosti utemeljio na svojoj filozofijsko-pedagogijskoj tradiciji filozofije života koja mijenja do tada prevladavajuće kartezijansko teorijsko ishodište *mislím, dakle postojim u doživljavam, dakle postojim* (9.4, Diltaj, 1980 a, 50). On pritom napušta metodologijski obrazac znanstvenikove *neutralne pozicije* u okviru istraživanja različitih društvenih znanosti u kojima istraživač racionalnim putem *objašnjava* zakonitosti pojedinih društvenih procesa na eksperimentalno provjerljiv način uspostavljajući umjesto njega novi istraživački obrazac u kontekstu kojeg znanstvenik kao sastavni dio cjelokupnog istraživanja holistički pristupa svim znanostima ljudskog duha radi *razumijevanja* smisla i značenja

ljudskog djelovanja. U zadatak utemeljenja duhovnih znanosti spada eksplikacija i razvoj *hermeneutike* kao osnovne metode zajedničke za sve duhovne znanosti bez izuzetka (*ibidem*, 16).

Duhovna znanost polazi od Diltheyeve *kritike historijskog uma* kao moći čovjeka da spozna sebe, društvo i povijest koju je on stvorio. Duhovna je znanost *znanje o djelatnom čovjeku* tako da izgradnja povijesnog svijeta nije više polazila od *spoznavajućeg čovjeka*, već od čovjeka koji je povezan u život cjelinom svojih duhovnih snaga. Diltheyeva filozofija zabacuje mogućnosti filozofije utemeljene na isključivo racionalnim spoznajama težeći novoj filozofiji života koja će uzimati u obzir punoću čovjekovih odnosa: misli, htijenja, osjećaja, predodžbi i djelovanja. U ishodište filozofije on smješta cijelog čovjeka i cjelovito iskustvo. Kako doživljaji i unutrašnja iskustva traže svoj izraz, oni se opredmećuju - postaju *objektivizirani duh*. Tako se objektivizacija duha nalazi i u pravu i u umjetnosti, religiji, državi, jeziku, znanosti, običaju i odgoju. Ta je objektivizacija predmet duhovnih znanosti, budući da se njome *subjektivni duh* pripaja objektivnom duhu, kojem se duhovna znanost nastoji približiti. Kako objektivni duh nalazi svoj izraz u konkretnoj kulturi, Dilthey ističe da se uz termin duhovna znanost može rabiti i termin *kulturna znanost* (*ibidem*, 139). I upravo u razlici između subjektivnog i objektivnog duha zrcali se i razlika između prirodnih i duhovnih, odnosno kulturnih znanosti: "(...) U prirodnim naukama vlada zakon promena, a u duhovnom svetu shvatanje individualnosti, koje se uzdiže od pojedinačne osobe do čovečanstva, i uporedni postupak koji preduzima da pojmovno uredi ovu individualnu raznolikost" (9.4, Diltaj, 1980 b, 206).

Kada je riječ o pedagogiji u kontekstu duhovnih znanosti, Dilthey ne vjeruje u mogućnost postojanja jedne opće, univerzalne pedagogije zasnovane na općim vrijednostima koja bi bila zajednička svim vremenima, svim narodima i svim sustavima vrijednosti. Jedna takva radikalna tendencija u pedagogiji tek je zabluda "koja bi htela da jedan jednoličan ideal nametne sadašnjem školstvu bez obzira na različitost naroda i na potrebu države. (...) Apstraktna teorija, koja bez osnova polaže pravo na opštu vrednost, utiče revolucionarno i rastvarajuće na istorijske poretke društvene. Sa toga gledišta kritikovati danas vladajuću pedagogiju od zamašnjoga je praktičnog značenja" (9.4, Diltaj, 1914, 3). U središtu duhovnoznanstveno utemeljene pedagogije je

pedagogijska teleologija, koja je u skladu s filozofijom života upućena na životnu teleologiju, jer "samo se iz cilja života daje izvesti cilj vaspitanja (...)" (*ibidem*, 4).

I Diltheyeva duhovnoznanstvena pedagogija, poput Herbartove pedagogije, naslanja se na etiku i psihologiju, ali njegova etika i psihologija nije apstraktna, od konkretnog čovjeka i konkretne zajednice metafizički udaljena zauvijek zadanim općim redom stvari. Spoznaju cilja odgoja duhovnoznanstvena pedagogija prima od etike, ali ne jednom zauvijek zadanu već povijesno uvjetovanu. Od psihologije prima spoznaju o pojedinim pojavama i pravilima kojima odgoj teži kako bi dostigao svoj cilj pri čemu - za razliku od Herbartove asocijative psihologije koja čovjekovu duhovnu strukturu reducira na intelektualizirane predodžbe - duhovnoznanstvena psihologija doživljava čovjeka kao cjelovito jedinstvo kognitivnih, emocionalnih i konativnih potencijala utemeljenih na doživljavanju, izrazu i razumjevanju pri čemu "razumevanje pretpostavlja doživljavanje, a doživljaj postaje životno iskustvo tek tako što ga razumevanje izvodi iz uskosti i subjektivnosti doživljaja u regiju celine i opšteg" (9.4, Diltaj, 1980 b, 187). Kako su etika i psihologija u duhovnim znanostima sveobuhvatne, konkretne i životne, tako i duhovnoznanstvena pedagogija postaje posve konkretna duhovna znanost s vrlo važnim ciljem: "Što je ovde pokazano za pedagogiju, vredi isto tako i za ostale duhovne nauke, koje treba život da vode. Tako smo mi rešili zadatak, koji smo sebi postavili, i u onom, što jeste, našli osnov za ono što treba da bude, u stvarnosti osnov za pravilo" (*ibidem*, 16).

Predstavnici duhovnoznanstvene pedagogije najčešće su se razvijali originalnim i samosvojnim znanstvenim putem u okviru globalno postavljene paradigme svoga utemeljitelja, pri čemu su se u pristupima nerijetko među sobom i znatnije razlikovali. Stoga nije moguće govoriti o duhovnoznanstvenoj pedagogiji kao o koherentnom pravcu, niti o Diltheyevoj školi duhovnih znanosti. No, unatoč tome, glavni predstavnici ovog pravca ostajali su među sobom povezani zajedničkim Diltheyevim filozofijsko-pedagogijskim misaonim ishodištem. Zasiurno su jedan od razloga njihove povezanosti i personalni kontakti koje su održavali još za vrijeme mladosti. Naime, većina ovih autora bila je u osobnom kontaktu s Diltheyem, ali su i u međusobnom kontaktu razmjenjivali mišljenja - bilo kao Diltheyevi studenti u Berlinu ili njegovi suradnici.

Nakon 1900. godine formiran je uži krug znanstvenika oko Diltheya, među koje su spadali E. Spranger i Th. Litt - druga dva autora koja su snažnije utjecala na pravac kulturne pedagogije u Hrvatskoj. Eduard Spranger polazi u svojoj teoriji od toga da je čovjek kulturno biće, čak i onda kada je nositelj i tvorac negativnih vrednota, jer su i one također dio duha. Kako se duhovni život nalazi iznad animalno-vegetativnih životnih funkcija, on je ono što ljudskoj psihičkoj strukturi daje specifičan izraz. Razumijevanje te čovjekove specifične psihičke strukture znači razumijevanje čovjeka, pa se otuda ovako postavljena suvremena psihologija naziva *psihologijom razumijevanja*.

Na tragu općih postavki duhovnoznanstvene psihologije Spranger smatra da psihologiji razumijevanja nije cilj da daje sheme izoliranih dijelova duševnosti, opisuje pojedine funkcije duševnog života i objašnjava pojedine isječke psihičkoga jedinstva, već da otkrije sâmo to jedinstvo kao živu cjelovitost (9.4, Spranger, 1942, XII). Tu zapravo ključnu razliku između tradicionalne i duhovnoznanstvene psihologije Spranger plastično opisuje: "Uopće se čini, da znanstvena granica psihologije elemenata leži u tome, da ona razara smislenu svezu duševnoga. Njen se postupak može usporediti s vivisekcijom žabe. Tko razreže žabu, upozna njenu unutaraju građu, a razmišljanjem i fiziološke funkcije njenih organa. No on ne smije očekivati, da će moći ponovno sastaviti dijelove i iz njih stvoriti živu žabu. Isto se tako ne može sintezom psihičkih elemenata stvoriti duševna cjelina s njenom smislenom životnom suvislosti, koja je povezana s čitavom duhovnom okolinom. Naprotiv je smisljena sveza prva, a na njoj tek analiza razlikuje one elemente, ali ti nikako ne daju podlogu razumijevanju za cjelinu" (*ibidem*, 22-23).

Spranger je ostavio posebnog traga u pedagogiji svoga doba, pa i u pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova, teorijom o osnovnim tipovima psihičke strukture ljudi. Po ovoj se teoriji duševnost, odnosno stvaralački psihički akt može usmjeriti na sve vrijednosti, pri čemu se čitava ličnost želi objaviti postavljanjem duhovnih vrijednosti, njihovim doživljavanjem i ostvarivanjem. Pritom ipak neki vrijednosni interes dominira nad drugima, pa se u skladu s tim pojavljuje šest tipova psihičkih struktura, karakterologija ili *životnih formi* u skladu s vrijednosnim usmjerenjima: kod ekonomskog čovjeka dominira vrijednost koristi, kod teoretskog čovjeka spoznaja, kod estetskog ljepota, kod socijalnog ljubav, tj. sklonost prema

drugim licima, kod političkog moć, a kod religioznog vrijednost smisla za životnu cjelinu (*ibidem*, XIII-XIV). On odgoju prilazi kao rasadištu kulture od objektivnoga prema subjektu koje se zasniva na očuvanju u budućim duhovnim strukturama onoga što je već prorađeno i vrijedno. Prema tome, za Sprangera je odgoj "ona kulturna djelatnost, koja je upravljena na osobno oblikovanje bića subjekata, što se razvijaju. On se odvija na pravima vrijednosnim sadržajima danog objektivnog duha, no posljednji mu je cilj rađanje autonomnog normativnog duha (čudoredno-idealne kulturne volje) u subjektu" (*ibidem*, 446).

Theodor Litt treći je teoretičar duhovnoznanstvene pedagogije s velikim utjecajem na pravac kulturne pedagogije u Hrvatskoj. Po mnogo čemu blizak Sprangeru i on pedagogiju temelji na kulturi i vrijednostima. Pritom se ne zadovoljava metodom opisivanja, nego traži i metodu razumijevanja smisla koji ima nadvremensku, vječnu vrijednost. Stoga pedagogija nije samo posvećena realnosti odgoja, nego i njegovu smislu u objektivnom i metafizičkom značenju. Otuda i Litt kao i prethodnici posebno značenje pridaje pedagogijskoj teleologiji. Prema njegovu mišljenju pedagogija je dio filozofije, pa se o pedagogiji može govoriti samo kao o *filozofijskoj pedagogiji*.

Litt smatra da između ličnosti i zajednice postoji dijalektička napetost koja obilježava i odgojni proces. U permanentnoj borbi i međusobnom razračunavanju razvijaju se i ličnost i zajednica, pri čemu jedno ne može prevladati drugo.

Pretjeranoj individualizaciji, psihologizaciji i subjektivizaciji brojnih reformnih pravaca u pedagogiji, koji odgoj shvaćaju prije svega kao unutrašnje sazrijevanje, suprotstavlja značaj objektivnih vrijednosti u odgoju. Tek u skladnoj vezi između spontanosti, unutrašnje funkcionalnosti i objektivnih vrijednosti smatra da se mogu postići dobri odgojni rezultati. Tako u odgoju vidi dijalektički odnos između subjekta i objekta u kojem subjekt u dinamičkom odnosu dobija svoj oblik (prema: 9.1.1, 1939 a, 65. i 187).

Uži krug znanstvenika okupljenih oko Diltheya početkom XX. stoljeća preuzima katedre filozofije i pedagogije na njemačkim sveučilištima razvijajući pedagogiju do stupnja sveučilišne akademske discipline. Osobni kontakti vodećih predstavnika ovoga pravca, koji su često prerastali i u prijateljstva, doveli su 1925.

godine do pokretanja časopisa-mjesečnika *Die Erziehung* posvećenog vezi kulture i odgoja, koji je dugo vremena bio centralni punkt duhovnoznanstvene pedagogije.

Odgaj prema duhovnoznanstvenoj pedagogiji ne proizlazi samo iz konkretne životne situacije, već je i sistematizirano promišljanje koje na tu životnu situaciju povratno utječe. A konkretna je životna situacija opet upletena u cjelokupnu vezu društva i kulture. Stoga je odgoj individualni, društveni, ali i kulturni proces. On je impregniran u cjelokupni društveni sustav: pojedinca - koji mu je ishodište i cilj - državu, politiku, kulturu i znanost. Tako se u njemu susreće totalitet kulture i društva. Na ovim postavkama utemeljila je duhovnoznanstvena pedagogija na sveučilištima i visokim školama pedagogiju kao autonomnu znanstvenu disciplinu. Ne pristajući na zastranjivanje isključivo u čovjekovu racionalnu sferu novim filozofijskim pristupom približila je cjelinu čovjekova bića odgojnom procesu, što je istovremeno pogodovalo novom filozofijskom utemeljenju pedagogije i njenom daljnjem znanstvenom diferenciranju.

Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova bili su Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović, Stjepan Pataki, Vladimir Petz, Marijan Tkalčić i dr., pri čemu su najdubljeg traga u tom pogledu ostavili teorijski opusi Stjepana Matičevića, Pavao Vuk-Pavlovića i Stjepana Patakija. Ovaj se pravac naziva u recentnoj pedagogijskoj literaturi, a ponekad i u vrijeme njegova razvoja, još i *filozofijskom pedagogijom* (9.4, Franković, 1958, 352-353; 9.4, Franković i sur., 1971, 83; 9.4, *Pedagoška ...*, knj. I, 1989, 343; 9.4, Ledić, 1991 a, 356, 9.4, Ledić 1991 b, 128 i dr.) radi njegove teorijske, odnosno teleološke znanstvene orijentacije: "Usmjerena je (filozofijska, odnosno kulturna pedagogija; op. I. R.) više na raspravljanje o pedagogiji kao znanosti, a manje se odnosi na reformiranje praktičnoga odgojnog rada" (9.4, Franković i sur., 1971, 83).

Kulturna pedagogija u Hrvatskoj svojim filozofijskim usmjerenjem traži snažniju involviranost u pedagogijsku teoriju, radi čega s njom završava proces prijelaza pedagogijske teorije s pedagoga-praktičara na pedagoge-teoretičare - profesore Sveučilišta i Više pedagoške škole. Oni se prije svega posvećuju proučavanju pedagogijske znanosti, dok se pedagozi-praktičari usmjeravaju na pitanja pedagoške prakse. Sve do tada proučavanjem pedagogije u Hrvatskoj dominirali su pedagozi-praktičari, unatoč manjem broju teoretičara koji je već od ranije uključen u njen razvoj.

Vodeći predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović i Stjepan Pataki bili su filozofijski obrazovani na razini sveučilišnog studija, a potom i doktorata filozofije. Njihovo filozofijsko obrazovanje u živom kontaktu s teoretičarima i literaturom njemačkog kulturnog kruga potaklo je proučavanje osnovnih čovjekovih pitanja u suvremenom društvu u duhu idealističke filozofije njemačke provenijencije na tragu duhovnoznanstvenog pristupa. Nakon njihova početnog filozofijskog usmjerenja ovi autori kasnije fokusiraju svoju pažnju na pedagogiju, bilo da u cjelosti napuštaju filozofiju i posvećuju se pedagogiji (Matičević od 1916. godine, a Pataki - koji već za vrijeme studija od 1928. godine objavljuje svoje zrele pedagoške radove u duhu kulturne pedagogije nekoliko godina uz njih i dalje objavljuje filozofijske studije mahom vezane za svoju doktorsku disertaciju - da bi se od 1934. godine isto tako u cjelosti prepustio pedagogiji) ili se uz filozofiju počinju baviti i pedagogijom (Vuk-Pavlović od 1932. godine). Uključivanjem u pedagogiju ovi pedagozi-teoretičari započinju tragati za izlaskom iz pedagoške krize izazvane petrificiranim modelom herbartovske pedagogije stvarajući novi pravac kulturne pedagogije u Hrvatskoj nadahnut duhovnoznanstvenom pedagoškom njemačkog kulturnog kruga s kojim završava izgradnja nacionalne pedagoške znanosti.

Poput glavnih predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije u Njemačkoj i vodeći predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova preuzimaju katedre pedagogije na Višoj pedagoškoj školi (Stjepan Matičević 1919-1938, Pavao Vuk-Pavlović 1928-1929, Vladimir Petz 1935-1941, Stjepan Pataki 1938-1941) i Zagrebačkom sveučilištu (Stjepan Matičević 1924-1940, Stjepan Pataki 1938-1953, Vladimir Petz 1940-1945, a Pavao Vuk-Pavlović sa studija filozofije predaje i na studiju pedagogije od 1929. do 1941).

Njihovi plodni, više ili manje originalni načini rješavanja najvažnijih pitanja odgojnih fenomena s osebujnim tumačenjima osnovnih odgojnih fenomena (9.4, Ledić, 1991 a, 356) i cjelokupne pedagogije stvorili su bogati opus kulturno pedagoških studija koji objavljuju brojne izdavačke kuće (Minerva, Tipografija i dr.) i periodične publikacije u Hrvatskoj. Među periodikom najviše se u tom pogledu ističe vodeći nacionalni časopis *Napredak*, koji u ovoj etapi uz članke pristaša radne škole i drugih pravaca usmjerenih prije svega prema pedagoškoj praksi objavljuje i teorijske članke predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj. Pored njega kulturna pedagogija ima

svoga značajnog udjela i u drugim pedagogijskim časopisima u Hrvatskoj toga doba (*Nastavni vjesnik, Alma mater Croatica, Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti - Razred historičko-filološki i filozofičko-juridički, Hrvatska revija* i dr.).

Penetriranje pedagogijskih časopisa s kulturno pedagogijskom tematikom iz drugih nacionalnih zajednica Kraljevine SHS (Jugoslavije) u Hrvatsku, kao i objavljivanje radova njihovih predstavnika u hrvatskoj pedagogijskoj periodici, omogućili su približavanje vodećih predstavnika kulturne pedagogije u Srbiji i Sloveniji predstavnicima u Hrvatskoj. Tome je doprinio i obrnuti proces: prodor hrvatskih pedagogijskih časopisa i ostale publicistike s kulturno-pedagogijskom tematikom u druge nacionalne zajednice Kraljevine SHS (Jugoslavije), kao i radovi vodećih hrvatskih predstavnika kulturne pedagogije objavljivani u časopisima tih zajednica. U tom su pogledu iz Srbije značajnijeg utjecaja imali časopisi *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva, Učitelj* i dr., a iz Slovenije *Popotnik, Građanska škola, Pedagoški zbornik* i dr. Pritom valja naglasiti da se rasprostiranje kulturne pedagogije u Kraljevini SHS (Jugoslaviji) bitno razlikovao od pedagogije radne škole. Naime, za razliku od radne škole koja je u tom periodu snažno utjecala ne samo na pedagogiju u Hrvatskoj, nego i u Srbiji i Sloveniji, kulturna pedagogija je imala daleko najsnažniji razvoj u Hrvatskoj i po broju predstavnika i po pedagogijskoj baštini koju je ostavila iza sebe. U Sloveniji i Srbiji kulturna je pedagogija bila svedena tek na pojedinačne predstavnike bez značajnijeg utjecaja na cjelokupni razvoj pedagogijske znanosti u tim zajednicama, pri čemu je proučavanje slovenskih kulturnih pedagoga dovelo do boljih rezultata od srpskih.

Kada je riječ o kulturnoj pedagogiji u Sloveniji treba spomenuti sveučilišnog profesora iz Ljubljane Karola Ozvalda (1873-1946), koji je dosta objavljivao u hrvatskoj pedagogijskoj periodici, i njegov zapaženi udžbenik *Kulturna pedagogika : Kažipot za umevanje včlovečevanja* (9.4, 1927). Njegov teorijski opus utjecao je i na kulturno pedagogijske rasprave u Hrvatskoj (Matičević se posebno često osvrtao na njega i nerijetko polemizirao s njegovim panpedagogijskim pristupom). Kulturnom pedagogijom u Srbiji najviše se bavio Miloš Milošević (1870-1940), mada su njegovi rezultati bili znatno manjih dosega. Njegov pokušaj utemeljenja kulturne pedagogije u Srbiji, radi čega je objavio više studija - među ostalim i udžbenik *Opšta kulturna pedagogika : kao nauka koja činjenice vaspitanja ispituje na kulturnim pojavama u*

razvitku individualnog i kolektivnog duha (9.4, 1911) - ne može se smatrati originalnijim doprinosom ovom pravcu. Njegov utjecaj nije naišao na veći odjek u Srbiji, čemu je sigurno pogodovalo i to što njemački kulturni krug nije imao značajnijeg utjecaja na tamošnje prilike, za razliku od Hrvatske i Slovenije.

Stjepan Matičević prvi je autor koji je u Hrvatskoj započeo proučavanje i izgrađivanje kulturne pedagogije. Obrazovan je u filozofiji, klasičnim jezicima i povijesti na Zagrebačkom sveučilištu, gdje je slušao predavanja uvažениh profesora Franje Markovića i Đure Arnolda, a potom i na Bečkom sveučilištu na kojem je nakon diplomiranja i povratka u zemlju potom i doktorirao filozofiju. Njegovo kasnije pedagoško usavršavanje u inozemstvu tako je snažno djelovalo na njega da "Matičević doživljava duhovnu transformaciju i postaje pedagoški teoretičar" (9.4, Kujundžić, 1972 b, 31). Njegov prelazak iz filozofije u pedagogiju konačno je i formalno završen 1916. godine, nakon što je na učiteljskoj školi u Zagrebu preuzeo predavanja isključivo pedagoških disciplina (*ibidem*, 39).

Pritom on svoju pedagogiju gradi na autohtonoj filozofijskoj koncepciji *realidealizma*, odnosno *totalnog naturalizma* koji prirodnu datost i duhovni sadržaj doživljavaju kao suprotstavljene opreke unutar jedinstvenog životnog procesa (9.4, Ledić, 1991 b, 158-159). U tom kontekstu on gradi *funkcionalnu pedagogiju* koja aktivira sve duhovne snage pojedinca pomoću odgovarajućih kulturnih podražaja i vrijednosti primjerenih *personalnim* sposobnostima odgajnika. Odgojno je djelovanje pedagoški akt zasnovan na odnosu između odgajatelja i odgajnika, odnosno specifičan oblik kulturnog utjecanja odraslih-odgajatelja, kao posrednika između kulturnih vrijednosti (sadržaja) i mladih naraštaja na djecu-odgajnike, koji prirodno teže vlastitom uzdizanju i duhovnom rastu (9.4, Zaninović, 1994, 162-163). Pedagoški akt počiva na *pedagoškoj zajednici* odgajatelja i odgajnika, pa tamo gdje nema izravnog, odnosno osobnog *pedagoškog odnosa* između odgajatelja poticanog ljubavlju i autoritetom s jedne strane i odgajnika vođenog odanošću i povodljivošću s druge strane "ne možemo govoriti ni o odgoju u pravom smislu (...)" (9.4, Matičević, Pedagoški akt i odgajateljsko zvanje, iz: Kujundžić, Marjanović, 1991, 113). Stoga on ne prihvaća panpedagogizam Ernsta Kriecka (1882-1947), Karola Ozvalda i drugih autora, već odgoj vidi jedino tamo gdje postoji odgojni trokut: odgojna vrijednost - odgajnik - odgajatelj, pri čemu težište stavlja na

odgajatelja bez čije posredničke uloge odgajanik i odgojna vrijednost ne mogu uopće uspostaviti kontakt.

Njegovo programatsko pedagoškijsko djelo *Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja* objavljeno 1921. godine, koje mu je služilo kao habilitacijska radnja za prijem na katedru pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1924. godine, bavi se pitanjem usvajanja pedagoškijsko-kulturnih dobara u svjetlu herbartovske i *nove pedagogije*, stvarajući pritom sintezu koja je uzimala u obzir i *staru* intelektualističku pedagogiju herbartovskog tipa i *novu* voluntarističku pedagogiju, psihologiju i filozofiju. "U novoj sintezi polazi se, naime, od djeteta, njegovih potreba, mogućnosti i stvaralaštva, ali se ne ostaje na tom nivou nego se putem nastave dječja svijest razvija u pravcu normi logičkog mišljenja i izgrađivanja znanstvenog pogleda na svijet i život" (9.4, Kujundžić, 1972 b, 46). Pritom i psihologija i filozofija služe pedagogiji kao pripomoć u odgoju. Poput predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije i prema Matičevićevu određenju filozofija, odnosno gnoseologija i logika kao njene discipline, određuju kamo treba ići, a moderna psihologija mišljenja - koja umjesto predodžbenog sadržaja stare intelektualističke psihologije, pa onda i pedagogije, zagovara međupredodžbene faktore kojima se teži sintezi ukupnih čovjekovih potencijala - kako intelektualističkih tako i voluntarističkih - pomaže razumjevanju čovjekova stanja. Tako *nova filozofija* i *psihologija* pomažu *novoj pedagogiji* po kojoj odgoj vodi višem stupnju humanizacije, odnosno oživotvorenju kulturnog dobra. Ovaj Matičevićev rad nakon prijevoda na njemački jezik nailazi na odjek i u njemačkoj duhovnoznanstvenoj literaturi.

Slijedećim radovima Matičević razrađuje pedagoškijske ideje naznačene u djelu *Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja*. U njima posebno raspravlja problem pedagoškijske teleologije protiveći se istovremeno pedagoškijskom psihologizmu i ekstremnom pedocentrizmu (*Idealni i realni moment u uzgoju*), odnos između voluntarizma i intelektualizma suprotstavljajući se krajnostima i jednog i drugog pristupa (*Moć ideje*) i međuodnos pedagoškijskog pesimizma i optimizma zadirujući od obje krajnosti (*Promjenljivost karaktera*) (9.1.1, 1937 d, 100-102).

Ovaj period Matičevićeve pedagoškijske teorije završava 1934. godine vrlo značajnom raspravom *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi* u kojoj razrađuje funkcionalni pristup pedagogiji u opoziciji prema radnoj školi, zagovarajući pritom

uvažavanje prirodnih mogućnosti odgajanika u odgoju. Prema tom pristupu odgajatelj u odgoju mora uvažavati slijedeću formulu: "Stavlja u funkciju, uposljuje sve vrijedne ljudske sposobnosti spoznajne (osjetilne i misaone), čuvstvene i voljne. (...) Udesi svoje uzgojne (pedagogijske) metode tako, da izazoveš kulturnoj, naročito nacionalno kulturnoj građi odgovarajuće (adekvatne) psihofizičke funkcije: tjelesne, misaone, čuvstvene i voljne" (9.4, Matičević, Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi, iz: Kujundžić, Marjanović, 1991, 157. i 159).

Ključnoj ulozi odgajatelja u odgojnom trokutu odgojna vrijednost - odgajanik - odgajatelj Matičević posvećuje posebnu pažnju i u slijedećem radu *Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje*. Za razliku od radne škole on odgajatelja pozicionira u središte odgojnog procesa. Ponovno naglašava da se odgoj dešava u izravnom odnosu odgajatelja i odgajanika, pri čemu se odgajateljev rad kreće između polova ljubavi i autoriteta, pri čemu odgajanika vodi odanost i povodljivost. Zadnji je motiv odgajanja "čovjekoljubiva kulturna upravljenost, ljubavna strast odrasla kulturna čovjeka prema kulturi pristupnom i priklonjenom mladom ljudskom individuumu kao klijalištu i rasadištu svake kulture" (9.4, Matičević, *Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje*, iz: Kujundžić, Marjanović, 1991, 115). Glavna odgajateljeva zadaća je u tome što se bez njegove posredničke uloge ne može doći do kontakta između odgajanika i odgojne vrijednosti: "Odgajatelj u svojoj odgajateljskoj ljubavi ima svoje ideje i ciljeve, on zastupa svijet objektivnih vrednota (istinu, ljepotu, dobrotu i svetost), oličenih u kulturi jedne sredine (društva, naročito svoga naroda), on mora da uvede i asimilira svog odgajanika toj kulturi i narodu, koji traži svoje, a njima i njegovim nastojanjima nasuprot stoji odgajanik sa svojom individualnošću, sa svojom prirodom, sa svojim pogledima i tendencijama razvijanja, odgajanik, koji kraj sve odanosti traži sebe i svoj cilj u sebi" (*ibidem*, 117). Odgojne ili kulturne vrijednosti su dakle hijerarhijski organizirane, upravljene k oblikovanju duševno-duhovne funkcionalnosti, odnosno razvoju sposobnosti jačanjem odgajanikovih funkcija.

Studija *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj*, također objavljena 1934. godine, najpoznatiji je Matičevićev rad. U njoj se raspravljaju dva temeljna problema: suština odgojne funkcije i mogućnost zasnivanja pedagogijske znanosti. Dovodeći ova dva problema u organičku vezu, Matičević ističe da je osnovno svojstvo odgoja transformacija, melioracija, prijelaz iz jednog stanja u drugi -

u pravilu iz nižeg u više entitete - iz *individue* u *personu*. "Uspoređujući tu djelatnost sa svim naukama koje proučavaju čovjekov status quo (psihologija, sociologija, povijest itd.) kao i sa znanostima što proučavaju čovjekov status idealis (filozofija, etika, antropologija itd.), on pravilno zaključuje da nijedna znanost posebno ne tretira problem čovjekovog statusa nascendi, tj. njegovu transformaciju iz nižih u više oblike opstojnosti" (9.4, Kujundžić, 1972 b, 54). Razotkrivši odgoj kao ekskluzivno područje čovjekove društvene *eksistencije* kojim se ne bavi niti jedna druga znanost, Matičević zaključuje: "Priroda strukture odgojnog procesa kao svijesna čovječjeg (odgajateljskog) djelanja po svojoj složenosti i specifičnosti upućuje na jednu specifičnu izvršnu kauzalnost, na odgojnu kauzalnost, koja zajamčuje i specifičnost odgojne funkcije i specifičnost jedne nauke o njoj. (...) Nauka o odgoju ili pedagogija je prema tome specifična i prema drugima jasno razgraničena nauka sopstvene zakonitosti, ona je autonomna nauka. (...) Pedagogija prema tome bivstveno nije ni primijenjena psihologija ni primijenjena filozofija (ili koja druga nauka), a još manje sama filozofija ili dio filozofije (filozofijska disciplina). (...) Pedagogija je autonomna nauka, čista teorijom fundirana tehnologijska (normativna) nauka, koja se naslanja na brojne pomoćne nauke, prije svega na psihologiju i filozofiju" (9.4, Matičević, K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj, iz: Kujundžić, Marjanović, 1991, 199).

Matičevićevo dokazivanje originalnosti predmeta proučavanja pedagogijske znanosti koja mu omogućuje znanstvenu autonomiju osobito je bitna u odnosu na filozofiju jer, kako ističe Pataki, pedagogijska se teorija "razvijala i izgrađivala u najužem dodiru sa filozofijom." To je posebno bitno u pogledu "t e l e o l o g i j s k o g problema, naime problema odgojnog ideala i odgojne svrhe. Po tom problemu činilo se da pedagogija o v i s i o filozofiji, a da i ne govorimo o tome kako je takva situacija otežavala utvrđivanje autonomnog karaktera pedagogijske nauke" (9.1.1, 1937 d, 108). No, temeljni problem pedagogijske znanosti prema Matičevićevu pristupu nije utvrđivanje odgojnog ideala i odgojne svrhe, već proučavanje biti odgojne funkcije. A u tom području pedagogija je očuvala autonomnost u proučavanju svoga predmeta.

U svom posljednjem zapaženijem djelu *Priroda, kultura i odgoj* objavljenom 1935. godine Matičević sublimira svoj cjelokupni teorijski opus baveći se posebno odnosom između obrazovnog i kulturnog ideala, te mogućnošću univerzalnog

kulturnog ideala, nijećući takvu mogućnost u skladu s osnovnim postulatima duhovnoznanstvene pedagogije i odnosa između apsolutnog i relativnog u cilju odgoja.

Svojim opusom Stjepan Matičević ipak nije uspio do kraja koherentno izgraditi cjeloviti pedagogijski sustav (9.4, Kujundžić, Marjanović, 1991, 6). Njegov udžbenik *Osnovi opće pedagogije* (prema: 9.1.1, 1937 d, 104) koji je trebao rascistiti neke dileme ostao je nedovršen. Stoga je na mjestu konstatacija kako "Matičević nije uvijek dosljedan u svojim stavovima (...)" (9.4, Ledić, 1991 b, 175), pa se može zaključiti da je kulturna pedagogija Stjepana Matičevića, poput duhovnoznanstvene pedagogije Wilhelma Diltheya, ostala nezaokružena, a u nekim aspektima i proturječna. Unatoč tome, uzimajući u obzir razinu izgrađenosti cjelokupne pedagogije u Hrvatskoj u to vrijeme, te u tom kontekstu vrlo vrijedan pedagogijski opus Stjepana Matičevića - pri čemu je njegov originalni pristup dokazivanju autonomnosti pedagogijske znanosti bio tek jedan od mnogih značajnih iskoraka u vrijeme izgradnje pedagogije u Hrvatskoj, kada su mnogi isticali kako ona nije znanost "nego neka vještina, umijeće, u najboljem slučaju primijenjena nauka poput tehnike i drugih disciplina" (9.4, Kujundžić, 1972 b, 53) - recentni povjesničari pedagogije u Hrvatskoj Stjepana Matičevića s pravom smatraju utemeljiteljem znanstvene pedagogije u Hrvatskoj (*ibidem*, 53; 9.4, Kujundžić, Marjanović, 1991, 9.4, Ledić, 1991 b, 157).

Pavao Vuk-Pavlović također je filozofijski obrazovan poput Matičevića i predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije. Zaokupljen umjetnošću i filozofijom još za gimnazijskih dana kasnije upisuje studij filozofije na Sveučilištu u Leipzigu s posebnim interesom za program estetike koji je bio njegov sastavni dio. Kako je studij liberalno strukturiran, uz mali broj obveznih kolegija pohađa kolegije iz gotovo svih grana filozofije, pedagogije, psihologije, nekih znanosti o umjetnosti i njemačke književnosti. Uz humanističke discipline povremeno sluša i neke prirodne znanosti - prije svega biologiju. Nakon četiri semestra studija vraća se u zemlju radi izbijanja Prvoga svjetskog rata. Četiri godine sudjeluje u ratu kao mobilizirani vojnik, da bi po završetku rata nastavio studij na Mudroslovnom fakultetu Zagrebačkog sveučilišta. Tijekom studija u Zagrebu među ostalim pohađa Pedagogijski seminar Đure Arnolda, Filozofijski seminar Alberta Bazale i Njemački seminar Stjepana Tropscha (1871-1942). Po njegovu završetku doktorirao je filozofiju 1921. godine, nakon čega odlazi na usavršavanje u Berlin gdje dva semestra nastavlja proučavati estetiku, etiku,

sociologiju, pedagogiju i primijenjenu psihologiju. Među ostalim sudjeluje u radu Pedagogijskog seminara i Centralnog instituta za odgoj i nastavu u Berlinu. Upoznaje se s radom brojnih odgojnih ustanova, a po povratku u zemlju 1922. godine polaže i profesorski ispit stekavši diplomu o položenom ispitu iz filozofije i pedagogije kao glavne struke, njemačkog jezika i književnosti kao sporedne struke i hrvatskog jezika i književnosti kao nastavnog jezika, čime dobiva pravo predavanja filozofije i pedagogije u svim razredima srednjih škola i njemačkog jezika u nižim razredima. Već za vrijeme studiranja pokazuje teorijsku samostalnost i angažiranost prevodeći, pišući i objavljujući vlastita literarna djela i teorijske rasprave iz estetike.

Nakon početnog profesorskog rada u jednoj zagrebačkoj gimnaziji od 1928. godine radi na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu kao profesor teorijske i praktične filozofije, teorijske pedagogije i povijesti filozofije i pedagogije, a godinu dana potom postaje docentom filozofije na Filozofskom fakultetu Zagrebačkog sveučilišta. Uz filozofiju na Sveučilištu predaje Povijest odgoja i odgojnih teorija, te Filozofiju odgoja na studiju Pedagogije sve do 1941. godine kada ga ustaška vlast u NDH suspendira i umirovljuje (9.4, Brida, 1974, 6-15). Rehabilitaciju doživljava u Narodnoj Republici Hrvatskoj 1946. godine.

Pavao Vuk-Pavlović spada među autore koji su svoju teoriju koherentno razvijali bez unutrašnjih kolizija i radikalnih obrata. Mada je njegov teorijski interes ostao do kraja usmjeren u prvom redu na filozofiju, još iz studentskih dana proučava i pedagogiju. Tome su nesumnjivo doprinjeli Eduard Spranger, čija je pedagogijska predavanja slušao između 1912. i 1914. godine na Sveučilištu u Leipzigu, a potom i Đuro Arnold u čijem je Pedagogijskom seminaru sudjelovao na Zagrebačkom sveučilištu između 1918. i 1920. godine. Kasnije usavršavanje u Berlinu približilo ga je pedagogijskim problemima, tako da u to vrijeme - 1921/22. godine - piše i svoj prvi rad iz tog područja: *Mogućnost i granice estetskog odgoja u vidu individualne i socijalne pedagogike*, kojeg je potom predao za profesorski ispit. Ovaj rad ostao je neobjavljen, osim jednog dijela objavljen kao prvi dio knjige *Ličnost i odgoj*.

Poticaj njegovoj zaokupljenosti pedagogijskim pitanjima nesumnjivo su dali i personalni kontakti za vrijeme profesorskog rada na Sveučilištu. Naime, poput kontakata vodećih predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije u Njemačkoj i glavni predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj bili su u kontinuiranom doticaju. Tako se

Vuk-Pavlović svakodnevno susretao sa svojim profesorom i pokretačem pedagogije na Sveučilištu Albertom Bazalom, ali i vodećim predstavnicima kulturne pedagogije Stjepanom Matičevićem (koji je već duže vremena radio na pedagogiji, podigavši je upravo u vrijeme Vuk-Pavlovićevo dolaska na Sveučilište na razinu zasebnog studija), a od 1936. godine i Stjepanom Patakijem (koji im se pridružio na Sveučilištu nakon što je diplomirao na novom studiju pedagogije). I upravo u tom periodu, za vrijeme Vuk-Pavlovićeve rada na Sveučilištu od 1929. do 1940. godine, nastala su njegova ključna pedagoškijska djela (9.4, Vuk-Pavlović, 1996, 10-11).

Svakako najznačajnije Vuk-Pavlovićevo pedagoškijsko djelo jest *Ličnost i odgoj*, objavljeno 1932. godine, u kojem raspravlja bit odgojnog djelovanja i iz njega izvodi vlastitu pedagoškijsku teoriju. Polazeći u ovom djelu od pretpostavke da je odgoj upućen na budućnost, i to takvu budućnost koja ne dolazi sama od sebe već se rađa samo ondje gdje postoji *težnja za vrednotom*, Vuk-Pavlović zaključuje: "Pedagoškijska se funkcija prema tome ne proteže na neku praznu ili na bilo kakvu budućnost, koja bi se isto tako i gubila u jednako praznoj ili bilo kakvoj sadašnjosti. Ona je štaviše upravljena i upućena na takvu budućnost, koja se, kad prijede u sadašnjost i nestane u njoj, ujedno uskršava u vrednoti (...). Tako odgojna djelatnost i ne služi nekom zamišljenom odsječku neispunjena vremena, nego budućnosti, kojom se - koliko vremenski momenat ulazi u njen smisao - naznačuje neprekinuti i trajni kontinuitet vrijednosna doživljavanja, stanovito, od bitisanja pojedinca nezavisno ustrajanje nazočnosti vrednota" (9.4, Vuk-Pavlović: *Ličnost i odgoj*, iz: Vuk-Pavlović, 1996, 48). Poput Sprangerova pristupa duhovnoznanstvenoj psihologiji i Vuk-Pavlović govori o *svoj punoći i svojoj dubini duševnosti* koja se ne može razdijeliti. U njenim temeljima je *doživljajnost* kao put dostizanja vrijednosti (*ibidem*, 52), koja je upućena prema budućnosti u čijem se *kontinuitetu vrijednosna doživljaja* vrijednosti potvrđuju, odnosno ostvaruju čovjekovim stvaralaštvom. Tako odgajanje teži očuvanju i razvijanju kulture kao nositelja sustava vrijednosti, pri čemu se ono ne vezuje samo za istinu, dobrotu, ljepotu ili svetost kao pojedine nadosobne i nadvremenske vrijednosti (9.4, Zaninović, 1994, 163), niti za fizički, intelektualni, moralni ili na neki drugi način suženi odgoj, već za cjelokupni sustav vrijednosti u kojem su vrijednosti među sobom povezane. U skladu s tim univerzalni je odgoj neograničen bilo kakvom specijalnom kulturnom praksom. Tako Vuk-Pavlović, za

razliku od Matičevića i Diltheya, smatra da postoji univerzalni odgoj i univerzalni kulturni ideal.

Kako je budućnost izraz kulture iz koje izrasta kulturno biće zasnovano na vrijednostima koje se ne mogu znanstveno zahvatiti, Vuk-Pavlović ističe da *pedagogička* djelatnost nije i ne može biti predmet zasebne znanosti. Prema njegovu shvaćanju tako postavljena pedagogija nema niti znanstveno istraživ predmet, niti posebne metodologije pedagoškog spoznavanja. Stoga suprotno Matičevićevoj teoriji o autonomnosti pedagoške znanosti izvodi zaključak: "Tako pedagogika uistinu i nije u bitnome značenju riječi samostalan, razmjerno nezavisan sustav, samosvojna 'znanost', kojoj bi pripadalo ili odgovaralo sasvim naročito, skroz zasebno, u oštrome smislu teorijski u sebi jedinstveno područje, nego je kao teorija u znanstveno-sistematičkome vidu štaviše filozofska nauka ili disciplina, koja se izgrađuje na osnovu sklopa od više čistih znanosti i koja na svoj način prema stalnoj svrsi, u smjeru naročita zadatka s pomoću potrebnih za to određenih znanosti organizirana nema oštro uzevši jednoznačnoga *svoga* predmeta ni zasebne *svoje* metode spoznavanja (...)" (9.4, Vuk-Pavlović: Ličnost i odgoj, iz: Vuk-Pavlović, 1996, 55). Dakle, ovakvu pedagošku teoriju upravljenu na budućnost Vuk-Pavlović vidi kao sastavni dio filozofije.

Nasuprot dominirajućoj pedagoškoj orijentaciji prema filozofiji još iz herbartovske pedagogije, a potom Matičevićeve i Patakijeve kulturne pedagogije, Vuk-Pavlović zaključuje da filozofija nije i ne može biti *pomoćna znanost* pedagogiji: "Njoj je (pedagogiji; op. I. R.), koliko je teorija, mjesto unutar filozofije, a ne možda pokraj nje, kao što i 'pedagoški' problem u svoj svojoj širini i višeznačnosti nije pitanje *specijalne* znanosti, nego se daje rješavati tek na nekim osnovima univerzalno upravljene problematike, dakle tek kao *filozofski* problem" (*ibidem*, 56). Stoga teorijsku pedagogiju, onoliko koliko je iznad pukih želja, odnosno odgojne tehnike ili rutine, Vuk-Pavlović vidi zapravo jedino i isključivo kao filozofijsku.

Poput Matičevića i on se protivi panpedagogizmu, smatrajući da iz teorijskog razmatranja mora "biti nužno isključen takav pojam odgoja, kojemu bi opseg bio toliko širok, da bi obuhvatao sve i neposredne i posredne i izravne i neizravne utjecaje, kojima čovjek može da bude izvrnut i kojima uopće može podleći." Stoga se zalaže da se "*valjan* odgoj načelno odvoji od rada, koji može da bude tek *nazoviodgoj*"

(*ibidem*, 33), jer u njemu nema svjesne upravljenosti ka budućnosti i prijenosu stalnih vrednota. Istinski odgoj mora počivati na djelovanju iz slobode (*ibidem*, 64), pri čemu "svaka konkretna odgojna djelatnost pretpostavlja ličnost odgajateljevu s jedne, a lice pitomčevo s druge strane. I tek se po ovakvome snošaju, koji se stojeći u službi stalne zadaće ili svrhe temelji na naročitoj duševno-duhovnoj svezi između odgajatelja i pitomca može neka djelatnost smatrati upravo odgojnom" (*ibidem*, 62). Stoga samo u odgojnom trokutu odgajatelj - odgojna vrijednost - odgajnik (*pitomac*), koji počiva na slobodi bez prisile, može biti *valjana* odgoja.

I Vuk-Pavlović, kao i Matičević, ključnu ulogu u odgojnom trokutu pridaje odgajatelju. Pritom od odgoja i odgajatelja ima posebna očekivanja: "Tako primjerice isključivo podučavalište odnosno učilište nije isto tako istinsko 'odgajalište', kao što ni lice nije kao učitelj nužno već i odgajatelj" (*ibidem*, 60). Od odgajatelja se očekuje posredovanje univerzalnih vrijednosti nespupanih bilo kakvom specijalnom kulturnom praksom, odnosno *cjelovitost vrijednosnoga doživljaja*. Pritom svaka odgojna djelatnost pretpostavlja *duševno-duhovnu svezu* između ličnosti odgajatelja i lica odgajnika (*ibidem*, 62), *suzvučenje*, odnosno *rezonanciju* (*ibidem*, 199). Tamo gdje te veze nema, tamo nema niti istinskoga odgoja. Stoga zaključuje: "Ne može zato svatko svakoga odgajati, baš tako, kao što ne može svatko biti svakome dobar prijatelj ili vjeran drug" (*ibidem*, 63). Kako je odgoj unutrašnje događanje i nevidljivi proces koji izvire iz slobode, on mora počivati na srodnosti duša, pa tako duše odgajnika i odgajatelja trebaju biti priklonjene jedna drugoj.

Odgajateljev rad treba proistjecati iz nesebične ljubavi, koja će onda biti uzvraćena i od odgajnika. Ljubav je osnovni postulat Vuk-Pavlovićeva odgoja: ona je put kojim odgajateljeva ličnost prilazi odgajnikovom licu i vodi ga, ali i temelj cjelokupnog odgajnikova djelovanja: "*Zato put, kojim hoće da ide čovjek kao lice, ne može da se prevali bez ljubavi*; jer bez ljubavi prema duhovome bitku, u kojemu se usidruju vrednote, nema uzvisivanja opstanka, bez ljubavi prema duševnome bivanju, kojemu se obraća zov idealnih prohtjeva, nema oplemenjivanja bića, a bez ljubavi napokon k licima, prema kojima i u svezi s kojima lice tek i može da nađe i odredi sebe, nema ispunjenja života" (*ibidem*, 120). Stoga odgoj mora počivati na ljubavi - koja u svojoj osnovi ima slobodu, a ne na moći - koja vodi prisili. Tamo gdje je umjesto slobode prisila - tamo nema odgoja.

Temeljnu razliku između politike i odgoja Vuk-Pavlović vidi u tome što političku djelatnost vodi poriv moći, a odgojnu poriv ljubavi. On stoga razlikuje politički i pedagoški rad po tome što je politička funkcija bitno konzervativna - upućena k očuvanju postojećeg stanja, a pedagoška funkcija nužno revolucionarna - upućena ka budućnosti i promjeni postojećeg stanja. "Ova je protivština između političke i pedagoške funkcije u stvari neizbježna i ovakav je njihov odnos zapravo prirodan: moć i ljubav ne idu jednakim korakom! Gdje hoće moć da odlučuje, mora se ljubav povući; gdje pak ljubav ima da vlada, morat će, da to uzmogne, kruti glas nepodašne i nepopustljive moći umuknuti" (*ibidem*, 129). Stoga odgoj mora biti nezavisan od politike, jer ukoliko je pod njenim utjecajem, utoliko nije odgoj.

Odgajateljsko carstvo je općečovječansko, nesputano bilo kakvim ogradama: vjerskim, nacionalnim ili rasnim. "I takva upravlja se ta služba stalno prema istini, da se čovjek ne može odgajati *isključivo* za bilo koju *užu* zajednicu, jer na poslijetku živi ipak u njega vrednota, po kojoj kao lice vrijedi po sebi i sam za sebe, a nesamo zato, što bi nešto značilo za bilo koju skupinu ili što bi bio član bilo kakve, pa i još tako vrijedne zasebne, ograničenije zajednice" (*ibidem*, 180). Odgajateljev zadatak je da utire put kojim odgajanic "iz zemaljskoga će carstva politikova voditi i uzdizati dušu u sve viša područja carstva čiste *personalnosti*" (*ibidem*, 182). Stoga je odgoj, kao *univerzalna kulturna praksa*, put stalne preobrazbe ljudskog bića u *vrijednosno sve zasićenije slojeve duhovnosti*, kojeg Vuk-Pavlović istovremeno vidi kao *put od moći k ljubavi* (*ibidem*, 182-183). Na takvom putu može ga voditi jedino pedagoški autoritet koji nije zasnovan na moći nego na ljubavi.

Poput Littove dijalektičke napetosti između pojedinca i zajednice u njegovoj filozofiji odgoja, i Vuk-Pavlović u svojoj filozofiji odgoja odgajatelju daje u zadatak razvijanje *kulturne napetosti* između odgajaničkovog lica i zajednice "*kako bi time gradio osnov i izravnao tlo za stalnu sklonost i trajnu pripravnost lica, da bude sveđ živo mjesto nazočnosti vrednote* i po tome zdrava klica budućnosti (...) u kojoj će se tako reći odražavati *sama vrijednost nazočnosti vrednote uopće*" (*ibidem*, 201). Stoga zadatak odgajatelja po njemu nije tek *uvrzavanje ljudskog čeda* u određeno društvo ili užu ljudsku zajednicu, već njegovo osamostaljivanje i oslobađanje, koje će potom omogućiti politici da ga kasnije uključi u bilo koju užu zajednicu, odnosno u sasvim konkretan kolektiv.

Odatle Vuk-Pavlović izvlači dvostruku ulogu koju odgoj ima u procesu prerastanja lica u ličnost: "Ono mu ponajprije pomaže, *da nađe sebe*, kad ga privodi k visovima kulture i ujedno postupno diže njegovu samostalnost čineći ga sposobnim, da se kao duhovno biće po svojoj slobodi uzasebi i, koliko je moguće, stvaralački očituje" (*ibidem*, 209). Da bi tu odgovornu funkciju ostvario, odgajatelja mora voditi dvojaka ljubav: ljubav prema vrednotama i ljubav prema ljudskoj duši. Tek iz takvog odnosa moći će se potaći njihovo stapanje, odnosno *nerazrješivo uvrzavanje u stazu* koja će omogućiti *kontinuitet vrijednosnoga doživljavanja* (*ibidem*, 212-213).

Konačno, govoreći o jedinstvu duše i duha Vuk-Pavlović dualistički strukturira čovjekovo lice, kako u pogledu metafizičkog smisla u objavljivanju i potvrđivanju vrednota tako i u pogledu društvenog smisla u ukrštavanju subjektivnog i objektivnog duha (9.4, Mišćević, 1970, 192). Tako se *jastvo* kao čovjekovo biologijsko biće iz lica *uvrzava* u ličnost s jedne strane, a iz individualiteta u zajednicu s druge strane.

Djelo *Ličnost i odgoj* svojim je objavljivanjem pobudilo vrlo veliki interes u pedagogiji u Hrvatskoj, pri čemu su reakcije bile ambivalentne: jedni su s oduševljenjem pozdravili njegovu filozofiju odgoja, dok se drugi s njom nisu slagali. Najsnažniji kritički tonovi stizali su iz istog pedagogijskog pravca - kulturne pedagogije. Naime, ne slažući se s Vuk-Pavlovićevim pedagogijskim gledištima Stjepan Pataki kao izravan odgovor na knjigu *Ličnost i odgoj* iste godine objavljuje polemički intoniranu pedagogijsku raspravu: *Kultura i odgoj : Povodom Vuk-Pavlovićeva djela "Ličnost i odgoj"*. Potom nastaje čitav niz radova koji se bave Vuk-Pavlovićevom filozofijom odgoja¹². Ova Patakijeva rasprava potvrđuje nekoherentnost koja postoji unutar kulturne pedagogije u Hrvatskoj, ali istovremeno pokazuje i teorijsku dinamičnost i neposrednu živost koja je vladala unutar ovoga pravca između dvaju svjetskih ratova.

Stjepan Pataki smatra kako je Vuk-Pavlovićevo djelo *Ličnost i odgoj* "potpuna apologija klasičnog idealizma." U njemu "idealizam je polazište, metodički put i rezultat" (9.1.1, 1932 a, 18). Pritom on izvodi *argumentum a contrario* na taj način

¹² Vuk-Pavlovićevo djelo *Ličnost i odgoj* izazvalo je najsnažniju reakciju javnosti od svih njegovih djela. Samo od njenoga objavljivanja 1932. godine do 1934. godine publicirano je desetak radova posvećenih njemu. Njihov popis može se pronaći u studijama: 9.4, Brida, 1974, 195-196; i 9.4, Vuk-Pavlović, 1996, 15-16.

što osporavajući temeljne teleologijske postavke Vuk-Pavlovićeve filozofije osporava i cjelokupnu filozofiju odgoja koja je iz nje derivirana. Naime, ne slaže se s metafizičkim polazištem o objektivnom postojanju ideja, odnosno vrijednosnog sustava kao svijeta za sebe, iako dozvoljava mogućnost jednakovrijednog postojanja i takvog filozofijskog i teleologijskog uporišta za razvoj pedagogije: "Zazbiljnost¹³ odgajanja ne pretstavlja kaos i heterogeno mnoštvo odgojnih sistema - ako se ona i javlja u najrazličitijim, pa i u oprečnim, oblicima. - S ovim metafizičkim 'prastavom' pisac pristupa svom pitanju. Taj se stav ne da dakako argumentirati, pa prema tome, ni pobijati. On pretstavlja jednu od onih mnogih, prvih i osnovnih evidencija ili intuicija (kategorija) sa kojima čovjek zahvaća i spoznaje bitak uopće" (*ibidem*, 17). Ovom pristupu Pataki suprotstavlja Diltheyevu filozofiju života, koja osporava mogućnost postojanja objektivne *općenito valjane pedagogije* za sva vremena.

Razvijajući na posve drugačijem teleologijskom pristupu pedagogiji bitno drugačiju pedagogijsku teoriju, znatno bližu živućem čovjeku i neposrednoj stvarnosti, Pataki na kraju svoje rasprave osporava primjenjivost Vuk-Pavlovićeve filozofije odgoja: "Duh univerzalne kulture i univerzalnog odgajalaštva mogao bi donekle da bude ostvaren samo u s v e t a š t v u . Idealizam g. Vuk-Pavlovića sa svojom univerzalnom ljubavi prema vrednotama, sa odgajanjem kao univerzalnom kulturnom praksom zaista i zahtijeva to svetaštvo i misionarstvo" (*ibidem*, 38).

U kasnijim pedagogijskim radovima Vuk-Pavlović razrađuje svoju filozofiju odgoja izloženu u *Ličnosti i odgoju*. U *Teoriji i odgojnoj zbilji* objavljenoj 1934. godine, a potom prevedenoj i na ruski jezik, raspravlja vezu između teorije i prakse odgoja ističući značaj teorije odgoja za sâmu praksu. U predavanju *Politika, odgoj, religija* izlaganom na međunarodnom filozofijskom kongresu i prvotno objavljenom 1934. godine na njemačkom, potom iste godine na hrvatskom, te slijedeće godine i na ruskom jeziku, razrađuje odnos između politike i odgoja zaključivši, suprotno Matičeviću: "Pravi odgoj ne može biti služba državi ili narodu, nego će po svom

¹³ Pataki rabi Vuk-Pavlovićev termin *zazbiljnost* za pojam koji sadrži cjelokupnost doživljavanja i doživljenoga - kako djelova tako i cjeline, bilo sadržaja ili i forme (vidjeti o tome više u: 9.4, Brida, 1974, 24; op. I. R.).

čistom bistvu¹⁴ u zadnjoj namjeri biti služba 'Carstvu Božjem'" (9.4, Vuk-Pavlović: Politika, odgoj, religija, iz: Vuk-Pavlović, 1996, 233). U slijedeća dva rada - *Odgajateljska obazrivost*, objavljenom 1935. godine, i njegovoj nadopuni *Na granicama odgajateljske obazrivosti*, objavljenom godinu dana kasnije - autor se ponovno vraća u njegovoj filozofiji odgoja toliko značajnom pitanju uloge odgajatelja. Konačno, u posebno zapaženom radu *Uzgoj, odgoj i obrazovanje* objavljenom 1939. godine, posljednjem Vuk-Pavlovićevom djelu iz kulturne pedagogije između dvaju svjetskih ratova, daje se terminologijska analiza ključnih pedagogijskih pojmova u čijoj je upotrebi u to vrijeme vladala poprilična konfuzija.

Unatoč tome što je Pavao Vuk-Pavlović do kraja svoga teorijskog rada ostao prije svega filozof koji je i pedagogijske probleme promišljao s filozofijskog stanovišta, ovaj utemeljitelj filozofije odgoja u Hrvatskoj bez sumnje spada među ključne predstavnike kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Poput Theodora Litta, koji isto tako gradi svoju filozofiju odgoja kao sastavni dio duhovnoznanstvene pedagogije, Vuk-Pavlovićeva filozofija odgoja istovremeno je i pedagogija jer za predmet proučavanja uzima kako filozofijsku, tako i pedagogijsku dimenziju odgoja u kontekstu teleologijskih pitanja pedagogije. Konačno, i sâm Vuk-Pavlović svoje filozofijsko proučavanje odgoja naziva *pedagogikom*, bez obzira na osporavanje njenoga znanstvenog statusa. Njegov odgoj upravljen je *vrijednosnim smjernicama*, koje u svojoj krajnosti ne samo da vode kulturi, nego iz nje i proistječu. O neraskidivoj vezi između odgoja i kulture kaže: "Sva naime kulturna djelatnost mora u krajnjem svom naponu odisati odgajalačkim duhom i sve kulturne tekovine treba da budu u skladu s najopćenitijim tendencijama i s najdubljim intencijama odgojnoga namjeranja (...). Odgajalaštvo zahvaća s te strane zapravo svu kulturu i sva njezina područja" (9.4, Vuk-Pavlović: Ličnost i odgoj, iz: Vuk-Pavlović, 1996, 35). Kako je njegov odgoj upravljen k *univerzalnoj kulturnoj praksi*, njegova pedagogija je kulturna pedagogija.

Kulturna pedagogija Pavao Vuk-Pavlovića potvrđuje vrlo veliki teorijski raspon različitih pristupa unutar ovoga pravca u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Ona polazi od iste teleologijske premise kao i Stjepan Matičević i svi ostali

¹⁴ Termin *bistvo*, koji odgovara značenju grčkog termina *eidos*, P. Vuk-Pavlović izvodi iz termina *biti*, a ne *bivati* (vidjeti o tome više u: 9.4, Brida, 1974, 26; op. I. R.).

predstavnicima kulturne pedagogije po kojoj najprije trebamo znati za što odgajamo, a tek onda kako odgajamo (9.4, Ledić, 1991 a, 356). Pritom se slaže s drugim predstavnicima kulturne pedagogije i oko toga da odgoj treba biti usklađen s kulturom, odnosno sustavom vrijednosti kao njegovom suštinom. Međutim, razlike među njima započinju u određenju što se pod tim misli. Temeljni teleologijski aksiom duhovnoznanstvene pedagogije po kojem se odgojni cilj izvodi iz cilja života, pri čemu on nikad nije postavljen na općim vrijednostima već je uvijek povijesno određen (9.4, Diltaj, 1914, 4. i 15) - i njegov korolar po kojem čak i onda kad je njegovo formalno određenje isto u različitim povijesnim okolnostima njegov se sadržaj zapravo razlikuje (9.4, Ledić, 1991 a, 354) - potvrđuje se i u različitim pedagogijskim pristupima pojedinih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj: unatoč njihovoj nominalnoj teleologijskoj ujednačenosti, kada se uđe u *antropontologijske* temelje (9.4, Mišćević, 1970, 195) njihovih filozofija života uočavaju se razlike koje eksponencijalnom brzinom rastu u procesu razrade njihovih različitih polazišta. Stoga za razliku od Matičevićeva *realidealizma* Vuk-Pavlovićev *objektivni idealizam* razvijen je u bitno drugačiju pedagogijsku paradigmu, pa se iz na prvi pogled slične teleologijske premise razvijaju različite pedagogijske konkluzije.

Sva šarolikost pristupa glavnih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova omeđena je teorijskim krajnostima Stjepana Matičevića s jedne strane i Pavao Vuk-Pavlovića s druge strane, između kojih se uplela kulturna pedagogija Stjepana Patakija koja će biti posebno razmatrana u petom i šestom poglavlju ove disertacije. Uzimajući sve navedeno u obzir može se zaključiti da o kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj, poput duhovnoznanstvene pedagogije u Njemačkoj, nije moguće govoriti kao o koherentnom pravcu. Unatoč tome, radi se o najsnažnijem i najznačajnijem pravcu unutar povijesti pedagogije u Hrvatskoj ne samo između dvaju svjetskih ratova nego i unutar cjelokupne nacionalne povijesti pedagogije s kojim je završen proces znanstvenog i sveučilišnog konstituiranja pedagogije u Hrvatskoj i njeno ubrzano približavanje suvremenim tendencijama svjetske pedagogijske misli.

Stoga, usprkos razlikama koje postoje unutar kulturne pedagogije, njegov vrlo bogati spoznajni fundus potvrđuje da se radi o reformnom pravcu koji na pedagogiju gleda posve drugačije od herbartovske tradicionalne pedagogije, posljedica čega je sasvim drugačiji pristup odgoju. Kulturna pedagogija u centar svoga interesa stavlja

kulturu, sustav vrijednosti i odnos odgoja prema njima (9.4, Zaninović, 1994, 159), pri čemu od odgoja traži angažiranje svih odgajaničkih potencijala. Kako se čovjekova punina ne iscrpljuje čovjekovim *ratiom*, odgoj upućen samo na *ratio* ne može dati adekvatne rezultate (9.4, Gudjons, 1994, 29). Stoga je u središtu kulturne pedagogije cjelokupni čovjek kao htijuće, osjećajno i djelatno biće u kojem je njegova kognitivna, afektivna i konativna komponenta objedinjena u nerazdruživu cjelinu - za razliku od harbartovske pedagogije u kojoj je odgoj prije svega reduciran na odgajaničkov racionalni aspekt - pa i niza reformnih pravac u pedagogiji koji odlaze u druge krajnosti. Kulturna pedagogija za predmet proučavanja uzima svakodnevnu stvarnost suprotstavljajući se zatvaranju očiju pred problemima suvremenog svijeta. Ona polazi sa stajališta da teorija odgoja proistječe iz prakse, hoće da na nju utječe, te u tom zadatku nalazi i opravdava svoju egzistenciju.

Poseban problem u razvoju kulturne pedagogije u Hrvatskoj bio je u tome što je prekratko trajala da bi omogućila potpuno teorijsko zaokruživanje i približavanje praktičnim pedagoškim pitanjima. Za razliku od radne škole, koja je svoj razvoj započela još za vrijeme prve etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj da bi ga nastavila tijekom čitave druge etape, glavni predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj započinju proučavanje pedagogije tek u rasponu od 1916. (Matičević), preko 1928. (Pataki), do 1932. godine (Vuk-Pavlović). S obzirom na to da je Stjepan Matičević preminuo 1940. godine, Pavao Vuk-Pavlović s uspostavom Nezavisne Države Hrvatske slijedeće godine prisilno umirovljen i tako spriječen u daljnjem javnom radu, a Stjepan Pataki u tom totalitarnom okruženju značajno smanjuje publiciranje radova (ustaška je vlast u duhu totalitarnih društava prepoznala neke segmente kulturne pedagogije kao ostatke liberalizma kojeg je zabranjivala - poput njemačke fašističke, odnosno nacističke vlasti koja je za svoje vladavine zaustavila razvoj većeg dijela duhovnoznanstvene pedagogije), kulturna pedagogija u Hrvatskoj bitno je reducirala svoj razvoj s početkom 40-ih godina XX. stoljeća.

Nastavak razvoja kulturne pedagogije u Hrvatskoj nakon Drugoga svjetskog rata u potpunosti je prekinut u sklopu raskidanja veza s cjelokupnom građanskom pedagojskom baštinom. Svaki pokušaj uspostavljanja kontinuiteta s prijeratnom pedagogijom u Hrvatskoj prokazivan je u to vrijeme kao *nenaučan*, ponekad čak i kao *kontrarevolucionarna* borba protiv aktualne vlasti. Pod osobito snažnim pritiskom su

se našli oni pedagoški pravci koji su počivali na idealističkoj filozofijskoj osnovi kao alternativni materijalističkoj filozofiji na kojoj je nova vlast zasnovala svoju ideološku potku.

Slijedom političkih okolnosti kulturna pedagogija u Hrvatskoj ostala je stiješnjena u razmjerno kratki vremenski razmak između dvaju svjetskih ratova, pri čemu je proučavanje kulturne pedagogije njegovih glavnih predstavnika trajalo u prosjeku manje od 15 godina. Prava je šteta što su pritom i udžbenici Stjepana Matičevića *Osnovi opće pedagogije* (kako je već spomenuto, Matičevićevo pripremanje ovog udžbenika navodi Pataki 1937. godine: 9.1.1, 1937 d, 104) i Stjepana Patakija *Opća pedagogija* (9.1.3, oko 1943), koji su pisani u duhu usustavljivanja cjelokupne kulturne pedagogije, ostali nezavršeni i neobjavljeni¹⁵.

Neki povjesničari pedagogije uz sve neosporne doprinose kulturne pedagogije nacionalnoj pedagogiji, koja je kao teorija "značila najviši stepen razvoja građanske pedagogije u Hrvatskoj i dala je poticaja za dalje razvijanje pedagoškog mišljenja; unijela je veću kritičnost u razmišljanje o teoretskim pitanjima, upoznala našu pedagošku javnost sa suvremenim pedagoškim teorijama u svijetu i dala svoj prilog izoštravanju pedagoške terminologije" (9.4, Franković, 1958, 356), kao temeljni nedostatak ističu da kulturna, filozofijska, ili kako se još nazivala "teoretska pedagogija i nije znatnije utjecala na našu praksu" (*ibidem*, 356), što je u pedagogiji dovelo do "podvajanja na 'teoriju' i 'praksu'. Prikriveni antagonizam između predstavnika 'čiste' teorije ili prakse nije se mogao izbjeći, što je - na žalost - rezultiralo činjenicom da teorijske refleksije nisu mogle naći čvršćeg uporišta u praksi"

¹⁵ Unatoč tome što su ovi udžbenici nedovršeni, prema svim dostupnim informacijama rad na njima je bio u završnoj fazi pa bi njihovo tiskanje, uz objavljivanje drugih sada već teže dostupnih ili čak uopće neobjavljenih radova glavnih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj, približilo kulturnu pedagogiju široj pedagoškoj javnosti u Hrvatskoj. Tako bi se stvorile pretpostavke za snažnije pokretanje procesa rekonceptualizacije kulturne pedagogije u kontekstu recentne pedagoške zbilje.

U tom pogledu do sada su veliki doprinos boljem povijesnom razumijevanju kulturne pedagogije u Hrvatskoj i njenoj revalorizaciji u aktualnoj pedagogiji dali Nedjeljko Kujundžić proučavanjem Stjepana Matičevića (9.4, Kujundžić, 1972 b) i publiciranjem studije o njemu zajedno s Ivanom Marjanovićem, pri čemu je objavljen reprint 18 Matičevićevih radova (9.4, Kujundžić, Marjanović, 1991), te među grupom filozofa koja proučava filozofiju Pavao Vuk-Pavlovića posebno Milan Polić čije je usmjerenje prije svega prema njegovoj filozofiji odgoja omogućilo publiciranje kraće studije o Vuk-Pavlovićevoj filozofiji odgoja s reprintom svih 8 autorovih radova objavljenih iz tog područja (9.4, Vuk-Pavlović, 1996). Za nadati se da će se ovaj trend nastaviti, na što upućuju i Polićeve najave o priređivanju za tisak novog sveska do sada neobjavljenih Vuk-Pavlovićevih radova iz filozofije odgoja (*ibidem*, 14).

(9.4, Ledić, 1991 a, 355-356). I doista, u periodu između dvaju svjetskih ratova udaljenost između kulturno pedagoške teorije i pedagoške prakse u Hrvatskoj bila je tako velika da se može reći kako ovaj pedagoški pravac nije značajnije utjecao na pedagošku praksu. Pritom u pedagoškoj praksi u Hrvatskoj u to vrijeme treba prepoznati dvije razine problema s različitim odnosom prema pedagoškoj teoriji: problem izgradnje suvremene školske mreže i odgojni problem.

S jedne strane je školska mreža u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova još uvijek nerazvijena, unatoč određenom napretku koji je postignut u tom pogledu naspram prve etape suvremene povijesti pedagogije. Kako su reformni pravci u pedagogiji nastajali kao odgovor na aktualnu pedagošku i odgojnu krizu razvijenog dijela svijeta kod kojeg nije postojao problem neizgrađenosti suvremene školske mreže, uspješno izdizanje nacionalne pedagogije iz neposredne prakse na znanstvenu razinu i njeno uključivanje u suvremene znanstveno-pedagoške tokove razvijenog dijela svijeta tražili su svojevrsno zabacivanje daljnjeg raspravljanja o pitanjima izgradnje elementarne školske mreže, dokidanja analfabetizma, obrazovanja na materinskom jeziku, ravnopravnijeg tretmana spolova u odgoju i dr. Ovi nesumnjivo značajni problemi pedagoške prakse u Hrvatskoj prije svega spadaju u područje prosvjetne politike koja treba osigurati minimalni pedagoški standard. Ti problemi nisu više predmet interesa same znanosti jer je pedagoška znanost odavno dala odgovore na njih. Stoga, ukoliko je pedagogija kao znanost htjela napredovati u Hrvatskoj, trebala je napustiti prosvjetiteljsko i staleško bavljenje praktičnim pedagoškim pitanjima iz prve etape suvremene povijesti pedagogije. Kako su staleške udruge i pedagozi-praktičari u međuvremenu stasali za borbu na tom polju, njihovim uključivanjem u razrješavanje ovih pedagoških problema pedagoška se znanost mogla i trebala posvetiti drugim pedagoškim i pedagoškim pitanjima koja su čekala znanstveni odgovor. Tako je u tom pogledu podvajanje pedagogije na teoriju i praksu bila prirodna posljedica povijesnog procesa izgradnje staleške pedagoške infrastrukture na jednoj strani i pedagoške znanosti u Hrvatskoj na drugoj strani, u kojem je svaka od njih imala svoje područje djelovanja.

S druge strane, u pedagoškoj praksi u Hrvatskoj postojao je veliki problem dominacije herbartovskog pristupa odgoju, unatoč sve snažnijem praktičnom utjecaju pedagogije radne škole. Na polju doprinosa kvaliteti odgojnog rada isto tako nema

odgovarajuće uloge kulturne pedagogije, unatoč tome što je poput svih reformnih pravaca u pedagogiji i kulturna pedagogija gradila svoju pedagogijsku teoriju na otklonu od herbartovske pedagogije i problema koje je ona stvorila u neposrednom odgojnom radu. Međutim, do snažnijeg utjecaja kulturne pedagogije na pedagošku praksu u Hrvatskoj nije mogli doći iz dva razloga: prije svega, kulturna pedagogija je reformni pravac koji je svojom polaznom orijentacijom usmjeren prije svega na pedagogijsku teoriju, za razliku od drugih koji se prvenstveno usmjeravaju na pedagošku praksu. U skladu s tim umjesno je pitanje do koje mjere teorijski usmjereni pravci uopće teže neposrednoj praksi. Dakako, ovo pitanje sadrži u sebi i protupitanje o težnji praktično usmjerenih pravaca prema izgradnji pedagogijske teorije. Kada je riječ o vezi teorije i prakse, lako se mogu uočiti razlike između praktično usmjerenih pravaca *reformne pedagogije* koji imaju sasvim konkretne odgojne modele, pa ponekad i sasvim konkretne odgojne ustanove u kojima se oni primjenjuju i teorijski usmjerenih pravaca koji se više-manje zaustavljaju na općim odgojnim smjernicama. U tom pogledu ukupni razvoj kulturne pedagogije nije tako snažno težio konkretnim odgojnim rješenjima poput nekih praktično usmjerenih pravaca - kao npr. pedagogije radne škole. Mada o vezi pedagogijske teorije i pedagoške prakse predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj izravno ne govore, njihovi se pedagogijski koncepti na toj razini slažu sa slovenskim kulturnim pedagogom Karolom Ozvaldom, koji o tome kaže: "Nema dileme da pedagoška teorija dobro služi pedagoškoj praksi. (...) S tim da nikad nije rečeno da bi glavni smisao pedagoške teorije bio - stati u službu prakse. Iznad svega pedagoška teorija niti ne može biti glavni savjetodavac odgojne prakse. Odgovor na pitanje npr. kakav pedagoški korak bi bio prikladan u ovom ili onom položaju, odgojni praktičar ne treba očekivati od pedagoške teorije; pouzdan odgovor te vrste moguće je dobiti samo od konkretne osobe koja je u takvom slučaju postupala i dosegla uspjeh. Ali se mora uvažavati da je pedagoška teorija u tijesnoj vezi s 'pedagoškom kulturom' koju predstavlja - pedagošku savjest neke dobi ili nekog naroda; i u toj ukupnoj (pedagoškoj) savjesti će odgojni praktičar tražiti orijentaciju za svoju osobnu pedagošku savjest" (9.4, 1927, 12-13). Stoga se može zaključiti da u kulturnoj pedagogiji nije bila snažno naglašena izravna upućenost na pedagošku praksu pa se nije moglo niti očekivati snažno prožimanje kulturne pedagogije i pedagoške prakse poput nekih praktično usmjerenih pravaca.

No unatoč tome, velika udaljenost kulturne pedagogije od pedagoške prakse između dvaju svjetskih ratova u Hrvatskoj nije isključivo odraz njene nezainteresiranosti za praktična pedagoška pitanja. Dio razloga sigurno leži i u okolnostima nastanka i razvoja kulturne pedagogije u Hrvatskoj. Naime, kako je kulturna pedagogija razvijala svoju pedagošku znanost prije svega s filozofijskog stanovišta, s pedagoškom teleologijom je započela njena znanstvena apstrakcija iz koje se počela razvijati cjelokupna pedagoška konstrukcija. Tako je ona krenula od ključnih teleoloških pitanja odgojne svrhe (do kojih praktično usmjereni pedagoški pravci koji su se odmah počeli baviti praktičnim pedagoškim pitanjima - poput radne škole - ne samo da nikada nisu stigli, nego nema naznaka niti da su smjerali) prema razradi puteva njenog ostvarenja. Ali, kako je ovaj razmjerno mladi pedagoški pravac u Hrvatskoj naglo prekinut u svome razvoju, na polaznim teleološkim postavkama zaustavljena je izgradnja pedagoške piramide koja bi se, unatoč snažnom teorijskom usmjerenju, značajnije približila pedagoškoj praksi. To potvrđuje niz radova njenih glavnih predstavnika, poput npr. Stjepana Matičevića: *O obrazovanju našeg učiteljstva* (1930), *Naša prosvjetna politika u senatu* (1934), *Školsko-organizatorna i pedagoška pitanja oko građanske škole* (1934), *Osnovi nove škole* (1934), *Kroz beogradske škole* (1934), *Značenje i rad Zajednice doma i škole* (1934) i *Pitanje naših učiteljskih škola* (1935) (9.4, Kujundžić, 1972 b, 57). Mada se ovdje radi o još uvijek neusustavljenim raspravama, one potvrđuju kako udaljenost teorije i prakse u kulturnoj pedagogiji nije plod potpune nezainteresiranosti njenih predstavnika za neposredan odgojni rad. Na to upućuju i kulturno pedagoški udžbenici koje su pripremali glavni predstavnici ovoga pravca. Tako nedovršeni udžbenik Stjepana Patakija na kraju upućuje na čitav niz didaktičkih i metodičkih pitanja kao što su odgojni zadaci kulturnog života, te načela, sredstva i metode odgoja (9.1.3, oko 1943).

Dakle, velika udaljenost kulturno pedagoške teorije od pedagoške prakse plod je dvojakog međutjecaja pedagoškog i povijesnog procesa: s jedne strane teorijskog karaktera ovoga pravca, radi kojeg je on pošao od razrješenja temeljnog pitanja *kamo smjera odgoj*, te s druge strane slijeda povijesnih okolnosti koje su ga onemogućile u traganju za odgovorima na pitanje *kako odgajati*. Bez obzira na to što taj odgovor vjerojatno ne bi bio razvijen do razine sasvim konkretnog odgojnog

modela, drugačiji povijesni tijek bi ga približio pedagoškoj praksi i tako ga učinio ne samo znanstveno vrijednim na teorijskoj razini, nego i praktično upotrebljivim.

4.3.3.3. Ostali reformni pravci u pedagogiji

U drugoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj počinje jačati interes i za empirijska istraživanja odgoja, pa se tako javlja i eksperimentalna pedagogija. Poput eksperimentalne pedagogije u svijetu i u Hrvatskoj su njeni glavni predstavnici psiholozi koji svoj empirijski metodologijski aparat počinju primjenjivati i u istraživanjima psihičkog razvoja djeteta, uzroka neuspjeha u znanju učenika, ocjenjivanja, školske sredine i dr. Glavni predstavnik eksperimentalne pedagogije u Hrvatskoj bio je profesor Mudroslovnog/Filozofskog fakulteta Zagrebačkog sveučilišta i Više pedagoške škole u Zagrebu dr. Ramiro Bujas, koji je od 1929. godine vodio novoformirani Psihologijski institut na Fakultetu u sklopu kojeg je držao predavanja iz eksperimentalne psihologije, dječje psihologije i psihotehnike. U tom pravcu nastavio je raditi njegov sin dr. Zoran Bujas, koji je s ocem izdao i nekoliko značajnih studija iz eksperimentalne pedagogije. Osim njih, neka istraživanja u duhu eksperimentalne pedagogije provodili su i Franjo Higy-Mandić, Dane Trbojević, Salih Ljubunčić, Ante Defrančeski, Josip Demarin, Zvonimir Köhler, Ljubica Godler, Zlatko Špoljar, dr. Stjepan Matičević, Zlatko Pregrad i dr.

Osjećao se i utjecaj Freudove psihoanalize i Adlerove individualne psihologije na pedagogiju u Hrvatskoj (9.4, Franković, 1958, 363) koji potiču snažnije proučavanje djeteta, njegova života i razvoja u društvu ne svodeći ga samo na školskog učenika. U njemu se posebno isticao pedagoški rad zagrebačke učiteljice Vere Erlich-Stein i sveučilišnog profesora zagrebačkog sveučilišnog profesora dr. Vladimira Dvornikovića (1888-1956) koji su uspjeli zaokupiti ovim pravcem grupu pedagoga-praktičara.

Zajedničko svim ovim pravcima pojačana je briga o psihičkom životu djeteta, pa je zahvaljujući njima prožimanje psihologije i pedagogije u Hrvatskoj imalo pozitivan trend razvoja. Kako se vidi, nije bio rijedak slučaj da su se i predstavnici pedagogije radne škole (Salih Ljubunčić, Josip Demarin, Ante Defrančeski, Franjo

Higy-Mandić i dr.), pa i kulturne pedagogije (Stjepan Matičević) bavili u određenoj mjeri ovim pravcima. To sâmno po sebi nije izazivalo eklektizam u njihovim teorijama, budući da su ovi pravci prije svega senzibilizirali pristup odgajaniku bez bitnog zadiranja u njihovu unutarnju konzistenciju.

4.4. Monistički zasnovana socijalistička pedagogija

4.4.1. Pedagoške prilike

U Federalnoj Hrvatskoj za vrijeme Drugoga svjetskog rata bilo je onesposobljeno 80% školskih zgrada za daljnji rad. Temeljna pedagoška infrastruktura gotovo je potpuno uništena: školski namještaj, zbirke, knjižnice i dr (*ibidem*, 427). Pored toga, radi revolucionarne orijentacije nove vlasti koja se još za vrijeme rata s razvojem i jačanjem partizanskog pokreta nametnula prosvjeti i cjelokupnoj kulturi na području koji je kontrolirala, veći dio sačuvanog knjižnog fonda i dio učiteljskog kadra nakon *revolucionarno-kontrarevolucionarne* diferencijacije odmah nakon oslobođenja zemlje isključen je iz pedagoškog rada. Time je nova vlast zajedno s počiniteljima zločina istisnula iz prosvjete i one koje je prema novim ideološkim kriterijima smatrala *preživjelim* i *reakcionarnim* reliktom *buržoaskog* društva.

Kada se uzme u obzir da su sve ove nedaće zadesile ionako loše pedagoške prilike naslijeđene iz prošlih sustava, jasno je da se Hrvatska prosvjeta što zbog nasljeđa, što zbog ratne devastacije, ali i radi vlastite ideološke isključivosti po oslobođenju zemlje našla u vrlo teškom stanju. U tim je prilikama nova *narodna vlast* kao svoj prioritetni zadatak odredila likvidaciju nepismenosti, proširenje i pravilnu disperziju školske mreže i produžavanje trajanja obveznog školovanja (*ibidem*, 433). *Narodno prosvjećivanje i opismenjavanje* proglašeno je sastavnim dijelom obnove zemlje, pa se u tom pravcu vrlo brzo poduzimaju određeni koraci.

Budući da je nepismenost pripisivana dotadašnjem starom *nenarodnom režimu* kao njegovo naslijeđe (9.4, Spehnjak, 1993, 74), vrlo brzo nakon oslobođenja zemlje ubrzan je proces opismenjavanja stanovništva započet još za vrijeme rata na oslobođenim područjima. U procesu elementarnog opismenjavanja stanovništva

opismenjeno je 47% što je, prema tvrdnjama službenih vlasti, dovelo do pada nepismenosti u Hrvatskoj s 10% na 6,5%. Pored svega navedenog poseban problem bio je taj što se sa završetkom ovih tečajeva rijetko dostizala funkcionalna pismenost, a niti uvjeti života opismenjenih nisu ponekad išli na ruku održavanju ove vještine. Što zbog manjkavosti analfabetskih tečajeva, što zbog životnih prilika opismenjenih polaznika koji još uvijek nisu osobito snažno stimulirani za kontinuirano korištenje ove vještine, jedan dio opismenjenih dugoročno je ponovno postajao nepismen.

Prema popisu stanovništva Jugoslavije iz 1953. godine, koji je koristio međunarodno usvojene norme te je stoga vjerodostojan, u Hrvatskoj je bilo 16% nepismenih, od čega 9% muškaraca i 22% žena (u prosjeku 2,4 žene na jednog muškarca). Unatoč tome što je i prema ovom popisu kao i prema popisima iz Kraljevine SHS (Jugoslavije) Hrvatska znatno iznad jugoslavenkog prosjeka po kojem je prema istom popisu iz 1953. godine bilo 25% nepismenih, odnosno 14% muškaraca i 36% žena (prosječno 2,5 žene na jednog muškarca) (9.4, *Pedagoška ...*, knj. I, 355-356), on najbolje pokazuje da je u neposrednom poslijeratnom periodu problem nepismenosti u Hrvatskoj smanjen, ali još uvijek nije u cjelosti riješen.

Godine 1948. povećan je broj narodnih sveučilišta, čitaonica, knjižnica i domova kulture. Međutim, unatoč širenju tih novih punktova kulturnih sadržaja opći pedagoški razvoj nije napredovao predviđenom dinamikom. Razlog tome je društveno siromaštvo potencirano recesijom u kojoj je prioritet ulaganja bio u planskoj teškoj industriji, pa je izostala odgovarajuća podrška programima u novoosnovanim kulturnim ustanovama. Tako su te ustanove svoju aktivnost uglavnom svodile na politička predavanja i kulturno-prosvjetna društva koja su djelovala na amaterskoj osnovi (9.4, Spehnjak, 1993, 86-97).

Kako je prosvjećivanjem obuhvaćena cjelokupna populacija - od obrazovanja djece i mladih u školskom sustavu do obrazovanja odraslih navedenim oblicima *narodnog prosvjećivanja* - nova je vlast ideologizacijom školstva i ukupne pedagoške infrastrukture zemlje dovela do njihove instrumentalizacije u političke svrhe, pretvarajući ih tako u polugu za korjenitu ideološko-političku promjenu u pravcu *revolucionarne socijalističke izgradnje*. Pod kontrolom Pedagoškog sektora Agitaciono-propagandnog odjeljenja Centralnog komiteta Komunističke partije Hrvatske, koji je izravno subordiniran istom takvom odjeljenju u okviru Agitpropa

prenošena su i osnovna znanja. Do 1947. godine na opismenjavanju i različitim oblicima obrazovanja odraslih uglavnom su radili članovi kulturno-prosvjetnih društava, učitelji i Narodna fronta. Aktivnost državnih organa u to je vrijeme usmjerena prije svega na revolucionarnu preorijentaciju prosvjete, obnovu školske infrastrukture i izgradnju novog pedagoškog sustava (*ibidem*, 74). Tako je u prvoj poslijeratnoj fazi organizirano opismenjavanje - kako mladih tako i odraslih - putem analfabetskih tečajeva, predavanja i drugi oblici skraćenog školovanja u narodnim sveučilištima, domovima kulture, čitaonicama, knjižnicama i kulturno-prosvjetnim društvima. Uz analfabetske tečajeve, koji su bili prvi oblik obrazovanja nakon rata, započinje i osnovno, srednje, te stručno obrazovanje u skraćenim tečajevima. Za tu su priliku ubrzo priređeni i prigodni udžbenici, priručnici, zbornici i skripte u duhu revolucionarne ideologije. Ovaj oblik obrazovanja organiziran je i uz dobrovoljni rad kao masovni oblik obnove temeljne infrastrukture zemlje (cestovnih i željezničkih puteva, energetskih objekata i dr.) u prvim godinama nakon oslobođenja.

U pogledu podizanja opće obrazovanosti naroda Ministarstvo prosvjete NR Hrvatske planiralo je u okviru petogodišnjeg plana rada od 1947. godine iskorijeniti nepismenost već do kraja 1948. godine. Planom se željelo obuhvatiti sve nepismene do 45. godine starosti i 20% nepismenih starijih od te dobi. Kako su učitelji bili opterećeni školskom nastavom, stručno vođenje analfabetskih tečajeva povjereno je nestručnim poučavateljima - prije svega pismenim omladincima koji su prije početka tečaja upoznavani s metodama opismenjavanja. Tečajevi su većinom održavani zimi i trajali su 3 mjeseca. U dijelu kampanje od jeseni 1947. do proljeća 1948. godine obuhvat je bio manji od planiranog te je, unatoč snažnoj propagandi koja ih je pratila, 33% polaznika već na početku napustilo tečajeve. Sredinom 1948. godine u analfabetske tečajeve uključeno je oko 80% planiranih za opismenjavanje. Pored manjeg broja polaznika obuhvaćenih ovim tečajevima od planiranog i njihova dodatnog osipanja, posebni je problem predstavljala slaba motivaciona podloga polaznika i loši uvjeti rada na tečajevima. Naime, u razdoblju ostvarenja Petogodišnjeg plana, u kojem su visoko postavljeni ciljevi industrijalizacije i privredne akumulacije tražili vrlo veliki angažman stanovništva, opismenjavanje je doživljavano kao dodatno opterećenje i još jedna obveza više (*ibidem*, 84. i 86). Osim toga, kvaliteta rada u tečajevima nije bila dobra. Radi toga plan opismenjavanja nije ispunjen. Od ukupnog broja nepismenih

CK KPJ, državno-partijske strukture zemlje centralizirano upravljaju cjelokupnom prosvjetom u Hrvatskoj. Privode je novoj svrsi u okviru unificiranja pristupa cjelokupnoj *novoj kulturi* i *novom društvu* zasnovanim na *socijalističkoj društvenoj izgradnji* i *vladavini radnog naroda*. Ovo partijsko tijelo ima dominantnu ulogu u upravljanju prosvjetom pa je Ministarstvo prosvjete Narodne Republike Hrvatske, kao formalna prosvjetna vlast na području centralizirane republike Hrvatske, samo nastavak saveznog transmisionog mehanizma donošenja odluka od Agitpropovih ključnih političkih smjernica preko upravne razrade i provedbe tih smjernica u saveznom Ministarstvu prosvjete do njegove primjene u pedagoškoj praksi.

Ukidanjem Agitpropa i prerastanjem Ministarstva prosvjete u Sekretarijat za prosvjetu 1953. godine započeo je politički proces samoupravne decentralizacije zemlje koji je postupno zahvaćao i prosvjetu. Mada su razina decentralizacije i slobodna inicijativa u radu znatno manji od proklamiranih i uvijek u zadanim ideološko-političkim okvirima, u ovom periodu ipak dolazi do popuštanja stega čime se olakšava daljnji pedagoški rad i dozvoljava nešto više slobodne inicijative pojedinca nego u vrijeme *državnog socijalizma*.

Novi pedagoški sustav kreće od elementarnog opismenjavanja, obnove rada osnovnih škola (čija ekspanzija dovodi 1952. godine do 98%-tnog obuhvata djece s njena prva četiri razreda (9.4, *Pedagoška ...*, knj. I, 357)), jačanja učiteljskih i stručnih škola (potenciranih širenjem sustava školstva i industrijalizacijom zemlje), te gimnazija (koje su pod sve snažnijim udarom vlasti radi hipoteke elitizma). U kontekstu općeg prosvjećivanja otvaraju se knjižnice, čitaonice i kulturna društva, pokreće se zdravstveno prosvjećivanje najširih masa i dr. Čitav koncept prosvjete i školstva utemeljen je na nekoliko premisa: antifašizmu, proklamiranoj ravnopravnosti naroda Jugoslavije, sveslavenstvu, afirmaciji socijalnih prava politički uspostavljenoga radničko-seljačkog saveza (9.4, Spehnjak, 1993, 73-74), te socijalističkoj ideologiji i komunističkom internacionalizmu, koji je do rezolucije IB-a bio pod političkim *leaderstvom* SSSR-a, a nakon toga u traganju za *trećim putem* razvoja.

Privrženost temeljnim premisama *nove prosvjete* - u kojima je posebna pažnja posvećena *čistoći* vojne i političke prošlosti za vrijeme Drugoga svjetskog rata i ispravnost trenutne ideološko-političke usmjerenosti svakog pojedinca uključenog u pedagoški rad - glavni je kriterij kadrovske politike koja se vodila u prosvjeti.

Prijevodom udžbenika s ruskog jezika (prirodne znanosti i opća povijest), te prerađivanjem starih i pisanjem novih udžbenika osigurano je već do početka 1947. godine više od 50 udžbenika u duhu *novog socijalističkog društva*. Unatoč tome, još se uvijek osjećao njihov manjak u pojedinim područjima (nacionalna povijest, filozofija, književnost), ali i opterećenost didaktičkim materijalizmom, odnosno viškom gradiva, njegovom lošom strukturiranošću (9.4, Franković, 1958, 445) i didaktičko-metodičkom transponiranošću, što je smanjivalo kvalitetu pedagoškog rada.

Vrlo veliki manjak učitelja rješavan je na različite načine: uz redovito školovanje novih učitelja u četverogodišnjim učiteljskim školama uvodili su se i različiti oblici ubrzanog i skraćenog školovanja. Pored toga, uz mnoge učiteljske škole djelovali su i učiteljski tečajevi za abiturijente gimnazija, te pripravnici i specijalni razredi. Njih su pohađala prije svega radnička i seljačka djeca koja su po godinama starosti prerasla mogućnost redovitog upisa učiteljskih škola i nisu do kraja završila nižu gimnaziju kao uvjet za upis učiteljske škole. U njima su skraćenim obrazovanjem postajali učitelji, odnosno pomoćni učitelji. Nastavni plan i program učiteljskih škola često se mijenjao, a poseban je problem predstavljao nedostatak udžbenika. Do 1947. godine i izlaska iz tiska prijevoda sovjetskog udžbenika *Pedagogike* Jesipova-Gončarova učitelji su se na različite načine snalazili u priređivanju predavanja iz pedagogije. Mahom su koristili prijevode dijelova različitih udžbenika pedagogije s ruskog jezika. Krajem 1948. godine udžbenik Stjepana Patakija *Uvod u opću pedagogiju* postaje glavni pedagojski priručnik sve do 1951. godine kada se pod uredništvom istog autora objavljuje *Opća pedagogija*, čijih se dvanaest izdanja dugi niz godina koristi kao udžbenik pedagogije za učiteljske škole.

Odmah po oslobođenju zemlje Komunistička partija Jugoslavije monopolizirala je čitavo društvo u okviru kojeg je na *novim socijalističkim temeljima* građena *nova socijalistička kultura i nova socijalistička škola* zasnovana na socijalističkoj ideološkoj doktrini. Za njenu izgradnju korištena je vanjska i unutrašnja reforma u skladu s proklamiranim ideološko-političkim smjernicama. U tim je uvjetima svaka politička promjena izravno izazivala promjenu pedagoških prilika u zemlji. Tako je odmah po oslobođenju zemlje u drugoj polovici 40-ih godina započela reforma školstva prema predlošku centraliziranog pedagoškog sustava Sovjetskog Saveza. Odmah po državno-političkom raskolu sa SSSR-om i obratu koji je iza toga uslijedio u 50-im

godinama započela je druga reforma u skladu s novom političkom orijentacijom - decentralizacijom pedagoškog sustava uz oslanjanje na vlastite snage u okviru samoupravne socijalističke ideološko-političke matrice. Ova reforma bila je po mnogo čemu oprečna prethodnoj. Tako se u razmjerno kratkom poslijeratnom razdoblju javljaju dva perioda u izgradnji prosvjete: u periodu do rezolucije IB-a prosvjeta se gradi pod kontrolom etatiziranog socijalističkog društva pod utjecajem SSSR-a, a u periodu nakon rezolucije započinje period samoupravne socijalističke izgradnje uz postupnu decentralizaciju društva i traganje za vlastitim putem razvoja.

Unatoč proturječnom razvoju koji je proisticao iz takvog načina upravljanja pedagoškim sustavom, za čitav ovaj period karakteristične su dvije konstantne tendencije: s jedne strane, cjelokupni pedagoški razvoj bio je pod izravnom monističkom socijalističkom ideološko-političkom kontrolom vodećih državnih struktura zemlje, tako da su sve temeljne obrazovne smjernice proizlazile iz uputa Komunističke partije. S druge strane u čitavom tom periodu ulagan je znatan napor u stvarno poboljšanje pedagoških prilika i širenje školske mreže kako bi se izašlo iz nerazvijenosti kao njena temeljnog obilježja sve do kraja druge etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj. Bez obzira na mnoga proturječja u tom pogledu, školska mreža u Hrvatskoj je bila na putu postupnog izlaska iz velike zaostalosti i približavanja društvu u kojem na obrazovne šanse pojedinca nije više presudno utjecao spol ili njegovo socijalno porijeklo, već motiviranost i nadarenost. Tako su pedagoške prilike u Hrvatskoj u trećoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj dostigle zadovoljavajuću razinu obrazovne prokrvljenosti cjelokupnog društvenog bića, unatoč ideološkom totalitarizmu i svim problemima koji iz njega proizlaze.

4.4.2. Ideologizacija znanstvenih, akademskih i pedagoških ustanova

Nakon početnog perioda poratne konsolidacije zemlje paralelno s reorganizacijom i izgradnjom školske mreže započinje obnova znanstvenih, pedagoških i drugih akademskih ustanova na novim osnovama.

Ministarstvo prosvjete NR Hrvatske pokreće *pročišćavanje* članstva JAZU/HAZU-a. Izabrana je nova uprava i prihvaćen Zakon s kojim Akademija

ponovno vraća staro ime - *Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti*. U sklopu novog ustroja uz poništavanje imena Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti dobijenog za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske poništavaju se i sve odluke donesene za vrijeme rada Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti. Rezultat je to opće političke odluke kojom se nova vlast državno-pravno vezuje za kontinuitet Kraljevine Jugoslavije smatrajući Nezavisnu Državu Hrvatsku ne samo *zločinačkom* i *protunarodnom tvorevinom*, već i državno-pravno ništavnom zajednicom koja je nastala kao *kvislinška tvorevina fašističkih sila* iz Drugoga svjetskog rata. Činom donošenja novog zakona JAZU-a završen je njegov preustroj i napravljeno ideološko provjetranje u skladu s potrebama *novog društva*, nakon čega Akademija započinje rad u novim društvenim okolnostima na zadacima *izgradnje novog socijalističkog društva* uz punu materijalnu i moralnu podršku novih vlasti.

Uz Jugoslavensku akademiju znanosti i umjetnosti kao ustanovu najvišeg znanstvenog i umjetničkog ranga *Sveučilište u Zagrebu* ostalo je i nakon Drugoga svjetskog rata najsnažnija znanstvena i obrazovna ustanova u Hrvatskoj, te jedna od najrespektabilnijih znanstveno-nastavnih ustanova u Jugoslaviji. Uz najstarije zagrebačko, te potom beogradsko i ljubljansko sveučilište, i u Skoplju se osniva sveučilište neposredno nakon rata 1945. godine, a u Sarajevu 1949. godine.

Poput JAZU-a i Sveučilište u Zagrebu se odlukom AVNOJ-a s početka 1945. godine ograđuje od Sveučilišnog rada za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske. I ova zakonska rješenja temelje se na odluci AVNOJ-a s početka 1945. godine u kojoj se govori "o ukidanju i nevažnosti svih pravnih propisa donijetih po okupatorima i njihovim pomagačima za vrijeme okupacije; o nevažnosti odluka koje su za to vrijeme donijete; o ukidanju pravnih propisa koji su bili na snazi u času neprijateljske okupacije" (prema: 9.4, Šidak, 1969, knj. I, 189). Pored toga što su svi propisi, akademski naslovi, ispiti i sveučilišne diplome iz vremena NDH proglašeni nevažećim i ranije sveučilišne odluke donesene za vrijeme Kraljevine SHS (Jugoslavije) za koje je nova vlast smatrala da su u suprotnosti s tekovinama Narodnooslobodilačkog pokreta, s odlukama AVNOJ-a i ZAVNOH-a i s novim društvom u cjelini isto su tako stavljene izvan snage (*ibidem*, 189). Sveučilištu se vraća posljednje ime koje je imao u Kraljevini Jugoslaviji za vrijeme Banovine Hrvatske: Sveučilište u Zagrebu.

Sistem upravljanja visokim školstvom u poslijeratnom periodu bio je centraliziran po uzoru na prosvjetu, znanost, kulturu i cjelokupno društvo. Poslovima školstva u cjelini kao *granom državne uprave*, pa tako i Sveučilištem, rukovodi republičko Ministarstvo prosvjete subordinirano saveznom Ministarstvu do 1950. godine, kada se zasebno izdvaja i spada pod Ministarstvo za nauku i kulturu. Od sljedeće godine u skladu s decentralizacijom zemlje i uvođenjem samoupravljanja upravna nadležnost nad Sveučilištem prelazi u područje republičkog Odbora za visoke škole i naučne ustanove pri Savjetu za prosvjetu, nauku i kulturu. Do donošenja prvog Općeg zakona o univerzitetima 1954. godine, obveznog za cjelokupnu socijalističku Jugoslaviju, sveučilištima izravno upravlja državna izvršna tijela.

U početku poslijeratnog sveučilišnog rada bilo je dosta poteškoća, među kojima su uz sveopću ideologizaciju, centralizaciju i gubitak autonomije vrlo veliki problemi nedostatak profesorskog kadra i loša opremljenost. Mada su odmah po oslobođenju zemlje vraćeni svi profesori koje su ustaške vlasti otpustile ili umirovile, kadrovsko stanje je bilo vrlo teško. Jedan od razloga tome je naslijeđen još iz predratnog perioda kada je brže rastao broj studenata od profesora.

Osim toga, s uspostavom nove vlasti nakon rata napravljena je *nova čistka*: u skladu s nepriznavanjem odluka donesenih na Sveučilištu za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske uz ukidanje svih profesorskih unaprijeđenja u viša zvanja iz tog vremena otpušteni su i svi profesori koji su primljeni na Sveučilište u to vrijeme. Pored toga, uklonjeni su ili umirovljeni svi profesori čijim držanjem za vrijeme NDH nova vlast nije bila zadovoljna. O tome je odlučivao posebno formiran Sud časti. Prema uredbi po kojoj je ustrojen ovaj sud svi sveučilišni profesori i drugi sveučilišni namještenici bili su dužni na posebnom obrascu podnijeti prijavu sudu o svom radu za vrijeme NDH. Na osnovi prijave i drugih prikupljenih podataka sud je odlučivao o tome ima li razloga o pokretanju postupka protiv svakog namještenika ponaosob. U slučaju donošenja odluke o pokretanju postupka nadležni je fakultet određivao istražnu komisiju koja je prikupljala sve potrebne dokaze i donosila konačnu odluku o daljnjem radu, otpuštanju ili umirovljenju okrivljenog namještenika, na koju se nije mogla uložiti žalba. Tako je, primjerice, odlukama Suda časti na Filozofskom fakultetu 5 profesora oslobođeno prvotnih optužbi, 3 su profesora osuđena, 2 predana redovitom ili disciplinskom sudu, a 2 umirovljena (*ibidem*, 213). Ovim činom ponovno je na Sveučilištu, kao i u vrijeme

NDH, državna izvršna vlast uzela sebi pravo odlučivanja o sudbini sveučilišnih profesora primijenjujući tako kaznene mjere protiv nepoćudnih, čime se ponovno grubo kršila sveučilišna autonomija.

S obzirom na to da je odmah nakon rata naglo porastao broj studenata, nedostatak profesorskog kadra još je više došao do izražaja. "Taj problem nastojalo se donekle ublažiti unapređivanjem mladih nastavnika u viša nastavnička zvanja, dovođenjem najkvalitetnijih stručnih kadrova izvan Sveučilišta na fakultete i njihovim izborom u odgovarajuća nastavnička zvanja te znatnim povećanjem broja asistenata, ali je za njegovo zadovoljavajuće rješenje bilo potrebno dosta vremena. (...) U tim prvim godinama poslije oslobođenja gotovo da nije bilo kandidata koji je pokazao osnovni interes za znanstveni rad, a da mu izborom u zvanje asistenta ili stručnog suradnika nije bila pružena prilika za znanstveni razvitak" (*ibidem*, 194. i 208). Tako je u razdoblju od 1945-1954. godine broj asistenata porastao za 250%. Isto tako su ublaženi uvjeti za stjecanje zvanja izvanrednog i redovitog sveučilišnog profesora, pa je napredovanje u sveučilišnoj hijerarhiji ubrzano (*ibidem*, 209).

Kako se u novim društvenim prilikama od Sveučilišta očekivalo odgovarajuće *kulturno i idejno obrazovanje* u duhu *učvršćenja marksističke misli i snalaženja u raznovrsnim problemima društvene prakse*, sveučilišni profesori mahom su se angažirali "kompletno u društvenom radu - u partijskim organizacijama, u organizacijama Narodnog fronta, u sindikatima; pomagali su svojim studentima u stručnim kružocima, odlazili u pokrajinske centre da predaju izvanrednim studentima, održavali mnogobrojna predavanja u sindikalnim podružnicama, stručnim udruženjima i klubovima, narodnim sveučilištima, radnicima u tvornicama - svugdje gdje ih se zvalo i gdje su bili potrebni" (*ibidem*, 216). Bio je to društveni rad sveučilišnih profesora koji se u to vrijeme od njih očekivao, jer se i na temelju takvog angažmana prosuđivao odnos sveučilišnih profesora prema društvu u cjelini.

U početku ovog razdoblja nastava se na Sveučilištu izvodila u vrlo teškim okolnostima, budući da je postojao veliki manjak radnog prostora i nedostatak dobro opremljenih laboratorija i fakultetskih knjižnica. Poseban problem bio je nedostatak udžbenika i skripti, osobito iz društveni znanosti koje su radi ideološkog raskida s *buržoaskim društvom* i *građanskim nenaučnim idealizmom* veći dio predratne sveučilišne literature odbacili i počeli graditi novu materijalistički zasnovanu

marksističko-lenjinističku društvenu nauku koja neće više dubiti na glavi poput idealizma. Na svim fakultetima, osobito na fakultetima društvenih znanosti, posebna se pažnja posvećuje *idejnosti nastave*. Zato su fakulteti, među kojima je na prvom mjestu bio Filozofski fakultet, pod posebnom paskom novih vlasti.

Problem nedostatka udžbenika i drugih priručnika postao je politički problem u čije se razrješavanje uključio Agitprop CK KPJ i CK KPH. Sveučilištu u Zagrebu i ostalim sveučilištima u Jugoslaviji osigurana je suradnja sa sovjetskim stručnjacima neposredno nakon rata i prijevodi njihovih udžbenika, potaknuto je propagiranje Sovjetskog Saveza u novinama, osiguravaju se gostovanja sovjetskih stručnjaka i slanje profesora na usavršavanje u Sovjetski Savez, studenata na sovjetska sveučilišta i dr. U tom periodu Sovjetski Savez preuzima *leaderstvo* i u znanosti, osobito u području pedagogije, psihologije, teorije književnosti, povijesti filozofije (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 154-156) i opće povijesti u cjelokupnoj Jugoslaviji.

Nakon državno-političkog sukoba sa Sovjetskim Savezom i zemljama Informbiroa vraćaju se stručnjaci s usavršavanja iz SSSR-a, propaganda se preusmjerava protiv dotadašnjeg puta i započinje traganje za samostalnim znanstvenim pravcem u okviru iste ideološke matrice *marksističko-lenjinistički* zasnovanog socijalističkog društva s *diktaturom proletarijata* na čelu. Započine s radom Komisija za udžbenike i skripte pri Rektoratu Sveučilišta (9.4, Šidak, 1969, knj. I, 203-204) radi poticanja izdavačke djelatnosti na Sveučilištu. Dakako, i kantar ove komisije baždaren je ideološkim aršinom u kojem je *marksističko-lenjinistički* pristup *condicio sine qua non* svakog rada.

Kao nastavak prijeratnog sveučilišnog Društva visokoškolskih nastavnika osnovanog u Zagrebu 1919. godine nakon oslobođenja sredinom 1948. godine osniva se Klub sveučilišnih nastavnika radi razvijanja kulturnog i društvenog života sveučilišnih profesora. Malo potom, 1951. godine, osniva se Društvo nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova koje je okupilo znanstvenike Hrvatske. Mada je to bila prije svega sindikalna organizacija, kako sveučilišnih profesora tako i ostalih namještenika Sveučilišta i drugih znanstvenih ustanova, Društvo je zauzimalo stajališta i prema drugim Sveučilišnim i društvenima pitanjima na tragu službeno proklamirane ideologije. Prvi predsjednik ovog društva od 1951. do 1953. godine bio je profesor Filozofskog fakulteta Stjepan Pataki.

Na početku ovog razdoblja Sveučilište je brojilo 7 fakulteta članica: Filozofski, Pravni, Bogoslovski, Medicinski, Veterinarski, Tehnički i Poljoprivredno-šumarski. Mada je neposredno nakon rata nastavio s radom i Farmaceutski fakultet osnovan 1942. godine, njegovo je osnivanje za vrijeme NDH ubrzo proglašeno nevažećim, pa je njegov daljnji rad prekinut. Pored toga, u prvom periodu nakon rata na Sveučilištu se uvode još tri promjene: 1946. godine osniva se Prirodoslovno-matematički fakultet, 1947. godine prijeratna Ekonomsko-komercijalna visoka škola postaje fakultet, a 1952. godine pod pritiskom vladajuće političke oligarhije jedna od tri ustanove s kojima je utemeljeno Sveučilište 1874. godine iz ideoloških je razloga isključeno iz sveučilišnog života - Bogoslovski fakultet.

U Hrvatskoj je nakon rata djelovala jedna visoka i dvije više škole izvan Sveučilišta. Naime, spomenuti Farmaceutski fakultet, koji je do 1928. godine razvijan u sastavu Filozofskog/Mudroslovnog fakulteta, da bi od 1942. godine bio izdvojen kao samostalni fakultet, nakon što je ukinut 1945. godine na temelju odluke AVNOJ-a ponovno je osnovan sredinom 1945. godine kao visoka škola odlukom Ministarstva narodnog zdravlja Federalne Hrvatske. Tom kompromisnom varijantom zapravo je ispoštovana odluka o proglašenju ništavnim svih pravnih radnji za vrijeme NDH, ali je istodobno sačuvana ova visokoškolska ustanova, koja će kasnije ponovno kao samostalni fakultet ući u sastav Sveučilišta.

Nakon rata nastavlja s radom i Viša pedagoška škola u Zagrebu. Poput drugih ustanova, i njen rad za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske proglašen je ništavnim, pa je s četverogodišnjeg visokoškolskog obrazovanja profesora za vrijeme Drugoga svjetskog rata ponovno vraćena 1945. godine na dvogodišnje trajanje. S novim nastavnim planom i programom obrazovala je pet grupa predmeta. Međutim, njen uspjeh u poslijeratnom periodu nije bio ni približan predratnom u kojem je bila jedna od vodećih pedagoških institucija u zemlji. Stiješnjena s jedne strane učiteljskim školama koje su u prvim poslijeratnim godinama sustizale kronični manjak učitelja, a s druge strane fakultetima koji su uz povlastice stipendiranja bili kudikamo privlačniji budućim mladim profesorima, Viša pedagoška škola je radi slabog interesa za svoje studije iz godine u godinu upisivala manji broj studenata od planiranog. U ovom periodu započinje s radom i Viša pedagoška škola u Splitu, koja je od jednogodišnje

škole neposredno nakon rata prerasla u dvogodišnju školu 1946. godine. Međutim, i ona proživljava sličnu sudbinu kao i zagrebačka Viša pedagoška škola.

Odmah po oslobođenju zemlje Ministarstvo prosvjete imenovalo je povjerenike po pojedinim fakultetima kako bi ih što prije pripremilo za rad. Tako je i na Filozofskom fakultetu imenovan povjerenik, uz pomoć kojeg je ubrzo napravljena revizija dotadašnjeg fakultetskog rada: s njom su poništeni rezultati rada za vrijeme rata i vraćeno predratno ime - Filozofski fakultet u Zagrebu, te započela diferencijacija među zaposlenicima u kojoj je među ostalim i Vladimir Petz iz Pedagogijskog seminara 1945. godine prisilno umirovljen, a Pavao Vuk-Pavlović iz Filozofijskog seminara iz prisilnog umirovljenja vraćen slijedeće godine na Fakultet.

Nakon prisilnog umirovljenja Vladimira Petza na Pedagogijskom seminaru jedino je Stjepan Pataki kao docent na teorijskoj pedagogiji ostao predavati pedagogiju. Međutim, unatoč tako teškom stanju, Pedagogijski je seminar nastavio obrazovati srednjoškolske profesore. Njegov obim posla još je i povećan s poslijeratnim osnivanjem i jačanjem Prirodoslovno-matematičkog fakulteta, pa su uz redoviti studij pedagogije svi studenti Filozofskog, ali i Prirodoslovno-matematičkog fakulteta trebali pedagoško obrazovanje i pedagoško osposobljavanje. Ovaj razlog, osobito potenciran velikim poslijeratnim potrebama za novim obrazovanim profesorima kojih nije bilo dovoljno, prisilio je Filozofski fakultet da, unatoč teškom kadrovskom stanju na Pedagogijskom seminaru, uz kadrovsko ekipiranje istovremeno započne njegovo širenje.

Tako je na temelju zaključka Fakultetskog vijeća Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i odluke Ministra prosvjete Narodne Republike Hrvatske 1946. godine osnovan *Pedagoški institut Filozofskog fakulteta*. Njegovim predstojnikom imenovan je Stjepan Pataki, koji na toj dužnosti ostaje sve do svoje smrti 1953. godine. Institut je već osnivačkom odlukom dobio četiri temeljne zadaće:

- 1) pripremati sve studente Filozofskog i Prirodoslovno-matematičkog fakulteta za profesorska zvanja i organizirati studij pedagogije;
- 2) osigurati permanentno pedagoško usavršavanje srednjoškolskih profesora;
- 3) proučavati pedagojsku teoriju i praksu;
- 4) objavljivati rezultate pedagojskih istraživanja (prema: 9.4, Vukasović, 1998, 373-374).

Kako je pedagojsko obrazovanje studenata ovih dvaju fakulteta tražilo i teorijsko obrazovanje i praktično osposobljavanje, Pedagoški institut sastojao se od teorijskog i praktičnog odjela: Odjel za opću pedagogiju s didaktikom i poviješću pedagogije brinuo se o teorijskom pedagojskom obrazovanju, a Odjel za praktičnu pedagogiju s primijenjenom didaktikom, metodikom i praktičnim školskim radom bavio se praktičnim pedagoškim osposobljavanjem.

Stjepanu Patakiju, profesoru Opće pedagogije na Pedagoškom institutu Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu zakratko se 1946. godine priključuje asistent Marijan Koletić, koji slijedeće godine prelazi na Višu pedagošku školu u Zagrebu, a akademske 1946/47. godine s Akademije likovnih umjetnosti u Zagrebu za predavača u Institut dolazi Zlatko Pregrad, a za asistenta Petar Šimleša (1910-1988). Dvije godine kasnije, akademske 1948/49. u Institutu im se pridružuje asistent Dragutin Franković (1913), a potom i Mihajlo Ogrizović (1916), Vladimir Poljak (1920-1999), Vladimir Mužić (1925), Ante Vukasović (1929), Dora Vinski (1913-1995) i I. Klarić. Stručni suradnici Instituta u to su vrijeme Klonimir Škalko i Viktor Cvitan (1905-1962). Tako je u razmjerno kratkom periodu okupljena nova grupa teoretičara pedagogije koja je nosila ne samo Pedagojski institut Filozofskog fakulteta, nego i cjelokupnu poslijeratnu sveučilišnu i ukupnu pedagojsku znanost u Hrvatskoj znatno duže nego je trajao Pedagoški institut. S ovim stručnjacima Institut dočekuje reorganiziranje 1960. godine. Jedino je Dora Vinski 1950. godine prešla na drugo radno mjesto, Stjepan Pataki preminuo 1953. godine, a Klonimir Škalko 1958. godine umirovljen (9.4, Mužić i sur., 1989, 8-9; 9.4, Damjanović, 1998, 165-166).

I u Pedagoškom institutu kao i u Pedagojskom seminaru studij pedagogije zapravo je ostao ključna djelatnost, tako da je uz prioritarnu potrebu jačanja pedagojskog obrazovanja srednjoškolskih profesora, osobitu korist njegovim jačanjem imao studij pedagogije i pedagojska teorija u cjelini.

U to vrijeme studij pedagogije mogao se upisati na tri načina:

- 1) kao jednopredmetni studij;
- 2) kao prvi glavni predmet (tzv. *A* studij);
- 3) kao drugi glavni predmet (tzv. *B* studij).

U sklopu reforme Filozofskog fakulteta na temelju Zakona o organizaciji znanstvenog rada iz 1957. godine Pedagoški institut Filozofskog fakulteta rasformiran

je 1960. godine, a njegovu djelatnost preuzimaju dvije novoosnovane ustanove: za nastavni rad zadužen je Odsjek za pedagogiju, a za znanstveni rad Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

Poput svih drugih ustanova u zemlji s dolaskom nove vlasti 1945. godine časopis *Napredak* izmijenio je svoj organizacijski ustroj prilagođavajući se novim društvenim prilikama. Nakon što je izabrano novo uredništvo (Ramiro Bujas, Franjo Filipović (1901-1988), Ljubica Godler, Stjepan Pataki, Nikola Pavić (1898-1976) i Gligor Vitez (1911-1966)) s glavnim urednikom Marijanom Koletićem, u jesen 1945. godine izašao je njegov prvi, ali ujedno i posljednji broj u novoj državi. Naime, prestrojavanje u skladu s novom društveno-političkom matricom nije zadovoljilo nove *ideološke higijeničare društva*, mada već u prvom, na određeni način programatskom članku *Put k našoj novoj pedagogiji* u spomenutom *Napretkovu* dvobroju njegov autor Juraj Jurman pozicionira pedagogiju u sferu *duhovne (ideološke) nadgradnje nad ekonomskom strukturom društva* u skladu s učenjem *klasika naučnog socijalizma*. Međutim, on se zalaže za proučavanje cjelokupne dotadašnje povijesti pedagogije i odgoja gradeći *novu pedagogiju na zakonitostima u razvoju pedagogije* kroz koje se *provlači jedan napredujući razvitak* (9.4, Jurman, 1945, 3). Nasuprot pedagogizima "koji tvrde, da omladini treba omogućiti, uz najmanji napor, razvijanje duševnih sposobnosti" traži "da omladina upozna sve tekovine nauke i, obogaćena s tim znanjima, a pravilno politički odgojena, postane tvorac sudbine svoga naroda" (*ibidem*, 10) kako bi se, uz isticanje svih specifičnosti *nove pedagogije* u *novom socijalističkom društvu*, pokušao uspostaviti pedagogijski kontinuitet s prošlim vremenima. Pritom posebno pledira za dva oslonca novom pristupu pedagogiji: "Koristeći se tako svima iskustvima i uspjesima raznih sistema škola, a osobito Herbarta i škole rada, izgrađivat ćemo za naše zahtjeve i naše potrebe našu *novu pedagogiju* i našu novu školu" (*ibidem*, 11).

Unatoč Jurmanovoj promjeni temeljnih Herbartovih etičkih i psihologijskih postavki u skladu s novim ideološkim potrebama, te opravdavanju zalaganja za radnu školu njenom primjenom i u Sovjetskom Savezu, članak je snažno napadnut. Ortodokсни revolucionar Radovan Zogović (1907-1986) zadužen za ideološku kontroloru novih kulturnih prilika u Jugoslaviji reagirao je na njega, ali ujedno i na bilo kakvu mogućnost nastavka poslijeratnog izlaženja *Napretka*, dijatribom na crti

ideološke *revolucionarno-kontrarevolucionarne* diferencijacije toga doba. Grubo napadajući suradnike *Napretka* kao *reakcionare*, što je u to vrijeme bila najteža i naopasnija moguća optužba za intelektualce, Zogović insinuira Bujasu, Filipoviću i Godler kao članovima njegova novog uredništva da su bili "stalni suradnici, a Pataki čak i urednik ustaškog 'Napretka', i to kako u lipnju 1941. godine, tako i u travnju 1944." (9.4, Zogović, 1945, 6), navodeći kao dokaz njihove *kontrarevolucionarnosti* upravo Jurmanov pokušaj rekonceptualiziranja dotadašnje povijesti pedagogije. U tom kontekstu zaključuje kako "časopis po svojim osnovnim shvatanjima društvene, pedagoške i kulturne problematike stoji ondje gdje je stajao prije pet ili šest godina, i da njegovi urednici i suradnici pokušavaju da ga, lijepeći po njemu raznolike citate i parole, prikopčaju, kao svoj vagon, za 'voz novog vremena' (...) Ali, mi s 'Napretkom' ne ćemo da diskutiramo o tim pitanjima, jer on nema pravo na riječ u našoj javnosti. Naš zadatak nije da otvaramo diskusiju o 'Napretkovim' pogreškama i manevrima, nego da 'Napretku' oduzmemo riječ jednom zauvijek", jer "'Napredak' nema nikakva prava na postojanje" (*ibidem*, 5-6). Ovako oštar napad političkog moćnika i optuživanje *Napretka* za *reakcionarni kontinuitet* od predratnog *organa mačekovskih i frankovačkih profašističkih pedagoških radnika* preko ratnog *produžavanja kontinuiteta ustaškog režima i ustaške pedagogije* do njenoga postratnog pokušaja *nastavka s narodnom vlašću i pedagoškom teorijom i praksom* (*ibidem*, 5) urodio je plodom. *Napredak* je nakon više od osam i pol desetljeća kontinuiranog izlaženja zabranjen, tako da nakon ovoga broja nikada više nije izašao u socijalističkoj Hrvatskoj¹⁶.

U vrijeme poslijeratnog političkog radikalizma, u kojem je prevladavao argument sile umjesto siline argumenata, zemlja je skliznula u novi ideološko-politički ekstremizam, koji je jasan ne samo s današnje povijesne distance. Već tada nepristrani ljudi, pa čak i simpatizeri novog poretka poput Bogdana Radice¹⁷ vidjeli su opasnost

¹⁶ Kako je poznato, *Napredak* je ponovno nastavio s izlaženjem nakon urušavanja socijalističkog političkog sustava s demokratizacijom i pluralizacijom političkih odnosa u Hrvatskoj 1991. godine.

¹⁷ Bogdan Radica (1904-1993) se kao priznati antifašista i pristaša partizanskog pokreta u jugoslavenskoj ambasadi u Washingtonu još 1943. godine ograđuje od Kralja i priklanja Titu i partizanima, da bi nakon oslobođenja 1945. godine stigao iz SAD-a u Beograd. Upečatljive utiske sa svoga boravka u Beogradu, a potom i u Splitu i Zagrebu, objavio je u posebnoj knjizi po povratku u inozemstvo (vidjeti: 9.4, Radica, 1974).

takvoga puta: "Ako uistinu ovom zemljom zavladaju Zogovići, ja se uistinu bojim za njenu budućnost. Ne mislim da se na tim i takvim ljudima može održati, ili razvijati bilo kakva zemlja. (...) Pomanjkanje kulture osjeća se u govorenju neistina, najobičnijih laži, demagoških frazetina, nedostojnih ljudi koji se čak smatraju nosiocima marksizma-lenjinizma" (9.4, 1974, 218)! Posljedice takvog radikalizma među mnogima je osjetio i *Napredak* - pedagoška institucija s najdužom tradicijom u Hrvatskoj i jedan od stupova intelektualne vertikale na kojima je počivala cjelokupna nacionalna pedagoška znanost.

Kako je veliku prazninu nastalu na pedagoškom polju s *Napretkovim* ukinućem trebalo što prije prevladati, prišlo se organiziranju novog pedagoškog časopisa. Sredinom 1946. godine, na poticaj Saveza pedagoških radnika za Hrvatsku, Hrvatski pedagoško-književni zbor pokreće časopis *Pedagoški rad - časopis za pedagoška i kulturno-prosvjetna pitanja*. Već u Uvodnoj riječi prvoga broja iz svibnja 1946. godine naglašava se veća praktična usmjerenost novoga časopisa u odnosu na teorijski profilirani *Napredak*: "Tretirajući mnogobrojne probleme kroz časopis, ne smijemo se udaljiti od naše stvarnosti u zemlji, od zahtjeva i potreba naroda i od stvarnih snaga i interesa čitalaca, kojima je ovaj časopis namijenjen. Beskorisno bi bilo puniti stranice pitanjima koja su suviše daleka našoj stvarnosti" (9.4, *Uvodna ...*, 1946, 7). Da bi se otklonila svaka sumnja u karakter filozofijskih i teleoloških postavki na kojima treba počivati *nova pedagogija*, programatski strukturirana Uvodna riječ završava trasiranjem jedinog mogućeg ideološkog okvira u kojem će se kretati cjelokupna pedagogija u novom časopisu: "Suvremeni marksistički filozofski materijalizam znači naprednu, progresivnu i istinsku naučnu ideologiju. Nastojeći da bi se svijet mogao gledati onakav kakav jest, bez ikakvih stranih primjesa, on otkriva bezgranični prostor pred smjelom i radoznom čovječjom misli, pomaže širenju vlasti čovjeka nad prirodom. Razvitak nauke je išao uvijek i ide pod zastavom materijalizma. Pobijajući sve lažne dokaze pomoću kojih nastoje svakojaki reakcioneri uzakoniti zarobljavanje i ugnjetavanje naroda, marksistički i filozofski materijalizam je idejna osnova slobode i demokracije. Pokazujući put do istinskog shvaćanja zakona društvena razvitka dijalektički materijalizam daje u ruke snažno oruđe orijentacije u složenom spletu socijalnih pojava" (*ibidem*, 8).

U razdoblju do 1950. godine u Časopisu prevladavaju teme o *idejno-političkoj izgradnji* učitelja i oslobađanju od utjecaja *buržoaskog pedagogije*, pri čemu se slijedila i mahom apologetski interpretirala sovjetska pedagogija. Do svojevrstnog zaokreta dolazi 1950. godine ponovno pod utjecajem politike. Naime, nakon raskida s IB-om 1948. godine i početne konsolidacije zemlje nakon toga, CK KP Jugoslavije na svom III. plenumu potkraj 1949. godine usvaja Rezoluciju koju odmah potom objavljuje i *Pedagoški rad* u broju 1-2/1950. godine kao "idejne osnove s kojih polazimo pri određivanju naše linije i pravca daljnjeg razvitka školstva. To su: Narodna revolucija, izgradnja socijalizma i naslijeđene pozitivne tekovine u školstvu i prosvjeti, odnosno u kulturi uopće" (9.4, *Rezolucija ...*, 1950, 1). Tako *Pedagoški rad* ponovno radi na zaživljavanju novoga ideološkog duha u pedagogijskoj teoriji i pedagoškoj praksi.

S *Pedagoškim radom* surađuju sveučilišni profesori i asistenti (Stjepan Pataki, Zlatko Pregrad, Dragutin Franković, Pero Šimleša, Vladimir Mužić, Vladimir Poljak, Ante Vukasović, a zatim i Mihajlo Ogrizović, Vladimir Janković, Vilko Švajcer (1917-1992) i dr.), plejada metodičara raznih profila (Viktor i Anka Cvitan, Zora Ruklić, Ivo Tošić, Juraj Jurman, Edo Vajnaht (1913), Marijan Koletić, Franjo Filipović, Tihomir Prodanović (1911-1987), Antun Tunkl, Josip Demarin i mnogi drugi), prosvjetni političari (Ivan Leko (1914-1983), Ante Blaženčić (1910), Zoran Palčok (1908), Tomo Žalac (1912) i dr.) i pedagoški praktičari (Frida Godlar, Ljubica Godler (1897-1967), Vinko Koščić i mnogi drugi). Širokim rasponom svojih suradnika *Pedagoški rad* je obuhvatio pedagoge-teoretičare i pedagoge-praktičare, ali i stručnjake raznih drugih profila, pa i prosvjetne političare.

Bitna razlika između prijeratnog *Napredka* i poslijeratnog *Pedagoškog rada* u tome je što se *Napredak* razvijao evolutivno induktivnim putem zajedno s razvojem pedagogijske teorije/znanosti od časopisa posvećenog strukovno-staleškim pitanjima, preko zalaganja za herbartovski pristup pedagogiji do reformnih pravaca u pedagogiji. Poput naglog obrata koji je zadesio *Napredak* za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske i *Pedagoški rad* u novoj Jugoslaviji revolucionarnim putem deducira uređivačku politiku iz ideološko-političke paradigme društva bez aktivnog utjecaja pedagogijske znanosti. U tim prilikama obrnuo se prirodan tijek stvari: umjesto da se Časopis prilagođavao znanosti, znanost je slijedila ideologizirane proklamacije časopisa. Tako umjesto poticanja znanstvenog razvoja *Pedagoški rad*, poput svih ostalih jugoslavenskih

časopisa iz društvenih znanosti toga vremena, postaje ideološko sito kroz koje je prolazilo samo ono što je politička nomenklatura dozvoljavala.

Svaki zaokret u nacionalnoj pedagogiji toga doba izraz je političkog zaokreta jer je znanost svedena na *ancilla régimea*, pa se on kao takav i u Časopisu dešava političkom odlukom. Tek će kasnije s popuštanjem društveno-političkih stega u njemu jačati induktivni put evolucijskog razvoja pod pritiskom pedagojske znanosti potiskujući deduktivni put revolucionarnog razvitka pod kontrolom države. Pritom *Pedagoški rad* nikad neće dostići razinu potpuno slobodnoga znanstvenog medija bez utjecaja totalitarnog političkog okruženja¹⁸.

Odmah po oslobođenju zemlje i Hrvatski pedagoško-književni zbor zahvaćaju promjene. U kontekstu poslijeratnog razračunavanja s ostacima različitih nacionalističkih ekstremizama koji su ubrali svoj krvavi danak za vrijeme okupacije u Drugom svjetskom ratu nova vlast potiče svojevrsni anacionalni razvoj kojim pokušava zaboraviti krvavu prošlost i stvoriti amalgam nove međunacionalne suradnje. U tom ozračju zabranjivano je sve ono što je imalo jači prizvuk nacionalnoga. To je osobito karakteristično za Hrvatsku, koja je u prvim godinama nakon rata opterećena hipotekom Nezavisne Države Hrvatske. Mada nakon rata nikad nije službeno izmijenjeno ime ove nacionalne pedagojske udruge, on se u Narodnoj Republici Hrvatskoj naziva *Pedagoško-književni zbor*. Već na Izvanrednoj godišnjoj skupštini održanoj sredinom 1945. godine započinje i unutrašnja diferencijacija članstva ove udruge. Malobrojni članovi Zbora koji su - unatoč njegovoj globalnoj pasivizaciji rada za vrijeme NDH - optuženi za *protunarodni rad* za vrijeme okupacije, isključeni iz članstva, a neki i dodatno kažnjeni zabranom bilo kakvog javnoga djelovanja. Istovremeno u Zbor dolazi mnogo novih članova - mahom mladih učitelja, profesora i pedagoga koji su sudjelovali u NOP-u.

Poput međuratnog razdoblja, Zbor je i nakon rata guran u nove integracije. No, za razliku od prijašnjeg perioda kada je konceptualni sukob *za* i *protiv* integracije doveo i do unutrašnjih trvenja među članstvom, pa u konačnom i do marginalizacije njegova rada, totalitarno političko okruženje ovoga puta nije dozvoljavalo bilo kakav

¹⁸ Časopis *Pedagoški rad* završava sa svojim izlaženjem u Hrvatskoj 1990. godine nakon prvih demokratskih višestranačkih parlamentarnih izbora. Od slijedeće godine u novom pluraliziranom demokratskom ozračju Hrvatski pedagoško-književni zbor ponovno oživljava *Napredak*.

otpor spomenutim nakanama. Tako je odmah usvojen postavljeni politički diktat: "Pedagoško-književni zbor, na godišnjoj skupštini 28. travnja 1946. godine, donio je odluku da se uključi u sindikat pedagoških radnika i namještenika za Hrvatsku kao njegovo stručno društvo ili centralna pedagoška komisija" (9.4, Franković i sur., 1971, 44). Do ponovnog organizacijskog prestrajavanja u Pedagoško-književnom zboru dolazi 1949. godine, kada se novom političkom odlukom *odozgo* Zbor isključuje iz sindikata, pa se kao samostalno stručno-pedagoško društvo NR Hrvatske povezuje s pedagoškim društvima drugih republika u jedinstveno Pedagoško društvo FNRJ. Tako je Pedagoško književni zbor zapravo za cijelo vrijeme socijalističke Hrvatske bio pod paskom republičkih i federalnih državnih ili paradržavnih tijela.

U novim uvijetima svaka samostalnost i nekontrolirana inicijativa bila je isključena. Njegova djelatnost u ovom periodu usmjerena je prije svega "na društveni i stručni rad, na pružanje stručne pomoći Savezu pedagoških radnika i pedagoškim organima narodne vlasti i na izdavanje pedagoške i omladinske literature" (9.4, Franković, 1958, 465) u novom duhu. Pored odsjekâ za povijest pedagogije, predškolske ustanove, osnovne škole, te dječju i omladinsku književnost u Zboru je osnovana i stručna grupa srednjoškolskih profesora, odsjeci za izvanškolski odgoj i đачke domove, za stručne škole, učiteljske škole i psihologiju. Osnivaju se različiti učiteljski tečajevi, tečajevi namijenjeni Sindikatu, Ministarstvu prosvjete, Ministarstvu socijalne politike i Centralnom narodnom sveučilištu (9.4, Franković i sur., 1971, 44-45). U vrijeme širokog kulturno-prosvjetnog rada u zemlji Pedagoško-književni zbor postaje jedan od središnjih punktova za širenje *nove pedagogije* Hrvatskom. Svoju djelatnost postupno širi izvan Zagreba, tako da su 1949. godine osnovana njegova povjereništa u Rijeci i Splitu, koja će kasnije prerasti u zasebne podružnice, a potom i čitav niz novih podružnica po cijeloj Hrvatskoj.

Najveći poslijeratni doprinos Pedagoško-književnog zbora je ponovno ojačana izdavačka djelatnost. Potrebu za širenjem Zborova pedagoškog nakladništva osobito je naglasio kronični nedostatak pedagoške literature pisane u socijalističkom duhu u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji. Ukupna Zborova nakladničko-distributerska infrastruktura podržavana je odgovarajućim subvencijama nove vlasti, što je omogućilo Zboru da ostane "još uvijek najveći nakladnik pedagoških knjiga ne samo u Hrvatskoj već i u cijeloj zemlji" (*ibidem*, 46). Na ruku njenom jačanju posebno je išlo

gušenje privatnog vlasništva, njegove slobodne inicijative i poduzetništva u nakladništvu od početka Drugoga svjetskog rata. Naime, mnoge izdavačke kuće koje su se između dvaju svjetskih ratova već etablirale stavljene su pod potpuni nadzor države još za vrijeme NDH (jednim su dijelom čak i konfiscirane), a potom su s dolaskom FNRJ u cjelosti ekspropirane. Tako Zbor splotom državnih i pedagoških prilika u ovom radoblju najsnažnije prekoračuje hrvatske granice postajući najveća izdavačka kuća u FNRJ.

Dakako, opće društvene prilike diktirale su karakter izdanih djela, tako da su sve do početka 50-ih godina najveći broj njegovih knjiga bili prijevodi s ruskog jezika. U to vrijeme oskudan broj djela domaćih autora uglavnom se bavio pitanjima organizacije nastave, moralno-političkog odgoja i metodike pojedinih predmeta. Prvi pokušaj stvaranja domaćeg udžbenika u novom socijalističkom duhu bio je *Uvod u opću pedagogiju* Stjepana Patakija koji je izašao u Zborovoj nakladi 1948. godine.

Cjelokupna Zborova naklada organizirana je u više specijaliziranih biblioteka, poput Biblioteke pedagoškog radnika, Izdanja Pedagoškog rada, bibliotekâ Metodike i priručnici, *Iz povijesti pedagogije*, Knjižnica za roditelje i dr. Uz kontinuiranu podršku izlaženju *Pedagoškog rada* od 1950. godine izdaje i list *Školske novine*.

S društveno-političkim zaokretom početkom 50-ih godina mijenja se i Zborova pozicija u novim prilikama. Proces decentralizacije zahvaća sve sfere društva, pa se u ovoj fazi otvaraju nove ustanove koje isto tako rade na poboljšanju pedagoških i pedagojskih prilika u zemlji: Savjet za prosvjetu, nauku i kulturu, republički Zavod za unapređenje nastave, društvo Naša djeca, različita stručna udruženja pedagoških radnika, novi pedagojski časopisi i izdavačke kuće. Tako se primjerice 1950. godine u Zagrebu osniva i Školska knjiga kao specijalizirani izdavač pedagojskih knjiga u Hrvatskoj, ali i mnogi drugi izdavači u drugim republikama. U novonastalim prilikama od 50-ih godina Pedagoško-književni zbor gubi poziciju najveće izdavačke kuće.

Od tog razdoblja sve veća pažnja u različitim Zborovim sekcijama posvećuje se teorijskoj obradi različitih pedagojskih pitanja, što je u suglasju s novom orijentacijom oslanjanja pedagogije na vlastite snage. U to vrijeme napušta se izdavanje prijevoda ruskih pedagojskih djela, a jača izdavačka djelatnost domaćih autora objavljivanjem različitih znanstvenih radova namijenjenih učiteljima, profesorima i pedagozima u cjelini. Među mnogim udžbenicima i drugim znanstvenim i

stručnim radovima iz tog perioda Zbor objavljuje i udžbenik *Opća pedagogija* pod uredništvom svoga tadašnjeg predsjednika Stjepana Patakija 1951. godine koji je, poput njegova ranije objavljenog udžbenika *Uvod u opću pedagogiju* za državno-socijalističke faze, prvi pedagogijski udžbenik u Jugoslaviji koji pokušava artikulirati novi pedagogijski pristup u skladu s novonastalim okolnostima. U ovoj fazi Pedagoško-književni zbor izdaje i neke druge zapažene udžbenike, poput dvotomne *Metodike* pod uredništvom Pere Šimleše objavljene u prvom izdanju isto tako 1951. godine s isto tako više izdanja, a kasnije i čitav niz drugih udžbenika.

* *
*
*

U totalitarnom *milieu* NR Hrvatske vlast je koristila vodeće intelektualne i pedagogijske ustanove kao sredstvo za provođenje državne politike i ideološku preobrazbu društva. U tim prilikama neposredno nakon rata sve znanstvene i obrazovne nacionalne ustanove bile su podvrgnute programskim i kadrovskim promjenama, te ukupnoj organizacijskoj prilagodbi novim društvenim prilikama u kojoj je ideološki kriterij bio ključan. Daljnji rad ovih ustanova posebno je politički kontrolirao Agitprop CK KPJ i druga tijela vladajuće političke oligarhije.

Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti nakon početne revizije rada i ukupne ideološke prilagodbe *novom socijalističkom društvu* nastavlja sa svojom znanstvenom i umjetničkom djelatnošću kontinuirano pod paskom političkih struktura.

Unatoč tome što je Sveučilište u Zagrebu ostalo i nakon rata najснаžnija znanstveno-obrazovna ustanova u Hrvatskoj u poslijeratnom razvoju opterećeno je brojni problemima: gubitak autonomije, ideologizacija, centralizacija, manjak profesorskog kadra i loša opremljenost obilježavaju njegov rad. Pod posebnom je prismotrom državnih ideoloških struktura ne samo radi znanstvene djelatnosti, nego i zbog obrazovanja visokobrazovanih stručnjaka koji će nositi cjelokupnu intelektualnu infrastrukturu zemlje bila prevažna vladajućoj političkoj strukturi. Spomenuti sveučilišni problemi posebno su karakteristični za Filozofski fakultet, tako da je primjerice u Pedagogijskom seminaru neposredno nakon Drugoga svjetskog rata ostao samo sveučilišni docent Stjepan Pataki - što je slično stanju prije Prvoga svjetskog rata

kada je na Seminaru radio Đuro Arnold kao redoviti sveučilišni profesor. Rad Filozofskog fakulteta pod posebnom je lupom javnosti radi obrazovanja profesorskog kadra kojem je namijenjena značajna uloga u ideološkoj preobrazbi društva.

No, unatoč svim problemima Sveučilište se u ovom razdoblju brzo širi. Tako se uz jačanje broja studenata Filozofskog i Prirodoslovno-matematičkog fakulteta javlja sve veća potreba za kvalitetnim pedagojskim obrazovanjem budućih srednjoškolskih profesora. U ovom se razdoblju otvara Pedagoški institut Filozofskog fakulteta kao nasljednik Pedagojskog seminara, preuzimajući na sebe funkciju još uvijek jedinog studija pedagogije u Hrvatskoj i glavnog centra znanstveno-istraživačkog proučavanja pedagogije uz pedagojsko obrazovanje i pedagoško osposobljavanje svih studenata spomenutih fakultetâ. Jačanjem Pedagoškog instituta osnaženo je tako ne samo pedagojsko obrazovanje budućih srednjoškolskih profesora, nego i sveučilišni studij pedagogije i pedagojska znanost u cjelini. Potreba za sve većim pedagojskim sveučilišnim kadrom koji će biti u mogućnosti osigurati kvalitetan rad Pedagoškog instituta stvorila je uskoro veliku grupu teoretičara pedagogije.

Za razliku od druge etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj Viša pedagoška škola u Zagrebu kao izvansveučilišna akademska ustanova i novoosnovana Viša pedagoška škola u Splitu nisu imale značajniju ulogu.

Unatoč ideološkim prestrojavanjima nova vlast prekida kontinuitet izlaženja *Napretka* - do tada vodećeg pedagojskog znanstvenog časopisa koji je okupljao glavne teoretičare pedagogije u Hrvatskoj. Tako je i na simboličan način naglašen raskid svih veza s dotadašnjom nacionalnom pedagojskom baštinom. Mjesto vodećeg pedagojskog časopisa preuzima *Pedagoški rad*. U njemu surađuju vodeći pedagozi-teoretičari, metodičari, ali i pedagozi-praktičari - poput stanja u *Napretku* za prve i na početku druge etape suvremene povijesti pedagogije - pa i prosvjetni političari. Mada je *Pedagoški rad* imao čak i širi raspon suradnika od *Napretka* i svojim ukupnim doprinosom spada u vodeće pedagojske institucije u Hrvatskoj nakon Drugoga svjetskog rata, po rasponu proučavanih tema i znanstvenoj razini njihove obrade za čitavo vrijeme svoga postojanja u socijalističkoj Hrvatskoj neće dostići *Napretkovu* razinu.

Hrvatski pedagoško-književni zbor uz ideološku diferencijaciju i reviziju rada nakon Drugoga svjetskog rata nastavlja svoju djelatnost u trećoj etapi suvremene

povijesti pedagogije u Hrvatskoj pod nazivom Pedagoško-književni zbor. Osnažen novim pedagozima-teoretičarima i praktičarima ubrzo je postao jedan od središnjih punktova *socijalističke pedagogije* u Hrvatskoj. Izložen brojnim integracijama uz kontrolu državnih i paradržavnih ustanova u početnom razdoblju nakon rata Pedagoško-književni zbor ponovno postaje vodeća pedagojska izdavačka ustanova u Hrvatskoj, ali i u cjelokupnoj Jugoslaviji. Kako je decentralizacija političkih odnosa u zemlji s uvođenjem samoupravljanja omogućila povećanje broja izdavačkih kuća, Pedagoško-književni zbor ne može održati prijašnji tempo rada samo nakladničkom djelatnošću. Stoga širiti svoju organizacijsku mrežu izvan Zagreba uz istovremeno jačanje pedagojskog znanstveno-istraživačkog rada. Rezultat toga su mnoge novoosnovane podružnice i kapitalne studije objavljene u vlastitoj nakladi u 50-im godinama kao rezultat pokrenutih znanstvenih proučavanja pedagogije.

Može se zaključiti kako je u trećoj etapi suvremene povijesti pedagogije Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti ostala vodeća znanstvena i umjetnička ustanova u Hrvatskoj. Sveučilište u Zagrebu ne samo u ovom periodu, nego i sve do sredine 70-ih godina ostaje jedina znanstveno-obrazovna ustanova te vrste u Hrvatskoj. Za pedagogiju je posebno važan Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koji nakon Pedagojskog seminara postaje ključni pedagojski centar u Hrvatskoj. Nakon ukidanja *Napretka Pedagoški rad* postaje vodeći pedagojski časopis u Hrvatskoj, a četvrti stup intelektualne infrastrukture ponovno je Pedagoško-književni zbor.

Sve ove ustanove od početka treće etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj posve su prilagođene novonastalim društvenim prilikama. U novom totalitarnom okruženju favorizirani ideološki monizam prisilno je odbacio prijeratni teorijsko-metodologijski pluralizam strogo se krećući državno proklamiranim okvirom, osobito u prvoj fazi do 50-ih godina kada je kontrola ovih institucija bila naročito jaka a oblici kažnjavanja ideološkog neposluha vrlo strogi. Stoga, bez obzira na to što je većina nosivih stupova pedagojskog i ukupnog intelektualnog rada zajednička za sve tri etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, na sâmom kraju druge etape za vrijeme NDH i u trećoj etapi za vrijeme NRH način njihova rada bitno je drugačiji. Gubitkom slobode djelovanja i sveopćom ideologizacijom izgubila se i slobodna intelektualna inicijativa u ovim ustanovama, a bez nje nije moglo biti ni slobodnog

znanstvenog rada niti zadovoljavajućih znanstvenih rezultata. To je postao ključni problem pedagogijske znanosti.

4.4.3. Ideologizacija pedagogijske znanosti

Očigledno je da je treća etapa suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj određena izvanpedagogijskim društvenim prilikama. Monopolizirani socijalistički ideološki svjetonazor nametao je novu sliku društva zasnovanu na materijalistički utemeljenoj filozofiji *marksizma-lenjinizma*. Pritom, dakako, nije sporna spomenuta filozofija sama po sebi. Ono što je sporno jest njena politizacija kojom je ona pretvorena u državnu ideologiju kao jedini mogući pravac cjelokupnog društvenog razvoja. Zadaća ovako postavljene *velike ideologije* novoformiranih socijalističkih društava je proklamiranje vlasti radničke klase kao puta ukidanja države i ostvarenja besklasnog društva. Pritom je u spomenutim društvima malo tko doista vjerovao u tu ideologiju. Ali, to i nije bio njen glavni zadatak: "Njezina je zadaća bila nadomjestiti legitimitet. Budući da se vladavina u tim zemljama nije birala ni na kojoj vrsti konsenzusa i pristajanja građana, bilo je potrebno pronaći i konstruirati početnu točku legitimiteta pa makar on bio samo formalan i deklarativan. Tu je funkciju na sebe preuzela ideologija. Umjesto pristajanja na određeni tip vlasti izraženog glasanjem na izborima i participacijom u drugim uobičajenim mehanizmima parlamentarne demokracije, temelj zajedništva svih građana bila je predanalitička ljubav prema ideji. To je značilo prihvaćanje određenog sistema vjerovanja, određenih vrijednosti kao pozitivnih *a priori*, bez analize, bez razmišljanja, bez kontraargumenata i bez empirijske potvrde. Više od svega, ideologija nikada nije smjela doći u doticaj s empirijskim činjenicama i svaki takav pokušaj morao je biti u najmanju ruku ismijan, a po mogućnosti i ozbiljno kažnjen. Analitički instrumentarij, ako se koristio, korišten je da bi se pronašli dokazi ispravnosti ideoloških postavki, a nikada da bi se dovela u pitanje sama ideologija" (9.4, Pusić, 1999, 141). U socijalističkim društvima *velika ideologija* poistovjećena je sa samom vlasti, pa je dovesti u pitanje proklamiranu ideologiju značilo isto što i dovesti u pitanje vlast.

Tako je Hrvatska u ovoj etapi svoj pravac razvoja odredila proklamiranom društvenom ideologijom unaprijed. U tom kontekstu zadaća pedagogije bila je prilagoditi svoj unutrašnji ustroj ideološkim zahtjevima društva, jer je jedino tako mogla priskrbiti legitimitet svoga postojanja u takvom društvu.

Na sâmom početku treće etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj mogu se prepoznati dvije razvojne faze:

1) etatizirani socijalističkom ideologijom monistički strukturirani pedagogijski razvoj od 1945. do 1949. godine pod *leaderstvom* Sovjetskog Saveza;

2) deetatizacija i izgradnja socijalističkom ideologijom monopoliziranog *trećeg puta* pedagogijskog razvoja od 1950. godine.

Oba ova perioda potaknuta su promjenama političkog položaja države, pri čemu svaki od njih zahtjeva određenu prilagodbu proklamirane ideološke matrice društva, kao *početnu točku vlastita legitimiteta*. U tom kontekstu i pedagogija u ovom kratkom vremenskom periodu prolazi dvije faze svoga razvoja.

4.4.3.1. Faza etatističkog socijalističkog razvoja

Na sâmom početku ove faze s dolaskom na vlast nove političke oligarhije i *ideološkim čistkama* koje su pod njenom kontrolom provedene u cjelokupnoj intelektualnoj infrastrukturi zemlje pedagogija u Hrvatskoj u cjelosti raskida s vlastitim pedagogijskim nasljeđem napuštajući zajedno s njim i tradicionalnu upućenost na njemački kulturni krug. Započela se graditi *nova pedagogija* zasnovana na novoj *marksističko-lenjinističkoj* društvenoj ideologiji pod *leaderstvom* Sovjetskog Saveza. Cjelokupni pedagogijski rad bio je *a priori* usmjeren i direktno ovisan o sovjetskoj socijalističkoj pedagogiji. Kronični nedostatak pedagogijske literature u Hrvatskoj i Jugoslaviji u novom duhu nadoknađivao se prijevodom cijelog niza priručnika, knjiga, članaka, brošura i drugih sovjetskih pedagogijskih djela koja su u poratnom razdoblju za vladavine Staljinove čvrste ruke bila naglašeno sovjetocentrična. Veličanje jedinog pravog sovjetskog socijalističkog puta bila je temeljna potka ovih radova.

Prijevodni sovjetskih članaka u pedagogijskoj periodici, kao i drugih sovjetskih studija u Pedagoško-književnom zboru i drugim izdavačkim kućama u Jugoslaviji čine

glavninu pedagoškijske literature. Pokušavajući što bolje upoznati sovjetska pedagoškijska iskustva tročlana delegacija jugoslavenskih pedagoga iz Hrvatske, Srbije i Slovenije (Stjepan Pataki, Miloš Janković (1885-1984) i Vladimir Schmidt (1910)) već u jesen 1945. godine upućena je na studijski boravak u Sovjetski Savez (9.4, Čandrlić, 1986, 147), nakon kojeg u jugoslavenskoj publicistici objavljuju čitav niz radova u kojima veličaju postignuća sovjetske socijalističke pedagogije. Poput ovih radova, cjelokupna pedagogija ove razvojne faze u Hrvatskoj i Jugoslaviji svodila se na stvaranje vlastite pedagogije u novom socijalističkom duhu recepcijom i tumačenjem sovjetske pedagogije bez samostalnih teorijskih rasprava ili značajnijih intervencija u preoblikovanje ovoga pristupa. Tako je *nova pedagogija* u Hrvatskoj i Jugoslaviji neposredno nakon rata izravno importirana iz Sovjetskog Saveza.

U izrazito centraliziranom jugoslavenskom društvu opće društvene prilike određivale su ovakav pravac razvoja dovodeći teoretičare pedagogije u vrlo tešku poziciju. S jedne strane, pedagozi koji su nakon rata ostali u pedagoškijskoj znanosti još iz predratnog razdoblja trebali su preko noći odbaciti mahom idealističko filozofijsko usmjerenje i pedagogiju njemačkog kulturnog kruga, koji do tada dominiraju nacionalnom pedagogijom, te započeti pedagogiju graditi na posve drugim osnovama bez bilo kakvog teorijsko-metodološkijskog uporišta ne samo u nacionalnoj pedagogiji, nego i u pedagogijama drugih nacionalnih sastavnica novog jugoslavenskog socijalističkog društva¹⁹. S druge pak strane, početak teorijskog rada

¹⁹ Razinu totalitarizma u kojem je stvarana poslijeratna pedagogija u Hrvatskoj i Jugoslaviji upravo potvrđuje nesrazmjer između heterogene strukture ovih teoretičara pedagogije koja je došla do svoga punog izražaja u pedagogiji prije rata i izrazito ujednačene pedagogije koju su ti isti autori razvijali nakon rata. Naime, među njima ima vrlo afirmiranih prijeratnih predstavnika idealističkog filozofijskog usmjerenja (S. Pataki, P. Vuk-Pavlović), istaknutih predstavnika različitih reformnih pravaca u pedagogiji (kulturna pedagogija - S. Pataki, P. Vuk-Pavlović; radna škola - A. Defrančeski, M. Janković, J. i M. Demarin i dr.; eksperimentalna pedagogija - R. i Z. Bujas), kao i pedagoga koji su obrazovani prije rata pod utjecajem različitih pedagoškijskih strujanja, po svom habitusu bitno drugačijim od poslijeratne pedagogije u Jugoslaviji (V. Schmidt, D. Franković, P. Šimleša, Z. Pregrad, K. Škalko, M. Koletić i dr.).

Unatoč svim predratnim razlikama među njima - kako po pristupu pedagogiji i po odabiru raznovrsnih tematskih područja kojima su se u pedagogiji posvećivali, tako i po konačnim rezultatima koji su iz različitih pravaca s tako heterogenom strukturom proizlazili - svi ovi pedagozi-teoretičari slili su se nakon rata u homogenu strukturirani pravac koji je imao identično filozofijsko ishodište, zajedničke teleološkijske pedagoškijske postavke, ujednačene utjecaje iz inozemstva, sličan način razmišljanja o pedagoškijskim problemima, približno ista tematska područja kojima su se neposredno nakon rata bavili i posve ujednačene rezultate do kojih su dolazili.

Dakako, promjenu njihova pedagoškijskog pristupa uzrokuje revolucionarno uspostavljeno totalitarno društveno okruženje koje je nametnulo *socijalističku pedagogiju* bez alternative.

novopridošlih teoretičara pedagogije neposredno nakon rata posebno je otežan nedostatkom pedagogijske baštine usklađene s proklamiranom ideološkom doktrinom kao polaznom uporišnom točkom u radu. Osim toga, položaj teoretičara pedagogije u Hrvatskoj i Jugoslaviji u ovim olovnim vremenima neposredno nakon rata osobito je otežavalo to što je nad njihovim glavama uvijek visio Damoklov mač državno-partijske kontrole. Svi ovi razlozi upućuju na zaključak da je bilo i najsigurnije koristiti se gotovim rješenjima sovjetske socijalističke pedagogije.

Za razliku od monarhističke Jugoslavije u socijalističkoj Jugoslaviji, osobito u njenom početnom razdoblju, pedagogija u Hrvatskoj ne razlikuje se od pedagogija drugih nacionalnih zajednica u državi iz dva razloga. S jedne strane, bila je to prirodna posljedica dogmatskog preuzimanja gotovih sovjetskih rješenja. S druge strane, inzistiranje na specifičnostima unutar pojedinih nacionalnih zajednica moglo je biti prepoznato kao relikv prošliosti. Početno stapanje nacionalnih pedagogija unutar poslijeratne Jugoslavije rezultat je specifičnog karaktera same pedagogije i općih političkih okolnosti koje će u kasnijoj fazi s razvojem samoupravljanja i u skladu s njim djelomičnom liberalizacijom društva ponovno krenuti u pravcu afirmiranja posebnosti unutar nacionalnih pedagogija.

U ovoj fazi prijevodi sovjetskih djela odredili su i izbor pedagogijskih tema: bila su to prije svega pitanja organizacije nastave i moralno-političkog odgoja, odnosno iz njega posebno izvedenog idejno-političkog odgoja u novom socijalističkom duhu (*ibidem*, 147), te klasne suštine odgoja. Pedagogijska piramida nije bila u cjelosti izgrađena, tako da pedagogijske teleologije u Hrvatskoj u ovoj fazi praktički nije niti bilo. Odgojni cilj određivala je politika, a metodologija istraživanja bila je svedena isključivo na teorijski rad zasnovan na deduktivnoj metodi. Deskriptivna i eksplikativna razina pedagogijske znanost u Hrvatskoj gotovo u cjelosti je napuštena. Pedagogija je svedena na normativnu znanost postajući karika u ideološkom lancu izgradnje *novog društva*, pa je njena suština svedena na formiranje *novih naraštaja socijalističkog društva* u kojoj *treba da* postaje dominantna pedagogijska kategorija.

Pedagogijski radovi nastali u Jugoslaviji u ovoj fazi prepuni su citata iz političkih proklamacija koje se pozivaju na Marxa, Engelsa i Lenjina, iz državničkih govora Staljina i Tita, iz Ustava i drugih jugoslavenskih zakona, te iz djela sovjetskih pedagoga. Jugoslavenski pedagogijski koncept preuzet je od sovjetske pedagogije, u

kojoj se odgoj shvaća kao važan državni posao koji u klasnoj borbi ima za cilj "da ojača i učvrsti socijalističku državu" na osnovi *svestranog obrazovanog čovjeka*. Pod tim se prije svega misli na "novo vaspitanje koje formira komunističku svest masa" (9.4, Jesipov, Gončarov, 1947, 23, 36. i 28) s vodećom ulogom Partije i Staljina²⁰. Izvodi se iz moralno-političkog odgoja zasnovanog na komunističkoj ideologiji kao temelju svakog drugog odgojnog djelovanja: fizičkog, umnog, politehničkog, moralnog i estetskog (*ibidem*, 37). Politizacija, koja je u temeljima pedagogije i odgoja Sovjetskog Saveza, postala je glavno obilježje i poslijeratne jugoslavenske socijalističke pedagogije.

Može se reći da su u početnoj fazi poslijeratne izgradnje pedagogije u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji uz Stjepana Patakija, Vladimira Schmidta, Dragutina Frankovića, Miloša Jankovića, Peru Šimlešu, Klonimira Škalka, Zorana Palčoka, Ivu Tošića, Marijana Koletića i druge ključnu ulogu imali sovjetski pedagozi B.P. Jesipov, N.K. Gončarov, P.N. Gruzdjev, N.F. Poznanski, I.A. Kairov (1893-1978), M.N. Skatkin (1900) i dr.

Pedagogijska djela prevedena s ruskog jezika bila su teorijska osnova pedagozima nakon rata: pedagogija je usvajana iz udžbenika *Pedagogika* B.P. Jesipova (1894-1967) i N.K. Gončarova (1902-1978) (9.4, 1947), zbornikâ radovâ *O vaspitanju* (9.4, 1947) i *Osnovni problemi pedagogije* (9.4, 1947), potom iz *Pedagogije* u uredništvu P.N. Gruzdjeva (1889-1953) (9.4, 1949) i mnogih drugih sovjetskih pedagogijskih djela. Članak Vladimira Schmidta Smernice savremenog pedagoškog rada, objavljen najprije u prvom poslijeratnom broju slovenskog pedagogijskog časopisa *Popotnik* (9.4, Schmidt, 1945-46), a potom i u saveznoj *Savremenoj školi* (9.4, Šmidt, 1946), te zatim članak Dragutina Frankovića *Politika i odgoj* (9.4, 1948) i udžbenik Stjepana Patakija *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948

²⁰ Sadržaj ovog ideologiziranog odgojnog cilja, koji je poput mnogih ciljeva odgoja u povijesti pedagogije prije i poslije njega određen terminom *svestranog obrazovanog čovjeka* zasnovanog na *svestranom razvoju ličnosti*, potvrđuje da ne postoje vječni odgojni ciljevi. Čak i onda kada se u različitim povijesnim prilikama odgoj uopćeno definira istovjetnim idealom poput ovoga, uvijek je njegov sadržaj uvjetovan konkretnim životnim okolnostima. Tako sasvim konkretni životni *milieu* tijekom povijesti neminovno izazivaju i sasvim konkretne odgojne ciljeve, koji se među sobom pojmovno razlikuju čak i onda kada se terminologijski identično određuju (vidjeti o tome više u: 9.4, Diltaj, 1914; 9.4, Ledić, 1991 a).

d) spadaju u ključne pedagogijske radove nastale u Jugoslaviji u ovoj fazi (9.4, Filipović, 1971, 513).

Vladimir Schmidt zalaže se za upoznavanje nove uloge pedagogijske znanosti i školstva u socijalističkom društvenom životu: "Borba među reakcionarnim i progresivnim snagama ne vodi se samo na ekonomskom, političkom i vojničkom području, nego i na kulturnom i naučnom, dakle, i na području pedagoške teorije i prakse" (9.4, Šmidt, 1946, 17). Da bi se to ostvarilo "pre svega je potrebno da prevaspitamo i da damo drugi pravac svome pedagoškom mišljenju. Činjenica je da su naše pedagoške generacije rasle pod uticajem nemačke pedagogike. (...) Nemačke pedagoške teorije pokazivale su se kao da imaju opštu vrednost, i zbog toga je padao pod njihov uticaj svaki ko se nije kritički bavio njima, naročito još i zato što su one brižljivo krile svoju reakcionarnost. (...) Sve nam to govori da treba prema nemačkoj pedagogici da zauzmemo krajnje kritičko stanovište. U tome će nam mnogo poslužiti proučavanje sovjetske pedagoške literature, koja je ovo stanovište već zauzela"²¹ (*ibidem*, 18). Schmidt vidi temelj *obnove naše pedagogike* na pedagozima koji trebaju *prevaspitati sami sebe* u duhu povijesti oslobodilačke borbe, upućenosti u suvremenu društvenu problematiku i aktivnim sudjelovanjem u političkom životu zemlje. Pritom se zalaže za uvažavanje revolucionarnih misli iz NOP-a i sovjetske pedagogije. Ključnu razliku između građanske i socijalističke pedagogije ovako je definirao: "Osnovna pogreška škole u prošlosti, naročito 'nove' škole, je bila u tome što je pogrešno

²¹ Indikativno je da se posljednja rečenica ovoga citata razlikuje između Schmidtove prve verzije članka objavljene u ljubljanskom *Popotniku* 1945-46. godine, i kasnijih verzija objavljenih 1946. godine u beogradskoj *Savremenoj školi* i u Osječkoj zbirci autorovih rasprava 1985. godine. U *Popotniku* ona izgleda ovako: "Pri tem nam bo mnogo koristil študij ruske in sovjetske pedagoške literature, kjer so to že storili" (9.4, Schmidt, 1945-46., 6) (podvukao I. R.). U *Savremenoj školi* ova rečenica izgleda ovako: "U tome će nam mnogo poslužiti proučavanje sovjetske pedagoške literature, koja je ovo stanovište već zauzela" (9.4, Šmidt, 1946, 18) (podvukao I. R.). U autorovoj knjizi *Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja* ova je rečenica istovjetna slovenskom izdanju: "Kod toga će nam mnogo koristiti studij ruske i sovjetske pedagoške literature, gdje je to već učinjeno" (9.4, Schmidt, 1985, 34) (podvukao I. R.).

Nije poznato je li izostanak ruske pedagogije iz članka u saveznom pedagogijskom časopisu *Savremena škola* rezultat cenzure ili autocenzure. No, to i nije toliko važno. Značajno je to da je upućivanje na rusku pedagogiju - koja može biti shvaćena kao pedagogijska literatura u okviru Ruske SFSR do kraja 1922. godine, ali i kao predrevolucionarna pedagogija Ruskog carstva - u koliziji s ideološkim proklamacijama u neposrednom poslijeratnom jugoslavenskom razdoblju. Sve su prilike da je to razlog ovoj intervenciji u vodećem jugoslavenskom pedagogijskom časopisu čiji je utjecaj, pa onda i državna ideološko-politička kontrola, najsnažniji.

Ovaj primjer upozorava na nužnost kritičkog sagledavanja povijesnih izvora i njihovu kontinuiranu provjeru kako bi se izbjegle pogreške izazvane njihovom pasivnom recepcijom.

pridavala važnost duševnim osobenostima omladine, a premalo zadacima koje će ona morati da vrši u društvu" (*ibidem*, 22). Tako je uvažavanje prirode djeteta zamijenjeno *treba da* pedagogijom, odnosno individualna pedagogija suvremenih građanskih društava parlamentarne demokracije zamijenjena je socijalnom pedagogijom poslijeratnog socijalističkog društva. To među ostalim potvrđuju i novi zadaci koje autor stavlja pred pedagošku praksu FNRJ: "(...) čuvanje, utvrđivanje i razvijanje demokratskih, socijalnih i nacionalnih tekovina naše oslobodilačke borbe", pri čemu "znanje koje su mase stekle, oružje je u borbi za učvršćivanje i dalji razvoj narodnih vlasti." U tom duhu na kraju ove studije Vladimir Schmidt postavlja novi odgojni cilj: "(...) usađivati u duše naše omladine one ideje koje su naši borci nosili kroz borbu (...)" (*ibidem*, 25).

Dragutin Franković u svojoj raspravi *Politika i odgoj* zagovara njihovu čvrstu povezanost ističući kako "politike ima i u školama kapitalističkih država, i u našoj narodnoj državi, samo je razlika u tome, što je njihova politika protunarodna i prikrivena, a naša je politika u školama narodna, i upravo zato mi se ne bojimo da je priznamo, već je otvoreno ističemo i naglašavamo." Stoga, "od nastavnika i odgajatelja s pravom se i stalno traži idejno-političko uzdizanje, da bi mogli pravilno odgajati naše mlade generacije. U toj političnosti mi vidimo snagu našeg odgoja, u tome je garancija, da će naša omladina vjerno služiti svome narodu i nastaviti djelo utemeljeno pobjedonosnom narodnooslobodilačkom borbom naroda Jugoslavije, koje danas učvršćujemo socijalističkom izgradnjom zemlje" (9.4, Franković, 1948, 31-32). Razračunavajući s *klasno utemeljenim odgojem* u cjelokupnom zapadnom pedagoškom krugu (posebno apostrofirajući Veliku Britaniju, Francusku, SAD, Italiju, Njemačku i Kraljevinu SHS (Jugoslaviju)) priklanja se sovjetskom modelu pedagogije pod rukovodstvom Partije, koja treba "da kulturnom revolucijom osposobi najšire mase naroda, do tada velikim dijelom nepismene i neprosvijećene, za svijesno učestvovanje u socijalističkoj izgradnji, u planskoj preobrazbi društva na temeljima kolektivnog vlasništva sredstava za proizvodnju; da svladava zaostajanje svijesti masa za naglim napredovanjem ekonomike; da uništi zaostatke buržoaske ideologije u svijesti ljudi; da stvori novu svijest i nov moral, komunističku svijest i komunistički moral graditelja besklasnog društva; da stvori nov tip čovjeka sposobnog za društveni život na bazi komunizma" (*ibidem*, 43). Tako je u revolucionarno stvorenom društvu

pedagogiji i odgoju dat revolucionarno-utopistički zadatak unutrašnje preobrazbe društva na novim osnovama. Temeljne teze iz ovoga rada Franković kasnije razvija u doktorskoj disertaciji *Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave* obranjenoj 1952. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, koja je objavljena slijedeće godine (9.4, 1953), a potom ponovno u proširenom izdanju i 1977. godine uz prijevod na albanski jezik za pripadnike albanske nacionalne manjine, te godinu dana kasnije i na slovenskom jeziku.

Stjepan Pataki pak, čijoj će socijalističkoj pedagogiji biti posvećeno potpoglavlje 5.8. *Razvoj teorije socijalističke pedagogije* petog poglavlja i sedmo poglavlje Disertacije, u prvom pedagojskom kompendiju nastalom u socijalističkoj Jugoslaviji pozicionira novu socijalističku pedagogiju na sličan način poput Schmidta i Frankovića. On ističe da sveukupnom pedagoškom aktivnošću treba "svestrano razviti i formirati mlado ljudsko biće u duhu pozitivnih zasada i težnji društvenog života" u ostvarenju kojeg je potrebno "da se odgoj, a s njime i pedagoška nauka uključe u izgrađivanje socijalističkog društva, formirajući novi lik čovjeka u novom, boljem društvu, oslobođenom od eksploatacije i potčinjavanja" (9.1.1, 1948 d, 47. i 21). Pedagojskoj znanosti je dano iznimno društveno i političko značenje u *formiranju mladog naraštaja i izgradnji novog socijalističkog društva*, kod kojeg u lepezi fizičkog, intelektualnog, politehničkog, estetskog i moralnog zadatka u ostvarenju odgojnog cilja moralno-politički odgoj ima presudno značenje. "I d e j n o s t n a s - t a v e" sastoji se u njezinoj povezanosti s naprednom stvarnošću, sa stvarnošću socijalizma, koja iz dana u dan jača. Idejno-političkim zasnivanjem i usmjeravanjem nastave škola formira čitavo biće učenika, razvija ga i izgrađuje intelektualno, odgaja moralno, patriotski, u duhu istinskog, demokratskog internacionalizma. U tome se i sastoji njezin odgojni i obrazovni zadatak, njezina odgojno-obrazovna uloga za izgrađivanje našeg mladog naraštaja, za naše novo društvo" (*ibidem*, 86).

Širenje nove masovne jugoslavenske socijalističke kulture, kojom su se željeli svladati stari pogledi na život i kulturu, te potisnuti *zablude iz prošlosti* idejnom borbom i raznovrsnim javnim pedagoškim predavanjima organiziranim s nositeljima kulturno-prosvjetnih aktivnosti bio je vrlo važan zadatak poslijeratnih teoretičara pedagogije u Jugoslaviji. Zato su oni uz svoj temeljni pedagojski rad na Sveučilištu i drugim obrazovnim ustanovama vođenjem različitih kružoka i seminara po domovima

kulture, školama, narodnim sveučilištima i drugdje bili uključeni i u kulturno-prosvjetni rad s učiteljima, profesorima, znanstvenicima, umjetnicima (9.4, Petranović, 1988, knj. III, 132), ali i najširim krugovima stanovništva. Ovaj oblik rada imao je specifičnu težinu u tadašnjem pedagoškom radu vodećih teoretičara pedagogije u Jugoslaviji i nije smatran ništa manje značajnim od bilo kojeg drugog teorijskog rada.

Tako su jugoslavenski teoretičari pedagogije i na taj način bili angažirani na *dugom putu idejne borbe za novo socijalističko društvo* pod izravnom kontrolom Agitpropa. Od odabira tema, preko sadržaja predavanja do njihova održavanja trebalo je surađivati s Agitpropom. U skladu s tadašnjom idejnom usmjerenošću prema sovjetskom putu razvoja posebno su često angažirani oni teoretičari koji su imali življi dodir sa sovjetskim iskustvom. Stoga su ranije spomenuti teoretičari pedagogije V. Schmidt, M. Janković i S. Pataki nakon povratka s usavršavanja iz Sovjetskog Saveza svoja, dakako, redovito afirmativna iskustva, vrlo često propagirali i na ovaj način.

4.4.3.2. Početak deetatizacije i samoupravnog socijalističkog razvoja

Nakon jugoslavenskog državno-političkog raskola sa Sovjetskim Savezom nove ideološko-političke smjernice V. kongresa Komunističke partije Jugoslavije 1948. godine, te potom rezolucija III. plenuma CK KPJ krajem 1949. godine definiraju novu strategiju jugoslavenskog pedagoškog razvoja: "Borba za novu školu poslije III. plenuma CK KPJ/SKJ i školska reforma dala je našem pedagoškom naučnom životu *n o v i m p u l s*. Ona je promijenila našu pedagošku stvarnost, pokrenula mnoga pitanja i otkrila nove probleme" (9.4, Franković, 1958, 515). Tako nove pedagoške promjene ponovno inicira i kontrolira vodeće partijsko državno-političko tijelo zemlje, pa se može reći da se obračun sa sovjetocentrizmom i dogmatizmom prenio iz politike u pedagogiju. Stoga je pedagogija, unatoč promjenama koje su joj išle na ruku, po svom karakteru ostala i dalje *ancilla régimeae* i u drugoj fazi jugoslavenske socijalističke pedagogije²².

²² Već sâma brzina kojom se ponovni obrat desio i oštrina kojom se iznova zasjekao u pedagogiju upućuje na neznanstveni tijek događaja. Praktički ponovno preko noći političkim zaokretom napušta

Ovisnost pedagogije o politici nije se izmijenila. Pozicija pedagogije promijenila se utoliko što je politika pokretanjem *trećeg puta* razvoja samoupravnih društvenih odnosa proširila ideološki okvir omogućujući samostalnije traganje za rješenjima. Međutim, ideološki predznak svakog teorijskog rada i dalje je imao svoje jasne međe koje se nisu mogle prekoračiti bez posljedica. Nove ideološke osnove pedagogijskog razvoja bile su vlastita socijalistička revolucija, dotadašnji put izgradnje socijalizma i kritičko preispitivanje predrevolucionarnih *pozitivnih tekovina* školstva, pedagogije i cjelokupne kulture, pri čemu se u razmatranje uzimao samo onaj sadržaj koji je nastao u *buržoaskom društvu* u ideološkom suglasju s novim putem socijalističkog razvoja.

U ovoj fazi je tako bezuvjetni uzor Sovjetskog Saveza u izgradnji zemlje zamijenjen kritičkim preispitivanjem građanske pedagogije i vlastite predrevolucionarne prošlosti u kojem je zadovoljenje ideološkog aršina ostalo i dalje *condicio sine qua non* bilo kakvog znanstvenog rada.

Novoproklamirani odgojni cilj nominalno je ostao isti: odgoj "svestano razvijenog čovjeka - graditelja i branioca socijalizma" (9.4, *Rezolucija ...*, 1950, 1). Međutim, sadržaj odgoja se mijenja u odnosu na prijašnju fazu: "(...) Pred Partijom stoje ogromni zadaci u radu na ideološkom i političkom polju, u pružanju pomoći nastavnom kadru i učenicima da se oslobode shvaćanja naslijeđenih iz starog kapitalističkog društva i raznih dogmatskih, mehanicističkih i vulgarizatorskih 'teorija'. Za daljnje idejno i političko uzdizanje pedagoških kadrova i učenika, za daljnji razvitak naučnog rada potrebna je ne samo borba protiv reakcionarne ideologije i negativnog

se *etatistička socijalistička pedagogija* i stvaraju pretpostavke razvoja novog pravca *samoupravne socijalističke pedagogije* u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji.

U procesu prirodnog evolucijskog razvoja znanosti period od polovice do kraja 40-ih godina prekratkoo je razdoblje za sustavno proučavanje i izgradnju novog pedagogijskog pravca razvoja. Ponovna promjena već nekoliko godina nakon prvog radikalnog obrata koja opet, mada polazi iz istog ishodišta kao i prethodna, stoji s njom u svojevrstnom protuslovlju upućuje na zaključak da se radi o neprirodnom putu znanstvenog razvoja.

Naime, početni pravac poslijeratnog razvoja u tako kratko vrijeme nije se uspio teorijski usustaviti, niti uspostaviti vitalnu vezu s pedagoškom praksom koja bi stvorila bilo kakvu znanstvenu ili stručnu potrebu za njegovom promjenom. Osim toga, svaka promjena proizašla iz neposredne znanosti i njene prakse rezultat je postupnog evolucijskog procesa koji traži znatno duži vremenski period - kao što je slučaj s reformnim pravcima u pedagogiji na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće. Konačno, spoznaja da i ove promjene ponovno predvode teoretičari pedagogije među kojima su mnogi u razmjerno kratkom vremenskom razdoblju zagovarali čak tri različita pristupa pedagogiji (međuratnu građansku pedagogiju, monistički zasnovanu *etatističku socijalističku pedagogiju* i sada *samoupravnu socijalističku pedagogiju*) upućuje na zaključak da su uzroci promjena izvanpedagogijske prirode.

nasljeđa iz prošlosti, već je potrebno da Partija i u buduće bude nosilac borbe protiv sektaštva, birokratizma i dogmatizma, kako u školskim, tako i u ostalim pitanjima" (*ibidem*, 5).

Na ovakvom putu pedagogijskog razvoja trebala je veća inicijativa i samostalnost teoretičara pedagogije u kritičkom preispitivanju vlastite pedagogijske prošlosti u novom duhu i otklanjanju dotadašnjeg snažnog utjecaja sovjetske pedagogije. Kako bi se čim prije isključio iz upotrebe čitav niz sovjetocentričnih pedagogijskih radova Rezolucija konstatira: "Nužno je mobilizirati najbolje naučne snage da se što prije dođe do vlastitih udžbenika za sve društvene nauke" (*ibidem*, 3).

U početnom periodu ove faze, sve do polovice 50-ih godina, pedagogija je i dalje dominantno *a priori*na znanost derivirana iz partijsko-političkih proklamacija službene ideologije, mada se javljaju i prva teorijska zalaganja za uvođenje *a posteriori*nih istraživačkih pristupa. Kako je dozvoljena mogućnost kritičkog korištenja vlastite pedagogijske baštine i postupnog otvaranja iskustvima drugih, pa i zemljama parlamentarne demokracije, mijenja se pedagogijska istraživačka orijentacija. Umjesto prijevoda velikog broja sovjetskih pedagogijskih radova u ovom periodu započinje istraživanje vlastite predratne pedagogijske baštine i prijevodi pomno odabranih pedagogijskih rasprava i članaka s ruskog, ali i francuskog, njemačkog i drugih jezika. Kako je *treći put* bio tek u povojima izgradnja nove *samoupravne socijalističke pedagogije* koja će imati kritički otklon od *buržoask*e, ali i *etatističke socijalističke pedagogije* mahom započinje malim istraživačkim zahvatima koji se većim dijelom objavljuju u pedagogijskoj periodici.

U ovoj fazi postupno se širi dijapazon razmatranih pedagogijskih tema. Mada odgojni cilj i dalje određuje politika, a deduktivni pristup dominira metodologijskim instrumentarijem sve do polovice 50-ih godina kada započinje uvođenje i induktivnog istraživačkog pristupa, već i u prvoj polovici 50-ih godina pedagogija u Hrvatskoj i Jugoslaviji počinje se okretati ponovnom proučavanju svoga predmeta i zadataka, a dotadašnje gotovo isključivo proučavanje organizacije nastave, ideološko-političkog odgoja i klasne suštine odgoja nadopunjuju se i mnogim drugim pedagogijskim temama: jugoslavenska pedagogija u kontekstu građanske i etatizirane socijalističke pedagogije, odnos pedagogije i nekih drugih znanosti (osobito psihologije), odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse, započinju istraživanja iz povijesti i

komparativne pedagogije, otvaraju se različite didaktičke i metodičke teme i dr. Na taj se način ponovno rekonstrira pedagogijska piramida, a isključivo normativna pedagogija počinje se vraćati svom deskriptivnom i eksplikativnom zadatku. No to je dugotrajni proces koji u ovoj fazi tek započinje.

Izgradnja *nove pedagogije* uz naglo udaljšavanje od gotovog sovjetskog modela prenijeli su teret izgradnje pedagogije na domaće teoretičare. Umjesto pasivne recepcije sovjetske pedagogije trebalo je razviti novi pedagogijski put u novim političkim prilikama koje su stvorile tek opći okvir za njegov razvoj. Unatoč određenom utjecaju drugih pedagogijskih pristupa iz inozemstva, na početku ove faze ono još uvijek nije imalo većeg utjecaja.

U ovoj fazi vodeći teoretičari pedagogije u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji ostaju i dalje isti, a među njima se u razračunavanju s etatizmom i sovjetocentrizmom u skladu s novim ideološkim pristupom posebno ističu Dragutin Franković, Stjepan Pataki, Radovan Teodosić (1907-1986) i Vladimir Schmidt. Među najznačajnije pedagogijske studije s početka ove faze (1950-1955) treba istaknuti članak Dragutina Frankovića O sovjetskim definicijama predmeta pedagogije (9.4, 1950), potom udžbenik *Opća pedagogija* kojeg uređuje i kao koautor izrađuje Stjepan Pataki (9.1.1, 1951 g) istiskujući njime sovjetske udžbenike pedagogije Jesipova-Gončarova (9.4, 1947) i P.N. Gruzdjeva (9.4, 1949), te Patakijev članak Putovi i zadaci naše pedagoške nauke (9.1.1, 1951 e-f); zatim objavljenu knjigu Radovana Teodosića *Osnove naučnog pedagoškog nasleđa, dekadencija buržoaske i revizionizam sovjetske pedagogije* (9.4, 1952) i vrlo značajan članak Vladimira Schmidta Kako danas razvijati u nas pedagošku znanost objavljen najprije u *Sodobnoj pedagogici* (9.4, Schmidt, 1952), a potom i u *Savremenoj školi* (9.4, Schmidt, 1952); na početku ove faze Stjepan Pataki objavljuje još dva zapažena članka koji pomažu u strukturiranju novoga pravca pedagogijskog razvoja: O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije (9.1.1, 1953 b) i Putovi naše pedagoške nauke (9.1.1, 1953 d).

Raspravljajući o znanstvenosti pedagogije Dragutin Franković posebno apostrofira klasnu suštinu odgoja i *nenaučnost pedologije* građansko-pluralizirane provenijencije, dajući veliki značaj znanstveno zasnovanoj *marksističko-lenjinističkoj pedagogiji*. Pritom se ograđuje i od *revizionističkih interpretacija predmeta pedagogije* od strane sovjetskih pedagoga (9.4, 1950, 162). Raspravljajući dalje

definicije pedagogije u sovjetskim udžbenicima dijeli ih na one koje govore o predmetu pedagogije općenito i na one koje govore o predmetu sovjetske pedagogije. Pritom se ne slaže ni s jednim niti s drugim pristupom, jer je prvi "primjer statičkog, nedijalektičkog gledanja na predmet pedagogije", a drugi "primjer informbiroovskog revizionizma, težnje za hegemonijom nad odgojem u svim zemljama" (*ibidem*, 164).

I općeniti i konkretni povijesno obilježeni dio definicije pedagogije nezaobilazan je u pravilnom definiranju predmeta pedagogije: općeniti dio definicije značajan je "jer imenuje predmet pedagogije (odgoj mladih naraštaja) za razliku od predmeta drugih nauka", ali "kakav je odgoj u pojedinim društvima, ta nam definicija ne kazuje. (...) Zato je potrebno odmah poslije te definicije ukratko prikazati dijalektički razvoj odgoja i pedagogije i na kraju i z v e s t i sadržaj predmeta one pedagogije, kojom se hoćemo baviti" (*ibidem*, 164-165). Stoga Franković zaključuje: "Naše je mišljenje, da se pedagogija kao nauka mora definirati najprije općenitom definicijom, koja ima svoju određenu vrijednost, ali (...) je ona sama nedovoljna, te je treba nadopuniti posebnom definicijom, u kojoj će biti istaknut konkretni predmet pedagogije, kojom se bavimo, i (...) o b a v e z n o t r e b a n a g l a s i t i d i j a - l e k t i č k u p o v e z a n o s t j e d n e s d r u g o m " (*ibidem*, 165-166).

Raspravljajući o tome kako sovjetski pedagozi definiraju svoju pedagogiju Franković upozorava "da oni tom problemu prilaze nehistorijski, nedijalektički. Korijen te pogreške je revizionističko nastojanje da se s o v j e t s k a pedagogija predstavi kao jedina naučna pedagogija sadašnjosti i uopće" (*ibidem*, 165). Oštro se suprotstavlja identifikaciji pojmova *sovjetski* i *marksističko-lenjinistički* jer ova najčešća pogreška sovjetske pedagogije "znači ne voditi, ne htjeti voditi računa o historiji, o ostalom svijetu i - naročito - o rezultatima drugog svjetskog rata. Žalosna je i za suvremeni sovjetski revizionizam duboko karakteristična činjenica, da se u sovjetskim udžbenicima pedagogije, koji su štampani 1946. i 1948. godine, autori uopće ne obaziru na postojanje niza narodno-demokratskih zemalja, koje idu putem socijalizma." Tome pridodaje da "marksističko-lenjinističke pedagogije ima i u kapitalističkim zemljama, makar se to ne očituje u svjetskim razmjerima. Nje mora biti makar u zamecima svagdje, gdje ima revolucionarnog proletarijata i komunističkih partija" (*ibidem*, 169-179). Određujući tako *marksističko-lenjinističku* pedagogiju opsežnijom od sovjetske, pri čemu njene početke nalazi još u predrevolucionarno

građansko doba, on i jugoslavensku pedagogiju pozicionira u područje *marksističko-lenjinističke* pedagogije zaključujući kako je sovjetski pravac pedagoškog razvoja *revizionističkim*.

Konačno, Franković predmet pedagogije definira kao "odgoj mladih naraštaja za njihovu buduću ulogu u društvenom životu" (*ibidem*, 172) iz čega je vidljivo da, unatoč odklonu od sovjetske pedagogije i blagom približavanju dijelovima građanske pedagogije koji su u suglasju s ideologijom socijalističkih društava društvene potrebe i dalje stavlja iznad individualnih potreba odgajnika. Govoreći na kraju o znanstvenoj razini pedagogije autor zaključuje da se ona "sve više izgrađuje, u stalnoj borbi s nenaučnim, reakcionarnim pedagoškim pogledima, kao sistem pogleda na odgoj slobodnog, svestrano razvijenog čovjeka, ali se ti pogledi ne mogu ostvariti, sve dok se čovjek ne oslobodi svake eksploatacije i ugnjetavanja - t. j. tek poslije socijalističke revolucije, u socijalizmu i komunizmu. Do ove fundamentalne naučne spoznaje dolazi tek pedagogija proletarijata, marksistička pedagogija, prvi put u historiji naoružana potpuno naučnom metodom istraživanja - historijskim materijalizmom" (*ibidem*, 173).

Navodeći na kraju članka dio političkog govora Milovana Đilasa iz 1950. godine o ideologiji i birokratizmu Franković potvrđuje kako je jugoslavenska pedagoga u ovoj fazi bitno izmijenila svoj odnos prema sovjetskoj pedagogiji, tek neznatno revidirala svoju poziciju prema građanskoj pedagogiji, te u cjelosti ostala vjerna službeno proklamiranoj ideologiji i politici. Politika i ideologija ostale su i dalje *spiritus movens* pedagoških promjena.

Kako će socijalistička pedagogija Stjepana Patakija biti razlagana u sklopu njegova cjelovita opusa u nastavku Disertacije, ovdje će se dati samo pregled polaznih postavki udžbenika (objavljenog nakon već spominjanog kompendija *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d)), koji je pod njegovim uredništvom i koautorstvom objavljen u ovoj fazi da bi se prepoznao početak razvoja *samoupravne socijalističke pedagogije* u kojem je značajnog udjela imao ovaj udžbenik dugoga vijeka trajanja.

Na poticaj Rezolucije III. plenuma CK KPJ pokreće se izdavanje novog udžbenika pedagogije u Hrvatskoj i Jugoslaviji, kako bi se istisnuli do tada najkorišteniji prijevodi sovjetskih udžbenika: *Pedagogika* B.P. Jesipova i N.K. Gončarova (9.4, 1947) namijenjena učiteljskim školama, ali u upotrebi i na sveučilištima sve do prijevoda sovjetskog sveučilišnog udžbenika *Pedagogija* pod

uredništvom P.N. Gruzdjeva (9.4, 1949). Mada je Jesipov-Gončarovljeva *Pedagogika*, o kojoj je ranije već bilo riječi, snažnije sovjetocentrički orijentirana od Gruzdjevljeve *Pedagogije*, ni potonji udžbenik nije više odgovarao pedagogiji u Jugoslaviji u ovoj fazi. Udžbenik u kojem ključna uloga u formiranju i razvoju socijalističke pedagogije još uvijek pripada Sovjetskom Savezu i u kojem toliko važna tema poslijeratne socijalističke pedagogije kao što je moral u svom sadržaju ima "vaspitanje idejnosti i komunističke svesti, boljševičke humanosti, pravičnosti i poštenja, sovjetskog patriotizma i internacionalizma, svesne disciplinovanosti i kolektivizma" (9.4, Gruzdjev, 1949, 366) (podvukao I. R.) tražio je brzu zamjenu udžbenikom koji će biti prikladniji novom smjeru pedagojskog razvoja.

Tako je nastao udžbenik *Opća pedagogija* pod uredništvom i koautorstvom Stjepana Patakija (9.1.1, 1951 g). Pataki u njemu polazi od opće definicije po kojoj "predmet pedagogije, uzet općenito, jest odgoj djece i mladog naraštaja uopće" (*ibidem*, 5). Priklanjajući se Frankovićevu stavu on smatra ovu definiciju korisnom, ali ne i dovoljnom - jer je preapstraktna. Pozicionirajući je u konkretne društveno-povijesne okolnosti on dolazi do slijedeće definicije: "Predmet pedagogije je odgoj novog, socijalističkog čovjeka, formiranje mladog socijalističkog naraštaja u uvjetima borbe za ostvarenje i pobjedu socijalizma" (*ibidem*, 7), pri čemu *treći put* pedagojskog razvoja ovako trasira: "Marksističko-lenjinističko učenje o odgoju, kao sastavnom dijelu borbe za pobjedu i razvitak socijalizma, ustaje odlučno kako protiv lažnih i nenaučnih shvaćanja reakcionarne pedagogije u starom društvu, tako i protiv revizionizma i izopačavanja u teoriji i praksi nazovisocijalističke pedagogije" (*ibidem*, 7).

Unatoč udaljavanju od sovjetske pedagogije, pedagogija i odgoj zadržali su u ovom udžbeniku revolucionarno-utopistička obilježja još iz prijašnje faze razvoja: "U socijalističkom društvu odgoj dobiva sve veću društvenu ulogu, sve šire društveno značenje i utjecaj. Odgoj mladih naraštaja prelazi okvire i roditeljskog doma i škole. Na pravilnom odgoju mladog naraštaja zainteresirano je čitavo društvo, čitav naš narod. Odgoj djece treba da postane interes svakog građanina naše socijalističke domovine. Nijedan naš svijestan čovjek ne može se i ne smije ravnodušno ili pasivno odnositi prema odgoju naše djece i omladine. U tom smislu odgoj postaje iz dana u dan brigom sve većeg broja ljudi, zadatkom čitavog društva. Ne samo socijalistička

škola, nego i socijalistički odgoj uopće, u duhu zaključnih riječi Rezolucije III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu, može biti i bit će ostvaren samo zajedničkim naporima Partije, masovnih organizacija, porodice i ostalih državnih organa" (*ibidem*, 8). Pataki definira odgoj kao "svijesno, svrsishodno, planski rukovođeno pripremanje mladog naraštaja za obrazovane i kulturne, svijesne i aktivne graditelje i branitelje socijalističkog društva, socijalističke domovine, boraca za pobjedu socijalizma u svijetu. (...) Socijalistički odgoj, kako se vidi, znači svestrano razvijanje ličnosti u socijalističkom društvu, za interes i napredak socijalizma. U socijalističkoj ličnosti harmonički se spajaju lični interesi s društvenim interesima. Socijalistički odgoj mladog naraštaja služi razvijanju socijalističke društvene svijesti. Na taj način on pomaže i učvršćuje izgradnju socijalističkog društva i na toj osnovi stvara uvjete za stalni razvitak i napredak nauke, umjetnosti i cjelokupne kulture" (*ibidem*, 29-30).

Da se pozicija pedagogije u ovom udžbeniku konceptualno još uvijek bitno ne razlikuje od prijašnje faze, unatoč prekidu izravnih veza sa sovjetskom pedagogijom, svjedoče slijedeće riječi: "Pedagoška nauka počiva na m a r k s i s t i č k o - l e n j i n i s t i č k o m učenju. Ona je nauka o socijalističkom odgoju mladog naraštaja. Zbog toga je pedagogija jedna od 'najpolitičnijih' nauka. Putem odgoja mladih naraštaja pedagogija na najneposredniji način služi stvaranju novog društva, pomaže izgrađivanju i jačanju socijalizma. Marksističko-lenjinistička pedagogija je u našoj savremenoj epohi najviši razvojni stupanj naučno-pedagoške misli i kao takova ona je danas jedina istinski naučna, napredna pedagogija. Ona pripada čitavom progresivnom čovječanstvu, suprotstavljajući se u idejnom pogledu reakcionarnim učenjima buržoaske pedagogije, koja izražava interes vladajućih krugova" (*ibidem*, 40).

Ovim udžbenikom pedagogija se prije svega retorički udaljila od sovjetskog modela u pedagogiji, ali ne i sadržajno. Još je uvijek ostala zarobljena dotadašnjim načinom razmišljanja, koji je ovoga puta umjesto isključivog iskustva SSSR-a uopćen na cjelokupno socijalističko iskustvo s osobitim naglaskom na FNRJ. U tom pogledu najveći je doprinos ovoga udžbenika u istiskivanju ranije prevedenih sovjetocentričnih udžbenika koji su počivali isključivo na sovjetskoj socijalističkoj pedagogiji. Međutim, pedagojski pristup izložen u ovom udžbeniku petrificirani je model dogmatiziranog socijalističkog odgoja koji se konceptijski ostao blizak prvom pedagojskom kompendiju nastalom na hrvatskom jeziku nakon rata (9.1.1, 1948 d). Po

pedagogijskoj teleologiji koja ustrajava na ideološkoj ekskluzivnosti i političkoj ovisnosti - smjerajući pritom utopističkom shvaćanju odgoja kao revolucionarne poluge u daljnjoj izgradnji i jačanju socijalističkog društva - po odgojnom cilju koji unatoč terminologijskom određenju *svestrano razvijene ličnosti* i dalje naglašava prije svega socijalni aspekt odgoja zanemarujući pritom individualne potrebe odgajnika, po zasnivanju odgoja isključivo na čovjekovoj racionalnoj dimenziji i po kontradikciji između funkcionalne upućenosti cjelokupnog društva na razvoj *socijalističke svijesti mladih naraštaja* i prihvaćanja samo intencionalnog odgoja kao jedinog pravog odgoja koji smjera jasnom odgojnom cilju ovaj udžbenik nije napravio značajniji iskorak u tranziciji iz *etatističke* u *samoupravnu socijalističku pedagogiju*.

No, za to postoji opravdani razlog. Naime, u izradu udžbenika njegovi koautori krenuli su razmjerno rano, malo nakon početka ove razvojne faze, a prije pojavljivanja značajnijih pedagogijskih studija u novom duhu. U tim prilikama bilo je teško izgraditi novi koherentan pedagogijski sustav. Taj posao zahtijevao je znatno više vremena i rezultatima istraživanja razrađeniji pristup *samoupravnoj socijalističkoj pedagogiji*. Unatoč tome, u izradu ovog udžbenika krenulo se kao u svojevrsno prijelazno rješenje kojim se željelo čim prije isključiti iz upotrebe prevedene sovjetske udžbenike, nakon čega je ubrzo trebao uslijediti novi udžbenik. Stjecajem okolnosti novi udžbenik nije uskoro objavljen, pa je *Opća pedagogija* u uredništvu Stjepana Patakija doživjela 12 izdanja, od kojih je posljednje izašlo čak 18 godina nakon prvoga (vidjeti o tome više u napomeni uz bibliografsku jedinicu: 9.1.1, 1951 g).

Svoju doktorsku disertaciju obranjenu sredinom 1951. godine na Sveučilištu u Beogradu, a potom objavljenju naredne godine (9.4, Teodosić, 1952), Radovan Teodosić u skladu s politički proklamiranim pravcem pedagogijskih promjena posvećuje odgovoru na slijedeća pitanja: ima li i kakva je uloga znanstvenog pedagogijskog nasljeđa u dosadašnjem razvoju pedagogijske misli u zemlji i svijetu, te može li ono poslužiti kao osnova od koje treba poći u daljnjem radu (*ibidem*, 9).

Priklanjajući se na sâmom početku odgovorâ na ova pitanja marksističkom shvaćanju znanstvenog razvoja po kojem je spoznajni razvoj prirodne, društvene i misaone stvarnosti neprekidni proces progresivnog kretanja i razvoja ljudske misli od nižih k višim spoznajnim formama, od neznanja k znanju, od većih k manjim zabudama, Teodosić navodi da "suprotno ovakvom stavu prema kulturnom i naučnom

nasleđu, danas vlada u filozofiji i na području posebnih nauka - i buržoaskog dekadentnog i sovjetskog revizionističkog pravca - ekstremno isključivi, negativni stav prema svemu progresivnom i revolucionarnom što je čovečanstvo dostiglo u svome dosadašnjem razvoju na polju kulture, filozofije i na području posebnih nauka. Najzad, između ova dva stava, tj. stava, s jedne strane, svake prave nauke, s druge strane, stava buržoasko-dekadentnog i sovjetsko-revizionističkog pravca, postoji stav tzv. umerene sredine u filozofiji i nauci, umerenoliberalni, nekritički i neistorijski stav prema tekovinama prethodne kulture, po kome se stavu ili ne razlikuje da u svakom nasleđu ima dve vrste nasleđa (nasleđe narodnog, progresivno-materijalističkog i revolucionarnog pravca i sadržaja, i nasleđe konzervativnog i reakcionarnog smera koje razvoj društva i ljudske misli brzo prevazilazi i baca u muzej starina) ili pak ukoliko se i stoji na gledištu da ima nasleđa i nasleđa, gotovo po pravilu se usvaja kao pozitivno i ono što, strogo uzevši, ne spada u pozitivno i naučno nasleđe, nasleđe vredno pomena, što u razvoju filozofske i naučne i uopšte društvene misli nije bilo na liniji progresa. Pretstavnici ovog pravca, ove umerene sredine idu ustvari za tim da nekakvim srednjim rešenjima, kompromisom, izmire suprotna gledišta. Međutim, kao što je poznato, u ideologiji nema srednjih rešenja kao što ih nema ni u klasnoj borbi. Gledišta se ne mire, nego pobeđuju" (*ibidem*, 10-11). Ovakvoj sistematizaciji različitih pristupa u proučavanju povijesti pedagogije Teodosić prilazi revolucionarno antagoniziranim načinom razmišljanja kojim sve ono što je u suprotnosti s njegovim ideološkim pristupom samim time proglašava neznanstvenim i reakcionarnim.

Obilato potkrjepljujući svoje stavove citatima Marxa, Engelsa, Lenjina, Tita, Kardelja, Đilasa i drugih marksista, revolucionara i jugoslavenskih poslijeratnih ideologa analizira povijest pedagogije od *nastanka buržoaske klase* u humanizmu i renesansi do *stupanja proletarijata kao nove klase i novog političkog faktora na istorisku pozornicu* suvremenog doba. U traganju za *progresivno-demokratskim tekovinama* povijesti pedagogije novoga doba u suglasju s proklamiranom marksističkom ideologijom Teodosić čitav razmatrani povijesni period dijeli na *domarksistički* i *marksistički* stupanj (*ibidem*, 153).

U *domarksističku pedagogiku* svrstava glavne predstavnike pedagogije humanizma i renesanse, klasike pedagogijske misli, ruske revolucionarne demokrate XIX. stoljeća i Svetozara Markovića. Među pozitivno naslijeđe koje je ostalo iza ove

epohe ubraja uvođenje induktivne istraživačke metode kao temeljnog principa racionalnog puta spoznavanja od humanizma i renesanse, nasuprot spiritualnom srednjovjekovnom teokratizmu i agnosticizmu. Pozitivnim naslijeđem smatra i zahtjev za demokratizacijom znanosti, prosvjete i kulture, sve veće učešće pedagoga u političkim zbivanjima pojedinih zemalja, započinjanje izgradnje jedinstvene školske organizacije i jedinstvenog školskog sistema, proširivanje obrazovnih sadržaja novim znanstvenim područjima, učenje o ulozi naslijeđa, sredine i odgoja u razvoju ličnosti, te povezivanje nastave i proizvodnog rada.

Tekovinama *domarksističkog* pedagogijskog razvoja dodaje *marksističku pedagogiku* u kojoj klasici *marksizma-lenjinizma* nadograđuju pedagogijsku baštinu slijedećim rezultatima: utvrđivanje klasnog karaktera odgoja i obrazovanja, veza škole s politikom, kritika *buržoaskog* odgoja i obrazovanja, uočavanje iznimnog značaja odgoja za izgradnju socijalističkog društva i ulogu socijalističke revolucije kao nužnog preduvjeta prerastanju škole iz oruđa klasne vladavine *buržoazije* u oruđe izgradnje besklasnog društva i svestrani razvoj ličnosti, te razrađivanje pitanja komunističkog odgoja (*ibidem*, 153-159). Kao konačni pedagogijski doseg ovoga razdoblja Teodosić ističe odnos prema kulturnom, osobito pedagoškom nasljeđu, koji je "protiv kidanja svakog kontinuiteta s prošlošću, protiv krajnje uskog, neistoriskog prilaznja najboljim, progresivnim, demokratskim tradicijama prethodnog razvoja ljudske misli, za razlikovanje *dva nasleđa* - jednog koje izražava težnje i interese radnih masa i koje je na liniji progresivnog društvenog razvoja, i drugog koje ide za tim da zadrži taj razvoj, koje je zastupalo interese reakcionarnih društvenih snaga i bilo upereno protiv slobode narodnih masa" (*ibidem*, 159).

Vrlo živo pedagogijsko razdoblje reformnih pravaca u pedagogiji na prijelazu iz XIX. u XX. stoljeće naziva *dekadencijom buržoaske pedagogike u periodu imperijalizma* u kojem se obiljem pedagogijskih teorija i pravaca *reakcionarna buržoazija*, koja je zapala u ćorsokak, bori protiv *revolucionarnih snaga proletarijata i demokratskih težnji širokih narodnih masa* (*ibidem*, 206-207). "Suprotno radničkoj klasi koja je jedini pravi i neposredni naslednik i nastavljač demokratskih i socijalističkih elemenata pedagoške misli prošlosti, svega najboljeg što je čovečanstvo dalo u toku čitavog svog razvoja, imperijalistička buržoazija negira sve progresivne tekovine demokratske i socijalističke pedagoške misli, jer one ne samo ne odgovaraju

njenim klasnim potrebama na novom stupnju razvoja, nego su u direktnoj suprotnosti s postojanjem buržoazije kao klase, njenim težnjama i političkom praksom. Došavši, na taj način, u sukob s činjenicama nove društvene stvarnosti do kojih je doveo razvoj društva, razvoj proizvodnih snaga, u sukob s interesima nove klase koja je izrasla iz toga razvoja, buržoazija ovog perioda ne može da gleda u oči tim činjenicama i zakonima, - ona stvara novu koncepciju, nov kriterijum istine, novu teoriju saznanja stvarnosti, novo shvatanje o suštini ličnosti i društva i zakonima njihova razvoja, novu teoriju o suštini vaspitnog procesa, zadacima i metodama vaspitanja, obrazovanja, nastave i škole" (*ibidem*, 207). Zato ona odbacuje pozitivne tekovine *domarksističke pedagogike* kako bi spriječila razvoj *revolucionarnih snaga*.

Raspravljajući o *sovjetskoj pedagogici* kao neposrednoj praktičnoj primjeni *marksističke pedagogike s revolucionarnim snagama* na vlasti, Teodosić ističe kako o tom dijelu povijesti pedagogije *napredni pedagozi* (pri čemu se, dakako, misli na socijalistički orijentirane teoretičare pedagogije) do tada nisu kritički raspravljali. Na tragu kritike *sovjetske pedagogike* između dvaju svjetskih ratova autor sve elemente reformnih pravac u pedagogiji koji u to vrijeme nalaze svoju teorijsku ili praktičnu pedagošku primjenu u Sovjetskom Savezu (djelovi pedocentrizma, pragmatizma, radne škole, kompleksne nastave, pedologije i dr.) prepoznaje kao krizu sovjetske socijalističke pedagogije i elemente njena *revizionizma*.

Navodeći da su i partijski organi CK SKP(b)-a 1936. godine u pedologijskom pravcu prepoznali elemente reakcionarne pedagogije ističe da niti među državnim organima niti među sovjetskim pedagozima još uvijek nitko "*ne pokazuje zašto su te teorije naišle na povoljno tle u Sovjetskom Savezu*" (*ibidem*, 269). Uzroke tome pronalazi "u sistemu vaspitavanja ljudi uopšte", zahvaljujući kojem je "sistem ideološko-političkog vaspitanja u unutrašnjem razvoju društva (...) doveo do takvih promena u strukturi samog društva da je ono izgubilo sve odlike socijalističkog društva nad kojim su zadobili prevagu državno-kapitalistički odnosi sa svima karakteristikama koje takvi odnosi sobom nose: okrutni centralizam, birokratizam i privilegisani položaj kastinsko-despotskog sloja. Takvom vladajućem sloju ne odgovaraju i ne mogu odgovarati socijalistički odnosi i socijalistička svest trudbenika. Otuda revizija marksizma-lenjinizma u svima oblastima, pa i u pedagogici i školstvu" (*ibidem*, 270).

Uz nastavak revizionizma ključni problem Sovjetskog Saveza nakon Drugoga svjetskog rata vidi u njegovim hegemonističkim težnjama nad drugim narodima na svim poljima, pa tako i na području pedagogije (*ibidem*, 277), pri čemu je poseban problem *besprincipijelnost* sovjetskih pedagoga koji ni tada nisu ušli u kritičku raspravu o ovim problemima. Tendencije *revizionizma* i *kontrarevolucije* u društvenom, političkom, filozofijskom i znanstvenom području Sovjetskog Saveza smatra toliko snažnima da one proizvode "najdublja skretanja s pozicija marksizma-lenjinizma i potpuno prigušivanje njegove revolucionarne suštine" (*ibidem*, 405).

Pristup *trećem putu* Teodosić na kraju vidi na slijedeći način: "Dalji razvoj marksističko-lenjinističke pedagogike na osnovama naučnog pedagoškog nasleđa i u skladu s tendencijama jačanja snaga socijalizma u specifičnim uslovima svake zemlje ističe, pored ostalog, *potrebu borbe na dva fronta*: suzbijanje uticajâ kako dekadencije buržoaske tako i revizionizma sovjetske pedagogike, prevazilaženje svega preživelog i reakcionarnog u današnjim uslovima, što pretstavlja kočnicu daljeg razvoja i stalno bogaćenje novim pozitivnim, revolucionarnim ostvarenjima. Ta borba je ujedno i zaloga pobjede snaga socijalizma u svetu" (*ibidem*, 405).

Ovom studijom pored sukoba s *kontarevolucionarnim* elementima pedagogijskog naslijeđa građanskih društava Radovan Teodosić ulazi u oštru konfrontaciju s pedagogijom Sovjetskog Saveza. Međutim, poput Patakijeve *Opće pedagogije*, ni ova studija još uvijek ne odgovara na pitanje *kako dalje*. Tek, odbacujući sovjetsku i građansku pedagogiju ona prati aktualne političke proklamacije o daljnjem razvoju jugoslavenske pedagogije upućujući na treći put razvoja *nove samoupravne socijalističke pedagogije* između etatističko-socijalističke i građansko-kapitalističke pedagogije. Sadržaj ovoga pravca ostaje nerazrađen.

Članak *Kako danas razvijati u nas pedagošku znanost* Vladimira Schmidta prvi je rad koji nakon Drugoga svjetskog rata raspravlja o pedagogijskoj metodologiji kao jednom od temeljnih problema pedagogijske teleologije. Zalaže se za njeno osuvremenjivanje uvođenjem induktivnog pristupa oslonjenog na vlastite društvene i pedagoške prilike umjesto do tada prevladavajućeg deduktivnog pristupa kojim je pedagogija u cjelosti derivirana iz ideoloških i političkih smjernica državnih partijskih i političkih tijela u duhu službeno proklamiranog *marksističko-lenjinističkog* pravca razvoja.

Schmidt traži balans između deduktivnog i induktivnog pristupa. Po njegovu sudu deduktivni je pristup "svakako jedan od izvora pedagoške znanosti, pa ipak ne možemo na taj način odgovoriti na sva njena pitanja, naročito ne na ona koja muče praktičara koji iskreno želi odgajati omladinu za socijalizam, ali ne zna, kako naše obrazovne i odgojne ciljeve u svom svakodnevnom pedagoškom radu djelotvorno ostvarivati. Sada se radi prije svega o konkretnom načinu realizacije općih idejnih smjernica, o provjeravanju svrhovitosti i izvedivosti naših programa obrazovnog i odgojnog rada, o metodama odgojnog i obrazovnog nastojanja, o pedagoškoj tehnici. Ta pitanja ne možemo više rješavati na dosad uobičajen način, već prvenstveno analizom i uopćavanjem iskustva našeg praktičnog obrazovnog i odgojnog rada, dakle, prije svega, induktivno" (9.4, 1952, 241). Prema tome zagovara se takav razvoj pedagogije u kojoj bi deduktivni pristup odgovarao na pitanje *kamo* odgoj smjera, a induktivni bi pristup tražio odgovor na pitanje *kako* odgojem djelotvorno doseći postavljeni cilj. Pritom se zadržava pravo politici da u skladu sa službeno proklamiranom ideologijom određuje odgojni cilj kojem će pedagogija svojim instrumentarijem težiti: "Bilo bi besmisleno tvrditi da smo spoznali suštinu pedagoškog iskustva prije nego što smo ustanovili njegovu objektivnu ulogu u našem društvu, dok ne znamo kome služiti. To saznajemo za svako pojedino konkretno iskustvo pomoću dedukcije - u zadnjoj instanciji - iz politike, koja bi prema tome također imala svoje mjesto kao deduktivni element našeg induktivnog istraživačkog rada" (*ibidem*, 249).

Unatoč tome što se induktivni pristup svodi samo na *tehniku pedagoškog rada*, njegovo zagovaranje znači veliki korak naprijed u vrijeme tadašnje deduktivističke onipotencije cjelokupne jugoslavenske pedagogije. Schmidt ističe da je dotadašnjom poviješću pedagogije prevladavao deduktivni pristup, a ključni razlog tome vidi u filozofijskoj usmjerenosti *buržoaskog pedagoškog* ističući kako jedino induktivni pristup *specifično odražava objektivnu stvarnost u svijesti ljudi*.

Nasuprot tome, (ne)postojanje induktivnog pristupa u pedagogiji dovodi u izravnu vezu s mogućnošću (ne)postojanja pedagoške znanosti: "Odgojno područje (u najširem smislu riječi) dio je objektivne stvarnosti, naime društvene, društvena je kategorija i kao što određene zakonitosti djeluju u cijelom društvu tako djeluju i na tom području, i to objektivno, bez obzira na to jesmo li ih spoznali ili nismo. Kad tome

ne bi bilo tako, pedagogija uopće ne bi mogla biti znanost. Znanost postaje ukoliko spoznaje objektivno djelujuće zakonitosti na odgojnom području" (*ibidem*, 241-242). Pritom se ne osporava potreba deduktivnog pristupa. Dapače, on je osobito značajan u revolucionarnim razdobljima kad su se u borbi protiv dotadašnje pedagoške prakse napredne ideje novoga doba derivirale na pedagogiju "pridonoseći time također razvoju društvene svijesti te pospješujući tako politički i kulturni napredak. Radi pomanjkanja obrazovne i odgojne prakse - svoje i njima odgovarajuće prakse drugih - nisu se, razumljivo, mogli podrobnije baviti pitanjima pedagoške tehnike, niti je to u njihovo doba bilo najvažnije, kako za napredak društva u cjelini tako i za napredak pedagogije, budući da se radilo - što se tiče pedagoške znanosti - u prvom redu o tome da ona ne zaostane za naprednim tokovima vremena" (*ibidem*, 243).

Utjecaj dedukcije na pedagošku praksu u povijesti pedagogije Schmidt smatra vrlo slabim iz dva razloga: praktična upotrebljivost deduktivnih nazora zanemarujuća je budući da oni ne uzimaju u obzir stvarne uvijete za pedagoški rad, a radi *klasne uvjetovanosti odgoja* marksističkim idejama, koje su nadilazile njene klasne potrebe, *buržoaska pedagogija* "naravno nije imala nikakvog interesa da tim idejama utire put u praksi i provjerava ih sistematički organiziranim uopćavanjem iskustava. Bila je to posebna varijanta odstupanja društvene stvarnosti od odgojnog ideala naprednih buržoaskih ideologa" (*ibidem*, 243).

Budući da su u razvoju pedagojske znanosti u Jugoslaviji do tada ostala nedovoljno istražena ona pitanja koja traže induktivnu obradu Schmidt ističe da "pedagoška praksa kao izvor za pedagošku teoriju nije bila sistematski iskorištena. Kod nas međutim postoje danas ideološki i društveni uvjeti da se u pedagoškoj znanosti ispuni ta praznina: imamo filozofski materijalizam, koji nas upućuje na analizu stvarnosti, pa i pedagoške, a imamo i društvo, koje nastoji u praksi realizirati teorijske temelje, koji su nam u narodnoj revoluciji omogućili pobjedu. Imamo također već i nešto pedagoške prakse koja uspješno ostvaruje n a š e idejne smjernice, čega neposredno poslije oslobođenja jednostavno nije bilo te je u to vrijeme upotreba deduktivne metode u pedagogiji - kao i u svim revolucionarnim razdobljima - bila i kod nas utoliko nužnija." Nalazeći potkrjepu svojim tezama i u političkom referatu Milovana Đilasa na III. plenumu CK KPJ Schmidt zaključuje: "Čim u pedagogiji postane glavno pitanje 'kako' a ne 'što', dedukcija ne može više biti njena osnovna

metoda, kao što bi - obratno - bilo besmisleno tražiti odgojne ciljeve induktivnim putem" (*ibidem*, 243-244). Povezanost induktivnog i deduktivnog pristupa u pedagogijskoj metodologiji pronalazi i u međusobnom istraživačkom prožimanju: "Kao što ne možemo teoriju dokazati teorijom, već samo praksom, tako nas ni čisto empirijski karakter zaključaka ne može uvjeriti u nužnost utvrđenih uzročnih veza, a niti u skladnost konkretnih rezultata obrazovnog i odgojnog rada s ciljevima socijalizma" (*ibidem*, 249). Metodologijske promjene pedagogije koje će omogućiti *praktično provjeravanje deduktivnih zaključaka* i induktivno istraživanje odgojnih puteva znače nadilaženje *treba da* pedagogije ponovnom uspostavom njene deskriptivne i eksplikativne razine. To je istodobno i nagovještaj ponovnog traganja za balansom između individualne i socijalne pedagogije, u kojem će se uz društvene interese sve više uzimati u obzir empirijski utvrđene odgajaničke potrebe. U proučavanju pedagoške prošlosti i sadašnjosti Schmidt pronalazi mjesto induktivnom pristupu. Ne objašnjavajući način induktivnog zahvaćanja prošloga pedagoškog iskustva posebnu pažnju posvećuje proučavanju recentnog pedagoškog iskustva *socijalističkog društva* navodeći čitav niz primjera i empirijskih istraživačkih metoda kojima pedagoška praksa može postati izvor pedagogijske teorije.

Svakako, ovim radom Schmidt snažno podupire inkliniranje induktivnog istraživačkog pristupa u pedagogijsku znanost zagovarajući njeno okretanje predmetu svoga baljenja, što je najbolji put k oslobađanju pedagogijske znanosti političkih i ideoloških okova, te postupnom približavanju stvarnim pedagoškim pitanjima.

Može se zaključiti da su u početnoj fazi izgradnje *trećeg puta* pedagogijskog razvoja započela dva paralelna procesa pedagogijskog razvoja. S jedne strane, u ovoj je fazi dominantan proces distanciranja od do tada prevladavajuće sovjetocentrične pedagogijske literature i početka postupne kritičke analize građanske pedagogijske baštine. Međutim, u trasiranju *trećeg puta* pedagogijskog razvoja ključni kriteriji ponovno nisu znanstvene, već ideološke prirode.

S druge strane, mada nešto sporije, istodobno jača i proces ponovnog unutrašnjeg prestrukturiranja pedagogije postupnim otvaranjem prema empirijskim istraživačkim putevima, širenjem tematskih područja proučavanja i rekonstruiranjem pedagogijske piramide od teleologijskih do metodičkih pitanja, što pored normativne iznova afirmira deskriptivnu i eksplikativnu razinu pedagogije.

4.5. Zaključak

U prvoj etapi razvoja do Prvoga svjetskog rata povijest pedagogije u Hrvatskoj još uvijek nema sve atribute znanstveno utemeljene pedagogije. Za oznanstvenjivanje pedagogije tek su se stvarale pretpostavke. Početak razvoja pedagogije u ovoj etapi je snažno zakriljen teologijom, dok se od 70-ih godina XIX. stoljeća javlja herbartovski pristup prije svega radi ovladavanja pedagozijskim katedrama u učiteljskim školama. S tim procesom pedagogija se počinje sekularizirati, a tek s jačanjem reformnih pravaca u pedagogiji na početku XX. stoljeća dolazi do značajnijih teorijskih iskoraka i približavanja nacionalne pedagogije dosezima evropske pedagozijske misli - mada oni još uvijek nisu dovoljno snažni i sistematizirani za oznanstvenjivanje pedagogije.

Posebnu poteškoću u tom pogledu predstavljala su neriješena osnovna životna i pedagoška pitanja zemlje, što je postalo *condicio sine qua non* daljnjeg napretka ne samo pedagogije i odgoja, nego i cjelokupnog društva. Stoga su se u jačanje narodne samosvijesti, borbu protiv analfabetizma, podizanje ukupne pedagoške infrastrukture zemlje i rješavanje mnogih drugih problema uključili Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti i Hrvatsko sveučilište u Zagrebu kao izdanci Hrvatskog narodnog preporoda s jedne strane, te Hrvatski pedagoško-književni zbor i *Napredak* kao perjanice Hrvatskog učiteljskog pokreta s druge strane.

U tim prilikama pedagogija u Hrvatskoj u prvoj etapi suvremene povijesti ostala je na strukovno-staleškoj razini. Borba za sekularizaciju školstva, za širenje školske mreže i jačanje učiteljskih škola, za bolji status učitelja, osnivanje temeljnih znanstvenih, umjetničkih i kulturnih ustanova, početak sveučilišnog obrazovanja pedagogije, pokretanje pedagozijske izdavačke djelatnosti - sve su to pretpostavke oznanstvenjivanja pedagogije. Kako je pedagozijska teorija u ovoj etapi bila većim dijelom zaokupljena strukovno-staleškim pitanjima ovo se razdoblje može nazvati razdobljem prosvjetiteljske pedagogije u kojem su stvarani preduvjeti za kasnije oznanstvenjivanje pedagozijske teorije.

U drugoj fazi razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova došlo je do bitnih pomaka kako u pedagozijskoj teoriji, tako i u pedagoškoj praksi. Stanje u prosvjeti imalo je pozitivan trend razvoja, unatoč tome što su obrazovne potrebe društva tražile znatno brži razvoj nego je on uistinu bio.

Do snažne akceleracije dolazi u razvoju većine nacionalnih intelektualnih i pedagoških ustanova. Jugoslavenska/Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagrebačko sveučilište, Viša pedagoška škola u Zagrebu i časopis *Napredak* četiri su stupa nacionalne intelektualne vertikale koja su u ovoj etapi stvorila infrastrukturu za nesmetano prerastanje pedagoške teorije u samostalnu znanost. One postaju stožer okupljanja znanstvenih i ukupnih pedagoških intelektualnih potencijala Hrvatske. U ovim ustanovama svoje mjesto pronalaze vodeći predstavnici pedagoške znanosti u Hrvatskoj koji svojim akademskim pedagoškim obrazovanjem i doktoratima znanosti - nerijetko stjecanim i na uglednim inozemnim sveučilištima - te permanentnim kontaktom sa svjetskim pedagoškim zbivanjima daju takav doprinos nacionalnoj pedagogiji da s njima završava proces konstituiranja pedagoške znanosti u Hrvatskoj. Među njima su najznačajni Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović, Stjepan Pataki, Vladimir Petz, Jure Turić, Salih Ljubunčić, Sigismund Čajkovac, Ante Defrančeski, Mate i Josip Demarin i dr.

U ovoj etapi javlja se više reformnih pravaca u pedagogiji koji sudjeluju u stvaranju kaleidoskopa pedagoških ideja, pristupa, teorija i pravaca razvijajući tako autohtonu pedagošku znanost u Hrvatskoj u živom dodiru sa svjetskim pedagoškim zbivanjima i prilagođavajući pedagošku praksu neposrednim potrebama društva. U tom pogledu posebno su značajne pedagogija radne škole koja snažnije djeluje na pedagošku praksu, te kulturna pedagogija s najvećom zaslugom u konstituiranju nacionalne pedagoške znanosti. Pedagogija radne škole i kulturna pedagogija predstavljaju *spiritus movens* suvremenih pedagoških i pedagoških stremljenja u ovoj etapi. Stoga je zasluga njenih glavnih predstavnika da je nacionalna pedagogija između dvaju svjetskih ratova dosegla najveći uspjeh u sve tri etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj.

Pedagogija radne škole imala je u to vrijeme najviše pristaša među pedagozima u Hrvatskoj - kako teoretičara, tako i praktičara. Najpoznatiji među njima bili su: Salih Ljubunčić, Vjekoslav Košćević, Ante Defrančeski, Stjepan Zaninović, Jure Turić, Josip Demarin, Zvonimir Köhler, Dane Trbojević, Antun Cividini, Marijan Markovac, Franjo Higy-Mandić, Ljubica Godler, Zlatko Špoljar, Stjepan Pirnat, Nikola Zec i dr. Njen najveći doprinos je u potiskivanju herbartovštine, stvaranju pozitivnog ozračja za pedagoške promjene, te osobito u djelomičnom zaživljavanju njenih različitih smjerova

u pedagoškoj praksi. Mada ona nije uspjela stvoriti novu, na znanstvenim osnovama utemeljenu pedagogijsku teoriju, svojim je djelovanjem otvorila put drugačijem pristupu pedagogiji u Hrvatskoj.

Glavni predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović i Stjepan Pataki omogućili su svojim teorijskim pristupom završetak diferencijacije između pedagoga-teoretičara s jedne strane i pedagoga-praktičara s druge strane, te u skladu s tim završavaju proces izgradnje pedagogijske znanosti u Hrvatskoj napuštanjem prosvjetiteljskog bavljenja pedagogijskom teorijom. Njihov ukupni teorijski rad, angažman na sveučilišnom pedagogijskom obrazovanju kojeg podižu na razinu zasebnog studija omogućujući znanstveno usavršavanje do najvišeg stupnja - doktorata znanosti i u obrazovanju učitelja na Višoj pedagoškoj školi, te ukupna teorijska djelatnost potvrđeni su i najvišim nacionalnim priznanjem - primitkom Matičevića i Vuk-Pavlovića u Jugoslavensku akademiju znanosti i umjetnosti. Znanstvenim konstituiranjem i njenim ubrzanim približavanjem suvremenim tendencijama svjetske pedagogijske misli kulturna pedagogija u Hrvatskoj osigurala je snažan napredak nacionalne pedagogije između dvaju svjetskih ratova najviše je približivši dostignućima svjetske pedagogijske misli.

Krajem ove etape, za vrijeme Drugoga svjetskog rata, napuštena je bogata pedagogijska baština u Hrvatskoj zasnovana na idejnom pluralizmu, individualizmu u odgoju, sve izbalansiranim pristupu potrebama odgajaničke ličnosti s jedne strane i zajednice s druge strane uz sve veće uvažavanje ličnosti odgajaničke, respektiranju vrednota građanskog društva u odgoju i dr. Odbačen je i bogati pedagogijski fundus s vrlo vrijednim spoznajama i teorijama iz pedagogijske teleologije, znanstvene autonomije pedagogije, autonomije odgoja, odnosâ pedagogije i odgoja, pedagogije prema filozofiji, psihologiji i kulturi uopće, kulture i odgoja, te ličnosti i odgoja, problema cilja odgoja i brojnih drugih pedagogijskih pitanja. U to vrijeme ne samo da je u pedagogijskoj teleologiji "plodan period abruptno prekinut" odakle "treba započeti potragu za kontinuitetom" (9.4, Ledić, 1991 a, 353). Potraj ove etape grubo je prekinut proces pluralizacije i demokratizacije pedagoške prakse i najplodniji stupanj razvoja nacionalne pedagogijske znanosti u cjelini, pa je danas u ponovnom demokratskom okruženju posebno značajna revalorizacija i rekonceptualizacija

kulturne pedagogije s kojom je pedagogija u Hrvatskoj dosegla najvišu razinu znanstvenog razvoja.

Oslobođenje zemlje nakon Drugoga svjetskog rata dovodi do novog totalitarnog društveno-političkog okruženja nepovoljnog za razvoj pedagogijske znanosti. Ideološko-političkom kontrolom pedagogija u Hrvatskoj prisiljena je na zaborav i prekid veza sa svojim znanstvenim korijenima. Pritom je stjecajem okolnosti poslijeratno socijalistički strukturirano totalitarno društvo izazvalo čak i oštriji rez u pedagogiji od prvog totalitarizma nametnutog potkraj druge etape. Naime, redukcija pedagogije u razdoblju nakon Drugoga svjetskog rata s pluraliziranog na monistički ideološki konstrukt sadržavala je u sebi i potpuni prekid veza s vlastitom pedagogijskom baštinom, kao i prekid suradnje s njemačkim kulturnim krugom na koji je pedagogija u Hrvatskoj bila naslonjena sve do kraja Drugoga svjetskog rata - bez obzira na različite orijentacije koje su u tom pogledu preferirane u različitim vremenskim razdobljima (najprije dominantno herbartovska pedagogija prije Prvoga svjetskog rata, potom većim dijelom pedagogija radne škole i duhovnoznanstvena pedagogija između dvaju svjetskih ratova, te na kraju fragmenti različitih pedagogijskih pristupa koji su bili podatni fašističkoj instrumentalizaciji za vrijeme Drugoga svjetskog rata). Pedagogija u Hrvatskoj za vrijeme NDH koristila je neke dijelove vlastita pedagogijskog nasljeđa (koliko god reducirani, uzimani su u obzir neki dijelovi kulturne pedagogije - s Vladimirom Petzom kao glavnim predstavnikom, te radne škole - čiji su glavni predstavnici u to vrijeme bili Josip Demarin i Mato Božičević) kao i različite izravnije utjecaje njemačkog pedagogijskog kruga (panpedagogizam Ernsta Kriecka, socijalna pedagogija Paula Natorpa (1854-1924), dijelovi radne škole manualnog smjera Georga Kerschensteinera i dr.). Za razliku od nje, poslijeratna pedagogija u Hrvatskoj pod totalitarnom kontrolom države svedena je neposredno nakon rata na prijenos i razradu socijalističke pedagogije Sovjetskog Saveza, a nakon raskida čvršćih veza s blokom socijalističkih zemalja na traganje za vlastitim pedagogijskim putem unutar istog ideološkog okvira. Tako je neposredno nakon Drugoga svjetskog rata prekinuta svaka veza pedagogije u Hrvatskoj ne samo s njemačkim kulturnim krugom, nego i s cjelokupnom pedagogijom Zapadnoga bloka

zemalja parlamentarne demokracije koja je počivala na pluraliziranim filozofijskim i ideološkim temeljima²³.

No, unatoč svim razlikama između karakterâ nametanih oprečnim ideološkim matricama, načinima njihova provođenja i u skladu s tim posljedicama koje su iz takvih

²³ Kada se govori o povijesti pedagogije treba uvijek imati u vidu opće povijesne okolnosti u kojima se ona razvija. Jedino je takav pristup ispravan, jer uzima u obzir povijesne koordinate prostora i vremena pri raspravljanju o povijesnim temama. Upotreba povijesne analize u razmatranju treće etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj neposredno nakon Drugoga svjetskog rata dovodi do zaključka da u zadanim povijesnim okolnostima posve nezavisne pedagogije nije moglo biti, baš kao što nije bilo niti politički i ideološki nezavisne ekonomije, prava, povijesti, sociologije, psihologije ili neke druge društvene znanosti u to vrijeme.

Stoga nije u pravu Jadranka Goja kada kaže: "Od tada (od 50-ih godina XX. stoljeća, kada nakon sukoba sa Sovjetskim Savezom započinje traganje za *vlastitim putem* socijalističkog razvoja stvaranjem *vlastite jugoslavenske pedagogije*; op. I. R.) pa sve donedavno, traženje 'vlastitog puta' u socijalizam, osim u partijskim dokumentima i u jugoslavenskoj pedagoškoj teoriji, nigdje se drugdje nije uspjelo ozbiljiti" (9.4, 1991, 147). Dapače, kao primjer političko-ideološke instrumentalizacije može se uzeti bilo koja društvena znanost. Primjerice, ekonomija je u Hrvatskoj nakon Drugoga svjetskog rata razvijana u pravcu *političke ekonomije socijalizma* proučavajući najprije ideološki proklamiranu plansku ekonomiju u obliku ekonomske petoljetke zasnovane na Sovjetskim državno-političkim *pjatiljetkama* neposredno nakon rata, a kasnije dogovornu ekonomiju *socijalističkog samoupravnog puta* kao politički proklamiranu *socijalističku alternativu s ljudskim likom*.

Pritom se ne želi uspostaviti ekvidistanca između totalitarne političke strukture društva i svih društvenih znanosti, niti opravdati položaj pedagogije u tom pogledu. Razina politizacije svake znanosti zavisi i od njena karaktera koji izvire kako iz objektivnih, tako i iz subjektivnih prilika u sâmoj znanosti. U tom kontekstu nema sumnje da je pedagogija kao znanost iz niza ranije istaknutih razloga (navedenih u podpoglavlju 4.1. *Utjecaj društveno-političkih prilika na pedagojsku znanost*) bila podatnija, pa i sklonija politizaciji od nekih drugih znanosti, što je došlo do punog izražaja u poratnom razdoblju u Hrvatskoj.

Ovim se samo želi istaći kako politizacija u prošlom sustavu nije obilježje isključivo pedagogije već i cijelog niza drugih znanosti, pa onda sâmim time nije rezultat pomanjkanja znanstvenosti pedagogije kao takve, što je nerijetko bio prigovor pedagogiji. Politizacija pedagogije, kao i totalitarna ideologizacija i drugih znanosti u to vrijeme, posljedica je prije svega totalitarne strukture društva i njenoga posezanja za - ponajviše društvenim - znanostima. Nema i ne može biti slobodnog razvoja znanosti u neslobodnim društvenim prilikama, što ne oslobađa svaku znanost i svakog znanstvenika osobne odgovornosti u radu. Dapače, njihova je zadaća permanentno preispitivanje vlastita položaja i otklanjanje svih subjektivnih zapreka čime će se osigurati što samostalniji razvoj i što bolji znanstveni rezultati.

Nakon objektivne povijesne analize, redefinicije i rekonceptualizacije ovog povijesnog razdoblja drugi važan korak pedagogije trebao bi biti revalorizacija i redefinicija vlastitog poslijeratnog spoznajnog fonda radi transplantacije njegova živog tkiva u recentni pedagojski korpus. Naime, unatoč svim problemima koji su pratili pedagogiju u Hrvatskoj u to vrijeme, bilo bi posve pogrešno bez bilo kakve provjere zaboraviti njen cjelokupni rad iz tog perioda. Stoga je u pravu Jasminka Ledić kada na početku tranzicijskih promjena u Hrvatskoj iz totalitarnog u pluralizirano društvo s početka 90-ih godina ističe kako "ne bi trebalo zaboraviti posljednjih gotovo pola stoljeća i učiniti ono što je bilo učinjeno neposredno nakon rata. Korpus pedagojskog nasljeđa valja revidirati, a ne šutke zaboraviti" (9.4, 1991 a, 361). Na žalost, prava znanstvena analiza ovoga - kao ni prethodnih razdoblja - do kraja 90-ih godina još uvijek nije započela.

Za nadati se da recentna pedagogija u Hrvatskoj u novom demokratskom okruženju neće ponovno započeti gradnju svoje teorije *ab ovo*. Ona treba uzeti u obzir svjetska pedagojska dostignuća, ali i kritički preispitati vlastitu pedagojsku baštinu u cjelini - kako onu iz prvih dviju etapa suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, tako i treću etapu nakon Drugoga svjetskog rata (vidjeti o tome više u: 9.4, Radeka, 1998).

totalitarnih struktura proizašli između NDH i NRH, i ustaški i partizanski državni ustroji sveli su pedagogiju na *ancillu régimea*. U tim totalitarnim okruženjima pedagogija je izgubila svoju znanstvenu autonomiju. Gubitkom deskriptivne i eksplikativne razine svedena je na normativnu doktrinu usmjerenu na *formiranje novih naraštaja* u skladu s potrebama totalitarnih državnih struktura u kojima *treba da* postaje ključno pedagoško pitanje. Politička instrumentalizacija suvremene povijesti u ovim razdobljima okreće pedagogiju od proučavanja predmeta svoga bavljenja prema recepciji i apologiji društveno proklamirane ideologije.

U trećoj etapi suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj odmah po oslobođenju zemlje nakon Drugoga svjetskog rata ideološki je monopolizirano cjelokupno društvo, pri čemu se razvija novi socijalistički društveni poredak pod izravnom političkom kontrolom. U tim prilikama posebnu je ulogu imala *nova socijalistička škola* na čijim se osnovama gradila *nova socijalistička kultura*. Uz sveopću ideologizaciju školskog sustava i cjelokupnog društva u ovoj etapi je značajno poboljšana pedagoška infrastruktura zemlje.

S početkom treće etape reorganizirane su i *ideološki pročišćene* vodeće intelektualne ustanove. Prisilno se odričući svoga bogatog nasljeđa iz prvih dviju etapa Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu, (Hrvatski) Pedagoško-književni zbor, te novoosnovani časopis *Pedagoški rad* umjesto *Napretka* čine nosive stupove intelektualne vertikale ovoga razdoblja na kojima počiva pedagoška praksa i pedagoška teorija u Hrvatskoj. No, gubitkom svoje autonomije i ideološkom instrumentalizacijom ove ustanove istovremeno postaju i važna karika u lancu izgradnje ideološki monolitnog društva.

U sklopu sveopće unifikacije, ideologizacije i centralizacije zemlje pedagogija u pojedinim nacionalnim zajednicama sastavnicama Jugoslavije gubi svoje nacionalne i razvojne specifičnosti. Tako hrvatska pedagogija s početkom ove etape gubi svaku posebnost i prepoznatljivost u odnosu na druge jugoslavenske nacionalne zajednice. Zato se u početku treće etape suvremene povijesti pedagogije o hrvatskoj pedagogiji može govoriti jedino kao o organskom dijelu cjelokupne jugoslavenske pedagogije.

Vodeći teoretičari pedagogije ovoga razdoblja bili su obrazovani, a neki među njima i aktivno involvirani u različita pedagoška strujanja druge etape: Stjepan Pataki, Vladimir Schmidt, Dragutin Franković, Miloš Janković, Pero Šimleša, Klonimir

Škalko, Zoran Palčok, Radovan Teodosić, Ivo Tošić, Marijan Koletić i dr. Unatoč ranijim različitim pedagojskim orijentacijama, svi ovi pedagozi stvaraju socijalističku pedagogiju u suglasju s novim ideološko-političkim razvojem društva.

U ovom razdoblju pedagogija počiva na normativno-vrijednosnom sustavu zasnovanom na politički proklamiranom cilju odgoja u funkciji socijalno strukturirane pedagogije, kolektivizmu u odgoju, odgoju socijalističkog društvenog patriotizma i izgradnji novog socijalističkog čovjeka promicanjem propisanih društvenih vrednota odgojem.

Treća etapa razvoja povijesti pedagojske znanosti dijeli se na dvije razvojne faze: od 1945. do 1949. godine traje faza etatiziranog socijalističkom ideologijom monopoliziranog pedagojskog razvoja pod *leaderstvom* Sovjetskog Saveza, a od 1950. godine započinje faza deetatizacije i izgradnje *trećeg puta* s otklonom od pluralizirane *buržoask*e, ali i monistički strukturirane *etatističke* pedagogije.

U fazi etatiziranog socijalističkog razvoja neposredno nakon Drugoga svjetskog rata ponovno započinje izgradnja pedagogije iz početka. Promjenjen je metodologijski istraživački aparat u kojem ključnu ulogu ima deduktivna recepcija državno-politički proklamirane ideologije zajedno sa sovjetskom socijalističkom pedagogijom iz koje se nekritičkim preuzima nova teorija.

S početkom druge faze u postupku udaljavanja od Sovjetskog Saveza i državno-socijalističkog bloka zemalja započinje *kritičko korištenje* građanske pedagojske baštine u skladu s proklamiranom ideološkom doktrinom. Unatoč zadanoj ideološkoj paradigmi s postupnim okretanjem prema svom predmetu proučavanja u ovoj fazi započinje proces samostalnije razvoja pedagogije u Hrvatskoj s mogućnošću korištenja vlastite pedagojske baštine - koliko god bila reducirana na samo neke *ideološki ispravne* aspekte. Stoga *treći put* razvoja postupno osigurava pedagogiji veću samostalnost u odnosu na prvu poslijeratnu fazu.

5. Život i pedagoški opus Stjepana Patakija

U drugom desetljeću XX. stoljeća svaki je peti Ugarin isticao svoje niže plemstvo, a svaki sedamdeseti više plemstvo. Sufiks *i* na kraju prezimena, ili *y* kao njegova rafinirana verzija, označavao je aristokratsko porijeklo poput *von* u Pruskoj ili *de* u Francuskoj (9.4, Johnston, 1993, 350). Kako je u doba Habsburške monarhije u ugarskom dijelu države posebno mjesto u državnoj službi pripadalo ugarskom nižem plemstvu, mnoge među njima državna je služba dovela i u Hrvatsku koja je u to vrijeme pod ugarskom upravom. U tom pogledu poseban je značaj imala državna željeznica kao komunikacijska kičma kojom je Ugarska preko Hrvatske izlazila na jadransko more. Budimpeštanska vlada postavljala je ugarske službenike u Hrvatskoj na cjelokupnoj željezničkoj mreži (9.4, Taylor, 1990, 231).

Tako je i inženjer državnih željeznica István Pataky početkom XX. stoljeća radio u željezničkom okrugu Broda na Savi, Županiji požeškoj²⁴, komunikacijski značajnom uporištu umreženom na željezničku transverzalu Budimpešta - Zagreb - Rijeka. Brod n/S imao je i veliko plovno pristanište na lijevoj obali rijeke Save, pa je u to doba ovaj grad, zahvaljujući prometnoj razvijenosti, naglo rastao. Samo u periodu od 1869. do 1910. godine gotovo je utrostručio broj stanovnika (3.380 : 9.142), pri čemu su uoči Prvoga svjetskog rata 2/3 stanovništva činili doseljenici. Razvijao je zanatsko-industrijsku privredu koja je osiguravala život 40% žitelja grada, a bio je i centar tranzitne trgovine između Slavonije i Primorja, Ugarske i Bosne i Hercegovine (9.1.1, 1955-1971, sv. VII - 1968, 225-226).

Mladi *mjernik* István Pataky oženio se mještankom Juliom Mušicki i u Brodu n/S zasnovao obitelj. Obitelj Pataky imala je troje djece: najstarijeg sina koji je

²⁴ Današnji Slavonski Brod u Brodsko-posavskoj županiji.

po ocu dobio ime István, godinu dana mlađu kćerku Sofiju i tri godine mlađeg sina Emila. Sin István Pataky rođen je 12. veljače 1905. godine u Brodu n/S.

Mladi Pišta, kako su ga za djetinjstva u Brodu n/S zvali, a potom čitavog života Stevo (9.2.3.3, 7), rođen je u turbulentno doba u sumraku Habsburške monarhije, u multinacionalnoj zajednici u kojoj su uz Hrvate zajedno živjeli Ugari, Srbi i pripadnici drugih naroda. Međutim, kako je cjelokupna dvojna Monarhija bila nacionalno netolerantna zajednica čijim je istočnim dijelom upravljala ugarska vlada instrumentima majorizacije s povlaštenim položajem Ugara nauštrb drugih naroda, u Hrvatskoj pod ugarskom upravom početkom XX. stoljeća umjesto suradnje raslo je nepovjerenje među narodima. Politika konfrontacijâ nastavljena je i nakon raspada Monarhije. U Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslaviji) zaoštrevani su spomenuti sukobi, pri čemu je jedino promijenjena pozicija pojedinih naroda - dotadašnja najoštrija borba između ugarskog i hrvatskog naroda prenesena je tada između Srba i Hrvata - što će konačno krvavo okončati u Drugom svjetskom ratu. Poslijeratna Federativna Narodna Republika Jugoslavija otišla je u drugu krajnost prividnim rješavanjem nacionalnog pitanja stvaranjem administrativne ravnoteže među nacijama i nedemokratskim potiskivanjem bilo kakve rasprave o ovom problemu kao *reliktu buržoaskog društva*.

Međunacionalne tenzije zahvatile su cjelokupna društva toga doba. Povlaštena nacija kapitalizirala je svoj položaj političkim i ekonomskim beneficijama sprječavajući istovremeno ekonomsko i političko jačanje drugih nacionalnih zajednica. Bila je to karakteristika i Habsburške monarhije i Kraljevine SHS (Jugoslavije) i Nezavisne Države Hrvatske. Tek s uspostavom Federativne Narodne Republike Jugoslavije ekonomsko i političko pitanje razdvojeno je od nacionalnog, umjesto kojeg ideološko usmjerenje postaje pitanje svih pitanja.

U vrijeme neriješenih međunacionalnih odnosa bilo je teško živjeti u multinacionalnoj zajednici. Sva složenost životnih uvjeta obitelji Pataky zrcali se već i na nominalnog razini: Ime Istvána Patakya mlađeg mijenjano je više puta za njegova života radi promjenâ općih političkih i obiteljskih prilika bez bilo kakvih službenih preinaka. Bio je on *István Pataky* (9.2.2.10, 1.4.2, *Elemi ...*), ali i *Stjepan Pataky* (9.2.1.5, 1), *Stjepan Pataki* (9.2.1.1), *Stevan Patak* (9.2.1.3) i *Stevan Pataki* (9.2.2.9, 3.2). Tako su antagonizmi među narodima doslovno individualizirani i preneseni na

jezično područje kao izraz nacionalne i političke borbe: za Ugare on je bio *István Pataky*, za Srbe *Stevan Pataki*, a za Hrvate *Stjepan Pataki*. Svaki oblik imena određivao je drugačiju percepciju istoga čovjeka, pa i drugačija očekivanja od njega u tim prilikama²⁵.

5.1. Odrastanje i školovanje

Stjepan je Pataki školske 1911/12. godine upisan u nižu pučku školu *Magyar királyi államvasutak - Kr. ugarske državne željeznice* u Brodu n/S, koja je uz hrvatski koristila i mađarski jezik. Međutim, ubrzo je obitelj Pataki zadesila tragedija. Otac István se u zimi 1913. godine prehladio na poslu u vožnji željeznicom, te malo potom preminuo. Tako je majka Julia već s 28 godina ostala udovica, a Stjepan kao najstarije dijete imao je tek 9 godina. Ova tragedija bila je veliki šok za nju, sina Stjepana i cjelokupnu obitelj. Majka se s djecom našla i u financijskim neprilikama, pa se s djecom vratila svojoj majci.

Kako je obitelj Mušicki tradicionalno bila vojnički obrazovana, tako da Stjepanov ujak kasnije u Kraljevini SHS (Jugoslaviji) bio čak i Kraljev ađutant (9.2.3.3, 7), a osim toga "u Hrvatskoj XIX. i do u drugi decenij XX. stoljeća liječnici su i oficiri bili pretežno ljudi širih vidika i opsežnije opće naobrazbe nego ostali staleži" (9.4, Horvat, 1982, 132), majka Julia malo nakon obiteljske tragedije donosi odluku da Stjepana prebaci u vojnu školu. Tako je Stjepan školske 1915/16. godine upisan u prvi razred *K. u. k. Militär-Unterrealsschule in Köszeg*, odnosno vojnu pučku školu na njemačkom jeziku u Köszegu, ugarskom gradiću na granici s austrijskim dijelom Monarhije (9.2.2.10, 1.4.2, *Klassifikationsnachricht ...*). No Stjepanu vojska nije bila draga. Živahni dječarac nije se uklopio u stroge vojničke kanone, pa ga majka ubrzo vraća u Brod n/S i ponovno upisuje u nižu građansku pučku školu.

²⁵ Budući da je u Matici rođenih Broda n/S za 1905. godinu njegovo ime *Stjepan Pataki* (9.2.1.1) koje nikada nije službeno izmijenjeno, a njega uz ime *Stevan* (od 20-ih godina do 1941. godine) i sâm dugo koristi (od 1941, uz rijetke iznimke, do svoje smrti), u Disertaciji će se upotrebljavati ovaj oblik imena.

Školske 1915/16. godine, nakon svršene četverogodišnje pučke škole, Stjepan upisuje mješovitu *Kr. realnu gimnaziju* u Brodu n/S na hrvatskom jeziku. Malo potom majka se udaje za mjesnog trgovca i kuma obitelji Mušicki Dejana Kolarovića, te s djecom prelazi živjeti kod njega. Očuh Dejan bio je brižan suprug i roditelj, pa su ponovno razvijeni skladni obiteljski odnosi (9.2.3.3, 7). Tako iz nove obiteljske zajednice školske 1922/23. godine Stjepan postaje abiturijent, a potom polaže ispit zrelosti u prvoj generaciji brodskih maturanata, završavajući osmogodišnje gimnazijsko obrazovanje.

Kako je očuhova želja bila da Stjepan izuči studij ekonomije, akademske 1923/24. godine on odlazi u Zagreb i upisuje Ekonomski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Mada uspješno polaže sve ispite s prve godine studija (*ibidem*), Stjepan ne nalazi osobitog interesa niti za ovo obrazovanje, pa na kraju prve godine napušta ekonomiju i akademske 1924/25. godine prema vlastitoj želji upisuje XXVIII. (filozofijsku) grupu Mudroslovnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, te započinje sa studijem filozofije, matematike i pedagogije. Apsolvirao je akademske 1927/28. godine, a u listopadu 1929. godine diplomirao, postavši *diplomirani profesor filozofije, matematike i pedagogije*. Na studiju je slušao predavanja uglednih sveučilišnih profesora toga doba s kojima su ove discipline etablirane na Sveučilištu: filozofiju mu je predavao prof. dr. Albert Bazala, matematiku prof. dr. Vladimir Varićak (1865-1942), a pedagogiju prof. dr. Stjepan Matičević.

Po apsolviranju Studija, prije negoli je diplomirao, odlukom Ministarstva nastave u Zagrebu od početka srpnja do sredine rujna 1928. godine radi kao demonstrator na Filozofskom fakultetu (9.2.2.8, 2.14).

Već pri kraju studija započinje s izradom doktorske disertacije, te 2. studenoga 1929. godine, nepunih mjesec dana nakon diplomiranja iz psihologije, logike, teorije spoznaje i povijesti filozofije kao prvog stručnog predmeta pismenom ocjenom *zadovoljava* i usmenom *zadovoljava s odlikom*, iz drugog stručnog predmeta etike i estetike ocjenom *zadovoljava s odlikom*, te pomoćnog predmeta matematike s isto tako najvišom ocjenom *zadovoljava s odlikom* (9.2.2.8, 2.4), na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu polaže dvosatni *rigoroz* - doktorski *strogi ispit* - iz *ispitne gromade* Filozofije, te brani doktorsku disertaciju pod naslovom: *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentalnog idealizma*.

Metalogička "strana" u spoznajno-teoretskom problemu. (9.1.3, 1929) pred vrlo uglednom komisijom: prof. dr. Albert Bazala (član JAZU-a od 1910. i njegov predsjednik 1933.godine, dekan Fakulteta 1915/16, a kasnije i rektor Sveučilišta 1932/33), prof. dr. Vladimir Varićak (član JAZU-a od 1903, dekan Fakulteta 1904/05. i rektor Sveučilišta 1921/22, prof. dr. Ramiro Bujas i prof. dr. Stjepan Matičević (dekan Fakulteta 1929/30, a potom i član JAZU-a od 1930) isto tako odličnim uspjehom (9.2.2.8, 2.12). S nepunih 25 godina, 31. siječnja 1930. godine, Stjepan Pataki je promoviran u doktora filozofije (9.2.2.9, 1, 2, 3.2). Brzina obrane, te ocjena doktorske disertacije i ispita kao njenog sastavnog dijela najbolje pokazuje stručnu razinu i naklonjenost mladoga doktora teorijskim pitanjima.

5.2. Filozofijsko i pedagoško ishodište

Još prije upisa na Mudroslovni fakultet Stjepan Pataki pokazuje sklonost prema pedagoškim i društvenim temama. U ljeto 1924. godine sarajevski Časopis za moralno i etičko poboljšanje društva *Uzgajatelj* raspisuje natječaj na aktualnu temu Moral i društvo jer, kako kaže njegov glavni urednik, "svi oni presudni činioци što baš najjače djeluju na ljude, a osobito na mladež, knjige, javne priredbe, kina, pozorišta, razne organizacije, dnevna štampa i škole, svi oni danas stoje izvan kruga etičkog rada i uzgoja, pa je njihov utjecaj u čudorednom pogledu često puta upravo razoran i negativan. (...) Kada je u modi stupati u organizacije, u kojima se oštre noževi, pune revolveri i širi bratska mržnja; tražiti svoju veličinu i slavu u udarcima gumene lopte; gledati u kinu najrazvratnije pojave i prizore; čitati intimne biblioteke i slušati posvuda samo zlo, perverznost i sablazan, onda, naravno, moral, kao opreka svemu tome što se istom razbuktalo i prema tome je savremeno, dobiva u očima te mladeži izgled nečega zastarjelog, preživjelog, nemodernog" (9.4, Vidović, 1924, 1). Stoga se ova tema Uredništvu učinila *najprečom i najpresudnijom*, pa je raspisalo nagradu od 5.000 dinara za najbolji od komisije ocijenjeni rad.

Na Natječaj je pristiglo 40-ak radova iz cijele Kraljevine SHS, čiji su autori uvaženi odvjetnici, časnici, svećenici, učitelji, ugledni pedagozi poput Jure Turića i Dane Trbojevića, pa i sveučilišni profesori pedagogije kao što je Karol Ozvald. Među

njima je i rad mladog 19-godišnjeg Stjepana Patakija (9.1.1, 1924), koji tada još uvijek nije upisao studij filozofije, matematike i pedagogije.

Mada prvijenac, objavljen bez posebnog naslova, Autor kasnije nikada nije spominjao niti se nalazi u bilo kojoj sekundarnoj publikaciji o Stjepanu Patakiju, on naznačuje temeljni interes kasnijeg Patakijeva rada. Razmatranje ove teme započinje određenjem života kao vještine čiji je smisao "naći vrednost, opravdanje egzistencije, jer zaista svo naše nastojanje ide samo za tim: naći suvereno-uzvišene ideale, koji će životu dati jedan sadržaj, jednu svrhu. Sva čovjekova misao koncentrisana je na težnju da odoli disharmonijama i da u sebi uspostavi jednu diskretnu ravnotežu" (*ibidem*, 33). Nalazeći svoja uporišta u Spinozinoj, Wundtovojoj, Hegelovoj, Kantovoj i Rousseauovoj filozofiji, Pataki razloge krizi morala pronalazi u *egoizmu*. On uzrokuje *društvenu disharmoniju*, koju forsiraju *neobarbari* Nietzsche i Stirner zagovaranjem *svetog Ja* i propovijedanjem *imoralizma*. Izlaz iz krize vidi u spašavanju ličnosti unošenjem vedre i objektivne spoznaje, kojom "ne dajmo da se on (čovjek; op. I. R.) nelogično i hirovito iscrpljuje u afektima" (*ibidem*, 12).

Regeneraciju, moralni preporod i povratak neposrednosti vidi u pojedincu, odgoju i obitelji. Pojedinaac mora počivati na *racionalnim moralnim principima*, a ne na intuiciji i osjećaju. "Intuitivna dobra su čisto subjektivnog porekla i one ne mogu da dadu garancije (...)" (*ibidem*, 12). Odgoj u obitelji, školi i javnom životu ima posebno značajnu ulogu: "Moralni karakter uzgoja sastoji se u tome da društvo osigura pokolenju sva ona sredstva, koja su potrebna da se postigne jedna harmonija interesa i garancija. Taj isti uzgoj učinio je da se onaj elementarni egoizam solidariše s drugim egoizmima" (*ibidem*, 43). Pataki na kraju u obitelji pronalazi mjesto povezivanja cjelokupnog društva: "ona je bezuvetno najsajjnija institucija, koja daje dovoljno jamstva za jedan poredak. Ona ga uzdržava, svojim neoskvrnenim autoritetom stvara jednu harmoniju" (*ibidem*, 43).

Ovaj rad, nastao u vrijeme prvobitne akumulacije kapitala i početne industrijalizacije s grubim socijalnim i nacionalnim raslojavanjima u Kraljevini, prepun je mladenačke oštine koja prelazi u intelektualizirani afekt kada govori o religiji kao *opijumu narodâ* (*ibidem*, 13), kapitalu radi kojeg je *moralni princip oportuniteta doživio svoj débacle* (*ibidem*, 34) i društvu koje je gubitkom svoga moralnog predmeta postalo *ekspozitura privilegiranih* proizvođači kao posljedicu *klasnu svijest*

(*ibidem*, 34). Prožet filozofijskim eklekticismom, njime se istovremeno zagovaraju elementi idealizma - doživljavanjem života kao vještine čija se egzistencija opravdava *pronalaženjem vrijednosti* (*ibidem*, 33) - i naturalizma - zalaganjem za *paraliziranje nastupa denaturalizacije* (*ibidem*, 12) - u naporu prevladavanja disharmonije ličnosti i uspostave *jedne diskretne ravnoteže* (*ibidem*, 33) pronađene racionalnim etičkim kriterijima izvan domašaja *afekata podsvjesnog porijekla* (*ibidem*, 13).

No, unatoč svim dilemama koje izviru iz Patakijeve spisateljske premijere, izostanka raspisane nagrade i dosadašnjoj zapostavljenosti ovoga rada, njegov temeljni doprinos je u prepoznavanju svijesti pojedinca, obitelji, te osobito odgoja u obitelji, školi i javnom životu kao temeljnih kriterija moralne preobrazbe društva. U tom pogledu ovaj članak predstavlja najavu studijskog i znanstvenog pedagogijskog usmjerenja koje će tek kasnije uslijediti.

Četiri godine kasnije, po odslušanju četvrte godine studija, Pataki objavljuje članke Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji (9.1.1, 1928 a) i Filozofijski osnov pedagogijske teleologije (9.1.1, 1928 b), koji su zapravo organska cjelina. Ove dvije teorijski koherentne studije ostat će temeljni okvir njegove filozofijske koncepcije zasnovane na Badenskoj novokantovskoj aksiologijskoj školi i koncepcije kulturne pedagogije kao njene pedagogijske izvedenice.

U ovim se člancima pedagogijska teleologija postavlja kao prvorazredno pitanje pedagogije (9.1.1, 1928 b, 323) jer se njime rješava problem odgojne svrhe. Radeći u to vrijeme na doktorskoj disertaciji, u članku Filozofijski osnov pedagogijske teleologije Pataki raspravlja temeljna ontologijska pitanja u svjetlu Kantove idealističke filozofije i predstavnika Badenske novokantovske aksiologijske škole (Wilhelm Windelband (1848-1915), Heinrich Rickert (1863-1936), Emil Lask (1875-1915), Eugen Herrigel (1885-1955)), suprotstavljajući ih Jean-Jacques Rousseauovom (1712-1778) naturalizmu, te voluntarizmu Christian Ehrenfelsa (1859-1932), P. Krügera, Rudolf Eislera (1873-1926), Raoul Richtera (1871-1912), Max Frischeisen-Köhlera, Morris Raphael Cohena (1880-1947) i Hugo Münsterbergera (1863-1916). Na tragu Badenske aksiologijske škole zalaže se za ostvarenje *vrijednosne strane života* nastojeći da *vrijednost u životu dobije regulativni smisao* pomoću kojeg će *duševni aktivitet* postati *život duhovnog razvoja i stvaranja*. "U takovu duhovnom životu pojam vrijednosti i smisla dobivaju centralno značenje.

Takav duhovni život je ostvarljiv; u svojoj čistoći on je ideal, ali mi možemo da ga osvajamo i ostvarujemo postepeno u našem životu" (*ibidem*, 341).

Ističući pedagogijsku teleologiju kao ključni pedagogijski problem Pataki se priklanja *filozofiji života* i duhovnoznanstvenoj pedagogiji pri čemu je "uzgojna svrha uvijek izraz stanovite kulturne konstelacije, koja je sustav materijalnih i duhovnih dobara" (9.1.1, 1928 a, 262). Ne samo da nema vječne i nepromjenjive odgojne svrhe, nego i pedagogijska teleologija nije isključivo pedagogijske naravi. Ona je nužno i pitanje filozofije. "Tako najvažnije pitanje teoretske pedagogije ima svoj korijen u filozofiji uopće, a naročito u 'filozofiji života'" (*ibidem*, 262).

U skladu s tako čvrstom skopčanošću pedagogije s filozofijom postavlja se pitanje autonomije pedagogijske znanosti. Pedagogija je normativna znanost, pri čemu "pod normativnom karakteristikom jedne nauke razumijemo njenu općenitu osebinu, da ne izlaže fakte kakovi jesu, nego određuje kakovi treba da budu" (*ibidem*, 267). Sve pedagogijske discipline koje su prije svega usmjerene na činjenice, a ne na normativnu projekciju - poput *historijske pedagogije*, *historije obrazovnih ideala*, *pedagogijske psihologije*, *pedologije* - po Patakijevu mišljenju ipak ne opovrgavaju normativni zadatak pedagogije, jer svojim radom omogućuju što bolje i potpunije ostvarenje postavljenog normativnog zadatka.

Unatoč reduciranju pedagogije na isključivo normativnu dimenziju i izvođenju njegovih temeljnih teleologijskih pitanja iz filozofije - što će u 30-im godinama u svojim radovima iz filozofije odgoja Pavao Vuk-Pavlović na temeljima filozofije objektivnog idealizma razviti na štetu pedagogijske autonomije - Pataki pedagogiju, poput Stjepana Matičevića, smatra autonomnom znanošću: "Danas se sve više učvršćuje mišljenje, da pedagogija i po teoretskom interesu, koji ju je izazvao i po zadatku i po metodologiji svojoj imade sve uvjete, da se nazove autonomnom naukom, ma da najvažnija pedag. pitanja imaju svoj korijen u nekim filozofijskim disciplinama. Nitko nije dosada zanijekao opravdanost posebnog zadatka teoretske fizike, iako je ona po svojim problemima u mnogo većoj mjeri zavisna o matematici nego pedagogija o filozofiji. Pedagogija je zaista usko povezana s filozofijom i upućena je na nju, jer ona mora da pođe od jednog filozofijskog gledanja - ili da u duhu današnjeg određenja filozofije kažem - ona mora da pođe od jednog nazora na život i svijet. Po ovakovu gledanju uzgajanje ne će biti samo 'automatizirana' djelatnost, koja se vrši bez ideja i

naglašenih apsolutnih vrednota, već će ona biti jedan kulturni posao, koji će u zgodnoj sintezi socijalnih i individualnih vrednota dati ljudskom životu duhovni sadržaj i elan. Po ovako orijentiranoj pedagogiji uzgajanje treba da bude održanje i nastavljanje kulture" (*ibidem*, 268-269).

Zašto se Pataki odlučuje za Badensku novokantovsku aksiološkijsku filozofiju i kako iz nje izvodi pedagoškijsku teleologiju? "Od K a n t a dalje filozofija je odbacila ontološkijsku metafiziku s vjerom, da metafizički svijet nije d a n čvrst u sebi i nezavisno o našem uticaju, nego je on z a d a n u našem duhovnom aktivitetu, u kojem nastaje, u kojem se ostvaruje. Na ovu i ovakovu filozofijsku orijentaciju ima da se nadoveže pedag. teleologija. Mi ćemo pokušati da pedag. teleologiju fundiramo na ovakovoj filozofiji i da je sistematski unutar teoretske pedagogije tako odredimo, da ona dođe do e f i k a s n o g uticaja u uzgojnom poslu. Nesumnjivi rezultat našeg razmatranja jest taj, da smo istakli neophodnu potrebu filozofijskog obrazloženja pedag. teleologije, a prema tome da kategorički o d b i j a m o misao, koja u želji za potpunom autonomijom pedagogije niječe filozofijsku pedagogiju. Takova filozofija mora da bude ž i v o t n i n a z o r , jedan 'personalistički' pogled na zabiljnost života i svijeta, koji i život smatra svojim problemom" (9.1.1, 1928 b, 341-342).

Pataki se protivi pristupima koji smatraju neplodnom filozofijsku pedagogiju (G. Kerschensteiner), pa su čak i zagovornici njenoga kraja (J. R. Kretschmar). Štoviše, smatra da *pedagogija koja ispituje odgajanje pod aspektom jednog kulturnog posla mora biti filozofijska* (*ibidem*, 343). Konačno, on definira tako postavljenu kulturnu pedagogiju na slijedeći način: "Pedagogija, koja polazi u svom teleološkijskom dijelu od pojma kulture, naziva se k u l t u r n o m p e d a g o g i j o m. Po njoj su kultura i uzgajanje k o r e l a t i v n i pojmovi. Kultura kao sustav objektivnih vrednota ima da se uzgajanjem prenosi, održi (Kulturerhaltung) i uvećava (Kulturmehrung)" (*ibidem*, 342-353). Tako se ovim razmjerno rano objavljenim, ali već zrelim radovima daje temeljni okvir u kojem će se kretati Patakijeva međuratna kulturna pedagogija utemeljena na Badenskoj novokantovskoj aksiološkijskoj filozofiji.

Još snažnije ukorjenjujući kulturnu pedagogiju na tako razvijenoj filozofiji u slijedećem članku Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije : Prilog kulturno-filozofijskoj problematici (9.1.1, 1929) Pataki, pod utjecajem Sprangerove duhovnoznanstvene psihologije kulturu - odnosno *objektivni duh* -

definira kao "sustav kulturnih dobara t. j. onih vrednosnih područja, koja imaju svoj objektivni 'oblik', koji su se objektivirali i tako postali 'predmeti'" (*ibidem*, 299). Tako je kultura organizirana *transsubjektivnim vrijednostima*, koje na *objektivnim substratima* dobijaju *objektivni oblik*: u tom pogledu on, po uzoru na Sprangerove *lebensformen*, razlikuje teoretske, etičke, estetske, religiozne, ekonomske i druge vrijednosti (*ibidem*, 299).

U naporu *objektivnog duha* prema formiranju *subjektivnog duha* Pataki, poput Sprangera, vidi suštinu *obrazovne tendencije*. "Obrazovanje je dakle buđenje, osvajanje vrijednosnih kategorija; i u koliko je čovjek uspio da više tih kategorija razumije u toliko se on više približio objektivnom duhu, u toliko je u obrazovanju otišao dalje, jer je više duha, više smislenog akcenta unio u svoj subjektivni život. Na taj način vrijednosti, te transsubjektivne kategorije, prožimaju život, daju transcendentno opravdanje, izvode ga iz subjektivnog stanja i daju mu karakter jedne misije, zadatka, dužnosti, poziva; ukratko značenje *autoritativne zavisnosti o transcendentnom (...)*" (*ibidem*, 300). Za razliku od *ranog rada*, religija u tom kontekstu ima posebno značajnu ulogu: "Zato je religija čisti i konačni idealni tip kulture, jer ona gradi svoju doktrinu baš na apsolutnoj zavisnosti ličnog života o transcendentnom vrijednom" (*ibidem*, 300).

Dovodeći kulturnu pedagogiju u tijesnu vezu s psihologijom - ali takvom psihologijom koja će *obuhvatiti bivstvo personalnosti* - Pataki zaključuje da to nije u mogućnosti tradicionalna *prirodnoznanstvena psihologija elemenata*, jer ona ostaje na razini *sadržaja* ne ponirući u *funkcije* "koje nijesu sadržajne već intencijonalne naravi" (*ibidem*, 303). Zato se zalaže za *duhovnoznanstvenu psihologiju* kao pretpostavku rasvjetljavanju obrazovanja u kontekstu nastojanja da *objektivni duh* zaživi u *subjektivnom duhu*.

U skladu s teorijom Badenske novokantovske aksiologijske škole o četiri vrste objektivnih vrijednosti - teoretskoj istini, etičkoj dobroći, estetskoj ljepoti i religioznoj svetosti (*ibidem*, 339) - obrazovanje, odnosno razvoj subjektivnog duha, podređen je radu na objektivnim vrijednostima radi održavanja i umnožavanja kulturnih dobara: "o b r a z o v a n j e (subjektivni duh) kao ingredijentni pojav nalazi se u n a p e t o - s t i između 'animalnog života' i 'objektivnog duha'. Upućenost obrazovanja na objektivni duh t. j. na njegovo nadvitalno, dakle transcendentno opravdanje kazuje

nam, da fenomen obrazovanja po svom vrednosnom dignitetu premašuje 'vitalni' Trieb-Wirkungs-system i da je u razvojnoj dijalektici podređen kulturi kao *l o g o s u* i ujedno *t e l o s u*, koji podaje ovakvim obrazovanjem 'zahvaćenom' životu transpersonalni i transcendentni smisao (...)" (*ibidem*, 341).

Na kraju se Pataki pita mogu li se različita vrijednosna područja podrediti jednoj cjelini. Taj *jedan smjer* subjektivnog duha, odnosno upućenost na *jednu stabilnu tačku* uvela bi *vitalni život u nadvitalno područje s čvrstim transcendentnim logosom i telosom*. Jedinstvo objektivnog duha nužno je za stabilni razvoj subjektivnog duha. No, je li moguć jedinstveni objektivni duh? "U savremenoj kulturnoj pedagogiji i previše se operira s riječima kultura, objektivni duh, ali se zaboravlja, da pored agregata vrednosnih područja oni ne označuju ujedno i njihovo *idejno jedinstvo*, njihov *afinitet* u jednom logosu i u toj činjenici leže razlozi za njihovu 'inkohherentnost'. Pored toga subjektivni duh 'multipolarno' je građen u svom razvoju, odnosno u logosu i telosu svoje dijalektike ide u *višerazličitim smjerovima*, koji se sa stajališta subjektivnog i objektivnog duha ne mogu uputiti jednoj 'točki', jer je objektivni duh i korelativni subjektivni duh samo *agregat* različitih vrednosnih područja, a ne *jedinstveni sistem* međusobno vezanih područja" (*ibidem*, 343). Dakle, ne postoji jedinstveni objektivni, pa onda ni subjektivni duh. Koja će strana u razvoju subjektivnog duha doći više do izražaja zavisi kako od kontakta s objektivnim duhom, tako i prirode odgajaničeve predisponiranosti.

Patakijeva filozofija pravi otklon od J.F. Herbartove filozofije utemeljene na Gottfried Wilhelm Leibnizovom (1646-1716) determinizmu i racionalizmu, priklanjajući se subjektivnom idealizmu Badenske novokantovske aksiološkijske škole. Čovjekovim *transcendentnim određenjem* odmiče se od naturalizma, a osporavanjem *vječnog* i *apsolutnog* bitka izvan ljudskog života kao jedinog istinskog i pravog svijeta i od objektivnog idealizma. Udaljavanjem svoje filozofije od filozofije na kojoj počiva tradicionalna herbartovska pedagogija Pataki se priklanja filozofiji subjektivnog idealizma. Uz pedagogiju svoga profesora Stjepana Matičevića, zasnovanu na filozofiji *idealrealizma*, on nastavlja izgradnju kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova na novim filozofijskim osnovama: "Starija pedagogija vjerovala je da čovjek imade *transcendentno određenje* (die transcendent Bestimmung) u svijetu, koje mu je dao *Bog*, odnosno onaj sveobuhvatni logos, koji ljudskom

životu nalaže jednu misiju u radu oko 'vječnog' i 'apsolutnog'. Emancipirajući se od odnosa čovjeka prema Bogu, pedagogija se u određivanju obrazovnog logosa naslanjala na etiku. Savremena pedagogija prelazi uske okvire *e t i č k e s v r h e*, postavlja mnogo širu 'univerzalističku koncepciju', po kojoj *o b r a z o v a n j e* kao *k u l t u r n i f e n o m e n* ima da služi kulturi, ali ovoj kako smo iznijeli nedostaje 'idejna' povezanost, tako da u razvoju subjektivnog duha nedostaje *j e d a n s m j e r* i odnos na jedno 'apsolutno' i 'vječno'. Pojam kulture, iako je onaj fundamentalni pojam, koji pokreće i određuje bivstvo obrazovnog razvoja, nije i 'p o s l j e d n j i' pojam, jer kultura *s a m o u o n o m s l u č a j u* može zaista podati nadvitalni smjer životu, ako postoji 'živa vjera', da kultura kao skup objektivnih vrednota upućuje na jedan *t r a n s c e n d e n t n i*, 'apsolutni' i 'vječni' logos, koji po svom dignitetu zahtijeva subordinaciju. Ta 'živa vjera' u apsolutni logos dovodi čovjeka u odnos *B o g o m*, u kojem on može 'osvojiti' ne samo trajno nadvitalno opravdanje svom životu, nego i supranaturalno, dakle transcendentno određenje. Taj odnos čovjeka prema Bogu nije *d a n*, već *z a d a n*; on se nalazi na 'koncu' obrazovnog puta i kao takav on je onaj jedini mogući smisao, u kojem je koncentrirana nadvitalna tendencija života" (*ibidem*, 346). Tako s ova tri rada (9.1.1, 1928 a; 1928 b; 1929) Stjepan Pataki razvija teleologiju svoje kulturne pedagogije.

Nakon njih brani Doktorsku disertaciju pod naslovom: *Preblem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentalnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teoretskom problemu* (9.1.3, 1929). U njoj se pozabavio strukturom spoznavanja i njegovog predmeta, odnosno strukturom bitka. Pritom kao referentnu točku uzima Kantovu filozofiju, jer upravo se s Kantom apsolutan i realan, ontologijski bitak dovodi u sumnju (*ibidem*, 1). Dajući pregled daljnjeg razvoja ovog Kantova pristupa Pataki se - nasuprot Marburškoj novokantovskoj školi (Hermann Cohen (1842-1918), Paul Natorp (1854-1924) i Ernst Cassirer (1874-1945)) koja zagovara logički idealizam - priklanja Badenskoj novokantovskoj aksiologijskoj školi (Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Emil Lask, Bruno Bauch (1877-1942) i dr.) koja napušta *ontologiju idealnog*: "Mišljenje se ne 'okreće' oko predmeta, već obratno predmet se 'okreće' oko mišljenja. U tom i sastoji 'kopernikanski obrat' transcendentalne metode, taj 'Revolutionen der Dekungsart', koji predmet odn. bitak izvodi odn. deducira iz mišljenja, iz jedinstva logičkog subjekta, iz transcendentalne

svijesti, iz transcendentalno karakteriziranog 'Ich denke'" (*ibidem*, 2). Tako se teleološka struktura spoznavanja suprotstavlja *gledajućem spoznavanju* koje mu oduzima aktivnost i *intencionalnu upućenost* na predmet, što ga simplificira, pa i iskrivljuje i neadekvatno prikazuje. "Spoznavanju pripada bivstveno /wesentlich/ aktivitet, jer ono nije 'stojanje' već 'nastojanje'; ono nije pasivno gledanje, već namjerno 'progledavanje'" (*ibidem*, 16). Pataki naglašava Kantovu sintezu empirizma i racionalizma koja u transcendentalnoj metodi dovodi do novog pristupa spoznavanju po kojem "ne ravna se spoznavanje po predmetu, već obrnuto predmet se ravna po spoznavanju. Samo na taj način možemo nezavisno o iskustvu dakle a priori spoznavati o predmetima iskustva, tako je moguća 'metafizika prirode'" (*ibidem*, 32).

Po obrani Disertacije Pataki svoj interes usmjerava na pedagoška pitanja. Samo još nekoliko objavljenih radova, uvijek u vezi s Disertacijom, ostat će u okvirima filozofije. Nakon bezuspješnih pokušaja cjelovitog objavljivanja Disertacije obraća se *Filozofijskoj reviji* pokušavajući objaviti makar njen ekscerpt (9.2.2.3). Kako mu niti to nije pošlo za rukom, 1930. godine objavljuje tek uvod i dva ne cjelovita poglavlja od ukupno osam poglavlja Disertacije u knjižici *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentalnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teroretskom problemu* (9.1.1, 1930). Drugi dijelovi disertacije ostat će neobjavljeni.

Tri godine kasnije u izdanju JAZU-a izlazi njegova studija *Razvoj i nauka logičkog idealizma : "Glavno pitanje" Kantove Kritike čistog uma ("Kopernikovski obrat" kao smisao Kantova transcendentalnog idealizma)* (9.1.1, 1933 a; 1933 b), a naredne godine i njegov sažetak *Entwicklung und Lehre des logischen Idealismus : Die "Hauptfrage" der Kantschen Kritik der reinen Vernunft ("Kopernikanische Wendung" als Sinn des Kantschen transzendentalen Idealismus)*, kojeg JAZU uobičajeno priređuje u zasebnoj publikaciji na njemačkom jeziku za inozemni auditorij (9.1.1, 1934 a). U ovom članku Pataki ističe "kako je Kant u namjeri da riješi mogućnost metafizičke spoznaje, mogućnost 'sintetičke spoznaje a priori' morao modificirati odnos mišljenja prema bitku, odnos spoznavanja prema predmetu. Da omogući spoznanje a priori o bitku, da omogući racionalizam, morao je bitak učiniti 'zavisnim' o mišljenju. Taj 'kopernikanski obrat' imao je za Kanta najprije značenje jednog *sredstva* za opravdanje mogućnosti apriorne spoznaje" (9.1.1, 1933 a, 181). Mada na kraju rada

najavljuje njegov nastavak koji će tragati za odgovorima na pitanja *koliko se logos može opravdati u krilu mišljenja i može li se odrediti kao isključivi uvjet za mogućnost prirode* (*ibidem*, 180) u svjetlu *novokantovske škole badenskog smjera* (*ibidem*, 182), do njega nije došlo. Potpuno zaokupljen pedagoškim pitanjima Pataki nije objavio više niti jednu filozofijsku raspravu. No, to ne znači da se on udaljio od filozofijskih pitanja. Dapače, u periodu do 1945. godine njegov pedagoški rad impregniran je teleološkim pitanjima postavljenim upravo na filozofijskim osnovama Badenske novokantovske aksiološke škole. Tako se u razdoblju do 1945. godine Pataki često vraća filozofijskim korijenima izvodeći iz njih svoju kulturnu pedagogiju.

5.3. Zasnivanje obitelji i profesorsko napredovanje

Istoga mjeseca nakon što je doktorirao, 14. studenoga 1929. godine, Stjepan Pataki odlazi na odsluženje vojnoga roka u Osječku neboračku četu. No, kako je već tada poboljšavao nakon nešto više od dva mjeseca - 23. siječnja 1930. godine rješenjem superrevizije komisije komandanta Osječke divizijske oblasti - otpušten je iz vojske radi zdravstvenih tegoba regulirajući time vojnu obvezu (9.2.2.8, 2.9). Ionako nesklon vojničkoj službi veseljak, pun energije, duhovitosti i naklonosti društvu sa svojim raznovrsnim interesima - osobito čitanju literature i slušanju glazbe (9.2.3.3, 7) - rado se vraća civilnom životu i svojoj temeljnoj intelektualnoj preokupaciji - pedagogiji.

Mladi 25-godišnji doktor filozofije uskoro svoj teorijski rad nadopunjuje praktičnim pedagoškim iskustvom. Spreman primiti se što prije pedagoškog posla, makar to bilo izvan rodnog Broda n/S i Zagreba u kojem je stekao svoje akademsko obrazovanje i široki krug prijatelja, dekretom Ministarstva prosvjete u Beogradu od 1. svibnja 1930. godine zapošljava se kao suplent na Državnoj realnoj gimnaziji u Sisku. Tako nakon Broda n/S u kojem je Pataki proveo svoje djetinjstvo i stekao opće obrazovanje, te Zagreba u kojem je nakon sveučilišnog obrazovanja ubrzo dostigao i doktorat znanosti, Sisak postaje treći grad u kojem će Pataki živjeti i steći svoje prvo pedagoško iskustvo.

Mada je u Patakijevu odabiru ovoga grada ključnu ulogu imao njegov već tada snažno razvijen životni poziv pedagoga, svakako je život u Sisku olakšavala veza

ovoga grada s Brodom n/S i Zagrebom. Osim što se nalazio između ovih dvaju gradova Sisak je, isto kao i oni, ležao na plovnoj rijeci Savi, što je umnogome odredilo njegov razvoj. Sa 7.500 stanovnika 1910. godine ovaj je grad, poput Broda n/S, središte riječnih puteva iz podunavsko-posavskog bazena. Uzvodno ga je Sava povezivala sa Zagrebom i Ljubljanom, a nizvodno s Brodom n/S i Beogradom na njenom ušću u Dunav. Kupa, koja se u Sisku ulijevala u Savu, uzvodno ga je vodila u Karlovac, a Ljubljana i Karlovac dobrim komunikacijskim vezama dalje u Trst i Rijeku. Izgradnja željezničkog priključka Sisak - Karlovac na željezničku transverzalu Budimpešta - Zagreb - Rijeka početkom XX. stoljeća osigurala je Sisku dodatnu privlačnost prometnog, trgovačkog i industrijskog središta, pa je u to vrijeme u njemu jačala prehrambena, kožna, građevinarska, drvoprerađivačka i dr. industrija (9.1.1, 1955-1971, sv. VII - 1968, 201).

U mješovitoj Državnoj realnoj gimnaziji u Sisku Stjepan Pataki je predavao matematiku i filozofiju. Ubrzo se zagledao u lijepu, pet godina mlađu maturantkinju Štefaniju Novoselec, rodom iz Zagreba, kojoj je kratko vrijeme pred maturu predavao logiku, a potom bio i na maturi. Ubrzo po njenu maturiranju zbližili su se, a potom i vjenčali 19. travnja 1931. godine u pravoslavnoj crkvi u Gospiću²⁶ (9.2.1.3), u kojem je Štefanijina obitelj imala svoj hotel. Slijedeće godine Stjepan i Štefanija Pataki dobili su sina Aleksandra, koji je rođen 5. kolovoza 1932. godine u Sisku (9.2.1.4).

Mlada obitelj - Stjepan, Štefanija, a potom i Aleksandar Pataki, živjela je u Sisku kratko vrijeme. Kako je na Drugoj muškoj realnoj gimnaziji u Zagrebu ubrzo upražnjeno mjesto profesora filozofije i matematike suplent Stjepan Pataki odlukom Ministarstva prosvjete iz Beograda od 5. travnja 1933. godine dodjeljen je na rad u tu školu, pa se sa suprugom Štefanijom i sinom Aleksandrom nakon nepune tri godine rada u sisačkoj gimnaziji seli natrag u Zagreb, koji trajno ostaje njegov grad.

U Drugoj muškoj realnoj gimnaziji u Zagrebu Pataki predaje matematiku i filozofiju. S napunjenih pet godina radnog iskustva 6. travnja 1935. godine polaže ispit za profesora srednjih škola pred odborom Stalne komisije za polaganje profesorskih ispita u Zagrebu (9.2.2.8, 2.9). Ispit polaže iz teorije spoznaje, logike, psihologije i povijesti filozofije kao *glavnog predmeta*, te pedagogije s metodikom i etike kao

²⁶ U razdoblju do kraja Drugoga svjetskog rata vjenčanje u crkvi bilo je pred zakonom izjednačeno s državnim vjenčanjem.

sporednog predmeta s ocjenom odlikujući se stručnom spremom i predavanjem (9.2.2.8, 2.7). Malo potom, 12. listopada 1935. godine, na osobnu molbu umjesto suplenta već postavljeni profesor realne gimnazije u Sisku i službeno je premješten iz sisačke na zagrebačku gimnaziju.

Kako sve više jača Patakijev interes za teorijsko proučavanje pedagogije radi čega objavljuje čitav niz relevantnih studija iz kulturne pedagogije, dodatno oplemenjen praktičnim pedagoškim iskustvom započinje akademski profesorski rad. Tako uz Drugu mušku realnu gimnaziju od 6. prosinca 1935. godine Dekanat Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu postavlja ga za privatnog docenta na *katedru Pedagogije - Teoriju pedagogije i Istoriju pedagogije* Pedagogijskog seminara (9.2.2.7, 1.2, II, 1573/35; 9.2.2.8, 2.6, 45893). Tako od *ljetnog poljeća* akademske 1935/36. godine voditelju mnogih pedagoških kolegija i jedinom zaposlenom na Pedagogijskom seminaru redovitog profesora Stjepana Matičevića, te sveučilišnom docentu s Filozofijskog seminara Pavao Vuk-Pavlovića koji je već čitav niz godina na studiju pedagogije vodio kolegij Povijest odgoja i odgojnih teorija, a u akademskim 1937/38. i 1938/39. godinama umjesto njega Filozofiju odgoja, pridružuje se Stjepan Pataki. U postupku izbora za privatnog docenta 30. svibnja 1936. godine održava nastupno predavanje pod naslovom *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije : Problem pedagoške nauke* (9.1.1, 1936 b), u kojem raspravlja karakter pedagoške znanosti u svjetlu kulturne pedagogije.

Mada izvori ništa ne govore o tome, nema sumnje da je tada najmarkantniji pedagoški teoretičar i vodeći predstavnik kulturne pedagogije u Hrvatskoj, profesor Sveučilišta i član JAZU-a Stjepan Matičević, Patakijev profesor s dodiplomskog studija, član komisije pri obrani Disertacije i tada jedini zaposlenik na Pedagogijskom seminaru imao značajnu ulogu u donošenju odluke da se razmjerno mladog 30-godišnjeg Stjepana Patakija primi za privatnog docenta na Sveučilište.

Kao privatni docent Pataki preuzima mnoge kolegije na Pedagogijskom seminaru: *Savremene pedagoške teorije (smjerovi i problemi)* (akademske 1935/36, 1936/37), *Pedagoški kolokvij*²⁷ (1935/36, 1936/37, 1937/38, 1938/39, 1939/40,

²⁷ U ovom kolegiju Stjepan Pataki upoznaje studente s pedagoškom literaturom u vezi s drugim kolegijem/ima koji/e u toj akademskoj godini vodi - *Savremene pedagoške teorije* (1935/36,

1940/41), Razvoj i nauka *nove škole* (1936/37, 1937/38), Povijest pedagogije (1937/38, 1938/39, 1940/41), Pedagogija radne škole (1937/38), Uvod u teorijsku pedagogiju (1938/39), Temelji didaktike (1939/40), Didaktika nove škole (1940/41), Uvod u opću pedagogiju (1940/41) i Pedagoški seminar (teoretski odjel)²⁸ (1940/41) (9.2.2.9, 4).

Ovako veliki angažman zahtijevao je od Patakija dosta napora i pripreme. Unatoč izrazito velikoj životnoj i radnoj energiji teško je bilo istovremeno zadovoljiti obiteljske potrebe, puni profesorski angažman na stalnom radnom mjestu u Gimnaziji, tada već vrlo intenzivan spisateljski pedagoški rad, te zahtjevan sveučilišni pedagoški program. Osim toga, u to je vrijeme angažiran i u radu Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, čiji pravi član postaje 1934. godine (9.2.2.10, 1.4.2, *Karton ...*; 9.4, Franković i sur., 1971, 566), a održava različita predavanja i u drugim pedagoškim društvima (vidjeti članke: 9.1.1, 1937 f; 9.1.1, 1937 g; 9.1.1, 1937 h; 9.1.1, 1938 h; 9.1.1, 1939 b; 9.1.1, 1940 c; 9.1.1, 1941). Od 1934. godine uz Josipa Demarina i glavnog urednika Sigismunda Čajkovca uređuje i vodeći nacionalni pedagoški časopis *Napredak*, koji je u to vrijeme dostigao najvišu znanstvenu razinu u povijesti svoga postojanja. Svojom privatnom docenturou na Sveučilištu od 2/3 fonda sati u početnim godinama rada Pataki dostiže punu satnicu stalno zaposlenog profesora u akademskoj 1940/41. godini. Stoga te akademske godine postaje *honórarni nastavnik* Pedagoškog seminara Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.

U cjelokupnom Patakijevom radu dolazi do prevage teorijskog pedagoškog naspram praktičnog pedagoškog rada. Pedagoški rad postupno zauzima sve više mjesta nauštrb pedagoške prakse gimnazijskog profesora. Tako nakon mnogobrojnih odobrenih odsustvovanja s posla radi znanstvenih pedagoških usavršavanja u Beču, Pragu, Berlinu, Münchenu, Frankfurtu na Majni, Heidelbergu i Parizu (9.2.2.10, 1.4.2, *Karton ...*), 31. kolovoza 1937. godine Stjepan Pataki moli pokrajinsku Bansku upravu u Zagrebu za trajno skraćenje njegova nastavnog fonda sati u Drugoj muškoj realnoj

1936/37), Razvoj i nauka *nove škole* (1936/37, 1937/38), Pedagogija radne škole (1937/38), Uvod u teorijsku pedagogiju (1938/39), Temelji didaktike (1939/40) i Didaktika nove škole (1940/41).

²⁸ Ovim kolegijem upoznaju se studenti s literaturom značajnom za kolegij Uvod u opću pedagogiju (1940/41).

gimnaziji u Zagrebu zbog naučnog rada (9.2.2.7, 1.2, III, 928/37). Ministarstvo prosvjete 22. listopada 1937. godine odobrava traženo skraćenje, pa je od školske 1937/38. godine njegova ukupna satnica u Gimnaziji smanjena na 10 (9.2.2.7, 1.2, IV, 1115/37) čime je dodatno otvoren prostor akademskom i ukupnom teorijskom pedagojskom radu. Iste školske godine postaje i *honorarni nastavnik* Više pedagoške škole u Zagrebu (9.2.2.8, 2.12).

Pataki će uskoro u cjelosti prekinuti s gimnazijskim radom. Na kraju školske 1937/38. godine Odlukom Ministarstva prosvjete u Beogradu od 15. srpnja 1938. godine dodjeljen je na rad Kraljevskoj banskoj upravi Savske banovine u Zagrebu koja ga odmah potom, nakon jednogodišnjeg honorarnog rada 23. srpnja 1938. godine, upućuje na stalni rad na Višu pedagošku školu u Zagrebu. Ovim promaknućem u cjelosti završava osmogodišnji praktični pedagoški rad Stjepana Patakija. Time on od srednjoškolskog profesora postaje profesorom srednjoškolskih profesora kako na Sveučilištu, tako i na Višoj pedagoškoj školi, čime zauzima ključna pedagojska mjesta u vodećim akademskim intelektualnim ustanovama u Hrvatskoj toga doba.

Na Višoj pedagoškoj školi nasljeđuje svoga profesora i tadašnjeg kolegu s Pedagojskog seminara Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Stjepana Matičevića. Matičevićevim povlačenjem s Više pedagoške škole 1938. godine preuzima katedru Teorijske pedagogije, koju vodi do 1941. godine. Uz privatnu docenturu od akademske 1935/36. godine i honorarni nastavni rad na Sveučilištu u akademskoj 1940/41. godini (nakon što je Stjepan Matičević 16. lipnja 1940. godine preminuo), nešto više od tri godine obrazovanja profesora građanskih i strukovnih škola na Višoj pedagoškoj školi još su jedan korak u akademskom napredovanju Stjepana Patakija.

Odlukom Prosvjetnog odjela u Zagrebu Kraljevske banske vlasti od 26. veljače 1941. godine Stjepan Pataki je razriješen dužnosti profesora Više pedagoške škole u Zagrebu i od 10. ožujka 1941. godine umjesto privatnog docenta izabran za sveučilišnog docenta Opće pedagogije s teorijskim seminarom na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu (9.2.2.8, 2.13; 9.2.2.9, 3.3, 422/1941, 1821/1941) u stalnom radnom odnosu. Time on postaje prvi zaposlenik Pedagojskog seminara koji je uz filozofiju završio i studij pedagogije, za razliku od prijašnjih filozofijski obrazovanih profesora Đ. Arnolda, S. Matičevića, kao i Patakijevog kolege s Više

pedagoške škole u Zagrebu V. Petza koji je malo prije njega iste akademske 1940/41. godine zaposlen na Pedagoškom seminaru.

Novim rješenjem Odjela za prosvjetu Banske Vlasti banovine Hrvatske od 14. ožujka 1941. godine Stjepan Pataki je postavljen i za honorarnog nastavnika Više škole za tjelesni odgoj u Zagrebu (9.2.2.9, 3.5, 3504/1941).

Razvijena struktura ličnosti sa snažnim intelektualnim habitusom, snažna pedagoška, filozofijska, pa i psihologijska utemeljenost, permanentni kontakt s recentnom literaturom u zemlji i inozemstvu, mnogobrojni znanstveni boravci u inozemstvu te osobito dobro poznavanje prilika u njemačkom kulturnom krugu čijim jezikom Pataki aktivno vlada, korištenje građe s francuskog, mađarskog i ruskog jezika kojima se isto tako služi, te praktično pedagoško iskustvo i dobra upućenost u probleme akademskog pedagoškog obrazovanja (9.2.2.8, 2.9. i 2.12) stvorilo je dobre pretpostavke za izgradnju bogatog pedagoškog korpusa Stjepana Patakija.

5.4. Razvoj teorije kulturne pedagogije

Ovo vrijeme Pataki započinje člankom Jedno novo djelo Oswalda Spenglera (9.1.1, 1931), u kojem daje kritički prikaz njegove knjige *Der Mensch und die Technik die Beitrag zu einer Philosophie des Lebens* kojom Spengler "nastavljajući ideologiju rasula i propasti zapadne ili kako je on zove faustovske kulture, diskutuje problem čovjeka, problem ljudskog života, problem historije čovjeka i njegove tehnike od pradavnih početaka sve do današnjih dana" (*ibidem*, 10). Spenglerovu katastrofizmu u kojem se *zvjerstvo* predstavlja kao *bivstvo ljudskog života* (*ibidem*, 12) Pataki suprotstavlja osobni optimizam zasnovan na filozofiji života. Uz proturječja koja pronalazi u ovom djelu - bilo da su plod *nejasnoća, nedosljednosti u izvođenju* ili *presmionosti u proizvoljnim konstrukcijama* (*ibidem*, 9) - Pataki na početku kriznih 30-ih godina ističe potrebu aktivnijeg istraživanja čovjeka u kontekstu filozofijske antropologije kao nove discipline koja ga u to vrijeme proučava u svojoj kompleksnosti njegova prirodnog i duhovnog aspekta, jer "Spanglerovo djelo vrlo je karakteristično za današnje kulturno stanje; ono je izraz jedne velike skepse i razočaranja. Za filozofiju, za metafiziku čovjeka Spenglerove radikalne misli predstavljaju sigurno

jedno iznenađenje, predstavljaju jednu koncepciju, koju je ona dosada sistematski odbila" (*ibidem*, 10).

Nasuprot Spenglerovu skepticizmu zasnovanom na filozofiji naturalizma Pataki se slijedećim radom pozabavio Pavao Vuk-Pavlovićevom kulturnom pedagogijom, odnosno njegovom filozofijom odgoja utemeljenom na filozofiji objektivnog idealizma. Naime, reagirajući na netom objavljenu vrlo zapaženu Vuk-Pavlovićevu studiju *Ličnost i odgoj* Pataki piše svoj odgovor: *Kultura i odgoj : Povodom Vuk-Pavlovićeva djela "Ličnost i odgoj"* (9.1.1, 1932 a). U ovom djelu na tragu Badenske novokantovske aksiološkijske filozofije i duhovnoznanstvene pedagogije osporava mogućnost postojanja kulture zasnovane na stvaralačkoj ličnosti i ljubavi kao *izrazu trajne univerzalne kulturne prakse* (*ibidem*, 15). Ne slaže se s mogućnošću postojanja objektivnog, od života i spoznaje nezavisnog svijeta ideja, suprotstavlja se *univerzalnoj kulturnoj praksi i općenito valjanoj pedagogiji*, jer "općenito-valjana odgojna 'svrha' ili ideja ne postoji zato, jer ideja uopće i - n e m a" (*ibidem*, 18). Nasuprot Vuk-Pavloviću, protivi se postojanju univerzalne kulture i univerzalnog sustava vrijednosti, kao i univerzalnog odgoja zasnovanog na univerzalnoj ljubavi. "Duh univerzalne kulture i univerzalnog odgajalaštva mogao bi donekle da bude ostvaren samo u s v e t a š t v u . Idealizam g. Vuk-Pavlovića sa svojom univerzalnom ljubavi prema vrednotama, sa odgajanjem kao univerzalnom kulturnom praksom zaista i zahtijeva to svetaštvo i misionarstvo" (*ibidem*, 38). Stoga Vuk-Pavlovićevu filozofiju odgoja Pataki smatra utopističkom.

Unatoč razlikama u filozofijskom polazištu između Spenglera i Vuk-Pavlovića Pataki pronalazi suštinsku podudarnost među njima: "Pisac (Vuk-Pavlović; op. I. R.) stoji na stajalištu dualizma 'prirode' i duha. Čovjek je i 'prirodno' i duhovno biće. 'Priroda' i duh u njemu predstavljaju dvije antagonističke strane, koje su u čovjeku rastavljene jazom ontičke razlike. U čovjeku su od iskona bitak 'prirode' i duha u trajnom konfliktu. Antagonizam 'prirode' i duha karakteriše idealističku filozofiju g. Vuk-Pavlovića" (*ibidem*, 27). Samo zahvaljujući Vuk-Pavlovićevu optimizmu logički slijed ovoga pristupa neće odvesti čovjeka u katastrofu poput one koju predskazuje Spengler.

U jednom se Pataki ipak slaže s Vuk-Pavlovićem. I on smatra da je suština pedagogije filozofska, jer pedagogija temeljna odgojna pitanja ne može rješavati bez

filozofije i metafizike, pa zato ne može biti riječi o kraju filozofijske pedagogije, o kojem govori J. R. Kretzschmar²⁹. "Odgojna zazbiljnost ne pretstavlja jedno odijeljeno i zatvoreno područje, ona je tek jedna strana velike kulturne zazbiljnosti. Odgajanje kao jedna strana kulturne zazbiljnosti ne da se, prema tome, odvojeno ili izolirano izučavati sa stajališta čiste i autonomne pedagoške nauke. To je potrebno da se istakne osobito na adresu onih koji u 'užoj' pedagoškoj problematici nalaze cijelu pedagogiju i tako mimoilaze njena osnovna, principijelna i vrhovna pitanja koja se tiču bivstva odgoja" (*ibidem*, 19). Tako u ovom radu Pataki utvrđuje suštinsku povezanost pedagogije s filozofijom.

Poput prethodnoga i sljedeći rad spada u red najzapaženijih Patakijevih studija. U knjizi *Problemi filozofijske pedagogije (Odnos filozofije i obrazovanja)* (9.1.1, 1933 c) on polazi od dva osnovna pitanja obrazovanja³⁰: što je obrazovanje i kako treba obrazovati (*ibidem*, 3) - pri čemu se u knjizi posvećuje traganju za odgovorom na prvo pitanje. Mada knjiga nije polemički intonirana kao prethodne, njenom sistematizacijom u prošlom radu započete rasprave o suštinskoj povezanosti pedagogije s filozofijom odgovara se Kretzschmaru i drugim protivnicima filozofijske pedagogije.

²⁹ J. R. Kretzschmar 1920. godine objavljuje djelo *Kraj filozofijske pedagogije* u kojem pedagogiju svodi na praktičnu, tehnologijsku ili normativnu znanost kojoj jedini problem treba biti kako odgajati, bez da se istovremeno pita kamo odgoj smjera. Ovo je djelo u to vrijeme izazvalo široku znanstvenu polemiku, u koju se svojim radovima često uključivao i Stjepan Pataki, osobito onim nastalim do 1945. godine.

³⁰ U ovom radu Pataki koristi pojam *obrazovanje* za predmet pedagogije, pri čemu ga precizno ne određuje u odnosu na pojam *uzgajanje* jer je "to po našem mišljenju jedno terminološko pitanje", misleći očigledno kako ono samim time, makar u tom kontekstu, nije bitno. Ipak, ističe da je *obrazovanje* širi pojam od specijalnog pojma *uzgajanje*, te da se u to vrijeme umjesto njega sve više udomaćuje u pedagoškoj literaturi (9.1.1, 1933 c, 22).

Unatoč tome i u Patakijevim radovima koji će potom uslijediti sve do 1939. godine, kao i u ranije objavljenim radovima, on u pravilu koristi pojam *uzgoj* umjesto *obrazovanje*. Ipak, ponekad ga zamjenjuje pojmom *odgoj*, i to u nekoliko radova u kojima raspravlja o P. Vuk-Pavlovićevu, S. Matičevićevu i J. Deweyevu pristupu *odgoju* - vidjeti: 9.1.1, 1932 a; 1934 c; 1934 f; 1935 a; 1937 c-1937 d - kao i u nekoliko drugih radova - vidjeti: 9.1.1, 1936 a; 1936 b; 1936 c; 1937 a-1937 b; 1937 h.

Od 1940. godine pak, pojam *uzgoj* zamjenjuje pojmom *odgoj*, opet bez posebnog objašnjenja. Tek, u neobjavljenom udžbeniku pisanom u vrijeme Drugoga svjetskog rata kaže "da je bolje reći odgoj nego uzgoj. Cvijeće se uzgaja, stoka se uzgaja, ali čovjek se odgaja. Finije jezično osjećanje čuti ovdje razliku. Obrazovanje duha ne može biti međutim potpunije i istinsko, ako ono ne zahvati u srce i volju, t. j. ako ne utječe na razvitak karaktera. Odgoj se stoga uzima prema svemu kao širi ili viši pojam, koji obuhvaća i obrazovanje. Ciljevi obrazovanja podređeni su ciljevima odgoja" (9.1.3, oko 1943, 31).

Nasuprot Kretzschmarovu kritiziranju prvoga pitanja kao neplodne filozofijske spekulacije, jer se odgojni i obrazovni proces odvija bez te idejne, odnosno filozofijske pretpostavke, Pataki kaže: "Teorija obrazovanja mora dakle da utvrdi, protumači i normira ideju, pojam odn. svrhu obrazovanja i to zato jer je obrazovni put jedan 'intencijonalni' akt, akt s kojim se nešto hoće postići, s kojim se nešto namjerava ostvariti. U osnovima obrazovnog posla leži jedan plan, jedan program, koji opravdava najprije sam fenomen obrazovanja podavajući mu u isto vrijeme smjernice njegova nastojanja" (*ibidem*, 7). Zato je prvo pitanje obrazovanja isto toliko važno kao i drugo: "Za konkretan obrazovni rad jednako su važna oba momenta. Pa ako se idejne direktive, idejne smjernice i ne osjećaju t. j. ne zamjećuju dovoljno jasno u obrazovnom procesu, onda još nije opravdano tvrditi da se obrazovanje uopće odvija ili može odvijati bez jedne idejne podloge, koja zapravo sadržava u sebi namjeru, intenciju obrazovanja kao brige i rada uopće" (*ibidem*, 9). Stoga se zalaže za istraživanje i *teoretskog i praktičnog zadatka* pedagogije.

I upravo do tada zapostavljenom teoretskom aspektu pedagogije, odnosno pedagoškoj teleologiji zbog koje je ovaj pristup u pedagogiji nazvan još i filozofijskom, odnosno teorijskom pedagogijom, Pataki posvećuje posebnu pažnju u svojoj međuratnoj pedagogiji. Pritom je ta pedagogija "kulturalna pedagogija" t. j. ona pod obrazovanjem razumjeva proces prenošenja, predavanja, proces nastavljanja kulture" (*ibidem*, 36), jer je "obrazovanje proces u kojem jedna generacija predaje svoj etos, svoju kulturu nadolazećoj generaciji (1), razbuđuje vrijedne stvaralačke snage (2), koje će čuvati, nastaviti i razviti kulturu. Bio taj proces manje ili više osviješten, racionalizovan i organizovan on se odvija po gornjoj shemi" (*ibidem*, 38).

Završavajući ovu studiju analizom triju metafizika koje su *obilježile kulturni život čovječanstva* - naturalizam, objektivni idealizam i subjektivni idealizam - Pataki svojim opredjeljenjem ostaje dosljedan subjektivnom idealizmu Badenske novokantovske aksiologijske škole: "Ličnost niti je biljka koja raste po svom zakonu (naturalizam; op. I. R.), niti je 'mehanizam' koji se 'vanjskim' principima može sagraditi (objektivni idealizam; op. I. R.). Ličnost se razvija preko 'unutarnjih' i 'vanjskih' snaga (subjektivni idealizam; op. I. R.). Kulturalna pedagogija nastoji da

savlada i izmiri sve te opreke koje postoje između nativizma i empirizma, pedagoškog formalizma (funkcionalizma) i materijalizma, između pedagoškog ekspresionizma i intelektualističkog 'impersonalizma', psihologizma i logicizma, impulza i norme, između stvaralačkog života i 'vječne ideje'. Kulturna pedagogija, kažemo, izmiruje te opreke, ali ih i prelazi, jer ni u sintezi njihovoj ona ne nalazi bivstvo duhovnog i obrazovnog akta. U sintezi su primarni dijelovi, elementi. Obrazovni akt sigurno nije neka mehanička sinteza 'unutrašnjeg' i 'vanjskog', psihičkog i logičkog, već je najprije *j e d i n s t v o* u kome to *d v o j e* dolazi do 'naknadnog' izražaja. - Apsolutiziranje 'unutrašnjeg', psihičkog faktora dovelo bi do psihologizma (naturalizam; op. I. R.); apsolutiziranje 'vanjskog', idejnog faktora dovelo bi do logicizma ili 'trećeg carstva' (objektivni idealizam; op. I. R.). Ali kako 'psihe', tako i 'logos' (ideja) ne predstavljaju apsolutne i egzistencijalno samostalne sfere. Psihe i logos sačinjavaju 'dvoje' u jedinstvenom duhovnom i obrazovnom aktu. A jedinstveni duhovni i obrazovni akt daje se u *n a p e t o s t i o d n . p o l a r i t e t u* imanentnog i transcendentnog, 'psihičkog' i 'logičkog', doživljajnog i 'predmetnog' (idejnog, normativnog)" (*ibidem*, 180-181), odnosno u subjektivnom idealizmu koji *multiformno* zasniva duhovnost, obrazovanje i kulturu.

U do sada spominjanim radovima Pataki je udario temelje teleologiji kulturne pedagogije u živom dodiru s tada relevantnim pedagoškim autoritetima u zemlji i svijetu. Čitav niz radova koji su potom uslijedili predstavljaju njenu razradu. Po svome sadržaju oni ostaju na području teleologije kulturne pedagogije - pa čak i onda kada raspravljaju o nekim drugim temama u pravilu ih razmatraju s aspekta pedagoške teleologije - a po svojoj metodi uvijek su kritički intonirani spram drugih pristupa u pedagogiji, bilo da se radi o bliskim pedagoškim konceptima (poput kulturne pedagogije P. Vuk-Pavlovića i S. Matičevića, te duhovnoznanstvene pedagogije W. Diltheya, E. Sprangera i Th. Litta), bilo da je riječ o djelomično prihvatljivim konceptima (panpedagogizam Ernsta Kriecka i predstavnici različitih smjerova pedagogije radne škole u zemlji i inozemstvu) ili se obraća oprečnim pedagoškim konceptima (kao što je antifilozofijska pedagogija J.R. Kretzschmara).

U radu koji je uslijedio - Radna pedagogija u svjetlu filozofije i psihologije : Kulturno-historiska pozadina nove škole (9.1.1, 1933 d) - razmatra se pedagogija radne škole kao najsnažniji, ali i *najodličniji* reformni pravac u pedagogiji koji,

nasuprot ekskluzivnom intelektualizmu stare škole, u odgoj uključuje voljnu i emocionalnu stranu duševnog života. Nalazeći *samorad na osnovi spontanih interesa* kao temeljni rezultat radne škole (*ibidem*, 912), u ovom se pravcu istovremeno prepoznaju i pomodnosti poput pretjerivanja u ručnom radu, ali i opasnosti čak i od revolucionarnih promjena, radi čega "(...) umjesto krute discipline, neizbježivih kazni i često nerazumljivih propisa i zabrana, u novu školu treba da uđe duh slobode, koji se dakako ne smije izopачiti u anarhiju i samovolju" (*ibidem*, 912).

Slijedeća knjiga - *Sovjetska škola* (9.1.1, 1934 b) - posvećena je položaju odgoja i sustava školstva u totalitarnom okruženju revolucionarnog Sovjetskog Saveza, povezujući ga s totalitarizmom u Njemačkoj koji je tada bio već u nastajanju: "I zaista, ne samo u političkom i ekonomskom životu, nego u kulturnom životu, pa prema tome i u uzgoju zamjećuju se jasno konture jednog autoritativnog kurza. Autoritativni politički i kulturni sistem odražuje se najdirektnije i najplastičnije baš u prosvjetnoj politici. Nije čudo da su disciplina i autoritativnost vrhovne misli vodilje u stvaranju nove Njemačke" (*ibidem*, 4). Suprotstavljajući se prijašnjoj pedagoškoj baštini ta društva grade novu pedagogiju na novim ideološkim osnovama, jer "autonomni pedagoški, didaktički i metodički problem ne postoji. Pedagogija, didaktika, metodika proizlaze iz spomenute ideologije" (*ibidem*, 21). Kada je riječ o novom sovjetskom društvu *priroda, rad i društvo*, odnosno *naturalizam, industrijalizam i socijalizam* ideološki su temelji na kojima je izgrađena *nova kultura*, pri čemu "škola u cjelini, osnovna, srednja i visoka, treba da preuzme na sebe zadatak nove socijalne kulture. (...) Generalna linija ideologije ne napušta se ni za jedan čas. Oblici koji se traže i nalaze, uvode i zabacuju, samo su plod težnje, da se što bolje i efikasnije utvrdi nova sovjetska ideologija u školi i u cjelokupnom prosvjetnom životu naroda" (*ibidem*, 35, 60). Ne ulazeći eksplicitno u vrijednosno određenje ovih promjena, Pataki zaključuje: "Radi se zaista o radikalnom napuštanju osnova zapadno-evropske duhovne, a s tim u vezi, i socijalne kulture. U toj novoj kulturno-historijskoj situaciji, kao i uvijek, i škola doživljuje korjenitu promjenu svog dosadašnjeg karaktera i uloge u kulturnom životu ruskog naroda" (*ibidem*, 61). No, osim što ovom knjigom Pataki pokazuje izuzetno dobru upućenost u prilike njemačke i sovjetske pedagogije i školstva, implicitna potka ovoga rada nedvojbeno upućuje na njegovo protivljenje totalitarnim političkim strukturama u Evropi i njihovu utjecaju na pedagogiju i odgoj.

Zapaženost *Sovjske škole* u domaćoj javnosti potvrđuju i dva prikaza koja su o njoj objavljena. Za razliku od Vladimira Filipovića (9.3.1, 1934), identitet autora drugog prikaza nije poznat (9.3.1, M. R. M., 1935)³¹. Kritike ove knjige, koja je "kod nas prvi prikaz savremene ruske škole, a kako je pisan zanimljivim i lijepim stilom bezuvjetno će naići na velik broj čitalaca" (9.3.1, (Filipović), 1934, 332), prije svega se odnose na njen premalen opseg da bi se mogao dati zamašniji pregled kulturne orijentacije nove sovjetske škole (*ibidem*, 333), ali i na njenu pretjeranu blagost: "D-r Pataki je pisao samo 'referat', a ne i kritiku" (9.3.1, M. R. M., 1935) radi nepomirljive idealističke suprotstavljenosti tadašnjoj sovjetskoj materijalističkoj filozofiji. Naime, autor navodi kako sâm Pataki za nju kaže da predstavlja "svršetak a, možda, i kraj zapadno-evropske ekstremne materijalističke i racionalističke ideologije" (*ibidem*, 710-711). No, unatoč spomenutim zadržkama, pa i nekim drugim primjedbama, knjiga je pozdravljena kao "interesantna i po predmetu i po načinu obradbe" (9.3.1, (Filipović), 1934, 333).

U članku Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji (9.1.1, 1934 c) Pataki se osvrće na Matičevićovo predavanje u JAZU-u, koje je sastavni dio Matičevićeve knjige *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj*. Ne slaže se s njegovim određenjem odgoja kao *svjesnog i nekom osnovom upravljanog rada*, jer se njime "ograničava i sužava pojam odgoja i njegove š i r o k e egzistencijalne funkcije. Svijesni i 'nekom osnovom upravljani' odgoj pretstavlja, to je izvan sumnje, najvidniji, najdjelotvorniji i najsystematičniji oblik 'odgojnog kauzaliteta' i odgojne volje, ali z a z b i l j n o s t odgajanja mnogo je šira i složenija te se ne može naprosto s o v a k o v i m definitivnim putem odrediti, tj. ograničiti i suziti njen, gotovo univerzalni, odgojni karakter. Istina, zazbiljnost odgajanja je mnogostruka, upravo 'višeslojna', u svojim oblicima i organizaciji r a z l i č i t a . Pored svijesnih, 'namjernih', planskih faktora u odgajanju djeluju i anonimni (nesvijesni impersonalni, personalni i socijalni) faktori, faktori koji u prvom redu nisu vezani na 'personificirani' oblik odgojne funkcije - kako je pretstavlja i vrši odgajatelj. Nadalje, kulturna dobra i

³¹ Inicijali *M. R. M.* upućuju na to da bi autor članka mogao biti beogradski učitelj i tadašnji urednik časopisa *Učitelj* Milić Majstorović (1892-1978), koji je preveo i objavio čitav niz ruskih pedagoških djela i bavio se filozofijskom pedagogijom, ali bi to mogao biti i Miloš Milošević, tadašnji predstavnik kulturne pedagogije u Srbiji.

vrednote i d i r e k t n o , dakle bez posredstva s v i j e s n e odgojne namjere i funkcije, odgajaju i obrazuju, te je stoga i razumljivo da je kultura uvijek, već prema stupnju svoje kulturne osviještenosti, i k u l t u r n a v o l j a - odgoj u najširem smislu te riječi" (*ibidem*, 31).

Zakoračivši tako u panpedagogizam, Pataki proširuje odgojnu funkciju, ali i premašuje svoj ranije definirani karakter pedagoške znanosti. Uz do tada istican normativni karakter pedagogije (vidjeti: 9.1.1, 1928 a; 1928 b), "'bivstveni' put o određivanju odgojnog pojma n e m o ž e d a m i m o i d e odgojnu zazbiljnost, i u svoj širini svojoj, ne može uopće da bude kao takova, kao odgojna, ocijenjena i spoznata bez nekog odnosa na pojam odgoja i njegovo bivstveno određenje. A pitanje o 'smislu', o funkciji odgoja ima, dakle, bivstvenu i 'deskriptivnu' stranu koja se među sobom obostrano i organski uvjetuje" (9.1.1, 1934 c, 32). Međutim, unatoč tom panpedagogizmu, pedagogija je po Patakijevu mišljenju autonomna znanost koja značaj odgojne funkcije razumije i izlaže " u s v i m različitim oblicima i karakterima odgojne zazbiljnosti u kojima se ona pojavljuje i 'izzivljuje'" (*ibidem*, 32), pri čemu ne može mimoići deskriptivno pitanje *što je život*, ali je posebno usmjerena na "'vidljive' i 'proračunljive' s v i j e s n e odgojne akte" (*ibidem*, 36), normativno upućene na *nedoraslo biće koje treba odgojiti*.

U članku Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagoške nauke (9.1.1, 1934 d; 1934 e) Pataki se vraća filozofijskim pitanjima i njihovoj primjeni u pedagoškoj teleologiji, u kojoj raspravu o *kulturnoj filozofiji* ponovno pozicionira u njegova poznata filozofijska stajališta: "U središtu je savremenog filozofijskog interesa pitanje o kulturi: o 'podrijetlu' i o smislu kulture. Dva velika filozofijska sistema, n a t u r a l i z a m (materijalizam) i i d e a l i z a m , sa dijametralno različitim gledanjem i 'osjećanjem' života, nastoje da otkriju bivstvo života i njegove kulture. Ne ulazeći u diskusiju tog pitanja sigurno je međutim da se čovjek i njegov život, njegov kulturni život ne daju razumjeti sa stajališta-jednog 'odsječenog' dualizma i separacije na jednoj strani a kulture ili duha na drugoj strani" (*ibidem*, 256). Određujući da pedagoška znanost mora voditi računa o *organskoj korelaciji između kulture i uzgoja* (*ibidem*, 256), raspravlja pitanje moći i granica odgoja razmatranjem teorija nativizma, empirizma i konvergencije ne nalazeći ni u jednoj teoriji cjelovito rješenje problema: *organistička* (teorija nativizma) i

mehaniistička teorija (teorija empirizma) priznaju tek *psiho-fizički*, odnosno *duševno-duhovni* razvoj, pa su sâmim time ekstremne i isključive. S druge pak strane, teorija konvergencije ispravno uočava manjkavosti jedne i druge teorije, ali se ne udaljava od mehaničkog spajanja tih dvaju među sobom pocijepanih aspekata čovjekova razvoja. Međutim, ni Pataki se ne pomjera dalje od pregleda spomenutih teorija, konstatirajući tek njihove glavne karakteristike.

U slijedećem članku Pedagogija Johna Dewey-a : Povodom prijevoda knjige "Pedagogika i demokratija". Uvod u filozofiju vaspitavanja. (9.1.1, 1934 f) Pataki izlaže Dewejev naturalistički pristup pedagogiji u spomenutoj knjizi smatrajući njen prijevod kao "veliki dobitak naše još skromne prijevodne pedagoške literature i to tim više što nas ona upoznaje sa jednim uglavnom drugim i novim načinom gledanja na probleme kulture i odgoja, različitog od onog njemačkog pod kojim se utjecajem najviše razvijala pedagoška nauka. Kod nas u Evropi *i d e a l i s t i č k a f i l o z o - f i j a i p e d a g o g i j a* predstavljaju gotovo službenu filozofiju i pedagogiju. Njeni metafizički temelji nisu doduše više tako čvrsti kao prije ali još uvijek ona kao da je tumač kulturnog i socijalnog raspoloženja evropskog duha. U Dewey-ovom djelu izlaže se pedagogija sa stajališta koje je protivno tradicionalnom idealističkom izvođenju i zato je ona za nas svakako interesantna; - ali pored toga ona treba da nas navede na što pozitivnije i konkretnije gledanje i rješavanje velike činjenice i problema života - našeg *o d g o j a i o b r a z o v a n j a*" (*ibidem*, 475). Ovaj prikaz ne raspravlja karakter Deweyeve pedagogije, nego tek prenosi njegovu pedagošku teoriju. Međutim, zajedno prikazima mnogih drugih knjiga i članaka različite filozofske i pedagoške orijentacije koji su nerijetko posve oprečni njegovu pristupu filozofiji i pedagogiji, on upućuje na Patakijeve liberalističke poglede u kojima je zalaganje za pluralizam različitih filozofskih, pedagoških i općekulturnih orijentacija osnovni aksiom njegova rada.

U slijedećem članku Najnoviji rad prof. Matičevića o temeljnim pitanjima pedagoške nauke (9.1.1, 1935 a) Pataki raspravlja o netom objavljenoj Matičevićevoj knjizi *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj* na čiji se fragment već osvrtao prilikom Matičevićeva izlagao na predavanju u JAZU-u prethodne godine (vidjeti: 9.1.1, 1934 c). Ocjenjujući ovu studiju kao "jedan vrlo ozbiljan i temeljit rad u kome se raspravlja i rješavaju najprincipijelniji problemi i

pojmovi kako samog odgoja i odgojnog akta tako i pedagoške nauke uopće" u kojem Matičević izlaže "c r e d o svoje pedagogije" (9.1.1, 1935 a, 127), Pataki istodobno izražava određenu zadržku prema istaknutim stavovima. Iako se slaže da je pedagogija autonomna znanost, Pataki smatra da Matičević "ipak i nesvjesno u borbi za specifični pedagoški predmet i autonomnu pedagošku nauku, d i s t a n c i j u između pedagogije i filozofije u v e ć a v a više nego što to stvar opće i nužne kolaboracije između filozofije na jednoj i nauka na drugoj strani zahtijeva i dopušta. Po mnogim fundamentalnim problemima i pojmovima pedagogija 'treba' filozofiju v i š e nego ostale nauke, zato je ona u širem smislu 'filozofijskija' nego druge nauke" (*ibidem*, 128-129). Na mjestu dodira pedagogije s filozofijom Pataki otvara prostor filozofijskoj pedagogiji. Isto tako ustrajava na ranije raspravljanoj panpedagogizmu prihvaćajući uz izravni i neizravni, *impersonalni odgojni akt*, odnosno odgoj bez odgajatelja, jer "kada prof. Matičević kaže i tvrdi da zapravo m e d i c i n a r liječi a n e m e d i c i n a , možemo i smijemo da mu odgovorimo da u stvari medicina (liječnik) liječi i izlječuje a n e toliko i u prvom redu medicinar, jer medicina je ono š t o liječi a medicinar tek onaj koji ' p r i r e đ u j e ' medicinu" (*ibidem*, 136).

Ostavljajući po strani ovu argumentaciju - koja nalikuje filozofijskoj raspravi o kokoši i jajetu - za ovaj rad značajno je još i Patakijevo neslaganje s Matičevićevim određenjem *prave odgojne ljubavi* kao *konstitutivne pretpostavke odgojnog akta*, čime se Matičević približava Vuk-Pavlovićevom shvaćanju *odgajateljske ljubavi*. Ne osporavajući značaj i realnost *pedagoške ljubavi* Pataki ističe da je najsretnije rješenje ono u kojem se *profesionalni duh dodiruje s duhom vokacije*, odnosno kada *profesionalni duh izvire iz duha vokacije*. "Međutim, gdje duha vokacije nema tamo ne smijemo i ne možemo ostati skrštenih ruku nego moramo voditi računa o tome da je odgajanje kao p o t r e b a sa strane odgajanika velika d u ž n o s t i o b a v e z a sa strane odgajatelja čak onda i tamo gdje nema razvijene pedagoške ljubavi. Odgajanje učiniti z a v i š n i m o odgojnoj ljubavi značilo bi prepustiti ga jednoj selekciji koju čovjek ne može da provede a da ne ugrozi danas temelje kulturnog i odgojnog sistema" (*ibidem*, 137). Zato Pataki smatra da *organizirana i osviještena*, intencionalna funkcija odgoja ne smije počivati isključivo na ljubavi. Odgoj zahtijeva profesiju, i to " p r o f e s i j u u n a j b o l j e m značenju te riječi" (*ibidem*, 137).

Raspravljajući o studiji *Skupna nastava u teoriji i praksi* Ante Defrančeskoga u članku Nekoliko misli o skupnoj nastavi uz novu knjigu Defrančeskoga (9.1.1, 1935 b) Pataki ukazuje na svu slojevitost skupne nastave. Naime, uz *didaktičku*, odnosno *psihološku koncentraciju* nastave kojom se od malih, izoliranih obrazovnih dijelova želi stvoriti jedinstvena životna struktura koja će omogućiti razumijevanje sve kompleksnosti svijeta, postoji i *ideološka koncentracija* nastave u kojoj je ideologija kriterij okrupnjavanja nastave. Za razliku od *didaktičke koncentracije* koju bi, unatoč načelnoj poželjnosti, bilo "neopravdano zahtijevati i provoditi (...) u svoj širini i poštoto" (*ibidem*, 385) jer posebnosti pojedinih struka ne podnose blisku vezu, Pataki posebno upozorava na svu opasnost *ideološke koncentracije* koja završava u totalitarizmu. "Ima dakako zemalja (Sovjet. Rusija, Italija, Njemačka) gdje se ideološka koncentracija (nacionalno-politička, kulturno-politička) provodi već i u početnoj nastavi - pa štoviše gdje-gdje i u odgoju pretškolskog djeteta" (*ibidem*, 385). Ovaj se rad zadržava na teleološkoj razini rasprave o slojevitosti skupne nastave uz upozorenje kako Defrančeski ostaje "u uskim granicama *didaktičke* skupne nastave. Time ne upravljamo prigovor njegovu radu o skupnoj nastavi, nego samo obilježavamo njegov karakter" (*ibidem*, 384).

Člankak Naši pedagozi u uglednom njemačkom časopisu "Die Erziehung" (9.1.1, 1936 a) djelatno pokazuje Patakijevu upućenost u pedagošku građu koju objavljuje ovaj njemački pedagoški časopis, ali i tadašnju izravnu involviranost hrvatske i slovenske pedagoške znanosti u svjetska pedagoška kretanja. U ovom uglednom časopisu duhovnoznanstvene provenijencije, u kojem objavljuju svoje radove A. Fischer, W. Fiitner, Th. Litt, H. Nohl, E. Spranger i drugi vrsni njemački pedagozi Pataki daje pregled članaka koje 1935. i 1936. godine objavljuju slovenski pedagozi Karol Ozvald i Stanko Gogala, navodeći pored toga *Die Erziehungen* prikaz dvaju radova hrvatskog pedagoga Stjepana Matičevića, objavljenih u izdanju JAZU-a.

Knjiga *Pedagoška nauka i problem odgojne funkcije* (9.1.1, 1936 c), koja objedinjuje i Patakijevo nastupno predavanje u postupku izbora za sveučilišnog privatnog docenta - Pedagoška nauka i problem odgojne funkcije : Problem pedagoške nauke (9.1.1, 1936 b) - raspravlja temeljna pitanja pedagoške

teleologije. Govoreći o glavnim karakteristikama *pedagogičke egzistencije*³² kao osviještene upute za odgojnu praksu on navodi da je odgoj u svojoj biti "kao živí proces svoje vrste iracionalne prirode", pa se ne može misaonim putem teoretski potpuno osvjetliti. Ali "ta iracionalna struktura odgoja ne priječi nas međutim u tome da odgojni život do neke mjere r a c i o n a l n o z a h v a t i m o - spoznamo - i r a c i o n a l n o v o d i m o " (9.1.1, 1936 c, 3). S tim u vezi upozorava se na ekstremne krajnosti teorija o svemoći i nemoći odgoja koje nemaju svoje uporište u odgojnoj prirodi.

No, unatoč nemogućnosti da se odgoj u cjelosti racionalno zahvati, uzimajući u obzir značaj odgoja *pedagogika kao nauka o odgoju* nesumnjivi je "izraz potrebe da se odgoj kao jedna bitna strana kulturnoga života podvrgne sistematskome proučavanju a onda i što svijesnijem upravljanju i organizovanju, koliko to dakako sama p r i r o d a o d g o j a z a h t i j e v a i d o p u š t a " (*ibidem*, 6). Razrađujući deskriptivni uz do sada posebno isticani normativni karakter pedagogije Pataki zaključuje: "Za nas je važna činjenica da tek deskriptivni i normativni zadatak z a j e d n o pretstavljaju potpuni zadatak pedagogike" (*ibidem*, 8). Kao što činjenica da pedagogija kao znanost nema razinu matematičke egzaktnosti sâmim time ne osporava njenu znanstvenost, niti bliska veza pedagogije s filozofijom (filozofijska pedagogija) ne osporava njenu znanstvenu utemeljenost: "Istina je, pedagogika kao i svaka druga nauka po nekim svojim problemima: p r v i m i z a d n j i m , zahvaća u filozofiju pa prema tome i

³² U ovoj knjizi Pataki radi još jedan otklon od svoje uobičajene terminologije, nazivajući pedagogijsku znanost *pedagogikom*. On pritom razlikuje *pedagogiju* kao neposredni primijenjeni dio pedagogijske teorije od *pedagogike* kao prave znanosti o odgoju, bez eksplicitnog pojašnjenja spomenutih razlika.

Ovo odstupanje od njegove uobičajene terminologije može se pronaći jedino još u knjizi *Problemi i pravci reformne pedagogije* objavljenoj dvije godine kasnije (9.1.1, 1938 a), (u kojoj je termin *pedagogika* nedosljedno, samo u nekim slučajevima, zamjenjivan terminom *pedagogijska nauka*, opet bez posebnog objašnjenja) i sveučilišnoj skripti *Uvod u teorijsku pedagogiku* objavljenoj iste godine (9.1.2, 1938), na početku koje daje preciznije terminološko razjašnjenje ovih pojmova: "Prije nego pređemo na određivanje pojma pedagogijske nauke potrebno je upozoriti na izraze pedagogija i pedagogika. Ova dva izraza, ma da se u glavnom upotrebljavaju u istom značenju, treba razlikovati. Razlozi su etimološki (prema korijenu riječi) i stvarni. Za naše potrebe je dovoljno da kažemo, da je pedagogija sam uzgoj, uzgojna praksa, a onda i refleksija koja je u neposrednoj i užoj vezi sa uzgojnim djelovanjem. Pedagogika, međutim, je nauka o uzgajanju, dakle teorija o uzgoju, o uzgojnom djelovanju" (*ibidem*, 1).

U svim drugim radovima iz ovoga razdoblja Pataki koristi termine *pedagogija* za znanost o odgoju i *uzgoj* (odnosno *odgoj* ili *obrazovanje* - o čemu je već bilo riječi u fusnoti br. 30) za predmet njenog proučavanja.

odgoj u određenom značenju te riječi postaje filozofijskim problemom, ali sve to ima se shvatiti tako da filozofija kao univerzalna nauka obuhvata cjelokupnu problematiku ljudskoga duha pa tako i problematiku odgoja. To dakako nimalo ne ugrožava autonomiju pedagogijske nauke, kao što na pr. ni filozofija matematike ne oduzima matematičkoj nauci značaj jedne samostalne i samosvojne nauke" (*ibidem*, 9). Pritom se razlikuje autonomija pedagogijske znanosti od autonomije odgoja: "Ako i postoji autonomna pedagogijska nauka i specijalni odgojni fenomen, to još ne znači da je odgoj autonoman i u e g z i s t e n c i j a l n o m pogledu. Baš naprotiv velika prošlost a i vrlo složena sadašnjica pokazuju nam kako je odgoj egzistencijalno vezan na sam život i dakako na njegovu kulturu, da iz ovih dobiva i prima smjernice i ciljeve za svoj rad" (*ibidem*, 24). Prihvatajući Krieckovo određenje da je odgoj *prafenomen i prafunkcija života* Pataki *odgojnu volju i odgojnu svijest* smatra ključnim odgojnim kriterijem po kojem "nesvjesni odgoj, nesvjesno odgajanje, ako se tako govori, zapravo i nije odgajanje; ono je svakako obrazovanje svoje vrste ali nije rukovođeno odgojnom voljom i ne odvija se uopće iz duha odgojne svijesti" (*ibidem*, 14). Kao što *funkcionalni i materijalni* odgoj čini jedinstvenu odgojnu cjelinu (*ibidem*, 35), tako i školske i izvanškolske prilike stoje u *najužoj organskoj vezi*: "Jer kao što život ulazi u školu zahtijevajući od nje da se na izvjestan način, a po mogućnostima svoje strukture, njemu prilagodi, tako i škola z r a č i u život pedagogizirajući uvelike kulturni i javni život uopće. Otud onda i relativno umjesno značenje p a n p e d a g o g i j s k e ideje" (*ibidem*, 32).

Po objavljivanju ove knjige Marijan Petras (1912) započinje njen prikaz (9.3.1, 1936), konstatacijom da pedagogija u to vrijeme "neminovno prolazi fazu svoje reformacije 'in capite et in membris'. Traže se novi osnovi, nova uporišta, koja bi mogla da snose svu težinu koju sa sobom donosi naučno-kritičko istraživanje uzgojnog fenomena kao dane činjenice - u teoriji i kao manifestacije kulturnih težnja - u praksi. Aktualnost problematike o biti uzgoja i kao danog fenomena i kao kulturne funkcije, može se reći da je u suvremenoj pedagogijskoj literaturi još uvijek na svojoj kulminaciji." Posebno mjesto u tom pogledu Petras pripisuje upravo ovoj Patakijevoj knjizi. Nakon pregleda strukture rada na kraju prikaza se zaključuje: "Ova, zbog svog programatskog karaktera relativno kratka, ali tim interesantnija i pažnje vrijedna studija služi kao značajan prilog nastojanjima oko izgradnje solidnih fundamenata

pedagoške nauke. Pisac je uspio da vlastitom sistematičnom koncepcijom obuhvati i grupira raznoliku problematiku koja se prepliće oko uzgojnog fenomena" (*ibidem*, 442).

Kako je od 1934. godine Stjepan Pataki urednik *Napretka*, zahvaljujući uredničkom mjestu i dobroj načitanosti objavljuje u Časopisu prikaze objavljenih knjiga ne samo iz pedagogije, nego i iz ostalih društvenih, humanističkih i drugih znanosti bez posebnog raspravljanja o njihovu sadržaju, pružajući tako čitateljima pregled stanja tadašnje publicistike. S te pozicije objavljuje i nekrologe uvaženih domaćih i stranih pedagoga toga doba. U tom kontekstu se pojavljuju slijedeći članci: Brehm: Kako žive životinje (9.1.1, 1936 d), Mate Demarin: Idejne komponente radne škole (9.1.1, 1936 e), Glasnik Jugoslavenskog profesorskog društva, Beograd : Interesantni članak dra Marijana Tkalčića, profesora iz Zagreba (9.1.1, 1937 e), † Aloys Fischer (9.1.1, 1938 c), Philip Hördt: Theorie der Schule, 1935. (9.1.1, 1938 d), Dr. Charlotte Bühler: Praktische Kinderpsychologie, 1937. (9.1.1, 1938 e), Pedagoški svezak francuske enciklopedije - "Uzgoj i nastava" : Encyclopédie française, Tome XV. Education et instruction (9.1.1, 1939 d), † Prof. Stjepan Matičević (9.1.1, 1940 a), † Edouard Claparède (9.1.1, 1940 d).

U članku Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti (9.1.1, 1937 a; 1937 b) obrazovanje ličnosti Pataki određuje kao razvoj "u pravcu jedne cjelovite i manje ili više, zaokružene strukture svog duhovnog života" (*ibidem*, 1), odnosno duhovno izgrađivanje na biološkoj i psihološkoj prirodi. Potom se ponovno vraća već razrađivanim problemima kao što su teorije o moći i granici odgoja, spoznajni problem u filozofiji, odgoj kao prafunkcija i prafenomen života. Pored rasprave o ovim temama, u kojima ne odstupa od ranijih stajališta, ovaj rad posebno inzistira na pitanju "da li se odgajanje mora o b a z i r a t i na razvoj, na prirodu mladenačkog života, u prvom redu na to 'veličanstvo' koje se zove dijete (E. K e y) i na specifično izživljavanje njegova životnog stila" (*ibidem*, 13). Polazeći od toga da je funkcija odgoja upravljena na *cjelinu ljudskog bića*, na njegov *karakter* i *humanu jezgru* u kojoj " o d g o j u jednom v i š e m značenju hoćemo uvijek kao o b r a z o v a n j e l i č n o s t i " (*ibidem*, 16) zaključuje: "Pedagozi su zato s pravom upozoravali, danas više nego ikad, kako se odgoj mora obazirati na razvoj, na prirodu, na individualnost itd. u ispravnom uvjerenju da je odgoj djelotvoran samo onda ako se njegova metodika

podudara sa mogućnostima mladenačke percepcije i apercepcije, i ako je u skladu, da tako kažemo, sa njegovom općom i individualnom rezonancijom" (*ibidem*, 10). Ovim pristupom Pataki se jasno svrstava u predstavnike reformne pedagogije koja traži prilagođavanje odgoja psihičkoj strukturi odgajnika.

Na ovaj članak reagirao je R. D. Gačić svojim prikazom (9.3.1, 1937) u kojem Patakiju prigovara pedagogijsku terminologijsku nepreciznost koja "remeti pravilno razumevanje izloženih ideja (kao: odgoj-obrazovanje-oblikovanje, 'obrazovno razvijanje', 'razvoj i razvijanje', 'obrazovanje i preobražavanje' i sl.). To dokazuje potrebu da se kod nas počne sa stvaranjem naše naučne nomenklature" (*ibidem*, 182). Za razliku od ovog prigovora koji jednim dijelom nalazi svoje uporište ne samo u ovom radu nego i u cjelokupnom Patakijevu opusu, druga Gačićeva opaska nije dosljedno izvedena iz članka o kojem raspravlja. Naime, on navodi da je u ovom radu mladost "sužena i svedena na formu učenja, ma da se učenje shvatilo u najširem smislu. Međutim, ona se ne odlikuje od ostaloga života čoveka samo učenjem, niti je ona samo učenje. Pa ceo život je učenje. Mladost je i razvijanje, koje se od ostaloga života razlikuje svojim ubrzanim i burnim tempom" (*ibidem*, 182) (podvukao I. R.). I doista, Pataki navodi: "Mladenaštvo je razdoblje učenja (...)" Ali tome odmah dodaje: "(...) poradi svoje plastičnosti i još labilnog karaktera ono je razdoblje najživljeg razvoja, oblikovanja i izgrađivanja. Imanentni smisao njegov je međutim osposobljavanje kako u pravcu psihofizičkog tako i u pravcu kulturnog izgrađivanja aktivnim prilagođivanjem životnom ambijentu i uživljanje u njega. Zrelost i osposobljenje ne predstavljaju međutim samo organske i psihofizičke pojmove nego su oni i bitnog kulturno-socijalnog obilježja" (*ibidem*, 12-13) (podvukao I. R.). Prema tome, Pataki mladost ne svodi samo i isključivo na učenje. Njegovo određenje *psihofizičkog razvoja* zahvaća znatno složenije procese nego je to učenje, makar i najšire shvaćeno.

U članku Pedagogija prof. Matičevića : Povodom tridesetgodišnjice njegova rada (9.1.1, 1937 c; 1937 d) Pataki daje pregled života i rada svoga profesora i u to vrijeme sveučilišnog kolege Stjepana Matičevića bez kritičkog osvrta na njegovu pedagogijsku teoriju, u skladu s običajima prigodom obilježavanja takvih obljetnica.

Sa slijedeća tri članka, prvotno izlagana kao predavanja na stručnim skupovima, Pataki zalazi u područje prosvjetne politike. Predavanje na Glavnoj

skupštini Profesorskog društva u Mostaru objavljeno potom pod naslovom Filozofija u srednjoj školi i njene koncentracione mogućnosti u obuci (9.1.1, 1937 f) raspravlja pitanje organizacije nastave filozofije u tadašnjim srednjim školama zalažući se za poboljšanje njenoga položaja.

Članak Organizacija i diferenciranje srednjoškolskog obrazovanja : Predavanje održano na Glavnoj skupštini Profesorskog društva, sekcije Zagreb (9.1.1, 1937 g) pledira za *ortonoman* položaj škole spram života. Naime, kao što nije autonomna škola ne treba biti ni heteronomna, odnosno posve zavisna o kulturnim faktorima koji je okružuju, već treba pomagati razvoj *vrijednog*, odnosno *pravog* života. "Dakle, ni formula autonomije ni formula heteronomije ne pogađa potpuno njen duh - ona je *ortonomna*, t. j. ona obrazuje *pravi* život, ili treba barem takav život da obrazuje (*ibidem*, 521). Rasprava o specifičnom karakteru tadašnjeg srednjeg školstva u Hrvatskoj ističe netransparentnost i neprohodnost između njenih ojedinih vrsta, kao i materijalni elitizam koji pri upisu onemogućuje pristup širim masama. Posebno se raspravlja to što "izbor škole poslije svršene osnovne škole nije, dakle, samo izbor po principu selekcije sposobnosti i darovitosti" (*ibidem*, 525), već uz financijske neprilike velikog dijela populacije dodatan problem predstavljaju mlade godine polaznika budući da učenik u srednju školu u pravilu dolazi nakon četverogodišnje umjesto zakonom propisane osmogodišnje *narodne osnovne škole*. Uz čitav niz praktičnih savjeta za bolje profiliranje srednjih škola posebno se naglašava potreba pravednije selekcije pri upisu u srednje škole u kojoj će sposobnost umjesto materijalnih privilegija biti ključni kriterij pristupa, potvrđujući tako svoje liberalno stajalište, ali i osjećaj socijalne pravde: "Smišljenom, opreznom i psihologijski produbljenom selekcijom, obazirući se djelomično i na ekonomske prilike, mi bismo morali u jačoj mjeri da pomognemo proces diferenciranja tih učenika u duhu ekonomsko-kulturnih potreba i zahtjeva života i, dakako, u skladu sa psihologijom i kulturnim mogućnostima njihovim. Svakako bi bilo poželjno da se poteškoće ekonomske i materijalne prirode uvedu na najmanju moguću mjeru, tako da sposobni nastave svoje školovanje uz pomoć stipendija i drugih javnih sredstava. U tom pogledu, moramo priznati, nije kod nas u jednoj većoj mjeri ništa učinjeno" (*ibidem*, 530).

Predavanje održano na Godišnjoj skupštini Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, objavljeno potom pod naslovom Jedinствена škola i problem školske

organizacije (9.1.1, 1937 h), raspravlja temeljna teleologijska pitanja organizacije školstva. Polazeći od ranije razrađivane *ortonomije škole* kao odgojni cilj i zadatak škole određuje se *buđenje humaniteta u čovjeku*. Međutim, u skladu s više puta isticanom nemogućnošću postojanja *univerzalnog odgojnog cilja* koji se ne bi razlikovao od jedne do druge povijesne i kulturne epohe, u skladu s filozofijom subjektivnog idealizma tome se pridodaje subjektivnost odgojnog cilja između različitih odgajnika u okviru jedne te iste kulturne konstelacije: "Znamo vrlo dobro da ne možemo daleko s apstraktnim pojmom humaniteta i čovječnosti, jer se humanitet uvek na poseban i konkretan način manifestira. Držimo da je za naše potrebe zasada dovoljno ako pod pojmom humaniteta razumijemo *sistem vrijednih odn. kulturnih sila u čovjeku*. Kako, u kojim dominirajućim pravcima, s kojim težištima će se te kulturne sile povezivati u manje više zaokruženi sistem, to je već pitanje konkretne ljudske egzistencije i njene kulture. Škola treba da se rukovodi trajnom zadaćom *otkrivati, interpretirati i razvijati* pravi humanitet, raditi u pravcima *prave kulture*" (*ibidem*, 552-553). U tom pogledu njen je permanentni zadatak *trajno ispitivanje i preispitivanje duha škole i njenih organizacionih oblika* (*ibidem*, 553). Prilagodavajući odgojni cilj *konkretnoj kulturi*, ali i *konkretnoj ljudskoj egzistenciji* Pataki ovim određenjem prije njegove eksplicitne artikulacije iskoračuje iz dosadašnjeg *začaranog kruga* triju teorija o moći i granicama odgoja (teorije nativizma, empirizma i konvergencije) dajući aktivitetu pojedinca nezaobilaznu ulogu u procesu *obrazovanja ličnosti*. Posluživši se Patakijevom teorijom moglo bi se reći da je umjesto odgojne autonomije (teorija nativizma i teorija empirizma kao zasebni, samostalni entiteti) i odgojne heteronomije (teorija konvergencije) nezaobilazna uloga pojedinca dovela do teorije odgojne ortonomije u *obrazovanju ličnosti*.

Razlažući što pod *jedinstvenom narodnom školom* misli, Pataki kao prvi princip navodi državnu upravu nad školom proklamirajući kao njene pozitivne učinke propisivanje opće školske obveze i osiguranje *prava svakog na školu, odgoj i kulturu*, uklanjajući pritom *princip socijalnog, klasnog i ekonomskog odabiranja* (*ibidem*, 556-557). Pod drugim principom ističe kao kulturni duh i zadaću *narodne škole* "buđenja izgrađivanja humaniteta u čovjeku, u razvijanju psihofizičke i duhovne funkcionalnosti a s tim u vezi ulaženje i prodiranje u sadržaj opće i narodne kulture" (*ibidem*, 557-558). Treći Patakijev princip jedinstvene škole zalaže se za vjersku neutralnost,

odnosno konfesionalnu nezavisnost škole: "Po zahtjevima jedinstvene škole vjera odn. konfesija ne smije biti ni ideološki ni organizacijski princip škole" (*ibidem*, 559). Kao posljednji princip *narodne škole* ističe *narodnu zajednicu* i *nacionalni ideal*. "Svaki je čovjek po nuždi svoje egzistencije najprije građanin svoje zemlje i član svoje uže narodne zajednice a tek onda 'građanin svijeta'. Iz te činjenice proizlazi i bitni nacionalni zadatak škole" (*ibidem*, 560). Međutim, navodeći kao loš primjer tadašnje njemačko pretjerivanje u naglašavanju svoje *autohtone* i *samorodne kulture* upozorava: "Patos nacionalnog osjećaja često se izobličuje u strast šovinizma i ima za posljedicu stvaranje *kulturnog regionalizma* i *partikularizma*, koji pored političkog partikularizma predstavljaju sigurno najmoćnije odbojne sile autohtonih elemenata i motiva po kojima se ona kao posebna izgrađuje i obilježava - to je točno i ne treba da bude predmet posebnog razmatranja. Ali kada imamo na umu da kulturni život čovjeka ima i jednu opću okosnicu koja se daje u temeljnim pravcima i kategorijama njegova duha i, nadalje, kako narodne kulture nastaju i postaju u najživljem dodiru i izmjeni kultura pa štoviše i udaljenih kulturnih krugova, onda nemamo opravdana razloga da posebnost narodne kulture, ili tačnije nacionalno-kulturnog života, u punom smislu te riječi autohtono obilježimo i tako oštro izdvojimo iz općeg jedinstvenog duha čovječanstva" (*ibidem*, 560).

Postavljajući *jedinstvenu narodnu školu* na tako suvremenim principima Patakí upozorava kako pojam *jedinstvenosti* ne treba poistovjećivati s principom *ista škola za svakoga*. "Tko bi to želio, želio bi gotovo nešto nemoguće. Protivnici su stoga, ne razumijevajući je, nazvali jedinstvenu školu *školom jednakosti* - ili su bar vidjeli u tom smjeru opasnost. Jedinstvena škola to nije i ne može biti. Ono što ona zahtijeva jest idealno: 'svaki čovjek na svoje pravo mjesto' i s tim u vezi zahtjev da se svakom čovjeku omogući pohađanje one škole koja odgovara njegovim općim kulturnim mogućnostima i sposobnostima, darovitostima i sklonostima. Daleko od toga da školstvo reducira na *jednu školu*, dakle u jedan *linearni* put, iz njena se duha postavlja zahtjev najšire, upravo što gušće školske mreže, ali sa zadatkom da to školstvo bude organski povezano u što uravnoteženiju cjelinu. Pod tim razumijemo potrebu da se oštre konture među različitim i srodnim školskim tipovima ublaže, da se uspostave veze i prelazi, kako bi školska organizacija postala elastičnija i omogućavala svakome da kroz školu slobodnije ide svojim putem. Toj zadaći škola, kakva je ona danas, ne

može zadovoljiti u jednoj većoj mjeri" (*ibidem*, 561). Tako ovaj teleološki i organizacijski usustavljen pristup, uz niz posve konkretnih zahtjeva, pledira za plansko poboljšanje teškog pedagoškog stanja zemlje postupnim približavanjem *jedinstvenoj narodnoj školi*: "Svjesni smo toga da je problematika jedinstvene škole s obzirom na njenu organizaciju vrlo složena. Mi smo željeli da sa nekoliko napomena osvijetlimo bar glavnije elemente njene. Iz svega rečenog, s obzirom na školskoorganizatornu stranu jedinstvene škole, izlazi da ona nije neki *linearni put* nego je naprotiv stablo sa jednim čvrstim korijenom koje se prema svojoj visini sve više razgranjuje ostajući pri tom ipak jedna organska cjelina" (*ibidem*, 565).

U knjizi *Problemi i pravci reformne pedagogije* (9.1.1, 1938 a) Pataki prije svega sublimira u više svojih radova razlagane teleološke osnove recentne pedagogije, odnosno *idejni sadržaj nove pedagogije*, bez pretenzija da daje pregled svih njenih pravaca. Tek na kraju knjige ističe glavne karakteristike *najtipičnijih pravaca* reformne pedagogije. Izlažući s tih polazišta već više puta raspravljana pitanja *ortonomnog karaktera uzgojne ideje, metafizičke osnove idealizma, filozofijske osnove pedagogije, panpedagogizam, te odnos razvoja, odgoja i obrazovanja* on proširuje dotadašnji pristup karakteru pedagoške znanosti navodeći: "(...) Pedagogika je zaista teoretske prirode, jedna *deskriptivna* pa i *eksplikativna* (i hermeneutička) nauka o uzgoju u prošlosti i u sadašnjosti (A. Fischer, R. Lochner). Razumljivo da ona kao takova samo opisuje a ne 'propisuje', da ona, nadalje samo nalazi ideje vodilje i ideale uzgoja, a ne 'pronalazi' ih - budući da kao takova uopće nema praktično i intencionalno obilježje" (*ibidem*, 16). Međutim, tome se dodaje i treća zadaća pedagoške znanosti: "Pedagoška nauka, nominalno i stvarno *nauka*, nije u onom jednostavnom i uobičajenom smislu riječi teorija sa ciljem da samo izlaže uzgojnu *stvarnost*; njena zadaća je i u tome da stvarnost uzgoja upozna s obzirom na njen pravi idejni sadržaj, da je u tom duhu pomaže i unapređuje, ukratko da posredno služi velikoj kulturnoj stvari uzgoja. (...) Konkretni život uzgoja i njegov duh ne ćemo moći razumjeti na taj način ako ga samo spoznamo '*kakav on jest*' (uzgoj kao *činjenica*), nego ako i razumijemo ('vidimo' i osjetimo) one elemente i faktore po kojima uzgoj znači jedan proces oblikovanja života u onom pravcu '*kakav treba da bude*', dakle u pravcu jedne idealnosti, a putem normativnosti (uzgoj kao *zadaća*). Uzgojna stvarnost sadrži u sebi bitnu komponentu *idealnosti i normativnosti*, i

pedagogijska nauka odrekla bi se svog izvornog objekta kada bi se, prelazeći preko tih bitnih crta njenih, ograničila samo na to da izlaže i tumači, a ne da u posljednjem redu i *upravlja i pomaže*. Nije to pedagogijska nauka u smislu neke tehnologije ili tehnike života; naprotiv, to je pedagogija kako je osjećamo u pedagogijskoj svijesti i kako je hoćemo u pedagogijskoj volji našoj" (*ibidem*, 17). Dakle, po novom Patakijevu određenju pedagogija je deskriptivna, eksplikativna i normativna znanost.

Na kraju knjige dat je kritički pregled triju pravaca reformne pedagogije: kao glavni doprinos *pokreta za umjetnički uzgoj* istaknuto je *naglašavanje doživljajnog principa*, a osnovni nedostatak pokušaj svođenja cjelokupnog školskog rada u kasnijoj fazi razvoja na estetske kriterije; temeljni doprinos *dječje psihologije i pedocentrizma* jasno je izražavanje djetetove *svojevrnosti*, odnosno širenje spoznaje o njemu kao biću *sui generis*, a nedostatak precjenjivanje *psihologijske strane uzgojnog problema*, odnosno unutrašnjeg sazrijevanja, bez sagledavanja značaja vanjskog utjecaja; konačno, pregled dotadašnjeg razvoja različitih smjerova *pedagogije radne škole* "iz današnje situacije reformne pedagogije, koja je pretežno radna škola, ili bar hoće to da bude" (*ibidem*, 69) ne završava isticanjem njenih dobrih i loših strana. Tek zaključuje se "da je pojam pedagogijskog rada na jednoj strani psihologijski ili, točnije didaktičko-psihologijski problem prvog reda, ali da na drugoj strani on na neki način uvijek ovisi i o idejnom stavu, t. j. o kulturnoj orijentaciji koja je tumači i definira" (*ibidem*, 69). I doista, jedino tako široko shvaćena pedagogija radne škole može opravdati smještanje "funkcionalne pedagogije *prof. Stj. Matičevića*, koji na jedan psihologijski produbljeni način veže načelo funkcionalnosti sa zahtjevima norme koja 'izlazi' iz kulturnih, odnosno obrazovnih dobara" (*ibidem*, 69) u okviru radne škole.

Patakijeva Uvodna riječ u knjizi Stjepana Matičevića *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji* (9.1.1, 1938 b) uz pregled strukture knjige i glavne karakteristike Matičevićeva ukupnog pedagogijskog rada zaključuje: "Njegova je zasluga što je pedagogijski duh u našim stranama baš u posljednjih 10-15 godina ojačao" (*ibidem*, 3). Isticanjem njegova ključnog značaja u pokretanju kulturne pedagogije i sveučilišnog studija pedagogije Pataki upućuje na presudnu ulogu Matičevića i kulturne pedagogije za razvoj nacionalne pedagogijske znanosti u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova.

Kao profesor na katedrama teorijske pedagogije na Višoj pedagoškoj školi i Sveučilištu u to vrijeme u nedostatku dobrog pedagogijskog udžbenika suvremene

orijentacije Pataki objavljuje za studente sveučilišnu skriptu *Uvod u teorijsku pedagogiku* (9.1.2, 1938). U njoj gradi teoriju *kulturne* pedagogije već od same definicije odgoja. Polazeći od toga da "uzgoj predstavlja predmet pedagogijske nauke" kao "stvarnost svoje vrste, dakako unutar šire životne i kulturne stvarnosti", zaključuje da je zadaća pedagogijske znanosti "da razmotri opća vrednosna pitanja uzgoja" (*ibidem*, 2, 18, 20). U skladu s tezom Stjepana Matičevića navodi se "da je uzgoj po svom sadržaju i svojoj problematici takav sektor stvarnosti s kojim se ne bavi ni jedna nauka, i da prema tome pedagogika ima 'svoj' predmet proučavanja. Problematika uzgoja javlja se doduše i u drugim naukama (na pr. u teologiji, etici, sociologiji, politici i t. d.) ali ne bitno, t. j. kao centralni problem, nego uz sam predmet te nauke i u vezi s njim" (*ibidem*, 2-3). Na ovom mjestu Pataki po prvi puta, "oslanjajući se zasad na razumno iskustvo svih nas pri upotrebi riječi uzgoj" definira predmet pedagogije: *uzgoj* je "utjecanje odraslih na neodrasle (nedorasle, na manje 'savršene'; na djete, na mladenačko biće) u svrhu duševnog i duhovnog pridizanja, usavršavanja, obrazovanja (oblikovanja) u pravcu odrasla čovjeka (njegove zrelosti). (...) Uzgoj je dakle intencionalno i, više-manje, aktivno 'zahvatanje' u razvojni tok mladenačkog života u njegovo (oblikovanje ili obrazovanje) sa svrhom osposobljavanja za opće životne i kulturne zadaće" (*ibidem*, 3, 48).

Ovim se radom, dakle, raskidaju ranije veze s panpedagogizmom i vraćajući odgoj u isključivo intencionalne okvire. On "u posljednjem redu proizlazi iz uzgojne namjere i (...) prema tome bez nekog minimuma uzgojne svijesti i htijenja nema uzgoja. Uzgoj ili je samo intencionalni uzgoj ili - nije uzgoj u specifičnom i pravom pedagogijskom smislu" (*ibidem*, 4-5). Retoričkim pitanjem kako se ima razumjeti *instinktivni ili nesvjesni uzgoj* zaključuje se: "Uopće je pitanje, da li je opravdano govoriti o instinktivnom i nesvjesnom uzgoju, ako da, kako se to može dovesti u sklad sa intencionalnom prirodom uzgoja" (*ibidem*, 5). Osuđujući KriECKOV panpedagogizam, koji je *otišao predaleko* označavajući svako *obrazovanje, oblikovanje duhovnog, odnosno kulturnog karaktera* samim time *uzgojnim*, on u isto vrijeme dijeli njegovu rezervu prema *preuskom pedagogizmu*: "Kritika njegova (KriECKOVA; op. I. R.) protiv preuskog pedagogizma na drugoj strani svakako je opravdana i umjesna, utoliko više što taj pedagogizam precjenjuje racionalno i tehničko u uzgoju, u uvjerenju da je bit uzgojne intencionalnosti tehničkog, odnosno

tehnološkog obilježja. Racionalnom, tehničkom i, s tim u vezi, organizatornom pripada, nema sumnje, veliki značaj u živoj stvarnosti uzgoja, a poglavito dakako u ostvarenju uzgojne zadaće, u uzgojnoj djelatnosti (u školi), ali nas sve to ne smije dovesti do uskog pedagogizma, t. j. do teorije po kojoj se uzgojna funkcija i njena intencionalnost podudaraju i pokrivaju se racionalnim i tehničkim u uzgoju. Ovaj je pedagogizam na krivom putu, osobito onda ako uzgoj izvodi isključivo iz individualne uzgojne svijesti i volje u uvjerenju da ova pretstavlja 'supstanciju' i temelj uzgoja, a opći duh samo naknadnu 'sumu' ili integraciju iz individualnih uzgojnih tendencija i učinaka" (*ibidem*, 28). Stoga se zaključuje: "Uzgojna svijest (i volja) u svojoj je biti intencionalna, izvire iz normativnosti, a ova iz idealnosti, ili kulturnog sadržaja našeg života. Gdje te intencionalnosti nema, tamo nema ni uzgoja u specifičnom smislu, ma koliko inače bujao kulturni život" (*ibidem*, 29). Zato su intencionalnost, odgojna svijest i odgojna volja ključni kriteriji po kojim se odgoj razlikuje od razvoja.

Raspravljajući znanstvenu autonomiju pedagogije Pataki u vezi s tim osporava najčešće prigovore pedagoškoj znanosti - od toga da se pedagog rađa a ne postaje, preko tvrdnji da je odgoj umjetnost koja se ne može znanstvenim aparatom zahvatiti i naučiti, do naglašavanja ključne uloge iracionalnog u odnosu na racionalno u odgoju i relativiziranja odgoja isticanjem njegove povijesne uvjetovanosti. Otklanjajući presudni utjecaj svih navedenih prigovora zaključuje: "Svi ovi spomenuti prigovori iznose se kao razlozi protiv mogućnosti pedagoške nauke. U njima svakako ima pozitivnih i umjesnih napomena ali zaključivati otud na nemogućnost, pa što više na nepotrebnost, sistematske pedagoške misli (a to je u posljednjem redu smisao pedagoške nauke) nije uvjerljivo. (...) Pedagogika sigurno griješi onda ako sa velikim pouzdanjem u spoznajnu sposobnost razuma drži da svojom racionalnom metodom može do kraja upoznati uzgojnu stvarnost, sebi je podrediti, kontrolirati i racionalno-organizatornim putem voditi je. Ako se u tome traži zadatak pedagoške nauke onda ona kao takova sigurno nije moguća, i vjerojatno ne bi mogla biti nikada moguća. Ne mislimo time, međutim, podcijeniti značaj spoznaje i racionalne metode u uzgoju i za uzgoj. Razum je organ teorije i njegov doseg u stvarnosti, kako spoznajni tako i praktički, vrlo je velik; sa razvojem spoznaje i iskustva sve veći i veći. (...) Imajući tako svoj određeni i posebni predmet - to je uzgoj (i kao činjenica i kao zadatak) - pedagogika je autonomna nauka, t. j. posebna i samostalna nauka o drugima različita" (*ibidem*, 16-

17, 18). Isto tako mijenja pristup raspravi o karakteru pedagoške znanosti navodeći da je ona istovremeno *teorijska i praktična* znanost: ona je s jedne strane deskriptivna (*opisuje*) i teleološka (*razmatra opća vrijednosna pitanja* - Pataki pod ovim aspektom *teorijske pedagogije* bez sumnje misli na filozofijsku pedagogiju), a s druge strane normativna (*nalaže, zahtijeva, upravlja i vodi*) i tehnološka (mada ne navodi niti što pod ovim aspektom pedagogije misli za pretpostaviti je da tehnološkom aspektu *praktične pedagogije* povjerava pitanje *kako*, odnosno kojim metodičkim mjerama postići normativno postavljene ciljeve) (*ibidem*, 19-22).

Dalje se razlažu različite pedagoške teorije i teorije škole raspravljajući s istih pozicija i ranije već utvrđeni odnosi između razvoja, obrazovanja i odgoja, odnosa *stare i nove škole, te stare i nove pedagogije*.

Članak *Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji* (9.1.1, 1938 f) novi je prilog raspravi ranije već poznatog odnosa filozofije i kulturne pedagogije. U njemu se ponovno raspravljaju temeljni filozofijski pravci spoznavanja - objektivni i subjektivni idealizam, te naturalizam - ali cvoga puta, u skladu W. Diltheyevom teorijom, u kontekstu povijesnog razmatranja evropske kulture od antičkih vremena do suvremenog doba kako bi se razumjela njena *heterogena složenost, dinamika i dijalektička priroda* (*ibidem*, 340).

Nakon rasprave pitanja autonomije pedagoške znanosti iz prethodnog rada u ovom se članku postavlja i pitanje autonomije odgojne ideje: "da li uzgoj pored i mimo kulture posjeduje s v o j u vlastitu zakonitost (Eigengesetzlichkeit, samozakonitost), dakle autonomno zasnovanu ideju, kako se to kaže, ili on bitno ovisi u v i j e k i s v u g d j e o aktualnoj situaciji kulture i života. Nema sumnje da uzgoj po svojoj ideji (uzgojna svrha; pedagoška ideologija, teleologija) izvire iz života, iz kulture i u tom smislu on je sastavni, upravo organski, 'dio' života, dakle od njega idejno i realno nerastavljiv. Kao takav, uzgoj je u svoj mnogolikosti svojih oblika zasnovan u kulturi, prema tome o njemu ovisan, nesamostalan i neautonoman - t. j. heteronoman. Uzgojni idealizam uvijek je i z r a z kulture, njenih ideja i ideologija. Škola, kao ustanova uzgoja i kao instrumenat kulturnog života, vrši funkciju 'posredovanja' između objektivnog svijeta kulture i mladenačke generacije" (*ibidem*, 338). Tako je *uzgojna svijest* uvijek izraz *kulturne svijesti*: "Sa tog stanovišta treba da nam bude jasno kako je sudbina uzgoja u posljednjem redu tijesno vezana za sudbinu kulture" (*ibidem*, 346).

Godine 1938. objavljen je Patakijev jedini prijevod nekog djela s drugog jezika. Časopis *Alma mater Croatica* objavljuje njegov prijevod članka s njemačkog jezika: Prof. dr. Ernst Kriek: Borba oko nauke (9.1.1, 1938 g), kojeg je Kriek napisao upravo za ovaj časopis (vidjeti: 9.1.1, 1939 a, 175). Sve su prilike da je Pataki kao vrstan teoretičar pedagogije i poznavatelj njemačkog jezika prihvatio molbu uredništva časopisa za ovaj prijevod, odnosno da članak nije njegov osobni odabir. Naime, unatoč tome što Pataki često raspravlja o Kriekovim pedagoškim pogledima, ovaj rad ne razmatra pedagoške postavke po kojima je on poznat i u široj pedagoškoj znanosti - zalaganje za autonomiju pedagoške znanosti, panpedagogizam, odgoj kao *prafunkcija* života i dr. - već svojim izmijenjenim metafizičkim i zaoštrenim ideološko-političkim sadržajem čak bitno odudara od Patakijevih pogleda.

Kriek svoju idealističko-panteističku metafiziku u ovom članku približava naturalizmu - suštinski suprotstavljenom Patakijevu subjektivnom idealizmu: "Svako pojedino životno očitovanje vezano je na čovječju prirodu koja ga proizvodi i obilježava. Ova tvrdnja stoji i vrijedi općenito. Samo je nauka mogla dugo vremena podržavati fikciju kao da njene spoznaje čine od toga izuzetak i kao da je ona smještena u jednom osamostaljenom apsolutnom prostoru sa određenim ciljem i valjanošću izvan životnog toka; nauka prema tome ovim životnim tokom nije uvjetovana, o njemu je neovisna i od njega slobodna. A ipak nijedan teoretik i branitelj tog apsolutnog, pa i sam veliki Kant, nije mogao protumačiti kako se čovjek može podijeliti; kako spoznajni dio može dohvatiti prostor apsolutnog, u njemu egzistirati, djelovati i razvijati se. Nema ni jedne spoznaje koja bi se - kao životno očitovanje - mogla odijeliti od drugih dijelova i uvjeta ljudskog života i postati samostalna" (9.1.1, 1938 g, 61).

Raspravljajući o položaju znanosti u tadašnjem njemačkom društvu Kriek se u ovom članku zalaže za totalitarno podređivanja znanosti ideološko-političkim državnim ciljevima: "I danas, kada se sa nacionalsocijalističkom revolucijom nalazimo na pragu jednog razdoblja, zar da i nauka ne traži svoju obnovu? (...) Spoznaja o povijesnoj mijeni nauke dokazuje prijašnju tvrdnju o povijesnim komponentama života i svijesti. Ako je dakle ova tvrdnja ispravna, kako se to empirijski iz života rasa i naroda i nadalje iz njezine mijene u povijesti može uvijek dokazati, onda u nauci nije odlučna za nas baština, posjed, tj. ono što miruje, nego

pokret k novim ciljevima, sticanje novih uvida i spoznaja; ne 'zaliha' nego živo istraživanje. I konzervativci u nauci uviđaju napokon da je revolucija barem s obzirom na probleme - na pr. u nauci o rasama - potakla nove zadaće; za to dakako nije potrebno revolucioniranje nauke. Ali po ovom mišljenju kao da smo već ipak davno prije, na pr. u vremenu Keplera, Galileja, Newtona, barem u principu i metodi dostigli najvišu točku, za sva vremena nepromjenljivu. Tako misle i naučavaju svi naši proroci koji gledaju unatrag, koji od historizma nisu dospjeli do spoznaje stvarnog života povijesti. Nacionalsocijalisti nauke misle naprotiv da naš revolucionarni životni pogled postavlja na spoznaju nova temeljna pitanja, da joj daje jedan novi smisao a s time i novi polet i pravac. To je revolucija u nauci, koja se je 1919. godine već jednom javila, kada je započela nacionalsocijalistički pokret, ali se kroz decenij i pol razvodnjila i izgubila. Programi ne koriste ovdje ništa. Danas se u nauci javlja međutim jedan novi preporod koji sa velikim zakašnjenjem dolazi iza političkog pokreta. Mi ćemo, bez sumnje, revoluciju i u nauci pobjedonosno izvojevati nasuprot silama reakcije" (*ibidem*, 64). Ovaj je članak pisan u duhu fašističkog, odnosno preciznije nacističkog ideološkog totalitarizma kaneći revolucionarnim prevratima prekrojiti svijet po svojoj mjeri, čime ide na ruku onim snagama koje su se pripremale za *konačni obračun*.

Patakijevo predavanje održano na Pučkom sveučilištu, objavljeno pod naslovom Put omladine kroz školu u život (9.1.1, 1938 h; 1939 b), ponovno se vraća pitanjima prosvjetne politike i sustava školstva raspravljanjem glavnih karakteristika jedinstvene narodne škole. Vraćajući se ranije već razmatranim temeljnim problemima školskog sustava kojem pridodaje probleme ekstenziteta obrazovnog sadržaja, prekobrojnosti učenika u razredu, intelektualizmu, verbalizmu i precjenjivanju memorije kao izrazima *stare škole*, te *neelastičnosti školske organizacije*, odnosno nedostatku horizontalne prohodnosti učenika iz jedne u drugu vrstu škole radi čega škole postaju *sudbinski putovi* (*ibidem*, 148), Pataki započinje raspravu o specifičnostima psihičke prirode mladenaštva.

Predlaže poboljšanje kvalitete etatističkog upravljanja školstvom: "Kao što svaka država ima svoje vrhovno ratno vijeće tako bi ona trebala da ima i vrhovno kulturno i školsko vijeće u kome bi najpozvaniji iz svih područja kulturnog života uopće ispitivali i preispitivali duh i organizaciju škole u duhu općih načela kulture a u skladu sa posebnim kulturnim obilježjima i potrebama narodnog života. U tom slučaju

intervencija države u pitanjima kulturne i školske politike bila bi vjerojatno izdašnija i korisnija" (*ibidem*, 148).

Pred početak Drugoga svjetskog rata Pataki je uz Antu Defrančeskoga, Marijana Tkalčića i Josipa Demarina uredio i kao jedan od suradnika napisao mnoge bibliografske jedinice djela *Pedagogijski leksikon : Priručnik za teoriju i praksu uzgoja* (9.1.1, 1939 a). Ovaj priručnik pedagogijske teorije i pedagoške prakse relevantan je ne samo u vremenu u kome je nastao, nego i danas kao nezaobilazni izvor u proučavanju pedagogije u cjelini, te osobito njene suvremene povijesti.

Pored toga, u to vrijeme Pataki započinje surađivati na pripremi nekih filozofijskih i pedagogijskih tema za *Hrvatsku enciklopediju* (9.1.1, 1941-1945) koja je ostala nedovršena s pet objavljenih svezaka - u periodu od 1941. do 1945. godine - od dvanaest planiranih.

U članku O 'autonomiji' uzgoja (9.1.1, 1939 c) Pataki se vraća raspravi o *uzgoju* koji kao *pračinjenica života* nije autonoman, za razliku od pedagogijske znanosti koja ga proučava. Kako je ovaj rad pisan u sjeni rata koji je u Evropi već započeo, vrijednost već ranije postavljene teorije o stupnju autonomije odgoja bio je na posebnoj kušnji: "Nema dvojbe da živimo danas u eri politiziranja svega kulturnog života. Zbog prevage političkog gledanja i političke funkcije druge, isto tako izvorne, sile kulturnog života potiskuju se ili podređujući se politici dobivaju i same političko lice. Ništa naravnije da i uzgoj dobiva danas nacionalno-politički karakter, da škola sve spremnije odgovara na impulse i smjernice koje naš vijek donosi. Još prije Svjetskog rata zvučilo bi kao neko oskvrnuće tvrdnja da je škola bitno u blizini politike, ovisna o gledanjima i zahtjevima njenim. Bilo je sakrosaktno uvjerenje da je škola izvan svake politike, da je ona **a p o l i t i č n a** k a n i . Situacija je zaista onda takova i bila. Danas, međutim, jasno se zamjećuje 'politziranje' uzgoja i škole; štoviše, ono se iz duha suvremenog života cijeni iznad svega, traži i ostvaruje. Apolitična škola znači gotovo jedan anahronizam, jednu zablude. Naše vrijeme, dakle, više nego ikoje drugo potvrđuje činjenicu heteronomije. U ranijim razdobljima prošlosti druge su dominantne sile davale biljeg kulturnom životu, uzgoju i školi. S tog stajališta heteronomni karakter uzgoja, obrazovanja i škole ne da se poreći" (*ibidem*, 463-464).

Ali, unatoč mračnim vremenima koja su se nadvila nad pedagogiju, odgoj i cjelokupnu civilizaciju, Pataki ne minorizira značaj odgoja zaustavljanjem na teoriji

odgojne heteronomije. On zadržava duh optimizma vjerujući i u tim prilikama, u svjetlu svoga pristupa kulturnoj pedagogiji, u mogućnost vrijednosne usmjerenosti odgoja, tako da i u tim izmijenjenim okolnostima odgoj "u svojoj bitnoj upravljenosti prema mladenačkom biću ne znači naprosto i direktno službu vladajućim kulturnim silama (i vrijednostima). Pedagogijsko htijenje, nema dvojbe, indirektno služi tome i treba da služi, ali iz svoje, pedagogijske intencije. Ova idealna intencija njena sastoji u tome da svojom pomoć mladenačkom biću (njegovu razvoju i obrazovanju) pobudi i ojača u njemu sposobnost što potpunijeg, ličnijeg i uvjerljivijeg 'doživljavanja', kako bi cjelokupna aktivnost njegova izvirala iz živog duhovnog korijena. Tako shvaćeni uzgoj neće naprosto u 'tradiranju' nalaziti pravu zadaću svoju. On će djelovati i u okviru vladajuće heteronomije nekako posebno, t. j. djelovat će iz svijesti da pravac prema vrijednom i pravom (pravo, grčki = ortos) predstavlja ono obilježje koje uzgoju daje dublji smisao i specifičan sadržaj. Prema ovome uzgoj, ma da organski vezan na zakon heteronomije, kao da nastupa jednim samostalnim i posebnim stavom. Taj stav nije i ne može biti stav čiste autonomije, stav izolirane odvojenosti od realnosti kulturnog života i njegovih oblikovnih sila" (*ibidem*, 465). Ali ne može biti niti stav pasivne odgojne heteronomije: "Poseban stav izvire iz težnje za 'pravim' i istinitim, - t. j. iz ortonomije. (...) Jačati ovu svijest, učiniti je oblikovnom silom i motivom djelovanja - zadaća je uzgoja, obrazovanja i škole. Po toj i takvoj funkciji pedagogija unapređuje onda i sam kulturni život" (*ibidem*, 465). Tako je etatizirana (kontra)revolucionarna pozicija odgoja zamijenjena njegovom organski utemeljenom evolucijskom ulogom u permanentnoj borbi za ortonomno - vrijedno, pravo i istinito.

Slijedeća dva rada udaljila su se od pedagogijske znanosti u užem smislu, ali ne i od pedagoških potreba toga doba. Naime, kako je u to vrijeme u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji nedostajalo sustavno razrađene razvojne psihologije u duhu novih strujanja, Pataki se primio tog zadatka. Na temelju dvaju predavanja održanih na Pučkom sveučilištu u Zagrebu 1940. godine objavljuje najprije članak Psihologija mladenačkog doba (9.1.1, 1940 b), a potom i zasebnu knjigu pod istim naslovom - *Psihologija mladenačkog doba* (9.1.1, 1940 c) - čiji je sastavni dio i spomenuti članak. Kako na samom početku knjige ističe, *nova pedagogija* zahtijeva da se odgajanje naslanja na prirodu i na razvoj djeteta. "Sigurno je međutim da se danas pedagogijsko

mišljenje razvija u pravcu jedne s i n t e z e koja u odgoju p o š t u j e kako unutrašnju, spontanu zakonitost razvoja tako i izvanjsku teleologiju. Samo u psihologijski uvjerljivoj i organskoj vezi jedne s drugom moguće je pravo i djelotvorno odgajanje" (*ibidem*, 3).

Razvija *pedopsihologiju*, odnosno pedagogiziranu psihologiju djetinjstva i mladosti u duhu suvremenih pravaca u psihologiji, kao što su funkcionalna (E. Claparède (1873-1940)), te osobito duhovnoznanstvena psihologija (W. Dilthey, E. Spranger). Nasuprot tumačenju uzročno-posljedične (kauzalne) sheme pojedinih dijelova psihičke strukture, njegova psihologija počiva na razumijevanju centralnih ciljeva i interesa cjelokupne strukture duševnog života. Zato se u svojoj *psihologiji mladenačkog doba* protivi pokušaju rekonstruiranja žive duševnosti "iz mrtvih dijelova, dobivenih psihologijskom vivisekcijom"³³, jer se "ne može nikakvim naknadnim sintezama (zakonima asocijacije) u sumu dijelova udahnuti život. Duševni život nije samo suma ili agregat njegovih dijelova. On je cjelovito jedinstvo svoje vrste u kome 'dijelovi' (momenti, strane) na neki način ovise o c j e l i n i duševnog života i tek po njoj nam je razumljivo njihovo mjesto i funkcija u toj cjelini. S tim je u vezi i spoznaja nove psihologije da se duševno ne iscrpljuje u svojim sadržajima; naprotiv bitni su duševni a k t i , duševni č i n i (aktualistička psihologija). Duševno je prije svega akt, ili točnije, jedna a k t i v n o s t t e l e o l o g i j s k e p r i r o d e . Ova predstavlja strukturu duševnog života" (*ibidem*, 6). Pataki vrlo aktivno surađuje sa suvremenom svjetskom psihologijskom literaturom toga doba relevantnom za područje razvojne psihologije ojačavajući tako svoja stajališta, dajući pregled različitih teorija, te osiguravajući čitaocu mogućnost daljnjeg proučavanja spomenutog područja.

Na kraju pregleda specifičnosti mladenačke psihičke strukture koja je pošla od psihologijskog i pedagoškog aksioma da *dijete nije odrasli čovjek u malom* - "kao što to nije organski ni somatički, tako ono to nije ni u duševnom ni u duhovnom pogledu" (*ibidem*, 8) - Pataki po prvi puta usustavljuje ranije tek jednom u članku *Jedinstvena škola i problem školske organizacije* (9.1.1, 1937 h) nagoviješteni novi

³³ Patakijeva sintagma *psihologijske vivisekcije*, kao i cjelokupna teorija u vezi s njom naslanja se na E. Sprangerovu teoriju koja govori o tome da *psihologija elemenata* ne može sintezom pojedinih psihičkih fragmenata stvoriti duševnu cjelinu, kao što se nakon *vivisekcije žabe* radi upoznavanja njene unutrašnje građe ne može očekivati njeno ponovno oživljavanje (9.4, Spranger, 1942, 22-23), o čemu je već bilo riječi u podpoglavlju 4.3.3.2. *Kulturna pedagogija*.

element u raspravi o moći i granicama odgoja: "Mladenački razvoj n i j e s a m o s a z r i j e v a n j e (fizičko i psihičko) iz unutrašnje, spontane zakonitosti, n e g o j e i o b l i k o v a n j e sa strane mnogolikih faktora izvanjskog svijeta. Pored toga i a k t i v n a e n e r g i j a ('volja') svakog pojedinca, već prema svom individualnom kapacitetu, također je važan elemenat u izgrađivanju života (A. Pfänder, W. Peters). Čovjek nije isključivo ni rezultat unutrašnjeg razvoja ni rezultanta izvanjskih sila; on je u svemu ovom djelomično (u okviru objektivnih mogućnosti) i o n o š t o s â m h o ć e i k a k o h o ć e , - ukoliko uopće hoće" (9.1.1, 1940 c, 52). Tako je odgajaničeva volja dobila aktivnu, nezaobilaznu ulogu u procesu vlastita odgoja.

Pregled Patakijeve knjige *Psihologija mladenačkog doba* daje nepoznati autor u kratkom prikazu (9.3.1, 1940) koji, bez upuštanja u kritičku raspravu, posebno apostrofira značaj ovakve studije u tadašnjem trenutku: "U našoj pedagogijskoj i psihologijskoj literaturi naročito se zapaža praznina s obzirom na pitanje jednog sustavnijeg prikaza psihologije mladenačkog doba. Ako imamo na umu da je ova osnov pedagogijske psihologije, onda je samo razumljivo kako ona svojim uvidima u psihu mladenačkog bića pomaže djelotvorno odgajanje" (*ibidem*, 288).

Članak *Idejni osnovi savremene pedagogije* (9.1.1, 1941) posljednji je Patakijev rad iz ovoga doba objavljen u siječnju 1941. godine, nastao prvotno kao predavanje održano učiteljima Učiteljskog društva u Zagrebu. U ovom radu stvaranom u vrijeme kada je Drugi svjetski rat već zahvatio Evropu, a njegov zadah osjećao se sve jače i u Banovini Hrvatskoj i u cjelokupnoj Kraljevini Jugoslaviji, Patakija ponovno zaokuplja problem položaja pedagogije i odgoja u totalitariziranom i politiziranom društvu. Svjestan radikalnih obrata koji su na pomolu on predskazuje neku *najnoviju pedagogiju*: "Imamo prava i razloga da pored n o v e p e d a g o g i j e , koja se razmahala od 1900. dalje, govorimo i o n a j n o v i j o j p e d a g o g i j i , o pedagogiji naših dana. Uslijed mnogobrojnih i složenih promjena i skretanja našeg kulturnog života danas i p e d a g o g i j s k a s v i j e s t i v o l j a nisu mogli ostati onkraj svega toga, u starom redu stvari. Odgoj, obrazovanje i škola, s obzirom na svoje ciljeve i idealnu fundaciju, kao da su zahvaćeni idejnim gibanjem savremenog života. Uostalom ova napomena izriče poznatu, upravo trivijalnu istinu da pedagogijski stav i odgojni sistemi ovise uvijek, među ostalim, o duhu kulture, o njenim idealima, vrijednostima i društvenim oblicima. No ova konstatacija, sama po

sebi više historijskog i deskriptivnog karaktera, ne lišava pedagoga i pedagoški nauku obveze da postavi pitanje o p r a v i m ciljevima odgoja i škole" (*ibidem*, 16).

Ponovnim razvijanjem *ortonomne odgojne funkcije* u kontekstu kulturne pedagogije Pataki posebno potencira potrebu aktivne i svjesne uloge pedagoškog rada i njegove prave etičke pozicije: "Da je odgoj s obzirom na svoje ideale i vrijednosti ovisan o kulturnom osjećanju i stajalištu, dakle o kulturnoj situaciji, to je očito. Isto je tako i škola ovisna o duhu i organizaciji kulturnog života u najširem smislu riječi. Svjedočanstvo historije i sadašnjosti tako je uvjerljivo da se na toj činjenici ne da ništa promijeniti. Uostalom nijedan pedagoški kriticizam i nijedna pedagoška teorija ne ide za tim da tu činjenicu podcijeni u njenoj očitosti i njenom značaju za odgoj i školu. Štoviše svaka životu bliza i svog poziva svjesna i odgovorna pedagogija, dakle ona koja se ne povlači u neki uski racionalistički krug i iz njega sudi i kritizira ono što ne pozna, svaka ovakva pedagogija, mora da u kulturnom životu otkriva i istakne ono što je u njoj ' p r a v o ' i e t i č n o , što je zaista izraz kulturnog duha čovjekova i što je vrijedno u njemu bilo sa stajališta šireg općeljudskog humanizma bilo sa stajališta užeg nacionalnog humanizma. Misija pedagogije zato je vrlo teška, jer ona po svojoj idealnoj funkciji u životu ne će služiti naprosto svemu što kao ideal i vrijednost nastupa i traži od pedagogije da im poslušno služi" (*ibidem*, 18).

Raspravljajući o značaju individualnog i socijalnog u odgoju zaključuje da svi sukobi između pojedinca i zajednice proizlaze upravo iz precjenjivanja bilo jedne, bilo druge sfere života. Zato se on zalaže za to da se i u tadašnjim okolnostima - u kojima je sve, pa i pedagogija i odgoj podređeno nacionalnim i političkim interesima - traži balans između individualnog i socijalnog: "Kako dakle pedagogija na taj način upravo organično ovisi o duhu narodne zajednice, o njenim idealima i vrijednostima, a budući da je država vidljivi oblik i organ tog nacionalnog duha, to pedagogija ne samo da dolazi u b l i z i n u p o l i t i k e nego štoviše u idejnom pogledu dobiva p o l i t i - č k i b i l j e g - ukratko politizira se. (...) Ali da bi država, nacionalna država, što efektivnije izvršila svoju kulturnoetičku zadaću, a iz svog nacionalnog etosa, ona je dužna poštivati k u l t u r n a p r a v a p o j e d i n a c a . Odgoj i pravi kulturni život razvija se samo u atmosferi slobodnog uvjerenja. ' B e z s l o b o d e n e m a p r o - s v j e t e ' - riječi su A n t u n a R a d i ć a " (*ibidem*, 55-56).

U teškom kulturnom okruženju raspravlja problem udaljevanja obrazovanja od odgoja, ističući kako škola postaje prije svega ustanova obrazovanja nauštrb odgoja. Svjestan kako ona nije, niti može biti *radionica ličnosti*, zalaže se za to da postane *vježbaonica ličnosti* na taj način da se u njoj "više nego dosada bude pazilo na ono što zaista izgrađuje i z n u t r a pojedinca, a manje na ono što ga izvana manje više mehanički formira" (*ibidem*, 61).

Posljednje svoje predavanje i objavljeni rad pred Drugi svjetski rat i dolazak ustaša na vlast u Hrvatskoj Pataki završava jasnim pozivom za kritičkim odgojnim i pedagoškim odnosom prema kulturnom beznađu u koje se zapada sve dublje: "Na kraju želimo naglasiti još jednom da pedagogija naših dana o s j e t l j i v o r e a g i r a na promjene u kulturnom osjećanju, kojih smo svjedoci danas. No dužnost p r a v o s h v a ć e n o g o d g o j a i n a u k e o o d g o j u sastoji se u tome: ne naprosto podleći t r e n u t n i m idolima, nego k u l t u r n o - e t i č k i m gledanjem iz stvarnosti kulturno-političkog života izdvajati ono što je istinito i vrijedno, što ne krnji kulturno dostojanstvo čovjeka. Samo u tom duhu možemo i nadalje služiti pravoj, odnosno klasičnoj ideji odgoja, obrazovanja i škole. Mladi naraštaj, koji se u tom pravcu odgaja i obrazuje bit će u svom kulturno-etičkom uvjerenju na pravom putu" (*ibidem*, 61). Pataki tako još pred sâm početak rata traži kritički otklon pedagogije i odgoja od sveg zla koje se u društvu taloži, vjerujući u njegovu prolaznost.

Malo nakon objavljivanja Idejnih osnova savremene pedagogije proširio se Drugi svjetski rat i na Banovinu Hrvatsku i cjelokupnu Kraljevinu Jugoslaviju posve izmijenivši okolnosti života i rada Stjepana Patakija.

5.5. Životne prilike za vrijeme Drugoga svjetskog rata

Drugi svjetski rat koji je zahvatio Kraljevinu Jugoslaviju, te uspostava Nezavisne Države Hrvatske nakon mjesec dana od Patakijeva stalnog zaposlenja na Sveučilištu posebno su zakomplicirali njegove životne i radne prilike. Unatoč tome što je već dva dana nakon uspostave nove vlasti, 12. travnja 1941. godine zajedno s ostalim sveučilišnim profesorima i zaposlenicima *položio prisegu Nezavisnoj Državi Hrvatskoj* (9.2.2.9, 3.5, 3504/1941), totalitarna struktura nove vlasti započinje s

čistkama na Sveučilištu. Upozoren na opasnosti koje mogu proizaći za njega i egzistenciju njegove obitelji Stjepan Pataki je primoran čak i na ponovni brak sa svojom suprugom. Naime, nakon što je nova vlast proglasila nevažećim dotadašnja vjenčanja u pravoslavnim crkvama, poput još nekih sveučilišnih profesora i Stjepan Pataki je prisiljen 3. svibnja 1941. godine vjenčati se po drugi puta sa svojom zakonitom suprugom Štefanijom u rimokatoličkoj crkvi u Zagrebu (9.2.1.5, 1; 9.2.3.3, 7), čime je osigurao legalitet svoga braka i zakonitost svoga sina u ratnim prilikama, ali i tada toliko neizvjesnu egzistencijalnu sigurnost sebi i svojoj obitelji. Tri i pol godine potom, 9. listopada 1943. godine, Stjepan i Štefanija Pataki dobili su drugo dijete - kćerku Nedu.

Za razliku od nekih drugih sveučilišnih profesora, među kojima je bio i Pavao Vuk-Pavlović s Filozofijskog seminara kojeg je nova vlast prisilno umirovila, u razdoblju Nezavisne Države Hrvatske Stjepan Pataki uz mnogobrojne poteškoće ostaje na Pedagoškom seminaru i vodi slijedeće Sveučilišne pedagoške kolegije: Uvod u aksiologiju (akademske 1941/42), Ciljevi, metode i sredstva odgoja (1941/42), Pedagoški seminar³⁴ (1941/42, 1942/43, 1943/44, 1944/45), Predmet, zadatak i metode pedagoške nauke (1942/43), Osnovni problemi spoznajne teorije (1942/43), Problemi i pravci novije pedagogije (1943/44), Temelji obće pedagogije (1944/45) i Odgoj i kultura (Problemi filozofije odgoja) (1944/45) (9.2.2.9, 4).

Potkraj rata, 11. rujna 1944. godine - znatno kasnije negoli je tada bio običaj s drugim profesorima na Sveučilištu (9.2.3.3, 7) - promaknut je u izvanrednog sveučilišnog profesora *pri katedri za obću pedagogiju s teorijskim seminarom Mudroslovnog fakulteta Hrvatskog sveučilišta u Zagrebu* (9.2.2.8, 2.8, 57051-1944). Bilo je to jedino napredovanje Stjepana Patakija za Nezavisne Države Hrvatske.

Uz angažman u Sveučilišnoj nastavi, koju za vrijeme rata često remete ratne neprilike pa je i na Fakultet rjeđe odlazio, Pataki u to vrijeme pasivizira svoj javni pedagoški rad držeći se po strani od svih eksponiranja. Na to su nesumnjivo utjecale i neugodnosti koje je u to vrijeme doživljavao, pa je postao i jako šutljiv (9.2.3.3, 7).

Umjesto do tada vrlo osebujnog znanstvenog rada iz područja kulturne pedagogije objavljuje tek jedan članak o matematičkoj nastavi, prikaze knjiga, te

³⁴ Ovim kolegijem Stjepan Pataki upoznaje studente s pedagoškom literaturom u vezi s drugim kolegijima koje u toj akademskoj godini vodi.

nekoliko fragmenata pedagoškog udžbenika čijem se pisanju, uz svoju obitelj, tada najvećim dijelom posvećuje. Svojim povlačenjem iskazuje tihi protest protiv apsurdnog svjetskog rata koji ga je po drugi puta u 35-godišnjem životu zadesio, svih nepravdi i ratnih zločina koje je u ime *viših ciljeva* nova vlast na tim prostorima činila, ali na taj način u isto vrijeme izbjegava vrlo osjetljive rasprave koje bi mogle ugroziti njegov krhki integritet i sigurnost njegove obitelji kada bi ih cenzura totalitarno strukturirane vlasti svojom *nepodnošljivom lakoćom postojanja* prepoznala kao antidržavne.

S dolaskom Nezavisne Države Hrvatske 1941. godine smijenjen je s mjesta urednika časopisa *Napredak* nakon čega pasivizira svoj rad i u HPKZ-u. Povlači se u osamu svoje radne sobe pišući spomenuti udžbenik *Opće pedagogije* (9.1.3, oko 1943) u duhu kulturne pedagogije, vjerujući da će ovo kapitalno djelo ugledati svjetlo dana s neminovnom promjenom društvenih prilika. Međutim, upravo pri kraju rada na ovom udžbeniku završio je Drugi svjetski rat kada na ovim prostorima ponovno nastupaju posve nove životne okolnosti koje neće dopustiti njegovo objavljivanje.

5.6. Teorijski rad u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj

Prvu godinu dana nakon dolaska ustaša na vlast Pataki nije objavio niti jedan rad: Posvetio se pisanju udžbenika *Opće pedagogije*. Zapravo, jedina tri članka koja ostaju u okvirima pedagoških pitanja u duhu kulturne pedagogije za vrijeme NDH upravo su fragmenti spomenute knjige (9.1.1, 1942 a; 1942 b; 1943 a). Indikativno je da su oni najvećim svojim dijelom posvećeni odgajatelju - značaju i dignitetu njegova poziva - ističući na taj način njegovu odgovornu zadaću u odgoju mladih, osobito u novonastalim okolnostima. Na taj način Pataki se neizravno obraćao svim učiteljima i profesorima nakon prekida svojih prijeratnih predavanja odgajateljima na različitim stručnim skupovima.

Ostali radovi tek su prikazi pojedinih knjiga, te jedan rad posvećen pedagoškom značaju matematičke nastave (9.1.1, 1943 d). Tim člankom nastalim u vrlo teškim i opasnim ratnim okolnostima u Zagrebu - jedinim koji se bavio matematičkim pitanjima u njegovu cjelokupnom teorijskom opusu - kao da je Pataki pisao *memento* svome profesoru Vladimiru Varićaku koji je preminuo godinu dana

ranije. Radi njegova nesumnjivog talenta za matematiku, ali i nesigurnosti okruženja u kojem su živjeli profesor Varićak je dugo vremena poticao Patakija da se ostavi društvenih znanosti i pridruži mu se u matematici. Pritom mu je govorio: "Kolega, pređite na matematiku. Dva i dva je uvijek bilo i bit će četiri" (9.2.3.3, 7). U tim ratnim okolnostima kada su se posao, sloboda, pa i život gubili i zbog posve beznačajnih stvari, pisanje radova iz društvenih znanosti nosilo je sa sobom velike rizike. Osobito za one koji su na određeni način bili stigmatizirani, kao što je Stjepan Pataki.

Prvi od tri članka objavljena u nizu, nastala iz spomenutog udžbenika *Opća pedagogija - Priroda odgojnog utjecanja* (9.1.1, 1942 a), odgoj definira kao *brigu za vrijedni duševno-duhovni razvitak zadržavajući ga većim dijelom na intencionalnoj razini*: "Odgajanje je utjecanje i to svijesno i namjerno utjecanje starijeg, odraslijeg, zrelijeg bića na mlađe, nedoraslo ili nezrelo biće. Za razliku od pukog nesvijesnog oblikovanja, koje nije namjerno ili intencionalno, odgojno utjecanje je u pravom smislu te riječi djelovanje i 'činjenje'" (*ibidem*, 129). Ipak, zadržku prema intencionalnom odgoju kao jedinom, te osobito kao svemoćnom odgoju, Pataki iznosi pri kraju rada kada kaže: "(...) valja se prema tome kloniti precjenjivanja svijesnog i namjernog, t. j. intencionalnog - odgoja. Uz ovaj uži pojam ima i šire shvaćanje odgoja stanovito opravdanje. Odgoj se isprepliće s nesvijesnim oblikovanjem. Ovo prema prilikama podupire ili ometa odgoj, te na taj način sudjeluje u njemu kao posredni faktor. Time se dakako domašaj odgoja proširuje. S ovog stanovišta umjesno je onda govoriti o odgoju u širem smislu. No i u tom slučaju ne smije se smetnuti s uma da tek o d g o j - n a i n t e n c i o n a l n o s t podaje pravac odgoju i tumači njegov svojevrsni smisao. Po svojoj biti odgoj izvire iz namjere, iz intencije, ali ona ne upravlja u cijelosti i uvijek njime. (...) On nije ni n e m o ć a n ni s v e m o ć a n , ali je u djelokrugu, koji mu se pruža sposoban, utjecati na razvitak mladenačkog pojedinca na njegovu putu do zrelosti" (*ibidem*, 145-146).

Početak rasprave o značaju odgajatelja za odgoj Pataki posvećuje njegovoj pripremljenosti za ovaj odgovorni životni poziv i uspostavi veze s odgajanicom kao preduvjeta odgovarajućeg odgojnog rada: "Temeljna je pretpostavka svega odgajanja, da samo onda ima utjecanja na duševnost, ako postoji duševni dodir ili kontakt između odgajatelja i odgajanika. Nije važno, da li je ta veza neposredna ili samo posredna. Ako ih i rastavlja prostor i vrijeme, među njima može uza sve to postojati ona

potrebna duševna veza ili blizina, koja je bitna pretpostavka za mogućnost odgoja i odgojnog utjecanja uopće. Razumije se samo po sebi, da se ova veza najplastičnije očituje u izravnom dodiru odgajatelja i odgajanika. Utjecanje odgajatelja na odgajanika mora u ovome izazvati stanovitu *r e a k c i j u*, odgajanik mora biti 'taknut'. Odgajateljevo utjecanje mora naići na 'o d j e k' u odgajaniku. (...) Ako odgajanik nije na bilo koji način 'taknut', ako on ne reagira na utjecanje, ako dakle u njemu nema nikakvog odjeka, onda nema uopće duševnog dodira između njega i odgajatelja. U tom slučaju, kažemo, odgojno utjecanje *m i m o i š l o* je odgajanika i uopće ga ne pogađa" (*ibidem*, 130).

Odgovarajući *duševni dodir* nije samo pitanje odgajateljeve prirodne sklonosti. Odnosno, nije to u cjelosti! "Bez poznavanja duše nema dakako pravog odgoja i to zato, jer ne dostaje ona potrebna duševna blizina ili veza, koja je bitna pretpostavka za djelotvornost odgoja. Što je poznavanje duševnog života svestranije i dublje, to je i odgojno utjecanje pouzdanije i plodnije. No jedno i drugo, kako znamo, zavisi velikim dijelom o prirođenom daru i intuitivnoj sposobnosti 'razumjeti' tuđi duševni život, zavisi nadalje o stečenom psihološkom iskustvu, a onda i o vještini i o taktu samog odgajatelja. Očito je, da psihologija djeteta i mladenačkog života uopće pruža u tom pogledu najdragocjeniju pomoć odgoju, ali uza sve to ne smije se podcijeniti ni subjektivna uloga odgajatelja: sklonost prema odgajaniku, sposobnost udubiti se u njegov duševni život i individualna okretnost djelotvorno utjecati na njega. Ova okretnost je, kako znamo, često posljedica prirođenog dara. U toj činjenici i počiva relativna istina poznate krilatice *paedagogus non fit, sed nascitur*. Ovdje se misli na onaj prirođeni odgojni, odnosno didaktički dar (*donum didacticum*), iz kojeg izvire instinktivna vještina i sigurnost odgajanja. I najsvestranije poznavanje psihologije ne može u nekoj većoj mjeri nadomjestiti ove subjektivne faktore odgoja. Na drugoj pak strani sigurno je da poznavanje psihologije razjašnjuje, proširuje i produbljuje prirođeni dar odgajatelja" (*ibidem*, 131).

Kvaliteta odgojnog utjecanja u kojem postoji *duševni dodir* između odgajatelja i odgajanika može biti različita: *djelotvorna (plodna)*, *polovična* ili *promašena*. "Što je polovičan i promašen odgoj, vidjet će se po tome, kada ih budemo isporučili s djelotvornim odgojem, s njegovim bitnim i temeljnim pretpostavkama. Očito je da se o matematički *t o č n o j i p o u z d a n o j o c j e n i* učinka odgajanja (koliko je

naime plodno, a koliko polovično i uopće promašeno) ne da govoriti, jer, kako znamo, 'sjeme odgoja' dozrijeva tek kasnije, a plodovi njegovi zavise i o drugim, izvanodgojnim čimbenicima." Kada je pak riječ o znanstvenoj raspravi, "u pedagogiji se pod odgojem misli prije svega na djelotvorni odgoj" (*ibidem*, 133).

Da bi se postigla odgojna namjera, unutrašnja reakcija odgajanika mora biti u skladu s onim što odgajatelj želi. Zato je za odgajatelja " temeljna ova istina : što nije u stanju oživotvoriti se u duši, to ne može na nj u istinski ni utjecati " (*ibidem*, 136). Ukoliko odgajatelj primorava odgajanika na reakciju koja je suprotna njegovim *duševnim mogućnostima*, doći će do *nazovi odgoja* ili *pseudoodgoja*, pri čemu je on samo prividan, bez stvarnog učinka.

Međutim, odgoj posebno otežava to što duša pored vidljivog dijela ima i svoje *nevidljive dubine, snage i mogućnosti*. Stoga se nije dovoljno osloniti na pedocetrističke zahtjeve o individualizaciji odgoja tako da se uvažava priroda djeteta poštovanjem njegove volje što će, kada i kako raditi. "Odgajatelj mora nastojati p r o b i t i se i do onih sila u njoj (duši; op. I. R.), koje još drijemaju, a vrijedno je i nužno da ih se potakne i u život privede. Što je u zadnjem redu vrijedno i nužno, to se ne da izvesti s a m o iz duševnosti. Ono je određeno stvarnošću kulture i zajednice, stvarnošću njihovih prilika, zahtjeva, dobra i vrijednosti. Stoga se odgoj, kao aktivno zahvatanje u mladenačku dušu, ne povodi jednostavno samo onim, što odgajatelj hoće i umije, nego pored toga nastoji i produbiti njegove sposobnosti, - pa bilo to u početku i mimo ili protiv volje samog odgajanika" (*ibidem*, 138).

U tim se prilikama kao poseban problem nameće pitanje slobode i autoriteta u odgoju. Postavlja se pitanje do koje mjere odgajatelj treba koristiti svoj autoritet u odgoju kako bi vodio *djelotvornom* ili *plodnom* odgojnom utjecaju? U odgovoru na ovo pitanje pokazuje se sva složenost odgojnog čina! "Sloboda se uopće ne da ni zamisliti bez nekog autoriteta, bez stanovitih smjernica, koje je tumače i njome ravnaju. Vrijedi to dakako i za odgoj. Sloboda, 'što veća sloboda', pa i 'potpuna sloboda' odgajanika ispisana je kao krilatica na zastavama mnogih novijih pedagoških strujanja. Činjenica je ipak, da se danas već trijeznije ocjenjuje omeđenost i neostvarljivost takvih zahtjeva u konkretnom odgojnom životu. Slobodu razjašnjuje tek autoritet, ali i obrnuto je istina: bez slobode nema ni autoriteta. Dualizam slobode i autoriteta ukorijenjen je u dubljem i nerastavljivom jedinstvu života

(duše) i duha. Uzvisivati u odgoju s a m o s l o b o d u može jedino onaj, koji u autoritetu ne vidi ništa drugo nego despotizam. Kada žigoše autoritet, on ustaje zapravo protiv despotizma i njegove sile. Istini za volju valja priznati da se autoritet uopće, a odgojni napose, stjecajem prilika može izroditi u despotizam, te je otud i razumljiva (barem psihološki) ona reakcija, koja je dovela do krivo shvaćene 'potpune' slobode u pedagogiji, koja bi navodno bila jedini jamac pravog odgoja (granice pedag. liberalizma). Sloboda u odgoju nije činjenica, od koje se polazi, nego je p r o b l e m i z a d a t a k , na čijem praktičnom rješavanju odgajatelj svojim odgojem sudjeluje. Ona se ne može nikome pokloniti. Svaki čovjek, pa tako i mladenački pojedinac, mora je u s e b i i i z s e b e vlastitim silama razviti, ili drugim riječima - 'izboriti', zaslužiti. Sloboda je snaga, koja samo putem autoriteta zadobiva pravac i duhovnu dubinu. Sve ovo govori jasno o vrijednosti i potrebi autoriteta u odgoju. Na kojem mjestu autoritet postaje pogibelj za slobodu, a ova pogibeljna za autoritet, nije moguće uvijek pouzdanije odrediti. U praktičnom odgojnom radu zavisit će o intuiciji odgajatelja da prema situaciji ocijeni i odluči, kada će popustiti, a kada zahtijevati; kada će dakle više poštivati samosvojnost (slobodu) odgajaničkovu, a kada odlučnije zastupati pravo autoriteta. Pa i onda kada se odluči nije siguran, da li je zaista i pogodilo kako treba. Racionalnost odgojnog rada (metoda, plan, organizacija) nailazi ovdje na iracionalnost (a to je 'granica' u odgoju), koja izmiče njegovu oku i njegovoj moći" (*ibidem*, 146-147). Dakle, odgajatelj mora ostvariti *duševni dodir* sa svojim odgajaničkom, mora mu *pomoći* i *voditi ga* u granicama mogućeg odgoja, ali samo onoliko i u onom pravcu koliko i u kojem *odgajaničkova duševnost* i njegove *osobne sile* imaju mogućnost *povođenja* (*ibidem*, 144). Očigledno je da odgajatelj ima presudnu i vrlo odgovornu ulogu u odgojnom procesu. Stoga mu Pataki posvećuje posebnu pažnju i u slijedećem radu.

U članku Izvori i motivi odgoja. Pitanje idealnog odgajatelja (9.1.1, 1942 b) raspravljaju se glavne osobine idealnog odgajatelja. Prije svega on mora biti čovjek savjesti, a ne obični izvršitelj odgojnih zadataka koji se pred njega postavljaju. Na čovjekovoj savjesti i slobodi počiva *pedagogijska samosvijest* i *pedagogijska savjest*. "U svakom slučaju budna odgojna svijest, koja je jamac pravog odgojnog duha, ne živi tamo gdje nema osobne savjesti i slobode" (*ibidem*, 260). Pored toga, idealnog odgajatelja treba resiti *pedagogijska ljubav*. "Ona je, kaže se, uvjet i jamac

djelotvornog odgoja, *e r o s*, koji prožima pravog i idealnog odgajatelja. (...) Pedagoška ljubav nije vezana na roditelje i na roditeljsku ljubav; ako ih sretna sudbina združi imat će pedagoški eros jači korijen, a roditeljska ljubav produhovljenije lice. Bez obzira na šire pitanje filantropije, u koje ne ulazimo, ovdje je govor o pedagoškoj filantropiji, odnosno o 'pedofiliji' (ljubav prema djetetu) u najplemenitijem značenju te riječi³⁵. Ona je dar prirode, jedna prirođena ljubav i sklonost prema mladom ljudskom biću kao odgajaniku, a javlja se kod jedne posebne vrste *s o c i j a l n o* nastrojenih ljudi³⁶ (*ibidem*, 261). Koja su temeljna obilježja pedagoške ljubavi? "Pedagoška je ljubav *u n i v e r z a l n a*, jer se tiče čovjeka uopće, a ne samo ovog ili onog, kao što je to slučaj kod simpatija, prijateljstva, altruizma ili ljubavi s manje više erotičkom pozadinom. Ona je *d u h o v n a* ili 'nebeska', jer joj cilj nije dobro tjelesnog ili materijalnog života, nego dobro duhovno, kulturno" (*ibidem*, 262). Tamo gdje nema te ljubavi niti odgajateljeve *sklonosti* prema odgajaniku koja bi osigurala sposobnost njegova uživanja u odgajanikovu *duševnost*, "tamo nema ni pravog odgajatelja, ni pravog odgoja" (*ibidem*, 263). Zato se odgajateljskom pozivu trebaju posvetiti samo oni koje vodi *pedagoška ljubav*.

Može li se *pedagoška ljubav* razviti tamo gdje je nema, ili je ona predestinirana rođenjem? "Da ne bismo (...) zastranili u problematična i hipotetična nagađanja dovoljno je reći samo ovo: pedagoška ljubav, pedagoška sklonost i težnja, da se oživjeti, razviti i ojačati. Ako u duši ima uopće klice ljubavi, onda je ona sposobna i za pedagošku ljubav, za nesebičnu ljubav prema djetetu, koje valja radi njegove vlastite vrijednosti i vlastitoga dobra odgojem pomoći" (*ibidem*, 265). Ako je tome tako, može li odgoj stvoriti odgajatelja? U kojoj mjeri i na koji način?

³⁵ Doista, etimologija termina *pedofil*, sukladno terminima *pedagog* ili *filantrop*, upućuje na osobu koja gaji produhovljenu, pedagošku ljubav prema djeci. Na žalost, pojmovno značenje ovoga termina u međuvremenu je potpuno izmijenjeno, pa *pedofilija* danas nes(p)retno obilježava psihopatološku seksualnu sklonost nekih odraslih pojedinaca prema djeci.

³⁶ O ljubavi kao temeljnom obilježju socijalnog tipa ljudi govori Eduard Spranger u djelu koje je upravo 1942. godine objavljeno na hrvatskom jeziku: *Oblici života : Duhovno-nastavna psihologija i etika ličnosti* (9.4, Spranger, 1942, 234). Stjepan Pataki je godinu dana kasnije objavio dva prikaza ovoga djela (9.1.1, 1943 e; 1943 f). Međutim, on je upoznat s ovom knjigom znatno prije njenoga prijevoda na hrvatski jezik, budući da je izvorno izdanje ove knjige po prvi puta objavljeno 1914. godine na njemačkom jeziku.

" O d g o j i t i i d e a l n o g o d g a j a t e l j a nije lako, ali je svakako, u stanovitoj mjeri moguće. Spremanje za odgajateljsko zvanje nije samo učenje teorijskih zasada pedagogije i sticanje vještine i okretnosti, u odgoju i nastavi, putem vježbe, nego je, ako je na pravome putu, i buđenje pedagogijske ljubavi, koja posvećuje svekoliko naše odgajanje i daje mu biljeg jedne relativne autonomije. Na ovoj autonomiji počiva naposljetku opravdanje samostalne pedagogijske nauke, posebnost odgoja i veličina odgajateljskog poziva. Ona je među ostalim vjera u snagu i slobodu ljudskog duha, čiji se razvitak odgojem pomaže i promiče" (*ibidem*, 265). Do koje mjere odgoj može stvoriti odgajatelja? "Sigurno je međutim da bez dublje odgojne sklonosti i težnje sva odgojna vještina, pa bila ona i najvirtuoznija, naliči više nekoj sjajnoj tehnici, ali je bez srca i topline, te je uopće pitanje koliko takav odgoj može računati na pravi uspjeh. S druge pak strane očito je, da sama ljubav za sebe nije još dovoljno jamstvo za djelotvornost odgoja. U većini slučajeva ona instinktivnim načinom pogađa pravi put, ali se ne može poreći da joj nauka i vježba (iskustvo) podaju šire vidike i veću metodičku sigurnost. Kao što se pedagogijska ljubav može razvodnjiti bez posebnog odgojnog umjeća, tako i ovo može biti nekorisno, a i štetno, ako nije rukovođeno s ljubavi, s onom ljubavi, koja je najdublji izvor i motiv svega idealnog odgajanja" (*ibidem*, 265). Tek prožimanje *pedagogijske ljubavi* i *dužnosti* u jednoj osobi stvara pravog odgajatelja. " I d e a l n i o d g a j a t e l j j e č o v j e k l j u b a v i i d u ž n o s t i u j e d n o j o s o b i " (*ibidem*, 268). Njegova je uloga vrlo složena jer, s jedne strane, mora biti svjestan svoje ograničene pozicije u odgoju i ograničenih mogućnosti sâmog odgoja, a s druge strane, svojim odgojnim djelovanjem mora biti spona između odgajanikove *duše* i *duha*, stvarnog i mogućeg, sadašnjeg i budućeg: "Odgajatelj nije čovjek kontemplacije, njegov je životni zakon i poziv d j e l o v a n j e . U tom smislu on i radi za konkretne ciljeve i zadatke života. Bilo da se s njima u pojedinostima slaže ili ne, on uvijek iz idealnog sadržaja života misli, teži i djeluje. On se zauzima za interese, potrebe i vrijednosti života, no on ih prema prilikama i kritički prosuđuje. Nije međutim dovoljno imati samo 'svoje stajalište', nego je potrebno o d l u č i t i s e u stvarnosti života, te na taj način pedagogijski misliti i djelovati. (...)" Pravi ili idealni odgajatelj čvrsto se upire o stvarnost, ali se u svemu tome, svojim pogledima i težnjama, dotiče ideja, odnosno vrijednosti. U svom užem krugu on radi na ostvarivanju ideja i na idealiziranju stvarnosti. To je najdublji, gotovo metafizički i

religiozni motiv njegova poziva i djelovanja. Odgajateljeva ljubav i predanost prema mladom, još nerazvijenom i nezrelom ljudskom biću imaju u tome svoju realnu i idealnu podlogu" (*ibidem*, 271).

Posljednji rad iz ove *trilogije* - Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu čovjeka (9.1.1, 1943 a) - vraća se pitanjima temeljnih metafizičkih puteva i njihovu utjecaju na pedagogiju i odgoj. Raspravljajući o idealizmu i naturalizmu Pataki zaključuje: "Oslobođenje duha najdublji je smisao poviestnoga razvitka svega čovječanstva. W. D i l t h e y naziva ovo stajalište objektivnim idealizmom za razliku od subjektivnog idealizma ili idealizma slobode, kojega je naizrazitiji zastupnik F i c h t e . On vraća duh u ljudski subjekt. Duh, i sve idealno, izvire u zadnjem redu iz razumne volje, iz njene aktivnosti, slobode i zalaganja" (*ibidem*, 196). Ostajući na pozicijama subjektivnog idealizma u ovom se članku na slijedeći način razvijaju teleološki osnove pedagogije: " O d g o j n a i d e j a stoji i pada s vjerom u čovjeka i njegovu kulturu. Ona je nespojiva s izpraznošću ljudskog života i bezsmislenošću kulture. Stoga su i d e a l i z a m i h u m a n i z a m temeljne pretpostavke i pedagogije. Koliko idealizma čovjek unosi u kulturnu poviest, toliko ga ona i zrači iz sebe. Bez njega odgoj ne bi imao pravog sadržaja ni dubljeg smisla. Nedostajala bi mu jasnoća zadatka i metodička sigurnost u oživotvorenju odgojnih ciljeva. Pedagoška nauka ne bi mogla uzeti idealističko naziranje za svoje u p o r i š t e ' i m j e r i l o , kada ljudski život ne bi već sâm po sebi imao idealnog sadržaja i poleta. Kada bi on bio zaista izprazan i bez smisla, tad bi pedagoški idealizam predstavljao obmanu, a sav naš odgoj bio bi jedan uzaludan napor. Idealizam i humanizam ugrađeni su čvsto u temelje naše kulture. Na njima počiva i razvitak odgojne ideje" (*ibidem*, 198).

Konkretizirajući ovako apstraktno postavljeni pojam kulture i humaniteta Pataki zagovara prožimanje kultura: "Naša europska, hrvatska pedagogija ima svoje izvore u europskom i hrvatskom životu, odnosno duhu. No mi moramo imati otvorene oči i za vrijednosti u drugim narodima i kulturama. Na ovo nas upućuje već zahtjev objektivnosti i kulturne snošljivosti. Ako ih uzmognemo oćutjeti i razumjeti, obogatili smo naš duh isto tako kao što će to i drugi, ako prime koju od naših vrijednosti. Ukoliko pak to nije moguće, tada moramo umjeti i podnositi razlike i suprotnosti, koje u životu naroda i kultura postoje, jer naposljetku našom omeđenom sudbinom mi ne

možemo u celosti dokučiti i prosuditi skrivene putove tuđih sudbina. Tako kulture i narodi žive jedni pored drugih, dodirujući se među sobom i izmjenjujući u stanovitim granicama svoja duhovna dobra. S ovog stajališta rieč 'č o v j e č a n s t v o' nije dakako pusta fraza, već znači zajednicu kulturâ i veliku obitelj narodâ, koji - premda viekovima i prostorima razstavljeni - oživotvoruju i tumače tečajem poviesti idealno biće čovjeka, tako raznoliko bogatstvom svojih oblika. U tome se onda i sastoji konkretni ali i dublji smisao humaniteta" (*ibidem*, 198-199). Pataki na ovaj način način zagovara otvaranje prema svijetu, pri čemu odgajatelj ima posebnu ulogu. On mora posredovati između odgajaničeve *subjektivne duše* i tako postavljenog čovjekova *objektivnog svijeta*, svijeta kulture. Poštujući djetetove individualne sklonosti, unutrašnje potrebe i mogućnosti, odgajatelj usmjerava djetetov *duševni razvitak* prema *objektivnom kulturno-socijalnom životu*, jer je to "onaj život, koji u svakom slučaju premašuje uzke okvire dječje duše i o čijim smjericama zavisi naposljetku velikim dielom i sam razvitak njen" (*ibidem*, 203).

Pozivajući se na Th. Litta Pataki zaključuje da odgoj ne podliježe pokornom odgajateljevu vodstvu, ali ni pukom prepuštanju rastu: "Duša djeteta nije organizam, koji sazrijeva s a m o iz svojih unutarnjih sokova i prirođenih mogućnosti, nego je i pod bitnim utjecajem vanjskih objektivnih sila i zasada života. One i unose sadržaj u njegovu dušu i razvezuju njegove individualne snage. (...) Poštivanje djeteta ne znači dakle nipošto podcjenjivanje ili štoviše izključivanje nadindividualnih sila kulturnog i socialnog života. Naprotiv, tek u organičnoj povezanosti unutarnjeg razvitka s vanjskim oblikovnim činbenicima zajednice i kulture pojedinac zadobiva svoj individualni lik" (*ibidem*, 205). Zato se na kraju prepoznaje izuzetno važna uloga odgoja i odgajatelja - kako za pojedinca, tako i za cjelokupno društvo: "Valjan i ispravan odgoj, pozivajući se na idealne sile i sklonosti čovjeka, može pridonieti boljitku života, napredku kulture, pa naposljetku i pravednijoj organizaciji ljudske zajednice. Rukovođen ovim duhom odgajatelj izvršuje velik i odgovoran posao u životu, koji ima najdublje k u l t u r n o - e t i č k o z n a č e n j e . On nije dakle samo odgajatelj, nego je i promicatelj kulturnog života. Velika vrlina pedagoga sastoji se uostalom u tome da ne ostane samo pedagog" (*ibidem*, 206). Tako odgajatelj dobija poseban značaj u procesu napuštanja nacionalne i ideološke monolitnosti i

samodopadnosti potičući razvoj prema ranije postavljenim ciljevima *objektivne i kulturne snošljivosti*, tragajući za *vrijednostima u drugim narodima i kulturama*.

Osim članka *Odgojna i obrazovna vrijednost matematičke nastave* (9.1.1, 1943 d), u kojem se zagovara *novija pedagogiju* koja će matematiku odgovarajućom *metodom matematičke nastave približiti duši samoga odgajnika*, jer će pored *uže obrazovne* razviti i *najširu odgojnu zadaću* koja će *uz intelektualni zahvatiti voljni i čuvstveni duh odgajnika* (*ibidem*, 272-273), Pataki u ovo vrijeme objavljuje nekoliko prikaza knjiga. To su: Dr. Vlado Petz: *Problemi pedagoške terminologije i sistematike* (9.1.1, 1943 b), Martin Robotić: *Metodika računske i mjerstvene nastave u pučkim, produžnim i nižim srednjim školama* (9.1.1, 1943 c), Eduard Spranger. "Oblici života. Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti" (9.1.1, 1943 e), Eduard Spranger - *Tumač i branitelj duha* (9.1.1, 1943 f), te Huizinga - *O čovjeku i kulturi današnjice* (9.1.1, 1944).

Nakon prva tri prikaza, u kojima se daje pregled po jednog pedagoškog, metodičkog i duhovnoznanstvenog djela, svoj teorijski rad za vrijeme rata Pataki završava 1944. godine, kada Zagreb sve jače trpi ratne posljedice, objavljivanjem posljednjeg spomenutog prikaza zanimljive općekulturne rasprave, u kojoj se ocrtava sva bijeda tadašnjeg kulturnog trenutka: "Osjećaj duboke krize svega našeg kulturnog života obuzima čovjeka današnjice. Prema mnogim znakovima sudeći čini se, da je čovjek izgubio povjerenje i u sebe samoga, u svoju duhovnu bit i, što je najtragičnije, u svoje kulturno dostojanstvo, koje je s toliko ponosa vazda izticao. I on je dakle do srži rastrojen tom krizom. Ona je tako dalekosežna, da se može s pravom uzeti kao odraz jedne ozbiljne bolesti, od koje trpi napose europski čovjek i njegova t. zv. zapadnjačka kultura" (*ibidem*, 289). Zaklonjen mislima znamenitog nizozemskog historičara kulture Johana Huizinge (1872-1945) kojem je u Zagrebu te 1944. godine objavljen prijevod knjige *U sjeni sutrašnjice. Kriza suvremene kulture* Pataki dalje navodi: "Prvi dojam koji nam se nadaje udubljujući se u našu današnjicu jest: ~~kriza~~ kriza na sve strane, kriza moralna i intelektualna, socialna i religiozna. Zlo potiskuje dobro, zabluda istinu, licemjernost iskrenost, volja za moć slobodu, dobrohotnost, pravo i čovječnost" (*ibidem*, 290).

Bježeći od *a priori*nog kulturnog pesimizma, ali i od optimizma, Huizinga je realist koji vjeruje u čovjekovu mogućnost izmjene postojećeg nezavidnog stanja.

"Znanost u rukama poluobrazovanih i problematično odgojenih ljudi postaje bičem čovječanstva. Ona je veća u razaranju i unesrećivanju nego u izgrađivanju i promicanju sređenog i smirenog života. 'Zloupotrebljena znanost' - to je, kaže Huizinga, žalostni biljeg naše današnjice. Ako etičko osjećanje čovjeka ne bude bilo u stanju zaustaviti satanski hod inače ponosne znanstvene primjene, tada će kultura nepovratno propasti, ili u najmanju ruku osramotiti zauviek čovjeka naše epohe" (*ibidem*, 293). Pataki koristi priliku da potkrijepom koju pronalazi u Huizinginoj knjizi posebno apostrofira tada iznimno poremećen odnos politike i kulture: "Današnje vrijeme naginje uzvisivanju politike, kao da bi ona mogla zamieniti mudrost i postati izvorom plemenitog shvaćanja u svijetu. Politika je upravljena na bliže i konačne ciljeve. Kultura ne može dakle živjeti od politike, nego obrnuto politika, valjana i doista korisna, od kulture. 'Nemoguće je ovdje ukloniti se s puta ovom uobće škakljivom pitanju vriednostnog prosuđivanja nacionalnog momenta za kulturu. Prije svega iztičem svoje osobno uvjerenje, da smatram za svakoga kao veliko dobro i veliku sreću da pripada nekom narodu i nekoj državi sve do smrti kao visoku dužnost i da osjećam ljubav prema vlastitom narodu kao jedno od najskupocjenijih blaga života. Ipak po mome mišljenju spada sve, što je nacionalno, u naše ljudske ograničenosti. To je dio naše smrtnosti'" (*ibidem*, 296).

Na kraju pronalazi blisku vezu s Huizingom u njegovu zalaganju za povratak razumu i odgoju. "To ne znači vraćanje prosvjetiteljstvu i racionalizmu, nego je izraz duboke težnje za spoznajom, kako bi ona svojim svjetlom obasjavala putove našeg života i tako nas što sigurnije vodila. Razum je naposljedku najpouzdaniji instrument duha, s kojim razpoložemo. U tom duhu treba odgajati u prvom redu mase, jer odgojeni i obrazovani pojedinac lakše će naći izlaza iz krize. Čitava zajednica mora biti prožeta vjerom i idealnom težnjom" (*ibidem*, 296). To je jedino svjetlo na čovjekovu putu izlaska iz mraka u kojem se izgubio: "Ako čovjeku ne bude dano naći taj put, tad mu neminovno prieti duhovni slom, t. j. da u gližbu ovosvjetskog mulja, u kome se već našao, biedno propadne i nestane. Jedna od najodgovornijih dužnosti odgajatelja sastoji se u tome: u mladim naraštajima današnjice gajiti vjeru, kako bi čovjek u okrilju absolutnog našao i sebe" (*ibidem*, 297).

Tako je Pataki za čitavo vrijeme Drugoga svjetskog rata ostao pedagoški optimista vjerujući da još dublji čovjekov ponor može spriječiti odgajatelj koji će u

skladu s *mladenačkom dušom* upraviti *djelotvorni odgoj* na *pravu, istinsku kulturu* oplemenjujući tako pravim vrijednostima odgajaničkov *subjektivni duh* na njegovu putu do *objektivnog duha*.

5.6.1. Neobjavljeni radovi iz razdoblja kulturne pedagogije

Iz cjelokupnog teorijskog opusa Stjepana Patakija do 1945. godine ostala su neobjavljene dvije studije: doktorska disertacija *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teoretskom problemu.* (9.1.3, 1929), čiji je manji dio objavljen malo nakon njegove obrane (9.1.1, 1930), te nedovršeni udžbenik *Opća pedagogija* (9.1.3, oko 1943), čiji su fragmenti objavljeni u ranije razmatranoj *ratnoj trilogiji* (9.1.1, 1942 a; 1942 b; 1943 a). Kako je o Disertaciji već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 5.2. *Filozofijsko i pedagoško ishodište*, prikazat će se samo neobjavljeni udžbenika.

Udžbenik *Opća pedagogija* ostao je nedovršen, mada mnogi pokazatelji upućuju na to da je njegova izrada bila pri kraju³⁷. Sastavljen je iz pet poglavlja: *I. Nauka o odgoju, II: Odgoj kao stvarnost i zadatak kulturnog života, III. Cilj odgoja, IV. Odgajaničnik i odgajatelj, V. Odgojno djelovanje i VI. Načela, sredstva i metode odgoja* (koji nije završen), pri čemu se svako poglavlje dalje grana u podpoglavlja.

U *Općoj pedagogiji* Pataki usustavljuje svoju teoriju kulturne pedagogije uzimajući u obzir sve do tada objavljene radove, ali i nadograđujući ih onim pedagoškim temama koje do tada nije raspravljao. Tim je veća šteta što je ovaj rad ostao nedovršen i neobjavljen, jer bi olakšao pregled cjelokupne strukture njegove kulturne pedagogije.

Rad započinje raspravom o odgoju kao putu *subjektivnog duha* prema *objektivnom duhu*, odnosno kulturi koja je "sveukupnost kulturno-socijalnih vrednota" (9.1.3, oko 1943, 1). Pritom je s jedne strane njegova uloga *konzervativna* jer čuva postojeću kulturu, a s druge strane *promiče kulturni život* jer ne služi samo kulturnoj tradiciji "nego, svejedno da li to hoće ili ne, razvezuje i stvaralačke kulturne energije,

³⁷ O tome vidjeti u napomeni uz ovu bibliografsku jedinicu u podpoglavlju 9.1.3. *Neobjavljeni radovi* (oko 1943).

koje prema prilikama mijenjaju i lice dotadašnjeg kulturnog života" (*ibidem*, 1). Zadatak pedagogije je *deskriptivni*, jer se pita *što je odgoj*, i *normativni*, jer istovremeno istražuje *kakav treba biti pravi smisao odgoja*. Zato je odgoj i *biološki* i *kulturno-socijalno određen* (*ibidem*, 3). "Više nego kod koje druge nauke odnos između prakse i teorije posebnog je značenja za pedagogiju. I druge nauke služe neizravno životu, no pedagogija ni na jednom mjestu ne može i ne smije zaboraviti da je potekla iz prakse i da se cijeli njen smisao i zadatak u zadnjem redu tiče službe samom odgoju. Praktičan stav ne da se uopće istisnuti iz njene teorije" (*ibidem*, 8).

Na kraju pregleda čitavog niza tada učestalih prigovora mogućnosti postojanja pedagogije kao znanosti - bilo da se svodi na tehnologiju, bilo da se odgoj doživljava kao umjetnička, ili pak prirođena djelatnost, da su odgojni ciljevi relativni ili da se odgojem bave i druge znanosti - koje argumentirano opovrgava, razvija od ranije već poznatu teoriju *ortonomije odgoja* izmirujući *autonomiju* s njegovom istodobnom *heteronomijom* (*ibidem*, 12-15). Dalje naglašava posebnu upućenost pedagogije na filozofiju, pri čemu "uska povezanost pedagoške problematike s filozofijom ne ugrožava ni najmanje njenu znanstvenu problematiku" (*ibidem*, 18).

Temeljna je karakteristika odgoja intencionalnost, jer "odgoj se i razlikuje uostalom od svega ostalog oblikovanja čovjeka upravo po tome, što je svjesno i namjerno oblikovanje. Kada bi ga stavili u isti red sa svim ostalim čimbenicima, koji utječu na čovjeka i oblikuju ga, tada bi se izgubila uopće iz vida posebnost i svojevrsnost *odgojnog utjecanja*" (*ibidem*, 31). Nositelj takvog odgoja je odgajatelj. "On odgaja svjesno i namjerno, vodeći dakako računa o tome, da i ono što drugim putem (velikim dijelom nesvjesno) formira čovjeka ima stanovito odgojno značenje, ukoliko naime podupire ili ometa stvar odgoja. Samo s ovog stajališta dopušteno je govoriti o odgoju u jednom širem smislu. Odgajatelj je nosilac sveukupne odgojne brige i aktivnosti i jedini izvorni subjekt odgojnog djelovanja. Tek po njemu i drugi čimbenici mogu zadobiti odgojno značenje" (*ibidem*, 31). I ovdje Pataki odgoj ne svodi na neposredni kontakt odgajatelja s odgajanikom: "Odgajatelj nije vezan na izravni doticaj odgajatelja i odgajanika. Ovaj doticaj je dakako jezgra odgoja, te kao takav pretpostavka i odgoja u širem smislu. No iza šire shvaćenog odgoja, kako je naglašeno, stoji odgajatelj, manje ili više vidljiv, sa svojom odgojnom brigom i sa svojim mjerilima" (*ibidem*, 32).

Odgoy ima i svojih granica. Odgajatelj *pomaže i vodi* onoliko koliko se djetetova *duševnost* i njegove mogućnosti *povode*. On "stoji između dva svijeta, među kojima *posređuje* i ujedno ih sa svog idealnog stajališta *pomaže i promiče*. Na jednoj je strani mladenački život i razvitak, koji ima svoju unutrašnju zakonitost i spontanost, na drugoj je pak strani svijet zajednice i kulture, sa svojim zasadama, zahtjevima i vrijednostima" (*ibidem*, 36). On je *tumač i posrednik kulturnih vrijednosti i ciljeva zajednice*. "U strogom i izvornom smislu riječi čovjek je zapravo jedini odgojni čimbenik. Samo on kao odgajatelj - može biti živi nosilac odgojne namjere i stvarni subjekt odgojnog djelovanja" (*ibidem*, 55).

Među najvažnije *vanjske odgojne čimbenike* Pataki ubraja obitelj, školu, crkvu, narod, državu, društvene i gospodarske prilike, ćudorednost, znanost i umjetnost, čijoj razradi posvećuje posebnu pažnju (*ibidem*, 55-67).

Dalje raspravlja pitanje *kulturno-povijesne zasnovanosti odgoja*: "Odgojni ciljevi i ideali ne stoje sami za sebe. Oni *izviru* iz kulturno-socijalnog života, iz njegovih interesa i potreba, vrijednosti i ideala. Kulturni ideali postaju u pedagojskom vidokrugu odgojni ideali, kulturne vrijednosti - odgojne vrijednosti, ciljevi kulturnog života - ciljevi odgoja. Odgoj nije nigdje odijeljen od života; on nema svoje vlastite, od života posvema nezavisne, dakle bitno različite i posebne odgojne ciljeve i ideale. Kao što odgoj ne proizlazi iz kulturnog života, tako se i zadatak odgoja *zasniva* u njegovim raznolikim silama i čimbenicima. Odgoj nije autonoman, t. j. nezavisan o vladajućem kulturno-socijalnom životu i prema njemu samostalan. On je jedna nerazdruživa strana samoga života, organ i oruđe njegovih interesa i ciljeva, službenik njegovih vrijednosti i ideala. Odgoj je u zadnjem redu u službi idealnog kulturnog duha. Kulturni život, njegove realne i idealne smjernice određuju putove odgojnog htijenja i djelovanja" (*ibidem*, 68). Kako nema jedinstvenog nazora na život i svijet u kulturnom životu se ukrštaju "raznoliki, među sobom štoviše i suprotni pogledi, te je stoga samo razumljivo da ni u shvaćanju odgojnog zadatka nema jedinstvenog i općevaljanog stajališta. Dilthey nalazi u evropskom kulturnom životu tri tipična naziranja - naturalizam (pozitivizam), objektivni idealizam (panteizam, panenteizam), subjektivni idealizam - koja se kao trajni motivi izmjenjuju, među sobom potiskuju i, koliko je to već moguće, isprepliću. Nijedno od njih ne sadržaje u sebi cijelu istinu, jer svako naziranje sa svog posebnog i jedinstvenog stajališta prilazi

temeljnim pitanjima života i svijeta. Stoga je nemoguće izmiriti ih i povezati. Dilthey zabacuje pitanje 'koje je naziranje istinito, odnosno istinitije'. Na to pitanje, kaže on, nemoguće je uopće odgovoriti. Skepticizam je jedini ispravan zaključak iz relativnosti svega kulturno-povjesnog zbivanja. Stoga se on u svojoj filozofiji ograničuje samo na proučavanje životnih naziranja, razmatrajući kako ona nastaju, kako se među sobom ukrštavaju i sukobljavaju, kako blijede i nestaju, da bi opet, kada povjesni čas nadođe, oživjela novom snagom. Odgojni zadatak zavisi o osebujnom kulturnom duhu, o njegovim konkretnim ciljevima i idealima, napose pak o shvaćanju čovjeka i njegove biti" (*ibidem*, 72). Pataki se na taj način priklanja Diltheyevoj teoriji o nemogućnosti općevaljane filozofije i odgojnog cilja ostajući pritom u posve konkretnom *socijalno-kulturnom životu* na dotadašnjoj filozofiji subjektivnog idealizma Badenskog novokantovskog aksiologijskog smjera - poput Matičevića u filozofiji realidealizma, Vuk-Pavlovića u filozofiji objektivnog idealizma, pa i Diltheya u filozofiji života.

I u ovom radu *idealizam* i *humanizam* postavljaju se kao ključne smjernice odgoja, pri čemu "pomoći razvitak idealnog bića čovječjeg - to je sadržaj pedagogijskog idealizma i humanizma" (*ibidem*, 78). Dalje se raspravlja problem podložnosti odgojnog cilja *objektivnom redosljedu vrijednosti*, što potvrđuje njegovu povjesnu uvjetovanost, te njegov konkretni sadržaj: "Kao najviši ideal ličnost je na kraju puta" (*ibidem*, 33).

Nakon rasprave o odnosu između odgajatelja i odgajanika daje se pregled teorija o moći i granicama odgoja u rasponu od teorije o nemoći odgoja koja zalazi u *pedagogijski fatalizam* i *pesimizam*, do teorije o svemoći odgoja koja odlazi u krajnji *pedagogijski optimizam*. Nasuprot njima, Pataki potvrđuje već ranije razvijanu teoriju u kojoj posebnu ulogu ima odgajanik, ne samo sa svojim dispozicijama (*nativizam*), niti isključivoj odgojivosti (*empirizam*), već i sa svojim voljnim potencijalima. "Bez vlastite aktivnosti prirođeni dar samo je mrtvi kapital. (...) Bez odgajanikove aktivnosti, bez njegova vlastitog voljnog napora i zauzimanja, bez njegove spremnosti i povodljivosti, odgajatelj nije u stanju ništa vrijedna učiniti" (*ibidem*, 47). Zato traži pedagogijski realizam koja će odgoj svesti na pravu mjeru: "Niti je istina da odgojem ništa ne postizemo, niti je opet istina da odgojem možemo sve postići" (*ibidem*, 46).

5.6.2. Statistički pregled radova iz razdoblja kulturne pedagogije

U prvom dijelu svoga teorijskog opusa do 1945. godine Stjepan Pataki je objavio 7 knjiga i 45 članaka - od kojih su 4 članka posebno otisnuta kao samostalne edicije (9.1.1, 1933 a-1933 b; 1934 d-1934 e; 1937 a-1937 b; 1937 c-1937 d) - te prijevod jednog članka stranog autora (9.1.1, 1938 g). Objavio je jednu Sveučilišnu skriptu (9.1.2, 1938), uz još tri kourednika uredio i kao suradnik pisao bibliografske jedinice za jedan pedagoški priručnik (9.1.1, 1939 a), a kao suradnik priređuje filozofijske i pedagoške bibliografske jedinice i za enciklopediju (9.1.1, 1941-1945).

Izdavač i mjesto izdanja prve Patakijeve knjige ostali su nepoznati (9.1.1, 1930)³⁸, jedna je knjiga objavljena u Sisku u Tiskari Vjekoslav Pelc (9.1.1, 1932 a), a ostalih pet u Zagrebu: dvije u izdanju Minerve (9.1.1, 1934 b; 1938 a), te po jedna u Zadružnoj štampariji (9.1.1, 1933 c), Tiskari "Merkantile" (9.1.1, 1936 c) i Tiskari RE . KA . PA (9.1.1, 1940 c).

Sveučilišna skripta koju je napisao za studente pedagogije na Sveučilištu i polaznike Više pedagoške škole, pedagoški priručnik na kojem je radio kao uredni i suradnik, te enciklopedija na kojoj je surađivao objavljeni su u Zagrebu.

Većina članaka - njih 40 - objavljena je isto tako u Zagrebu i to: 28 članaka u časopisu *Napredak*, tri članka u *Nastavnom vjesniku*, po dva u časopisima *Alma mater Croatica* i *Hrvatska revija*, te po jedan u časopisima *Bulletin international de l'Académie Yougoslave des sciences et des beaux-arts*, *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti - Razred historičko-filologički i filozofičko-juridički* i *Riječ*. Jedan članak je objavljen u dnevnom listu *Jutarnji list*, a jedan kao predgovor knjizi drugoga autora.

Izvan Zagreba je objavljeno pet članaka i to četiri u beogradskim časopisima - tri u *Glasniku jugoslovenskog profesorskog društva* i jedan u *Učitelju* - te jedan u sarajevskom časopisu *Uzgajatelj*.

³⁸ Moguće je da je mladi Pataki, nakon bezuspješnog traganja za izdavačem, 1930. godine sâm financirao izlaženje jednog dijela svoje disertacije u knjizi *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentalnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teoretskom problemu.*

Iz ovog su razdoblja ostale neobjavljene dvije knjige: prva je doktorska disertacija (9.1.3, 1929), čiji je manji dio ipak objavljen (9.1.1, 1930), a druga nedovršeni udžbenik kulturne pedagogije (9.1.3, oko 1943), čiji su pojedini dijelovi isto tako objavljeni (9.1.1, 1942 a; 1942 b; 1943 a).

U razdoblju kulturne pedagogije Stjepan Pataki je ukupno objavio 521 stranicu u sastavu knjiga (prosječno 74 stranice po knjizi) i 435 stranica u sastavu članaka (prosječno 9 stranica po svakom članku), što je ukupno 956 stranica objavljenih radova (prosječno 18 stranica po svakom radu).

Prosječno objavljuje 2,5 rada godišnje (2,2 članka i po jednu knjigu svake 3. godine), odnosno 45,5 stranice po svakoj godini od prvoga objavljenog rada 1924. godine do zadnjega 1944. godine.

Objavio je jednu skriptu (9.1.2, 1938) veličine 60 strojem pisanih stranica.

Pored toga, prvi neobjavljeni rad ima 356 strojem pisanih stranica (9.1.3, 1929), a drugi 123 manuskriptna arhivski obilježena lista (9.1.3, oko 1943).

Usporedbe radi, druga dva vodeća predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova imaju slijedeći broj radova: Stjepan Matičević je od 1907. do 1938. godine objavio 8 knjiga i 68 članaka (9.4, Kujundžić, Marjanović, 1991, 231-233), što je u prosjeku 2,4 rada godišnje (2,1 članak i po jednu knjigu svake 4. godine); Pavao Vuk-Pavlović od 1926. do 1941. godine objavljuje 7 knjiga i 20 članaka (9.4, Brida, 1974, 191-194), što je u prosjeku 1,7 rad godišnje (1,3 članka i po jednu knjigu svake druge godine), od čega je kulturnoj pedagogiji posvećena 1 knjiga i 7 članaka (9.4, Vuk-Pavlović, 1996, 319).

5.6.3. Dosadašnje rasprave o kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija

O pedagoškom opusu Stjepana Patakija nema opsežnijih radova. Ne postoji niti jedna monografija koja se bavi njegovim djelom, a tek manji broj članaka obrađuje njegovu pedagogiju (vidjeti podpoglavlje 9.3.1. *Bibliografija članaka*) i/ili daju, manje-više necjelovit, pregled njegovih objavljenih radova (vidjeti podpoglavlje 9.3.2. *Bibliografija bibliografija objavljenih radova*). Do sada objavljeni članci o pedagogiji Stjepana Patakija u pravilu parcijalno raspravljaju o njegovu opusu - bilo da

razmatraju prijeratnu kulturnu pedagogiju ili poslijeratnu socijalističku pedagogiju - ne zahvaćajući tako cjelinu njegovih djela.

U tom pogledu posebno je skromno raspravljana njegova kulturna pedagogija. Prvi radovi koji se uopće bave pedagogijom Stjepana Patakija nastajali su u predratno vrijeme kada se tek stvarala Patakijeva kulturna pedagogija. Posvećeni su pojedinim netom objavljenim Patakijevim radovima - o čemu je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 5.4. *Razvoj teorije kulturne pedagogije* (članci 9.3.1, 1934 - 1940).

Vijesti o smrti Stjepana Patakija, nekrolozi i članci objavljeni povodom godišnjice smrti (9.3.1, 1953 a - 1954 b) mahom se zadržavaju na životopisu u kojem je potisnuta i snažno redizajnirana njegova djelatnost do 1945. godine. Neposredno nakon Drugoga svjetskog rata potpuno se prešućuje njegova kulturna pedagogija ili se spominju tek ključna djela objavljena u tom razdoblju. Čak su i kasnije objavljeni članci koji se bave pedagoškim djelom Stjepana Patakija (9.3.1, 1969/70 - 1995) i dalje posvećeni njegovoj poslijeratnoj socijalističkoj pedagogiji prešućujući ili tek usputno spominjući njegovu kulturnu pedagogiju (9.3.1, 1969/70; 1978; 1983; 1994).

U ovim raspravama posvećenim Stjepanu Patakiju o njegovoj kulturnoj pedagogiji se govori iznimno malo i to najčešće kao o svojevrsnoj predetapi *jedne šire i progresivnije pedagoške koncepcije* "koja je poprimila svoje konkretne i napredne forme neposredno poslije oslobođenja" (9.3.1, Ogrizović, 1953 o, 612), pri čemu se napuštanje kulturne pedagogije ističe kao Patakijevo pridruživanje "onim pedagozima koji su shvatili i razumjeli novo" (9.3.1, Ogrizović, 1978, 149). Najčešće opravdavajući Patakijevu kulturnu pedagogiju vremenom u kojem je nastala uz istovremeno isticanje njegovih umjerenih stavova u odnosu na druga *ekstremna shvaćanja* u ovim se člancima, bilo implicitno ili eksplicitno, u pravilu ističe da "tek narodna revolucija, promjena društvenog uređenja, zasnivanje pedagogije na novoj marksističkoj koncepciji, prilaženje pedagoškim problemima sa pozicija dijalektičkog i historijskog materijalizma, otvaraju nove perspektive i široko polje rada za prof. S. Patakija. On spoznaje ulogu i važnost odgoja za formiranje novih društvenih odnosa, povezuje ga s procesom socijalističke izgradnje i u tom smislu ukazuje na zastranjivanja i pogrešna shvaćanja u buržoaskoj pedagogiji" (9.3.1, Vukasović, 1969/70, 257).

Tek sredinom 80-ih godina XX. stoljeća objavljen je prvi članak u kojem se sustavnije raspravlja kulturna pedagogija Stjepana Patakija (9.3.1, Zorić, 1985). Za tako kasno pojavljivanje prve značajnije rasprave o liberalno-građanski usmjerenoj kulturnoj pedagogiji koja počiva na idealističkoj filozofiji zaslužno je monistički strukturirano socijalističko društveno okruženje zasnovano na ekskluzivitetu materijalističkog svjetonazora. Trebalo je proći dosta vremena da ojača sloboda intelektualnog djelovanja do te mjere da se moglo objavljivati nezavisnije intonirane radove o kulturnoj pedagogiji ili nekom drugom pitanju nemarksističkog i nesocijalističkog porijekla iz predratne povijesti pedagogije u Hrvatskoj umjesto isključivo nihilistički predestiniranih radova takve vrste. Slabljenje ideološko-političkog monopola u 80-im godinama u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji omogućavalo je nezavisniji pristup ovom dijelu nacionalne pedagogije, a demokratizacija i pluralizacija s početka 90-ih godina XX. stoljeća osigurali su temeljne pretpostavke da na ovim prostorima započne posve slobodno istraživanje cjelokupne nacionalne povijesti pedagogije, pa onda i Patakijeve kulturne pedagogije.

Uz već spomenuti članak koji se u cjelosti bavi Patakijevom kulturnom pedagogijom - članak Slavka Zorića objavljen 1985. godine u časopisu *Pedagogija* pod naslovom *Shvatanja kulturne pedagogije S. Patakija* (9.3.1, 1985) - još dva rada koja kronologijski slijede iza njega uz raspravu o drugim pedagoškim temama posvećuju nešto veću pažnju ovom pitanju. Naime, u doktorskoj disertaciji obranjenoj 1986. godine na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Rijeci pod naslovom *Problem provenijencije i determiniranosti odgojnog cilja u novijem razvoju pedagoške misli u Hrvatskoj* njena autorica Jasminka Čandrlić (9.4, 1986) u njegovom četvrtom poglavlju *Pedagojska strujanja između ratova (1918-1941)* pozabavila se, među ostalim, i pedagoškim opusom Stjepana Patakija. Na stranicama 127. do 139. proučava Patakijevu kulturnu pedagogiju u kontekstu traganja za njegovom pedagoškom teleologijom. Godine 1991. spomenuta autorica (koja je u međuvremenu promijenila prezime Čandrlić u Ledić) prvi dio svoje doktorske disertacije objavljuje u monografiji pod naslovom *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli : I dio* (9.4, 1991 b), u sklopu koje je i poglavlje sa spomenutom raspravom o kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija na stranicama 196. do 214. Konačno, 1994. godine Mate Zaninović u svome članku *Predstavnici kulturne*

pedagogije u Hrvatskoj, objavljenom u časopisu *Radovi - Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije* (9.4, 1994), uz pedagoške poglede Wilhelma Diltheya, Eduarda Sprangera, Theodora Litta, Stjepana Matičevića i Pavao Vuk-Pavlovića raspravlja i o Patakijevoj kulturnoj pedagogiji na stranicama 164. i 165, mada skromno i po opsegu i po dosegima.

U članku Shvatanja kulturne pedagogije S. Patakija Slavko Zorić ističe da po brojnosti radova i raznovrsnosti problema "S. Patakiju pripada najistaknutije mjesto među teoretičarima kulturne pedagogije" (9.3.1, 1985, 68) u Jugoslaviji. Autor uočava izravnu vezu Patakijeve filozofije subjektivnog idealizma zasnovane na Badenskoj novokantovskoj aksiološkoj školi s potom razvijenom kulturnom pedagogijom. Štoviše, Patakijeva filozofija je i puno više od toga. Ona je konstrukcija na kojoj počiva njegova kulturna pedagogija, pa bez razumjevanja njegove filozofije subjektivnog idealizma ne može se razumjeti niti njegova kulturna pedagogija.

Mada Pataki u svojoj kulturnoj pedagogiji, za razliku od poslijeratnog socijalističkog razdoblja, nikada nije govorio o *formiranju čovjeka* na što se Zorić često poziva u radu (*ibidem*, 71. i dr.), on dobro uočava Patakijevu ključnu vezu između ideje o obrazovanju i ideje o čovjeku, po kojoj pedagogija "mora polaziti od određenog shvatanja suštine čovjeka i karaktera njegove egzistencije, tj. od određenog pogleda na svijet i smisla ljudskog života u njemu" (*ibidem*, 71). Život i obrazovanje stoje u obostranom odnosu u kojem pedagogija obrazovnu suštinu traži u ličnosti, njenoj dispoziciji i sklonostima s jedne strane, te poticajima kulturno-socijalne sredine s druge strane. Zato pedagogija mora polaziti od *autonomnog duha i multiformne duhovnosti*, pa obrazovanje ne posjeduje jednu intenciju, već se odvija *u različitim i međusobno nepovezanim smjerovima* (*ibidem*, 72).

Kada govori o problemima pedagoške znanosti Zorić iz Patakijeva pristupa prepoznaje njegovo protivljenje apsolutnoj ideji odgoja. Zadatak pedagogije je u samoj činjenici odgoja *dan* i *zadan* kao mogući predmet teorije i zahtjev prakse. Raspravljajući o karakteru pedagoške znanosti on navodi dva Patakijeva zadatka: deskriptivni, koji se odnosi na proučavanje i opisivanje činjenica odgoja i normativni, koji upravlja i vodi odgojni proces (*ibidem*, 74). Unatoč tome što Pataki najčešće u svojim radovima doista postavlja ova dva zadatka pedagoške znanosti, u knjizi *Problemi i pravci reformne pedagogije* (9.1.1, 1938 a) uz deskriptivni i normativni on

izvodi i *eksplikativni i hermeneutički karakter pedagoške nauke o uzgoju u prošlosti i u sadašnjosti (ibidem, 16)* koje Zorić u svom članku ne spominje. Zorić naglašava i Patakijevo isticanje samostalnosti pedagoške znanosti bez njenog razdvajanja od kulturne stvarnosti, odričući tako autonomiju u određivanju njene odgojne zadaće (9.3.1, 1985, 74).

Raspravljajući problem odgoja i odgojne funkcije u rasponu od autonomije do heteronomije Zorić ističe Patakijevo odgojnu ortonomiju i intencionalnost, koja potire razliku između *odgoja u užem* i *odgoja u širem smislu (ibidem, 75. i 77)*. Na kraju razlaže Patakijev pristup jedinstvenoj školi i njegovu borbu protiv oštih granica između različitih vrsta škola.

Nakon čitavog niza detalja iz Patakijeve kulturne pedagogije - pri čemu vrlo često naglašava njegovu umjerenu poziciju u traganju za rješenjima u odnosu na dijametralne suprotnosti filozofijâ objektivnog idealizma i naturalizma, isključive deskriptivnosti i normativnosti, panpedagogizma i krajnjeg individualizma i dr. - Zorić nerijetko zanemaruje proturječja koja postoje u njegovoj teoriji, kao što je npr. različito gledanje na odgojnu intencionalnost do 1938. godine, uključujući i kasnije objavljeni rad *Priroda odgojnog utjecanja (9.1.1, 1942 a)* kada je Pataki znatno bliži panpedagogizmu i uvažavanju *odgoja u širem smislu* negoli je to u Sveučilišnoj skripti (9.1.2, 1938) i potom nastalim radovima.

Pri kraju članka Zorić zaključuje kako je Pataki "svojim shvatanjima i teorijskim osvjetljavanjima ideološkog problema pedagogije, uspješno obrazložio da suština vaspitanja zavisi od određenog pogleda na svijet i ulogu čovjeka u svijetu. Važno je istaći i to da Pataki, raspravljajući o problemima pedagoške teleologije, nije pri tom izražavao jednostrana shvatanja, kao npr. njegovi tadašnji savremenici: S. Matičević i Vuk Pavlović" (*ibidem, 80*).

Kada se svemu navedenom doda Zorićevo isticanje Patakijeva zalaganja za *ostvarivanje idealnog zahtjeva da svaki čovjek putem škole dođe na svoje pravo mjesto*, čime se "u potpunosti približio shvatanju škole kao najdemokratičnijeg školskog sistema" (*ibidem, 81*), iznenađuje njegov generalni zaključak po kojem "idealističke filozofije (bez obzira o kojima je riječ) i pedagogije zasnovane na njima - bez obzira kako se nazivale - ne mogu cjelovito i ispravno uočavati i rješavati mnogobrojne probleme ljudske egzistencije, niti davati pravu sliku svijeta i čovjeka u

njemu. Jedina filozofija koja je to u mogućnosti jeste **marksistička filozofija**, koja za razliku od idealističke filozofije, pruža jedan drugačiji pogled na suštinu čovjeka, određujući ga istovremeno i kao predmetno-prirodno biće i kao biće roda, koje putem rada, kao primarnog oblika društvene prakse, ostvaruje svoju suštinu. (...) Tako marksistička filozofija istinski teži uspostavljanju takvih društvenih odnosa koji će zaista omogućavati ispoljavanje svih čovjekovih potencijala, tj omogućiti svestrani razvoj njegove ličnosti. S obzirom da od opšteg pogleda na svijet zavise i određena shvatanja kulture, u kojima je on sadržan u obliku njenih idejnih pretpostavki, predstavnici kulturne filozofije (na čijim shvatanjima se izgrađivala kulturna pedagogija) su pogrešno shvatili samu suštinu kulture. Nisu je dovodili u nužnu vezu s društveno-ekonomskim odnosima, nego su je tako odvojenu od tih odnosa shvatili kao sveukupne objektivne vrijednosti koje egzistiraju nezavisno od društveno-ekonomske strukture konkretnog društva, ne uviđajući pri tome da s revolucionarnim promjenama odnosa u ekonomskoj sferi nastupaju brže ili sporije i bitne promjene u samoj kulturi. Iz tih razloga, kulturna filozofija i pedagogija zasnovana na njenim idejnim osnovama nisu u mogućnosti da u društvenom životu i njenoj kulturi, u interesu društvenog progresa, pronalaze humane ciljeve vaspitanja" (*ibidem*, 82). Tako Zorić na kraju rada pronalazi glavnu zamjerku kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija u tome što ona ne počiva na marksističkoj filozofiji, već na filozofiji subjektivnog idealizma (koju on pred kraj rada ponegdje naziva i kulturnom filozofijom). Međutim, ovo stajalište proturječi njegovu dotadašnjem pristupu Patakijevoj kulturnoj pedagogiji, jer negativni odnos prema Patakijevoj kulturnoj pedagogiji, pa i filozofiji, sve do pred kraj Zorićeve rasprave ne dâ se razabrati. Stoga ovaj zaključak stoji u procjepu između njegove konzistentne rasprave o Patakijevoj idealistički utemeljenoj kulturnoj pedagogiji i još uvijek službeno proklamiranog monopola marksističke ideologije, kao vjerojatni rezultat koncesije službenoj ideologiji. Na to upućuje i sâm kraj Zorićeva članka: "Na osnovu izloženog možemo zaključiti da temeljne slabosti kulturne pedagogije leže, kako u njenim idejnim pretpostavkama, tako i u konkretnoj društveno-političkoj organizaciji društva koje ju je prihvatilo kao svoju reformnu pedagogiju. Građanska društva su je prihvatila - i još uvijek je prihvataju - upravo zato što je ona takva pedagogija koja ne smjera na revolucionarnu promjenu društvenih odnosa" (*ibidem*, 83). Tako kvalitetu Patakijeve kulturne pedagogije Zorić na kraju, poput niza drugih

autora prije njega, mjeri izvanzastvenim aršinima - prikladnošću njegove pedagogije vladajućem društveno-političkom sistemu.

U knjizi *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli : I dio* (9.4, 1991 b) nakon kratkog pregleda Patakijeva života Jasminka Ledić posebnu pažnju posvećuje Patakijevu odgojnom cilju u sklopu njegove teleologije. U ovom se radu ne daje pregled njegove cjelokupne kulturne pedagogije, već se uzima u razmatranje nekolicina radova koji se smatraju najznačajnijim za raspravu o odgojnom cilju u kontekstu Patakijeve teleologije kulturne pedagogije. No, budući da je pedagogijska teleologija istovremeno problem kojem Pataki posvećuje najviše pažnje u svojoj kulturnoj pedagogiji, na taj se način zahvaća veći dio njegove kulturne pedagogije.

Na temelju njegove *prolegomene* objavljene u članku Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji (9.1.1, 1928 a), Ledić zaključuje da suština Patakijeve pedagogije počiva na autonomnosti i normativnosti pedagogije, njenoj povezanosti s filozofijom i aksiologijskoj usmjerenosti, osobito u pogledu odgojnog cilja (*ibidem*, 200), prigovarajući mu istodobno pretjerano udaljavanje odgojnog cilja od *društvene i kulturne konstelacije*, "smještajući ga pretežno u područje aksiologije, čiju ovisnost o toj istoj društvenoj i kulturnoj konstelaciji ne vidi" (9.4, Ledić, 1991 b, 201). Na osnovi članka Filozofijski osnov pedagogijske teleologije (9.1.1, 1928 b) Ledić zaključuje da Pataki ne vidi usku vezu između *totalnog* i *parcijalnih* ciljeva, te da pedagogija mora ostvariti što tješnji kontakt sa životnim vrijednostima, odakle proizlazi upućenost pedagogije na život i aksiologijsku filozofiju (9.4, Ledić, 1991 b, 202). Nakon pregleda članka Kulturna pedagogija i problem duhovno-znanstvene psihologije (9.1.1, 1929) u članku Razmatranje o filozofijskim i psihološkim principima pedagogijske nauke (9.1.1, 1934 d; 1934 e) pronalazi snažne utjecaje egzistencijalističke filozofije. Međutim, zahvaćanje egzistencijalizma "(inače vrlo rijetko u našoj pedagogijskoj misli) i njezino povezivanje s pedagogijom nije se produbilo niti proširilo" (9.4, 1991 b, Ledić, 207). Nakon kratkog osvrtnja na članak Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije : Problem pedagogijske nauke (9.1.1, 1936 b) u knjizi *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije* (9.1.1, 1936 c) prepoznaje Patakijevo približavanje pedagogijskoj teleologiji Stjepana Matičevića, posebno naglašavajući njegovo sužavanje *odgojne funkcije* na *odgojnu intenciju* (9.4,

Ledić, 1991 b, 208). I u članku Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti (9.1.1, 1937 b) prepoznaje utjecaj njegova profesora Matičevića.

Patakijevoj knjizi *Problemi i pravci reformne pedagogije* (9.1.1, 1938 a) Ledić posvećuje veliku pažnju. U njoj pronalazi međuovisnost kulture i odgoja, ortonomno pomirenje između odgojne autonomije i heteronomije (što smatra tek apstraktnom i formalnom, idealističkom idejom bez sadržajnog određenja), normativni karakter pedagogije (mada se upravo u ovoj knjizi pored normativnog Pataki zalaže i za *deskriptivni i eksplikativni - hermeneutički karakter nauke o uzgoju u prošlosti i u sadašnjosti* (*ibidem*, 16)), njezinu autonomiju i dr (9.4, Ledić, 1991 b, 209-210). Na kraju daje još i kratki pregled triju Patakijevih članaka: Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji (9.1.1, 1938 f), O"autonomiji" uzgoja (9.1.1, 1939 c) i Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu čovjeka (9.1.1, 1943 a) na osnovi kojih potvrđuje tek formalnu strukturu Patakijeve ortonomije "jer ne kazuje ništa o sadržaju 'pravog' u odgoju." Međutim, unatoč tome, "ipak se može naslutiti da Pataki smatra 'pravim' ono što većina autora obično naziva 'vječnim'" (9.4, Ledić, 1991 b, 212).

Raspravu o pedagogijskoj teleologiji Stjepana Patakija Jasminka Ledić zaključuje konstacijom o njegovu razmjerno proturječnom i nerazrađenom pristupu: "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 ortonomijom u odgoju, koja u Patakijevoj interpretaciji ostaje prazna, na formalnoj razini. Pedagogiju redovno stavlja u neposrednu vezu s filozofijom, osobito s aksiologijom" (*ibidem*, 214).

Članak Mate Zaninovića Predstavnicu kulturne pedagogije u Hrvatskoj (9.4, 1994) znatno skromnije obrađuje kulturnu pedagogiju Stjepana Patakija od prethodnih dvaju radova. Za razliku od rada Slavka Zorića, koji pokušava dati strukturu cjelokupne Patakijeve kulturne pedagogije bez aktivnijeg zadiranja u njena proturječja, te rasprave Jasminke Ledić koja s izrazitom kritičnošću traga za teleologijskom suštinom Patakijeve pedagogije, Mate Zaninović u svom članku daje tek šturi odnos kulturne pedagogije Stjepana Patakija prema Diltheyevoj filozofiji života i Matičevićevoj kulturnoj pedagogiji.

U tom pogledu on u tijesnoj vezi između Patakijeva shvaćanja odgoja i kulture pronalazi Diltheyevo stajalište po kojem je *odgoj uvijek kulturno-povijesno uvjetovan*. "Na taj način Pataki se suprotstavlja stanovištu metafizičkog idealizma o vječnoj kulturi, o vječnoj ljudskoj prirodi i o nepromjenjivom odgajanju, pa u isto vrijeme postavlja problem odgajanja na socijalni i egzistencijalni plan. (...) Ustvari to je interpretacija Diltheyeva stava, pa je to istovremeno i slaganje s njim" (*ibidem*, 164).

Na žalost, nastavak Zaninovićeve rada ostao je nedorečen. Naime, on bez pojašnjenja tvrdi da se Pataki ipak udaljio od Diltheyeva pristupa: "Prema tome, u polemici s metafizičkim idealizmom s jedne i Diltheyevim shvaćanjem s druge strane, Pataki se priklanja, rekli bismo, srednjem, kompromisnom shvaćanju, što u ovom slučaju ne mora biti negativna kvalifikacija" (*ibidem*, 164). Kako Zaninović ne obrazlaže spomenutu konstataciju, ostat će nejasno na što je pritom mislio.

Ističući dalje značaj Patakijevih rasprava o odgojnom cilju koje njegov profesor Matičević prepušta filozofiji, te o autonomiji pedagogije i njenom odnosu spram filozofije, Zaninović na kraju svoga pregleda kulturne pedagogije Stjepana Patakija zaključuje da je *Patakijev prinos teorijskoj pedagogiji značajan* (*ibidem*, 165).

5.7. Poslijeratni život u socijalizmu i iznenadna smrt

Mada sa završetkom Drugoga svjetskog rata Stjepan Pataki nije promijenio život u odnosu na stanje prije rata (i dalje je živio sa svojom obitelji u Zagrebu na istom mjestu na kojem su živjeli još prije rata, i dalje je radio na Fakultetu, i dalje se bavio pedagogijom) novonastale društvene okolnosti potpuno su izmijenile njegov život i rad. S oslobođenjem zemlje od fašizma rasistički totalitarizam zamijenjen je novim ideološkim totalitarizmom, koji je sada pokušavao, ponovno revolucionarnim putem, kapitalističko društveno uređenje preustrojiti u socijalističko. U tim je prilikama osobita pažnja bila ponovno usmjerena na intelektualce, od kojih se očekivalo da budu uzor i *lučonoše progresu*. Posebna su očekivanja u tom pogledu postavljana pred odgojne ustanove - osobito Sveučilište kao rasadište intelektualaca. Na posebno jakom udaru bile su društvene znanosti, među kojima je pedagogija imala naročiti značaj koliko radi svoga teorijskog - deskriptivnog i eksplikativnog rada - još i

više radi svoje praktične - normativne odgojne usmjerenosti. Nova je vlast željela *preodgojiti* društvo, pri čemu joj je pedagogija bila glavna poluga promjena.

S dolaskom nove vlasti u cjelokupnom društvu započinju krivične istrage za zlodjela počinjena u ratu, ali i ideološke diferencijacije pri čemu je posebno temeljito provođena ponovna ideološka čistka na Sveučilištu. Provjerama novih vlasti ponovno je podvrgnut svaki pojedinac na Sveučilištu, pa tako i zaposlenici Pedagoškog seminara Filozofskog fakulteta - Vladimir Petz i Stjepan Pataki. Kako je Vladimir Petz nakon provedenih istraga prisilno umirovljen, Stjepan Pataki je ostao jedini profesor na Pedagoškom seminaru.

Na taj se način 40-godišnji Stjepan Pataki ponovno našao pred vrlo teškim društvenim okolnostima koje će ga odrediti do kraja života. Kao jedini zaposlenik Pedagoškog seminara Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kroz koji su prolazili studenti svih profesorskih usmjerenja u Hrvatskoj od kojih se očekivalo da budu zamašnjak revolucionarnih promjena, bio je prevažna osoba koju je nova vlast po svaku cijenu željela pridobiti za suradnju. Vlasti je to bilo posebno važno radi njegova bogatog pedagoškog i sveučilišnog iskustva, te snažnog pedagoškog habitusa, pri čemu je Pataki zadovoljio temeljni preduvjet time što djelatno, ideološko-politički, niti na bilo koji drugi način nije bio upleten u ratna zbivanja na strani ustaša i Nezavisne Države Hrvatske. Ostankom na Sveučilištu u novonastalim okolnostima Stjepan Pataki se morao odreći samostalnog pristupa pedagogiji i odgoju, prihvaćajući ideološku matricu socijalističkog režima, kako onu početne etatističke faze tako i kasnijeg samoupravnog razvoja, jer je to bio *condicio sine qua non* svakog daljnjeg rada.

Na samom početku poslijeratnog Sveučilišnog rada on zakratko gubi titulu izvanrednog profesora. Naime, na osnovi odluke AVNOJ-a o ništavnosti svih pravnih akata donesenih za Nezavisne Države Hrvatske odlukom novoizabranog Dekanata od 9. srpnja 1945. godine poništena su sva Sveučilišna napredovanja, među kojima je i Patakijevo imenovanje izvanrednim profesorom iz 1944. godine, čime je vraćen u status koji je imao prije 10. travnja 1941. godine - ponovno je postao sveučilišni docent (9.2.2.8, 2.10). No, ubrzo je nastavio sveučilišno napredovanje. Niti pola godine nakon poništavanja prijašnjeg promaknuća novom odlukom *Pretsjedništva Narodne Vlade Hrvatske od 3. prosinca 1945. godine* Stjepan Pataki je ponovno imenovan *izvanrednim profesorom teorijske pedagogije* na Filozofskom fakultetu

Sveučilišta u Zagrebu, a tri godine kasnije, 11. ožujka 1948. godine, Komitet za naučne ustanove Sveučilište i visoke škole NR Hrvatske postavlja ga za redovitog sveučilišnog profesora (9.2.2.8, 2.8, 6860/1945; 9.2.2.8, 2.11). Kako je bio jedini profesor na Pedagoškom seminaru, zapala mu je dužnost njegova preustrojavanja i kadrovskog ekipiranja.

Naime, širenjem Filozofskog fakulteta i razvijanjem Prirodoslovno-matematičkog fakulteta 1946. godine Pedagoški seminar počinje osposobljavati za pedagoški rad studente dvaju fakulteta. Svi studenti koji su se obrazovali za srednjoškolske profesore na Filozofskom i Prirodoslovno-matematičkom fakultetu prolazili su kroz Seminar. Pored toga, trebalo je redovito održavati studij pedagogije, a i znanstveno-istraživački rad je tražio sve više angažmana. Nove potrebe tražile su novu organizaciju pedagogije na Sveučilištu.

Zato Pataki odlukom Fakultetskog vijeća Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Ministra prosvjete NR Hrvatske umjesto Pedagoškog seminara nakon točno pola stoljeća od početka njegova rada - 1946. godine - ustrojava Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, postaje njegov upravitelj i ostaje na čelu ove ustanove sve do kraja života. Na samom početku Pataki u njemu radi doslovno sam. Uskoro je na Institut dovedena nekolicina asistenata i predavača³⁹, koji će svoju sveučilišnu znanstveno-nastavnu afirmaciju steći na Pedagoškom institutu na čelu sa Stjepanom Patakijem. Poput nezaobilazne uloge Stjepana Matičevića prilikom Patakijeva prijema na Sveučilište, nesumnjivo su prosudbe Stjepana Patakija bile od velikog značaja prilikom kadrovskog ekipiranja poslijeratnog Pedagoškog instituta na Sveučilištu.

Za čitavog poslijeratnog razdoblja Pataki ostaje *dobri duh* Instituta. Kao najiskusniji pedagog s najvišim sveučilišnim stupnjem kontrolira i predvodi njegov cjelokupni rad: studij pedagogije, pedagoško osposobljavanje studenata Filozofskog i Prirodoslovno-matematičkog fakulteta, permanentno pedagoško usavršavanje

³⁹ Kako je već navedeno u podpoglavlju 4.4.2. *Ideologizacija znanstvenih, akademskih i pedagoških ustanova*, na Pedagoški institut 1946. godine za asistenta na kratko dolazi Marijan Koletić, potom akademske 1946/47. godine kao predavač Zlatko Pregrad te kao asistent Petar Šimleša, zatim 1948/49. godine asistent Dragutin Franković, a kasnije i drugi, mahom mladi, još uvijek neafirmirani pedagozi.

srednjoškolskih profesora, pedagoška znanstvena istraživanja i Institutovu izdavačku djelatnost koja objavljuje radove njegovih članova.

U čitavom svom poslijeratnom razdoblju zadržava ključne pedagoške kolegije na studiju pedagogije, čiji je broj tako velik da ih danas nije jednostavno čak niti pobrojati: Temelji opće pedagogije (akademska 1945/46), Odgoj i društvo (1945/46), Pedagoški seminar⁴⁰ (1945/46), Opća pedagogija⁴¹ (1946/47, 1947/48, 1948/49, 1949/50, 1950/51, 1951/52, 1952/53), Povijest pedagogije (1946/47), Pedagoški institut⁴² (1946/47), Seminar za opću pedagogiju⁴³ (1946/47, 1947/48, 1948/49, 1949/50, 1950/51, 1951/52, 1952/53), Praktični pedagoški seminar⁴⁴ (1946/47, 1947/48, 1948/49), Povijest novije pedagogije (1946/47), Didaktika (1947/48), Komenský (1947/48), Ciljevi, sadržaj i metode moralnog odgoja (1948/49), Seminar za praktičnu pedagogiju i školski rad (1948/49), Radni odgoj i politehničko obrazovanje (1949/50), Proseminar za opću pedagogiju (1949/50, 1950/51, 1951/52, 1952/53), Seminar za historiju pedagogije (1949/50), Problemi organizacije odgojno-školskih sistema (1949/50, 1950/51), Pedagoški proseminar (1949/50), Pedagoški seminar (1949/50), Proseminar Opće pedagogije (1950/51, 1951/52, 1952/53), Seminar Opće pedagogije (1950/51, 1951/52, 1952/53), Moralni odgoj (1951/52) i Praksa i teorija odgoja (Metodološki problemi pedagogije) (1952/53) (9.2.2.9, 4).

Nakon početnog četverosatnog tjednog nastavnog angažmana na Sveučilištu za vrijeme privatne docenture prije rata, te neujednačenog rada za vrijeme Drugoga svjetskog rata koji se od semestra do semestra kretao u granicama između 4 i 8 sati poslijeratno nastavno opterećenje Stjepana Patakija znatno je poraslo. U prvim

⁴⁰ Osim teorijskog Pedagoškog seminara za studente pedagogije, Stjepan Pataki vodi *teoretski i praktični odjel* za sve studente profesorskih usmjerenja na Fakultetu.

⁴¹ Predavanja za studente pedagogije, ali i svih ostalih profesorskih usmjerenja. Od akademske 1950/51. godine nepedagoške grupe na kolegiju Opća pedagogija dijeli sa Zlatkom Pregradom.

⁴² Kolegij Pedagoški institut seminar je iz Opće pedagogije na novoosnovanom Pedagoškom institutu koji u akademskoj 1946/47. godini preuzima teorijski dio programa prošlogodišnjeg Pedagoškog seminara namijenjenog svim studentima profesorskih usmjerenja.

⁴³ Od akademske 1946/47. godine Seminar za opću pedagogiju u zimskim semestrima je namijenjen studentima pedagogije, a u ljetnim semestrima pored njih i svim ostalim studentima profesorskih usmjerenja.

⁴⁴ Namijenjen je svim studentima profesorskih studija.

poratnim godinama ono u pravilu nije bio ispod 10 sati, a dostizao je i 13 sati Sveučilišne nastave. Tek kasnije, postupnim stasavanjem novopridošlih kadrova i njihovim angažmanom Patakijeve se obveze u nastavi ponešto smanjuju - u pravilu se nastavljaju kretati na razini 8 sati. Ako se uzme u obzir da je u ovom razdoblju vodio ključne kolegije, te da je pored toga imao čitav niz Sveučilišnih i izvansveučilišnih obveza, posve je jasno da je njegov cjelokupni angažman zahtijevao izuzetne psihofizičke napore.

U skladu s monolitnom ideološko-političkom orijentacijom društva prema Savezu Sovjetskih Socijalističkih Republika neposredno nakon rata, u jesen 1945. godine centralizirana jugoslavenska socijalistička vlast upućuje iz Hrvatske Stjepana Patakija, zajedno s Vladimirom Schmidtom iz Slovenije i Milošem Jankovićem iz Srbije, na šestotjedni studijski boravak u Moskvi. Pri kraju tog puta Pataki prisustvuje zasjedanju Akademije pedagoških nauka RSFSR od 1. do 21. rujna 1945. godine. Potom u svibnju 1948. godine odlazi na kongres pedagoga u Varšavu.

Kako se nakon rezolucije Informbiroa raskidaju bliske veze sa Sovjetskim Savezom, a FNRJ se postupno otvara prema zapadnom bloku zemalja obnavljajući s njima i stručnu suradnju, novi ideološko-politički smjer društvenog razvoja omogućuje odlazak Stjepana Patakija potkraj 1950. godine na jednomjesečno studijsko putovanje u Pariz, a u siječnju 1953. godine i u Hamburg (9.2.3.3, 7). Ovim studijskim boravcima u inozemstvu Pataki i nakon rata nastavlja kontinuitet međunarodnog usavršavanja.

Po povratku iz Sovjetskog Saveza Pataki započinje intenzivno proučavati pedagoških pitanja u novom duhu. Naime, iskustvo koje je stekao i pregršt sovjetskih pedagoških djela koje je sa sobom donio (*ibidem*) izvor su čitavog niza objavljenih radova, kao i predavanja o prilikama u Sovjetskom Savezu do promjene kursa nakon rezolucije Informbiroa. Ova predavanja nisu bila samo redovita pedagoška djelatnost na Pedagoškom institutu. U to se vrijeme u procesu *narodnog prosvjećivanja i opismenjavanja širokih narodnih masa*, te pokušaja korjenite ideološko-političke preobrazbe društva organiziraju se i javna predavanja u duhu *revolucionarne socijalističke izgradnje*, koja režim smatra vrlo važnima. Javna predavanja u kojima se propagira službena ideologija bila su neizostavni dio poslijeratnog života i rada, u čemu je posebnu ulogu imao Stjepan Pataki s obzirom na svoje najistaknutije mjesto u

pedagoškoj akademskoj hijerarhiji, veliko pedagoško iskustvo te - za razdoblje do rezolucije Informbiroa vrlo značajan - boravak u Sovjetskom Savezu.

Propagiranje na predavanjima jedino ispravnog puta revolucionarnog etatičkog razvoja prije rezolucije Informbiroa, ali i onog samoupravnog nakon toga s ponešto izmijenjenom ideološko-političkom matricom nije dakle bila tek sporadična i neorganizirana djelatnost prepuštena na volju sâmim predavačima i slušačima, o čemu je već bilo riječi, nego planska aktivnost kojom su rukovodili najviši partijski vrhovi Hrvatske i Jugoslavije (Agitprop CK KPH i CK KPJ, te Ministarstvo prosvjete, odnosno od 1950. godine Ministarstvo za nauku i kulturu NR Hrvatske i FNR Jugoslavije). Stoga su mnoga Patakijeva predavanja izravno organizirali državni organi, osobito republički Ministar prosvjete/nauke i kulture koji ga je vrlo često angažirao u tom pogledu (*ibidem*). Već potkraj 1945. godine malo nakon povratka iz Sovjetskog Saveza - točnije 27. studenoga - on održava svoje prvo poslijeratno javno predavanje u Zagrebu u Društvu za kulturnu suradnju Hrvatske sa SSSR-om na temu: Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu (9.2.3.3, 3). U razdoblju nakon Drugoga svjetskog rata Patakijev permanentni *prosvjetiteljski rad* na javnim skupovima upriličenim za odgajatelje, partijske funkcionere, pa i najšire građanstvo bio je vrlo važna obveza koja je zahtijevala veliki angažman, znatno intenzivniji negoli su to tražila prijeratna predavanja u pedagoškim društvima (vidjeti članke: 9.1.1, 1946 a; 9.1.1, 1946 g; 9.1.3, 1946 b; 9.1.3, 1946 c; 9.1.1, 1947 b; 9.1.3, 1947; 9.1.1, 1948 b; 9.1.1, 1948 c; 9.1.1, 1949 a; 9.1.1, 1949 c; 9.1.1, 1949 e; 9.1.1, 1951 a; 9.1.1, 1951 k; 9.1.3, 1951 c; 9.1.1, 1952 b; 9.1.3, 1952; 9.1.1, 1954).

Pored organiziranja, vođenja i vrlo angažiranog rada na Pedagoškom institutu, na kojem je uz znanstveno-nastavni rad bio pokretač i prvi urednik edicije *Radova Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta* od 1951. godine, Stjepan Pataki je uključen i u mnoge druge nastavne i izvannastavne aktivnosti na Fakultetu i Sveučilištu. Njegov profesorski rad protezao se od obrazovanja studenata pedagogije, studenata profesorskih zanimanja, permanentnog pedagoškog usavršavanja profesora različitih profila, do mentorstva i sudjelovanja u komisijama za obranu doktorata pedagogije. Svim teoretičarima koji su u tom razdoblju doktorirali pedagogiju na Sveučilištu u Zagrebu Pataki je bio mentor i prvi član ocjenjivačke komisije: Vladimiru Mirosavljeviću (1946.godine), Vladimiru Jankoviću (1947), Petru Šimleši (1951) i

Dragutinu Frankoviću (1952) (9.3.2, *Pataki ...*, 1954, 329, 353-355). Pored toga, bio je član komisija pri obrani pedagoških disertacija i na drugim sveučilištima u Jugoslaviji - primjerice Radovanu Teodosiću 1952. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Beogradu (9.4, Teodosić, 1952, 5).

Uz niz fakultetskih i sveučilišnih dužnosti koje je obavljao, u dva mandata - akademske 1948/49. i 1949/50. godine - bio je i dekan Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (9.4, Damjanović, 1998, 53) i prvi dvogodišnji predsjednik sindikalnog Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova u Zagrebu osnovanog 1951. godine.

Odmah nakon rata Pataki se uključuje i u reanimiranje Pedagoško-književnog zbora, u kojem ostaje čitavo vrijeme vrlo aktivan. U dva mandata - 1950. i 1951. godine - bio je njegov predsjednik, a u ostalim godinama prije i poslije predsjedničkog rada član njegova upravnog odbora. S pokretanjem Biblioteke prosvjetnog radnika u sklopu PKZ-a 1946. godine njen je kontinuirani predsjednik, a u Zboru je i pročelnik Odsjeka za opću pedagogiju.

Nakon poslijeratne političke zabrane rada Zborova časopisa *Napredak*, koju je potakao ideološki cenzor Radovan Zogović već spominjanom poslijeratnom žučljivom kritikom *Napretkove kontrarevolucionarne niti* u kojoj, među ostalim, pokušava dokazati *reakcionarnost* Stjepana Patakija njegovom suradnjom s ustaškim *Napretkom*, pa i paskvilom o njegovu uređivanju *Napretka* za vrijeme NDH⁴⁵, od početka izlazenja *Pedagoškog rada* 1946. godine Pataki je neprekidni član njegova uredništva.

Uključuje se i u pokretanje saveznog pedagoškog časopisa *Savremena škola*, čiji je član uredništva isto tako neprekidno od njegova osnutka 1946. godine. Sudjeluje i u organiziranju Pedagoškog društva FNJR u Beogradu sredinom 1949. godine, koje je 1952. godine reorganizirano u Savez pedagoških društava Jugoslavije, krovne organizacije pedagoških društava svih jugoslavenskih republika i pokrajina - uključujući i hrvatski PKZ. Postaje prvi potpredsjednik saveznog Pedagoškog društva.

⁴⁵ O tome vidjeti više u podpoglavlju 4.4.2. *Ideologizacija akademskih, znanstvenih i pedagoških ustanova.*

Pored vrlo velikog angažmana na Institutu, Fakultetu, Sveučilištu, u zagrebačkim i beogradskim pedagojskim časopisima i društvima Pataki je uključen i u čitav niz prosvjetno-političkih pedagoških tijela, društvenih udruženja i organizacija: član je Komiteta za školstvo i nauku pri vladi FNRJ u Beogradu, Pedagoškog savjeta Ministarstva prosvjete NR Hrvatske i Odbora za školstvo u Savjetu za prosvjetu, nauku i kulturu NR Hrvatske, potpredsjednik je Glavnog odbora društva Naša djeca u NR Hrvatskoj, član Savjeta Saveza pionira Jugoslavije i drugih organizacija.

Za svoj doprinos poslijeratnoj pedagogiji i sveučilišnom radu potkraj 1949. godine - nakon nove ideološke diferencijacije izazvane Rezolucijom Informbiroa - uručene su mu dvije nagrade: povodom 280-godišnjice Visokoškolske nastave u Zagrebu Komitet za naučne ustanove, sveučilišta i visoke škole NR Hrvatske nagradio je redovitog sveučilišnog profesora Stjepana Patakija za *zalaganje u radu i unapređenje nastave na Zagrebačkom sveučilištu* novčanom nagradom, a povodom proslave Sveučilišta u Zagrebu i Dana Jugoslavenske Armije Prezidijum Narodne skupštine Federativne Narodne Republike Jugoslavije odlikovao ga je za *naročite zasluge učinjene našim narodima na naučnom polju* Ordenom rada II. reda (9.4, *Nagrađeni ...*, 1950; 9.4, *Odlikovanja ...*, 1949).

Obveze, te životna i radna energija Stjepana Patakija uvijek su premašivali njegove fizičke mogućnosti. Njegovo krhko zdravlje tražilo je više brige, pažnje i odmora no što mu je pružano. No, ni liječnička upozorenja niti obiteljske molbe Stjepanu Patakiju da smanji radne napore i više pazi na svoje zdravlje nisu davali rezultata (9.2.3.3, 7). On to zapravo nije niti mogao. S pretjeranim je žarom prilazio poslu u kojem gotovo da nije znao za umor. Rad je bio njegov način života. U sve kraćim trenucima predaha posljednjih godina svoga života jedino se posvećivao svojoj obitelji, prema kojoj je uvijek bio brižan (*ibidem*).

Pretjerani psihofizički naponi i teške životne prilike u Zagrebu i Hrvatskoj, osobito od početka Drugoga svjetskog rata, bili su preveliki teret za njegovo oronulo zdravlje. Nakon svih životnih obrata, nesigurnosti i stresova umorno tijelo nije više moglo pratiti prevelike napore. U naponu stvaralačke snage 21. svibnja 1953. godine, u 49. godini života, Stjepana Patakija je zadesio moždani udar - na Fakultetu, u njegovoj radnoj sobi, za potpisivanja studentskih indeksa (9.2.2.10, 1.4.2, *Bolesnički ...*). Preminuo je istoga dana.

Unatoč želji državnih ustanova da Stjepanu Patakiju odaju posmrtno priznanje sahranom u arkadama među posebno zaslužnima na Gradskom groblju Mirogoj, po želji svoje obitelji sahranjen je u obiteljskoj grobnici na istom groblju u Zagrebu (9.2.3.3, 7) 23. svibnja 1953. godine, ostavši tako u krugu svoje obitelji kojoj je za čitavog svoga burnog života do kraj pripadao.

Sahrani su prisustvovali najviši republički dužnosnici, djelatnici Zagrebačkog, ali i drugih sveučilištâ i fakultetâ u Jugoslaviji, djelatnici i studenti Pedagoškog instituta, te čitavog niza škola i pedagoških društava, kao i veliki broj suradnika, prijatelja, znanaca i građana. Obitelj, Pedagoški institut, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu i Pedagoško-književni zbor primili su povodom smrti Stjepana Patakija čitav niz telegrama i sažalnica u kojima rektori i dekani, poznati sveučilišni profesori, znanstvenici, direktori, učitelji, pedagozi, nekadašnji studenti, političari i veliki broj građana upućuju izraze sućuti povodom Profesorove smrti (9.2.3.3, 6; 9.2.2.10, 1.4.4). Nije bilo značajnijeg tjednog i dnevnog lista u Hrvatskoj i pedagojskog časopisa u Jugoslaviji koji nije objavio vijest o smrti, izvještaj sa sahrane i/ili nekrolog o Stjepanu Patakiju (vidjeti: 9.3.1, x x x, 1953 a - 9.3.1, Pregrad, 1954 b).

Snažna reakcija javnosti i duboka potresenost suradnika i studenata povodom smrti Stjepana Patakija potvrđuju da on nije bio sveučilišni profesor koji je kabinetski proučavao i poučavao pedagojsku znanost i pasivno ispunjavao ideološko-politički postavljene zadatke. Stjepan Pataki je bio vodeći teoretičar pedagogije u Hrvatskoj toga doba, ali prije svega je bio dobar čovjek koji je cjelinom svoga bića izgarao na poslu dajući rezultatima svoga plodnog rada specifični pečat svoje dobrote koja nije mogla ostaviti ravnodušnim njegovo okruženje. Zato iza njega nije ostala živjeti samo njegova pedagojska teorija, nego i plemenita duša utkana u suradnike i studente.

Stjepan Pataki je bio čovjek iznimnih radnih potencijala, blagog temperamenta i rafiniranog karaktera. Njegova izrazita kultura ni u vrlo teškim trenucima, kojih je bilo na pretek u njegovu životu, nije ga napuštala. Kontinuirani rad, lijepo i otmjeno ponašanje, tolerancija i uvažavanje studenata, profesora i drugih suradnika, osobita naklonost prema svim ljudima u okruženju bio je njegov način života. Nikada niti ružnu riječ ovaj gospodin *par excellence* nije izgovorio (9.2.3.3, 7).

Široko obrazovanje, ne samo u pedagogiji nego i u čitavom nizu drugih disciplina, s neprekidnim interesom za novo izrazi su razigranog, mlađahnog i

pronijetog duha Profesora koji je iznimnim predavačkim darom plijenio pažnju generacija svojih učenika i studenata. Proforski rad Stjepan Pataki nije prekidao od svoga prvog zaposlenja 1930. godine doslovno do kraja života 1953. godine - zadnjega dana svoga života imao je svoje posljednje predavanje! I u najtežim trenucima uvijek se proforskom radu iznova radovao i bez ostatka predavao. On za njega nije bio radna obveza, već utočište mira, sreće i zadovoljstva. Proforski rad bio je Patakijev životni poziv. Njegovi učenici i studenti nisu od njega samo slušali predavanja iz pedagogije; oni su živjeli njegove teorije i problematizirali ih zajedno s njim.

Stjepan Pataki svoje učenike i studente nije samo obrazovao. On ih je i odgajao. Sa svojim studentima na Institutu u smiraj dana znao je ugaziti svjetla u predavaonici i pričati im o svojim studentskim danima (*ibidem*)! Nije to nalagao neki didaktički princip kako bi se približio svojim studentima, već njegovo istinsko doživljavanje studenata kao svojih kolega i drugova s kojima je želio podijeliti vlastito iskustvo. Bio je to prirodni izraz Profesorova načina života. Zato ne čudi da su uz kolege profesore i druge suradnike Stjepana Patakija osobito cijenili njegovi studenti: "Odakle ste; hoćete li imati mogućnosti za rad; jeste li našli stan ... to su bila prva pitanja koja nam je postavljao prof. Pataki, kada smo došli na studij. A par sati pred smrt interesirao se je za svakog pojedinog studenta. Kako stoji s ispitima; što namjerava polagati; kakve su mu materijalne prilike, ima li nekih većih problema ... (...) Koliko smo puta sjedili u njegovoj sobi, a on nam je davao savjete, upućivao, pomagao. I nekako nam je bilo lakše, kad smo porazgovarali s tim čovjekom, koji je za svakog našao toplu riječ, s čovjekom, koji se je tako očinski brinuo za svoje studente. (...) A malo je ljudi, kojih se generacije sjećaju kao čovjeka. Takvi ljudi se ne zaboravljaju. Uspomena na njih ostaje neizbrisiva u srcima ljudi. Bio je čovjek. A to je najviše, što se o nekome može reći" (9.3.1, G., 1953 j).

Skladan spoj osobitih ljudskih kvaliteta, široke kulture, izrazitog proforskog dara i goleme erudicije izdigli su Stjepana Patakija u jednog od vodećih teoretičara pedagogije u Hrvatskoj i Jugoslaviji u prvoj polovici XX. stoljeća.

5.8. Razvoj teorije socijalističke pedagogije

Koliko god nove životne prilike nastale oslobođenjem zemlje 1945. godine u Narodnoj Republici Hrvatskoj osiguravale znatno sigurniji i mirniji život od onoga za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske i one su posve nesklone pedagoškoj znanosti. U skladu s novom totalitarnom ideološko-političkom doktrinom istočnog bloka zemalja, kojem je NR Hrvatska u sklopu FNR Jugoslavije nakon rata pripala, zapriječena je bilo kakva mogućnost nastavka predratne liberalno-građanske orijentacije pedagoškog razvoja - poput kulturne pedagogije Stjepana Patakija - nametnuvši razvojem monistički zasnovane socijalističke pedagogije posvemašnji otklon od pluralizirane pedagogije ukorijenjene u zapadnom bloku zemalja. Kako je mogućnost nastavka rada svih dotadašnjih teoretičara u poslijeratnoj pedagogiji u Jugoslaviji izravno povezana s prilagođavanjem vlastite pedagoške koncepcije službeno proklamiranoj ideološko-političkoj doktrini, Stjepan Pataki je od 1945. godine prisiljen napustiti dotadašnji pravac kulturne pedagogije i započeti izgradnju potpuno novog pravca socijalističke pedagogije koja po teorijsko-metodološkom uporištu, po tematskom usmjerenju, po načinu obrade i po rezultatima do kojih dolazi slijedi novi ideološko-politički kurs zemlje razvijajući tako pedagošku teoriju koja je po mnogo čemu suprotstavljena Patakijevu dotadašnjem pristupu pedagogiji i odgoju.

Kako je novi monistički ideološko-politički kurs društva doživio zaokret nakon rezolucije Informbiroa 1948. godine, koji je neposredno nakon rata imperativno postavio zadatak implantacije sovjetskog modela cjelokupnoj pedagogiji u Jugoslaviji, u skladu s izmijenjenom društvenom doktrinom od 1950. godine pedagogija u Jugoslaviji mijenja pristup prema novoproklamiranim procesima deetatizacije i samoupravnog socijalističkog razvoja. U tim okolnostima, poput svih ostalih teoretičara toga doba, i Stjepan Pataki od 1950. godine započinje proces prilagodbe svoje pedagogije iz prvotne etatizirane socijalističke pedagogije sovjetskog modela razvoja u samoupravnu socijalističku pedagogiju koja započinje traganje za novim pravcem socijalističkog razvoja.

Tako kontinuirani poslijeratni uspon sveučilišne karijere Stjepana Patakija počiva na novoj koncepciji socijalističke pedagogije s dvije specifične razvojne faze:

- 1) etatističkom fazom socijalističkog razvoja po uzoru na sovjetski model do 1949. godine;
- 2) fazom deetatizacije i samoupravnog socijalističkog razvoja od 1950. godine.

5.8.1. Etatistička faza socijalističke pedagogije

Prva studija Stjepana Patakija pisana u duhu socijalističke pedagogije objavljena je potkraj 1945. godine. Bio je to novinski članak Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi : Povodom njenog godišnjeg zasjedanja od 10.-14. rujna o.g. (9.1.1, 1945 a). Poput čitavog niza radova iz ove razvojne faze ovaj članak rezultat je Patakijeva studijskog boravka u Moskvi 1945. godine, gdje je prisustvovao godišnjem zasjedanju ove specijalizirane akademije *pedagoških nauka*⁴⁶ Sovjetskog Saveza.

Po sadržaju ovoga članka, načinu izrade, te broju i mjestima njegova objavljivanja dobar je primjer čitavog niza radova koje je Stjepan Pataki potom objavio u cjelokupnom poslijeratnom periodu. Naime, u članku se prikazuje prosvjetna politika Sovjetskog Saveza postavljena kao egzemplar razvoja pedagoških prilika u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji. U njemu nema za Patakijev dotadašnji rad posebno karakterističnog kritičkog pristupa u razmatranju obrađivanih problema. U čitavom poslijeratnom razvoju socijalističke pedagogije Stjepana Patakija dotadašnja kritička oštrica korištena u raspravljanju pojedinih pedagoških pitanja gotovo je u cjelosti otupjela. Ona je tek zadržana u razmatranju odnosa monistički zasnovane socijalističke pedagogije prema pluraliziranoj pedagogiji - bilo da se radi o razmatranju povijesti pedagogije ili recentnom stanju. No i tada je pozicionirana, kao uostalom i cjelokupna teleologija socijalističke pedagogije, u monistički strukturiran ideološko-politički okvir pa se opet ne radi o argumentiranoj znanstveno-kritičkoj raspravi pedagoških

⁴⁶ U socijalističkom razdoblju svoje pedagogije Stjepan Pataki napušta termin *pedagoški*, koji je u razdoblju kulturne pedagogije koristio za pojam *znanosti o odgoju*. Od 1945. godine terminom *pedagoški* istovremeno pokriva pojmove pedagoške teorije i pedagoške prakse.

Mada se ne daje objašnjenje ovoj terminološkoj korekciji, njome se jasno naglašava toliko puta nakon rata isticano prožimanje teorije i prakse u skladu s kojim teorija odgoja ne smije biti tek apstraktna, od neposrednih životnih uvijeta nezavisna znanost, već prije svega u funkciji sasvim konkretnog - dakle, socijalističkog - odgoja. Zapravo se radi o reduciranju pedagoške znanosti prije svega na normativnu razinu (vidjeti o tome više u podpoglavlju 4.4.3.1. *Razdoblje etatističkog socijalističkog razvoja*) u funkciji *ideološke izgradnje novog društva*.

problema, već o ideološkom *razračunavanju* s drugačijim teorijsko-metodološkim pristupom pedagogiji, koji je samim time proglašavan pogrešnim.

Pritom treba naglasiti da problem nedostatka kritičke niti nije specifičan samo za Patakijeve radove. On je izraz cjelokupne pedagogije s početka socijalističke Jugoslavije kao posljedica njene *a priori* ideološko-političke predodređenosti u totalitarno strukturiranom društvu, što je karakteristika i drugih - osobito društvenih znanosti⁴⁷.

I onda kada se pokrene svojevrsna polemika unutar takve totalitarizirane pedagogije, kao što je to bilo na plenarnoj raspravi Prvog pedagoškog kongresa FNRJ u Beogradu 1952. godine (9.1.1, 1952 d) o čemu će biti nešto više riječi kasnije u sklopu podpoglavlja 5.8.2. *Faza deetimizacija i samoupravne socijalističke pedagogije* ona je opet posve ideologizirana, tako da se umjesto teorijskih rasprava o pedagoškim problemima njome dokazuje ispravnost vlastite pedagoške pozicije osuđivanjem pozicije drugoga kao *ideološko skretanje*. Ovakve polemike, nerijetko pokretane radi dogmatskih, karijerističkih ili sličnih neznanstvenih pobuda, dodatno su sužavale ionako skučen prostor iole slobodnijeg pedagoškog djelovanja u prvim poratnim godinama, jer su visile kao Damoklov mač nad mogućnošću bilo kakvog slobodnijeg pristupa u pedagogiji radi opasnosti od prepoznavanja u njemu ideoloških devijacija.

Poput čitavog niza poslijeratnih radova i članak Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi objavljivan je u više navrata, čime je rješavana disproporcija između prevelike potražnje za radovima ove vrste u procesu *ideološkog prosvjećivanja širokih narodnih masa* s jedne strane i još uvijek razmjerno skromne produkcije pedagoških radova s druge strane. Tako je nakon prvotnog objavljivanja (9.1.1, 1945 a) ovaj rad ponovno objavljen u dva navrata slijedeće godine (9.1.1, 1946 d; 1946 f), te je potom u skraćenom obliku nakon dvije godine integriran u knjigu pod identičnim naslovom (9.1.1, 1948 a).

Poput čitavog niza drugih Patakijevih poslijeratnih radova on je objavljen najprije u dnevnom listu, za razliku od svih njegovih radova iz razdoblja kulturne pedagogije kada je samo jedan među njima objavljen u dnevnom listu (9.1.1, 1932 b).

⁴⁷ Vidjeti o tome više u podpoglavljima 4.1. *Utjecaj društveno-političkih prilika na pedagošku znanost*, te 23. fusnoti u podpoglavlju 4.5. *Zaključak*.

Na tragu je to zalaganja novih vlasti za *prosvjećivanjem najširih narodnih masa* radi čega su, pored javnih predavanja s pedagojskom tematikom upriličenih za najšire slojeve vrlo često i novine bile mjesto objavljivanja različitih pedagojskih radova (vidjeti članke: 9.1.1, 1945 a, 1945 b, 1946 a, 1946 g, 1946 h, 1946 k, 1950 a, 1950 b, 1951 a, 1951 b, 1951 c, 1951 d, 1951 h, 1951 i, 1951 j, 1952 a, 1953 a).

Indikativno je i to što je ovaj rad objavljen u hrvatskom dnevnom listu (9.1.1, 1945 a), časopisu (9.1.1, 1946 d) i knjizi (9.1.1, 1948 a) u Zagrebu, ali i u jugoslavenskom saveznom časopisu u Beogradu (9.1.1, 1946 f). To je najava čvrstog prožimanja republičkih pedagogijâ unutar socijalističke Jugoslavije kada će u prvom poslijeratnom periodu pedagogija u Hrvatskoj izgubiti svoju razvojnu specifičnost i prepoznatljivost u odnosu na druge republike. Teorijsko-metodologijsko, tematsko, publicističko i svako drugo prožimanje temeljna je karakteristika početnog poslijeratnog razvoja pedagogije u jugoslavenskim republikama⁴⁸.

Na godišnjem zasjedanju Akademije pedagoških nauka RSFSR u Moskvi Stjepan Pataki je bio gost uz Miloša Jankovića i Borislava Stevanovića (1891-1971) iz Jugoslavije, ali i predstavnika iz svih drugih slavenskih zemalja. U ovom članku on daje detaljan pregled Akademijina ustroja i aktivnosti, naglašavajući da se njen "naučno-istraživački rad na području o p ć e p e d a g o g i j e temelji (...) na nauci M a r k s a , E n g e l s a , L e n j i n a i S t a l j i n a" (9.1.1, 1945 a).

Nakon pregleda izlaganja Akademijina predsjednika Vladimira Petrovića Potemkina (1878-1946) i potpredsjednika Ivana Andrejevića Kairova, te niza drugi predavača na zasjedanju, Pataki na kraju članka zaključuje: "Održana predavanja svjedoče o visokom stupnju pedagoške nauke i o ozbiljnoj brizi, da se rasprave sva važna i aktuelna pitanja odgoja, obrazovanja i škole. Iznad svega se pak osjeća duboka ljubav za mladi naraštaj i njegov odgoj. Sovjetska pedagogija i sovjetska škola s pravom je socijalistička, jer je u službi zajednice, u službi društva, koje svoj život izgrađuje na temeljima ekonomske, socijalne i kulturne pravde. U Sovjetskom Savezu to nisu apstraktne formule, nego živa stvarnost i program vrijedan da se po njemu upravlja kako politički i socijalno-ekonomski tako i kulturno-prosvjetni život. Za taj istinski humanizam, koji kulturno pridizanje čovjeka uvjetuje jednim pravednijim

⁴⁸ Vidjeti o tome više u podpoglavlju 4.4.3.1. *Razdoblje etatističkog socijalističkog razvoja.*

preustrojavanjem našeg ekonomskog i socijalnog života, sovjetski pedagozi i učitelji rade zdušno i nesebično, kako bi putem prosvjete učvrstili i razvijali svoju socijalističku domovinu. Akademija pedagoških nauka u Moskvi predvodnik je u tom velikom i odgovornom poslu" (*ibidem*).

I drugi Patakijev članak nastao potkraj 1945. godine - O pedagoškom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika - objavljen je najprije u dnevnom listu (9.1.1, 1945 b), a potom i u stručnom časopisu (9.1.1, 1946 b). Potaknut raspravom o ovoj temi na pleranoj sjednici studenata i profesora Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu potkraj 1945. godine u njemu se sagledava značaj pedagoškog obrazovanja i pedagoškog osposobljavanja srednjoškolskih profesora. Ukazujući na niz problema u tom pogledu Pataki zaključuje: "Mnogi nastavnici gotovo kategorički tvrde, da je dovoljno poznavati struku, odnosno školski predmet, a pedagogija i metodika da i onako dolazi sama po sebi. Valjan nastavnik mora svakako svladati temeljito svoju struku, no on mora znati i umjeti povrh toga i nešto više i nešto drugo. On mora, da se to jasno i glasno istakne, znati u prvom redu *š t o h o ć e*, kako u obrazovnom tako i u širem odgojnom pogledu. On mora imati prije svega jasnu sliku o zadaci na odgoja i obrazovanja. I to ne samo neku apstraktnu, teoretsku sliku, nego takvu, koja je živi odraz njegova pedagoškog uvjerenja i koja će kao takvo prožimati cjelokupni njegov odgojno-obrazovni rad. (...) On se ne smije zatvoriti u svoju užu struku i nastupati samio kao stručnjak, bez teoretskog i praktičnog uvida u širu odgojno-obrazovnu ulogu svog posla. Ako tako postavi stvar, ako svom poslu prilazi i pedagoško-metodički, tada će mu biti jasno da nastava ima svoje naročite pedagoško-metodičke probleme, koje mora solidnim i ustrajnim pedagoškim obrazovanjem svladati, kako teoretski tako i praktično. Nastava mora biti dakle u prvom redu *o d g o j n a*" (*ibidem*, 9-10). Pritom se kao posebno važno ističe *pedagoško-ideološko obrazovanje nastavnika* u skladu s *novim duhom u životu društva*. "Narodno-oslobodilačka borba i iz nje izrasla politička pobjeda osigurati su nam nove putove u uređivanju i izgrađivanju naše domovine. U prvom redu radi se o pobjedi zdravih naprednih snaga naših naroda, o pobjedi demokracije, a s tim u savezu o već započetom preustrojavanju našeg društvenog života prema načelima ekonomske, socijalne i kulturne pravde. (...) Pedagoško obrazovanje ne da se prema tome ni zamisliti bez

jasne orijentacije o ideološkim osnovima našeg društva, naše prosvjete, našeg novog života uopće" (*ibidem*, 10).

Zalaže se za ispunjenje onih zahtjeva u pedagoškom obrazovanju srednjoškolskih profesora koji se i u Sovjetskom Savezu stalno ponavljaju: *povišenje kvalitete nastave radi ideološke izgradnje mladog naraštaja, borba protiv formalizma u nastavi radi odijeljenosti školskog rada od životne prakse*, te što bolji *metodički rad*. Zbog toga se ističe potreba *jačanja pedagoškog duha u nastavi i produbljivanja pedagoškog obrazovanja srednjoškolskih nastavnika*: "Baš radi te odgovorne dužnosti odgojitelja⁴⁹ mladeži, potrebno je kod nas uzeti najozbiljnije u pretres pitanje sustavnog pedagoškog obrazovanja srednjoškolskih nastavnika. Samo u tom slučaju srednja škola, može ispuniti sve one zadatke, koji se na nju postavljaju. Ti pak zadaci nisu u užem smislu školski i obrazovni, nego općenarodni, socijalni i kulturni. Jedino s ovog stajališta moguće je ispravno ocijeniti važnu i dalekosežnu ulogu srednje škole u stvaranju konstruktivnog naraštaja, koji će, kada stupi u život, upravljati sudbinom društva, sudbinom njegovih ekonomskih, socijalnih i kulturnih prilika. Koliko će škola imati u tome uspjeha i zasluge, zavisi velikim dijelom o ispravnom pedagoško-ideološkom i metodičkom obrazovanju njenih nastavnika" (*ibidem*, 10).

Godine 1946. Stjepan Pataki održava predavanje u zagrebačkoj Radničkoj komori i Narodnom sveučilištu na Sušaku pod naslovom *Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu*, dio kojeg potom objavljuje u listovima *Vjesnik* (9.1.1, 1946 a) i *Primorski vjesnik* (9.1.1, 1946 g), a zatim na osnovi njega priređuje i članak u časopisu *Pedagoški rad* (9.1.1, 1946 c). Ovim radom daje se pregled idejnog i organizacionog ustrojstva sovjetskog odgoja i školstva. Prema njemu, u Sovjetskom Savezu odgoj *izgrađuje cijelog čovjeka* tako što nastoji "da mu ucijepi ispravan nazor o svijetu i životu i da ga praktički osposobi za nesebično djelovanje na korist i ponos zajednice" (*ibidem*, 9). Iz *ekonomske i socijalne pravde* razvija se i *kulturna pravda* u kojoj su svima zajamčena jednaka prava na kulturu, odgoj, školu i obrazovanje. "Prije svega ističe se otvoreno i odlučno da je odgoj i škola stvar **politike**. Ako o odgoju, ako o

⁴⁹ Poput neujednačenosti u predratnom korištenju termina *uzgoj* i *odgoj* Pataki nakon rata koristi dva terminološka oblika kao naziv za osobu koja odgaja: u prvim svojim radovima neposredno nakon rata naziva ga *odgojitelj* - koristeći tako svršeni oblik glagola *odgoj*, a kronološkim slijedom od članka *Osnovni problemi opće pedagogije* (9.1.1, 1947 c), mada u njemu još uvijek neujednačeno, bez posebnog objašnjenja prelazi na naziv *odgajatelj* - dakle svršeni oblik glagola *odgoj*.

školi zavisi život društva i njegov cjelokupni napredak, napredak i ekonomski i socijalni i kulturni, onda **napredna politika**, koja obuhvaća čitav život društva, ne može i ne smije po naravi stvari ostaviti po strani, ostaviti izvan i mimo politike, odgoj i školu. T. zv. **apolitički odgoj**, t. zv. **apolitička škola** u kapitalističkim zemljama - **laž je i licemjerstvo**, tvrdio je Lenjin. U stvari on je i u buržoaskim zemljama, ističu sovjetski pedagozi, još te kako u čvrstom zagrljaju politike, no takve politike, koju vode povlaštene klase na štetu i račun izrabljivanih. **Depolitizirati** odgoj i školu znači u zadnjem redu odijeliti ih od društva, od njegovih živih i naprednih snaga. Dakle ne beskrvna ili prijevarena apolitičnost, nego stvarni **sovjetski patriotizam i proleterski internacionalizam** osnovne su smjernice odgoja i škole; ciljevi u čijem se duhu odgaja novi naraštaj kako bi u svakom pogledu unapređivao život naroda Sovjetskog Saveza, te poticao razvijanje naprednog duha i preko granica svoje zemlje" (*ibidem*, 9-10). Osnovne smjernice sovjetske škole Pataki preuzima od Vladimira Petroviča Potemkina: *nacionalnost, široki humanizam, nepokolebljiva vjera u vrijednost nauke, plamena ljubav za domovinu, pravilan pedagoški stav prema djetetu i mladoj generaciji uopće, demokracija odgoja i škole, te slavenska uzajamnost* (*ibidem*, 10). Dalje raspravlja o *sovjetskom odgojnom idealu i socijalističkom humanizmu kroz intelektualno obrazovanje, moralni odgoj, politehničko obrazovanje, estetsku kulturu, te fizički odgoj* ističući tako imanentno socijalni pristup sovjetskoj socijalističkoj pedagogiji. "**Sovjetski odgojni ideal**, da ga tako nazovemo, nije dakle jednostran, nepotpun i krnj. On traži skladnu svestranost, koja odgaja i izgrađuje korisne, moralne i prosvjećene članove jednog pravednog i naprednog društva. To je zaokružen sistem, u kome svaki pojedinac može razvijati svoju individualnost na korist i ponos zajednice" (*ibidem*, 14).

Ističe *patriotizam* kao ključni element sovjetskog društva i odgoja. "Sretno riješivši nacionalno pitanje **sovjetski patriotizam** počiva na istini, da je 'kultura nacionalna po formi, a socijalistička po sadržini'. U tom duhu mnogonacionalna država Sovjeta poznaje samo jedan patriotizam, i to sovjetski patriotizam, koji njeguje nacionalno obilježje kulture, ali je sav prožet jednim te istim socijalističkim sadržajem, koji povezuje i ujedinjuje različite i mnoge narode sovjetske zemlje. U tom se eto duhu sovjetska omladina odgaja patriotski, kako bi ispunila do kraja svoju dužnost prema sovjetskoj domovini, bez obzira kojoj nacionalnosti pripadala. U socijalističkom

društvu svi građani žarkim patriotizmom grade i brane svoju domovinu. U tom duhu odgajati mlado pokoljenje - to je smisao i sadržaj sovjetskog socijalističkog patriotizma" (*ibidem*, 13).

Dalje se izlaže organizacija sovjetskog školskog sustava - od obveznog sedmogodišnjeg školovanja sastavljenog od četverogodišnje osnovne škole i trogodišnje niže srednje škole, preko šesterorazredne srednje škole koja uz spomenuti niži ima još i viši dio, do pedagoškog obrazovanja učitelja i profesora na *Pedagoškom učilištu* za učitelje osnovnih škola, dvogodišnjem *Učiteljskom institutu* za prva tri razreda srednje škole, četverogodišnjem *Pedagoškom institutu*, te petogodišnjem sveučilištu za više razrede srednjih škola - te *kulturno-prosvjetnih* i *političko-prosvjetnih* ustanova, kao što su knjižnice, čitaonice, muzeji, galerije, domovi kulture, škole za odrasle, kazališta, koncertne dvorane, narodna sveučilišta, *sovpartijske škole za sustavno političko obrazovanje* i dr.

Uz čitav niz statističkih pokazatelja koji upućuju na ubrzani razvoj školstva u Sovjetskom Savezu Pataki prenosi pozitivna iskustva iz oglednih škola koje je posjetio za svoga studijskog boravka u SSSR-u zaključivši na kraju: "Nakon Velike oktobarske revolucije Sovjetski Savez prošao je kroz mnoge kušnje i teškoće. Ovaj rat je mnogo toga opustošio i razorio, te stajao velikih ljudskih žrtava. Danas Sovjetski Savez prednjači čitavom naprednom i slobodoljubivom svijetu i svojim primjerom pokazuje na kakvim se temeljima ima izgrađivati **socijalističko društvo**" (*ibidem*, 26).

U nekrologu Vladimir Petrović Potemkin (1878.-1946.) (9.1.1, 1946 e) posvećenom teoretičaru sovjetske pedagogije, prosvjetnom političaru i partijskom funkcioneru sjedinjenom u jednoj osobi (bio je Narodni komesar prosvjete RSFSR, član Akademije SSSR-a, predsjednik Akademije pedagoških nauka, član CK SKP(b)-a i sovjetski deputat) Pataki navodi: "Svojim životnim primjerom on je sam najbolje pokazao i posvjedočio da pedagog, **istinski pedagog**, ne smije ostati samo pedagog, nego se mora uključiti u cjelokupni život društva, s otvorenim očima za sve njegove potrebe i zadatke, s jasnim teoretskim pogledima, živim srcem i aktivnom voljom. Takav je on bio i ostao do zadnjeg daha svog života, pružajući primjer drugima kako treba kao kulturni i prosvjetni radnik živjeti i raditi za bolju i sretniju budućnost socijalističke domovine" (*ibidem*, 191).

Članak Povodom osnivanja Pedagoškog instituta na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (9.1.1, 1946 h) istovjetan je članku Osnivanje Pedagoškog instituta na Filozofskom fakultetu u Zagrebu (9.1.1, 1946 j). U njima se donošenje odluke o otvaranju Instituta ističe kao "značajni datum u pogledu pedagoško-metodičkog obrazovanja naših budućih srednjoškolskih nastavnika" jer radi poboljšanja kvalitete *odgojno-nastavnog rada* u srednjim školama "potrebno je u prvom redu **odgajati** i **izgrađivati**, kako u stručnom tako i u pedagoškom pogledu, jedan solidan kadar srednjoškolskih nastavnika" (*ibidem*, 283).

Izlažući zadaću i strukturu Pedagoškog instituta zadržava se na značaju Instituta za obrazovanje srednjoškolskih profesora. Vraća se osnovnoj tezi iz ranije objavljenog rada O pedagoškom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika (9.1.1, 1946 b): "Rad srednjoškolskog nastavnika **prelazi** njegovu užu stručnu spremu i traži od njega da bude **pedagoški** i **metodički** obrazovan. Stručna sprema nastavnika sama po sebi ne može još u dovoljnoj mjeri osigurati i uspješnu nastavu. Voditi računa o **odgojnoj ulozi** škole, paziti da u nastavi, da u školskom obrazovanju bude uvijek istaknuta i odgojna strana, znači da nastavnik mora biti u svakom slučaju i prije svega odgojitelj, ili točnije - da se mora svojom užom strukom **uključiti** u širu odgojnu zadaću škole. Otuda se postavljaju jasni zahtjevi za školu i za nastavnike" (9.1.1, 1946 j, 284).

Pedagoški zahtjevi koje postavlja pred srednjoškolske profesore naslonjeni su na sovjetski pristup, već ranije izlagan u članku Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu (9.1.1, 1946 c): "Jedna je od osnovnih pretpostavaka uspješnog odgojno-nastavnog rada, da odgojitelji, da nastavnici budu ideološki izgrađeni, u svom pedagoškom uvjerenju na pravom putu i čvrsti, a u poslu, koji treba da se rukovodi tim uvjerenjem, predani i požrtvovni. Pedagoško obrazovanje nastavnika pretpostavlja jedno ispravno shvaćanje prirode, povijesti i društva. Ne može biti za stvar odgoja i škole svejedno, kakav će oni nazor o svijetu imati, kakvu će nauku o prirodi, povijesti i društvu izlagati, i, napokon, kakvo će shvaćanje o ulozi odgoja i škole za razvitak društva, napose pak za unapređivanje njegova ekonomskog, društvenog i kulturnog života zastupati" (9.1.1, 1946 j, 284). Zato je preduvjet *ispravnog i korisnog pedagoškog obrazovanja* da odgajatelji i profesori rade *u duhu novog ekonomskog, socijalnog i kulturnog života*.

U predgovoru Pedagogija i psihologija, u zborniku radova *Psihologija i odgojni rad* (9.1.1, 1946 i) Pataki se vraća svojoj prije rata često raspravljanoj temi o moći i granicama odgoja. Pokrećući ovo pitanje, prije analize triju temeljnih teorija - teorije nativizma koja polazi od *nemoći odgoja*, teorije empirizma koja završava u *svemoći odgoja*, te teorije konvergencije koja, unatoč tome što je udaljavanjem od *fatalizma* prethodnih dviju teorija bliža stvarnosti jer vjeruje u *izmjenjivost prirodene prirode* tek djelomično razvija *pedagoški optimizam* jer s druge strane zaboravlja na odgajaničkovu svijest - Pataki polazi od definicije svijesti s filozofijski nove pozicije: "Podržavajući ekonomski i duhovni individualistički 'izolacionizam' u duhu i u interesu upravo onih klasa, koje su na njemu osnivale svoje klasne prednosti i čvrste pozicije, građansko društvo, rađa takvu pedagogiju te potiče i podržava razvijanje onih psiholoških i pedagoških teorija, koje utvrđuju usko individualističko biće i sveto pravo pojedinca. Pritom se ne vodi računa, gotovo se niječe i prikriva, da je i sam individuum produkt društva, da je naime njegovo društveno-duhovno biće i njegova svijest zapravo **odraz** društva, društvene sredine i društvenih prilika, u tom smislu da čovjek mijenjajući vanjsku prirodu, iznjenjuje i svoju unutarnju prirodu - kako kaže **Marks**. Svijest nije prema tome posve subjektivna, već i 'društvena formacija' (S. L. Rubinštejn). Klasno društvo rađa odgovarajuće klasne svijesti i klasne psihologije. Naglašeni individualizam, u svojoj biti 'izdvojen' iz društva i osamostaljen - kako u teoretskom, tako i u praktičnom pogledu - zasnovan na partikularizmu vladajućih društvenih klasa, pretpostavka je za razumijevanje i ocjenu osnovnih principa i metodologije građanske psihologije" (*ibidem*, 5). Tako je Patakijevo razumijevanje svijesti, nasuprot ranijoj filozofiji subjektivnog idealizma u razdoblju kulturne pedagogije, zahvaćena oprečnom filozofijom naturalizma, odnosno dijalektičkog materijalizma koji počiva na jednom nedjeljivom svijetu u kojem svijest proistječe iz društvenog bića.

Ranije spomenute teorije osporavaju se s novih pozicija: nativizam *svodi duševnost na unutarnje čovječje biće*, pri čemu temeljna zabluda "pedagoškog naturalizma, građanske pedagogije i pedocentrizma počiva na pogrešnom shvaćanju same duševnosti, odnosno svijesti" (*ibidem*, 10); empirizam počiva na utopizmu u pedagogiji: "Utopistička je pedagogija vjerna pratilica svake utopističke sociologije, koja se ne obazire na društvenu stvarnost i na društveni razvitak uopće te u duhu i na

apstraktni način uvjerena, da ga može ostvariti svemoćnim odgojem, projektira 'novo' društvo (na pr. pedagogija utopističkog socijalizma)" (*ibidem*, 14); a temeljni problem teorije konvergencije je njena statičnost, nasuprot *dijalektici odgoja* zasnovanoj na *pravilnom razvijanju i izgrađivanju čovjeka* u skladu s *pozitivnim tokom društvenog razvitka*: "Kolikogod je teorija konvergencije, općenito uzevši, u poredbi s nativizmom i empirizmom, bliža stvarnosti i istini, ona uza sve to (...) ne vodi još računa o tome, da je **svijest** u svom korijenu i u svojoj biti aktivnost. Historijska geneza svijesti upućuje na to, da se začela u radu, da nastaje, razvija se i izgrađuje radom u društvu. Prema tome nije je moguće objektivno objasniti bez društveno-radne osnove i bez razvitka samog društva" (*ibidem*, 17).

Patakijeva rasprava o moći i granicama odgoja u razdoblju kulturne pedagogije pored teorija nativizma, empirizma i konvergencije uzimala je u obzir u svom konačnom razvojnom obliku i samoaktivitet pojedinca⁵⁰. *Odgajaničkovu vlastitu aktivnost, voljni napor i zauzimanje, te spremnost i povodljivost* (9.1.3, oko 1943, 47) pridruženu tim trima teorijama iz razdoblja kulturne pedagogije Pataki u novoj socijalističkoj pedagogiji zamjenjuje *duševnošću odgajaničnika*. "Duševnost, odnosno psihika, prema svemu izloženom, bitno je obilježena spontanošću i aktivnošću. Ona je svijesna aktivnost, jedinstvo svijesti i aktivnosti u odnosu prema objektivnoj stvarnosti, prema njezinim zasadama i zahtjevima. Mladenački razvitak uslovljen je odgojno-nastavnim procesom. Njemu je pak osnovica objektivna društvena stvarnost. Njezine zasade i njezini zahtjevi tvore odgojne i nastavne zadaće i sadržaje. Odgajati mlado biće znači postepeno ga privoditi stupnju duševno-duhovne, odnosno - što je isto - društvene zrelosti, znači objektivnim zasadama i zahtjevima društvenog života razvijati i izgrađivati njegovu duševnost. U tom procesu odgajaničnik nije pasivan. Uključivanje njegove psihike u odgojno-nastavni rad znači poticanje, razvijanje i jačanje njegove vlastite aktivnosti, a s time i njegove odgovornosti za vlastiti razvitak. 'Dječji um se formira aktivnim umnim radom' (S. L. Rubinštejn)" (9.1.3, 1946 i, 19-20).

⁵⁰ Razvoj Patakijeve teorije o moći i granicama odgoja u kontekstu kulturne pedagogije može se pratiti kroz slijedeće objavljene radove: *Problemi filozofijske pedagogije (Odnos filozofije i obrazovanja)* (9.1.1, 1933 c), *Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke* (9.1.1, 1934 d; 1934 e), *Jedinstvena škola i problem školske organizacije* (9.1.1, 1937 h) - o čemu je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 5.4. *Razvoj teorije kulturne pedagogije* - te u neobjavljenom udžbeniku *Opća pedagogija* (9.1.3, oko 1943) - o čemu je isto tako bilo govora u sklopu podpoglavlja 5.6.1. *Neobjavljeni radovi iz razdoblja kulturne pedagogije*.

Kako se vidi, Pataki duševno približava društvenom smanjujući na taj način mogućnost razvoja individualnosti. Naime, deklariranu *potrebu za samostalnošću* u kojoj se ispoljava *prirodna spontanost* bitno narušava *razvoj svijesnog odnosa prema zajednici* kao prioritetan zadatak, te *odgoj svijesne discipline* (*ibidem*, 20). To potvrđuje i na kraju rada kada se, unatoč ranije uspostavljenom balansu između teorija nativizma, empirizma i svijesti pojedinca, zapravo približava teoriji empirizma raspravom o izgradnji *novog čovjeka* u kojoj je dominantni odgojni faktor okruženje: "U doba, kada novo društvo izgrađuje novog čovjeka, naša pedagogija je dužna, da se sva stavi u službu ove velike zadaće, kako bi preobražaj našeg društva značio doista i preobražaj čovjeka, preobražaj čitave njegove psihologije" (*ibidem*, 22).

U članku O radnom - politehničkom - odgoju i obrazovanju omladine (9.1.1, 1946 k) Pataki upozorava da se iza apstraktnih i neodređenih formulacija *građanske pedagogije* o tome kako *škola priprema za život*, odgaja *dobre građane, dobre državljane* krije "oštri dualizam između općeobrazovne i stručne škole" kao izravan odraz "privatno-kapitalističke ekonomije građanskog društva, u kojem postoji jaz između umnog i fizičkog rada" (*ibidem*). Nasuprot takvom pristupu, "umjesto jaza i morskog razlikovanja između umnog i fizičkog rada, između umnih i fizičkih radnika, mi danas, zahvaljujući upravo preobražaju našeg čitavog društveno-ekonomskog života, imamo uvjeta za sretnu spregu, t. j. za skladno povezivanje i dopunjavanje svih vrsta rada i svih kategorija radnika za dobrobit i na korist čitavog društva" (*ibidem*). Na temelju *svjesnog odnosa pojedinca prema društvu*, te *produktivnom i konstruktivnom društvenom radu* treba "najozbiljnije povesti računa o radnom odgoju i obrazovanju naše omladine, kako u školi tako i izvan nje" (*ibidem*). Tako ono postaje *prvorazredno pitanje naše pedagogije i škole*. Pozivajući se na E. Kardelja, J.V. Staljina, K. Marxa, F. Engelsa i V.I. Lenjina Pataki se zalaže za specifičan oblik radnog odgoja: "U okviru intelektualnog - naučnog - obrazovanja i moralnog odgoja nameće se pitanje- p o l i t e h n i č k o g obrazovanja u našoj školi" (*ibidem*). Što se pod tim misli? "Kod radnog - politehničkog obrazovanja ne radi se o stručnom, monotehničkom obrazovanju, o spremanju za određeno zvanje, za koje se traži specijalno profesionalno obrazovanje i školovanje. Pitanje radnog ili politehničkog obrazovanja nameće se kao sastavni dio općeg obrazovanja. Radni odgoj, pak, predstavlja jezgru moralnog odgoja, koji, međjutim, zahvaća u cjelokupni odgojno-

obrazovni rad škole. Svijesni odnos prema društvu i radu, prema društveno-produktivnom radu, zahtijeva od svakog našeg mladog čovjeka da upozna osnove društveno-proizvodnog rada, osnove onog industrijskog rada, o kojem zavisi naša civilizacija, koja, bez sumnje, svojim općim nivoom izdiže i nivo našeg kulturnog života. Ako nauka treba da bude povezana sa životom društva, tada znanje mora biti i praktično, t. j. mora imati životnog značenja: ono mora osvjetljavati i rukovoditi put društvene prakse. Spoj između teorije i prakse, spoj ne samo teoretski naviješten i protumačen, nego u stanovitoj mjeri i praktički izveden, - to je puni smisao politehničkog odgoja i obrazovanja" (*ibidem*).

Svojim Predgovorom (9.1.1, 1947 a) u PKZ-ovom izdanju knjige sastavljene od prijevoda triju članaka sovjetskih autora - N. Tarnovskog: Iskustvo 110. škole u Moskvi, I.K. Novikova: Direktor škole i kontrola učiteljeva rada, te A.G. Kalašnjikova: O zadacima škola u škol. godini 1946./47. - Pataki se vraća svojim iskustvima sa studijskog boravka u Moskvi. Poziva na proučavanje sovjetskog sistema školstva radi *razvijanja i produbljivanja pedagoško-metodičkog rada za svaku školu i za svakog nastavnika*: "Poslužimo se i mi iskustvom učitelja bratskog Sovjetskog Saveza, primijenimo ga u svom radu, podignimo kvalitet odgojno-obrazovnog rada u našim školama" (*ibidem*, 7)!

U članku Pitanje discipline učenika (9.1.1, 1947 b), nastalom na osnovi referata održanog pred profesorskim zborom zagrebačke IX. mješovite gimnazije, koja je bila vježbaonica Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Pataki daje niz praktičnih uputa profesorima u pogledu učeničke discipline polazeći od Disciplinskih pravila propisanih od Ministarstva prosvjete NR Hrvatske. Zalaže se za njihovu primjenu posebno apostrofirajući pojedine njegove članove. Disciplinu dijeli na onu u užem smislu, pod kojom misli na vladanje za školske nastave, te disciplinu u širem smislu, koja se odnosi na učenikovo ponašanje u školi izvan nastavnog rada, na ulici, kod kuće i u drugim životnim situacijama (*ibidem*, 333-336). Ovaj rad posvećuje prije svega disciplini u užem smislu riječi. Posebno važnim smatra razvijanje samodiscipline poticanjem razvoja *svijesti o dužnosti i obvezi učenja*. Po uzoru na J.F. Herbartov razvoj *od vanjskog upravljanja do stege* Pataki zaključuje: "Svijesna disciplina znači već mjeru samostalnosti učenika, a upravo ta se samostalnost mora razvijati, njegovati i odgajati postepeno, kontrolom i upućivanjem" (*ibidem*, 334).

U nekoliko radova koji će potom uslijediti - Osnovni problemi opće pedagogije (9.1.1, 1947 c), Uloga i vrijednost pedagoške nauke (9.1.1, 1947 e), te *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d) - Stjepan Pataki postupno smanjuje sovjetski utjecaj na svoju pedagogiju. Mada sovjetski model pedagogije dominira i ovim radovima, u njima je sve više primjera iz vlastite pedagoške prakse, te osobito iz hrvatske i jugoslavenske prosvjetne politike i zakonodavstva - osobito iz jugoslavenskog ustava. Tako se postupno udaljšavanje od isključivo sovjetskog iskustva postiže približavanjem jugoslavenskom iskustvu, pri čemu se sovjetski model još uvijek otvoreno ne kritizira niti mu se izravno konfrontira iskustvo vlastite zemlje. Dapače, uspostavlja se svojevrsna ekvilibristika istovremenim korištenjem čitavog niza sovjetskih i jugoslavenskih teorijskih, prosvjetno političkih i praktičnih primjera.

Predgovor zborniku radova *Osnovni problemi pedagogije : Zbornik rasprava Sovjetskih pedagoga*, naslovljen Osnovni problemi opće pedagogije (9.1.1, 1947 c), prvi je Patakijev rad iz poslijeratnog razdoblja u kojem se sustavnije razmatraju temeljna pitanja pedagoške teleologije nove socijalističke pedagogije. Zapravo u cjelokupnom razdoblju socijalističke pedagogije Pataki pod *općom pedagogijom* uzima u razmatranje ono što je u razdoblju kulturne pedagogije bio predmet pedagoške teleologije.

Rad započinje određenjem *jasnog idejno-političkog stava pedagogije*, prema kojem ona mora biti usmjerena "u naprednom duhu, u pravcu formiranja svestrano razvijenih ličnosti, obrazovanih, kulturnih i izgrađenih, te odanih i požrtvovnih u radu za razvitak i napredak naše domovine" (*ibidem*, 3). *Idejno-politički* pravac ovako snažno socijalno usmjerene pedagogije naglašavaju slijedeće misli: "Pred pedagogijom - pred odgojem i školom - stoji jasni zadatak: razvijati i izgrađivati mlade naraštaje, koji će svojim umnim sposobnostima, snagom i požrtvovnošću svoje volje učvršćivati i dalje razvijati svoju novu društvenu stvarnost⁵¹. Mladi naraštaji treba da budu tako odgajani i izgrađivani, da bi uz mogli čitavim svojim bićem živjeti i raditi za opće dobro svoje domovine, za društveno-ekonomski i kulturni prosperitet svoje zemlje, za

⁵¹ Kako je jedini zadatak pedagogije *učvršćivati i dalje razvijati svoju novu društvenu stvarnost*, na što upućuje čitav niz Patakijevih radova iz ovog perioda, posve je jasno da Stjepan Pataki - poput ostalih predstavnika socijalističke pedagogije - pedagogiji u neposrednom poslijeratnom periodu daje isključivo normativnu zadaću, potpuno zabacujući pritom njen deskriptivni i eksplikativni karakter.

pravednu stvar svega naprednog i slobodoljubivog čovječanstva, koje se danas bori za novi, bolji život, slobodan od kapitalističke eksploatacije i imperijalističkog zarobljavanja" (*ibidem*, 3).

U ovom radu Pataki počinje govoriti o *našem odgoju, našoj školi, našoj pedagoškoj orijentaciji i našem zakonodavstvu* misleći pritom na Jugoslaviju. Navodeći kako "naša pedagogija nije još razrađena u pojedinostima, ona još nije napisana i tek čeka svog pisca" (*ibidem*, 3-4), on odmah potom daje jasne smjernice njena daljnjeg razvoja. Na početku otvoreno razračunava s kulturnom pedagogijom, pa i *građanskom pedagogijom* u cjelini: "Građanska pedagogija govori često o t. zv. autonomiji odgoja. Pod time ona razumije, i traži, nezavisnost 'smisla', 'duha', zadaće odgoja i škole od, kako ona kaže, 'trenutne' društvene situacije, od vladajućeg društvenog uređenja, od politike, od društveno-ekonomskog sistema i t. d. Ona se ne želi vezati čak ni na nauku, jer po njezinu shvaćanju nauke različitim putevima dolaze do različitih, pa i suprotnih rezultata, a pored nauke i filozofija i metafizika i religija imaju također 'svoje' poglede i nazore na svijet i život. Da se sačuva autonomija, odnosno 'nezavisnost' pedagogije od svega toga, da se sačuva 'neprolazna' i 'klasična' istina o duhovnoj, kulturnoj biti čovjeka i o njegovim vječnim odgojnim idealima, potrebno je, dakle, da ona ostane po strani od bliskog svakodnevnog društvenog, političkog i kulturnog zbivanja, da bi izbjegla historizmu i njegovu neminovnom relativizmu. Pedagogija se prema ovom shvaćanju mora, dakle, rukovoditi samo trajnim, neprolaznim, vječnim istinama, koje zadržavaju svoju vrijednost i sjaj kroz vjekove, bez obzira na društvene i kulturne promjene, krize i revolucije. Poučan primjer za ovo stajalište jest njemačka t. zv. 'pedagogija kulture' (Kulturpädagogik), koja bez obzira na društveno-historijsku uslovljenost kulturnog života i kulturnog razvitka uzima apstraktni pojam i neki beskrvni ideal kulture za bitni smisao i svrhu svega odgoja (E. Spranger, Th. Litt, G. Kerschensteiner, H. Nohl i dr.). U stvari građanska pedagogija nije 'autonomna', ona nije 'nezavisna' i izvan svega društvenog, ekonomskog, naučnog i nazovinaučnog zbivanja, nije slobodna od utjecaja politike - klasne politike - filozofije, metafizike i religije kapitalističkog društva" (*ibidem*, 5-6). Uvećavajući ovom interpretacijom udaljenost između kulturne i socijalističke pedagogije još i više nego što ona proizlazi iz njihovih teorija - jer većina predstavnika kulturne pedagogije, uključujući i Patakija, ne vjeruje u vječne i apsolutne

istine, pa onda ni u vječnu, neprolaznu i apstraktnu pedagogiju i odgoj, već pedagogiju i odgoj mahom vezuju za sasvim konkretni kulturni, mada ne i o aktualnoj politici ovisni *milieu* - dalje se postavljaju glavna načela *naprednog odgoja* i *napredne škole* "da bi naši odgajatelji i nastavnici imali siguran putokaz u vršenju svoje odgovorne društvene zadaće. Da bi uz mogli korisno i uspješno djelovati, oni treba da imaju prije svega jasnu i čvrstu idejno-političku i pedagošku orijentaciju i solidnu stručnu i pedagošku spremu" (*ibidem*, 9). Kako su pedagoška teorija, te ciljevi i zadaci odgoja i škole društveno uvjetovani i društveno usmjereni, *socijalistički humanizam* se može ostvariti jedino u društvu koje je organizirano na *socijalističkoj osnovi*.

Raspravljajući odnos između odgoja, obrazovanja i nastave kao temeljnih pojmova opće pedagogije navodi: "Odgoj, i stvarno i pojmovno, obuhvata sveukupnost pedagoških utjecaja. Obrazovanje i nastava ulaze u pojam odgoja, zahvaćaju u njegov sadržaj, 'služe' odgoju, no sâm odgoj je po svom karakteru i opsegu širi i sadržajniji. Odgoj bez obrazovanja, bez manje ili veće mjere znanja na niskoj je razini, siromašnog je sadržaja i u svakom slučaju ima sumnjivu vrijednost. Isto tako sumnjive vrijednosti je i obrazovanje bez odgoja ili samo sa malo odgoja. (...) Pravi pojam odgoja je drukčiji, - sadržajniji, bogatiji, dublji; on u bitnom pogledu pretpostavlja stanovitu sumu znanja, zahtijeva obrazovanje. Stupanj i kvalitet odgoja ovise između ostalog o širini i dubini obrazovanja. Obrazovanje pak znači poznavanje *o b j e k t i v n e s t v a r n o s t i*, stvarnosti prirode i društva. Kao takvo ono podiže odgoj, produbljuje ga i unapređuje. No obrazovanje nije naprosto samo manja ili veća suma znanja, nije stvar pukog usvajanja i posjedovanja informativnog znanja, nego je sistem spoznaja i uvjerenja, a kao takvo ono je osnova za izgrađeni praktični stav i za djelovanje u društvu. Obrazovanje kao puka suma znanja, odijeljeno od društvene prakse, nema odgojne vrijednosti i ne izgrađuje čovjeka. Pravi odgoj uslovljen je dakle obrazovanjem, a samo obrazovanje, ako je istinsko, ima izvanredno odgojno značenje" (*ibidem*, 13-14). Mada dakle odgoj i obrazovanje nisu istovjetni pojmovi, Pataki navodi da se oni ne mogu odijeliti jedan od drugoga, te se zalaže za školsku nastavu *kao jedinstveni odgojno-obrazovni proces koji istodobno odgaja i obrazuje*.

U ovom se radu ponovno naglašava revolucionarna zadaća pedagogije i odgoja: "Naša pedagogija, naš odgoj i škola u službi su izgrađivanja i daljnjeg razvitka boljeg i pravednijeg društva, ljepšeg i čovjeka dostojnijeg života. (...) Pedagogija je od

početka do kraja uključena u ono revolucionarno zbivanje, koje stvara i izgrađuje novo društvo i u njem bolje uslove za napredan život i konstruktivan rad čovjeka. Pedagogija ne može i ne smije ostati po strani od toga zbivanja, od te borbe. U preobražavanju našega društva ona treba da na čitavoj liniji svoje aktivnosti podupre izgrađivanje naše nove društvene stvarnosti. Naš odgoj i naša škola jesu oruđe i snažna poluga u izgrađivanju i razvijanju našeg društva, naše zemlje, naših ljudi. Odgoj naših mladih naraštaja, ciljevi i zadaci toga odgoja zasnovani su u našoj stvarnosti, u njezinim pozitivnim i naprednim zasadama i težnjama. Otuda jasan pravac naše pedagogije, otuda idejno i sadržajno određenje o p ć e d r u š t v e n e u s m j e r e n o s t i našeg odgoja i škole" (*ibidem*, 16).

Zalaže se za *naučni karakter pedagogije kao društvene nauke*, pri čemu od njene *filozofske osnove* zavisi *duh i pravac pedagoške teorije i prakse*. Filozofijske osnove socijalističke pedagogije počivaju na *naučnom obrazovanju i naučnom pogledu na svijet*, pri čemu se prije svega misli na *istinski moral i patriotizam, napredni internacionalizam, te socijalistički humanizam*. "Naučna filozofija, naučni socijalizam bitne su dakle osnove i pretpostavke napredne pedagogije" (*ibidem*, 17). Pataki pojašnjava što pod *naučnom filozofijom napredne naučne pedagogije* misli: "Filozofska je osnova pedagogije dijalektički i historijski materijalizam" (*ibidem*, 17).

Odmah potom uspostavlja se razlika između takve *naučne* i idealističke filozofije: "Građanski pedagozi utrošili su mnogo truda i vremena na raspravljanje o filozofskim osnovama pedagogije. To 'filozofsko fundiranje' pedagogije išlo je u najrazličitijim pravcima, već prema tome, koji su se filozofski sistemi, koji su se nazori o svijetu uzimali za ishodište i uporište pedagogije. Većina tih filozofskih nazora imala je otvoreni ili prikriveni protumaterijalistički karakter i bila je, manje ili više, i d e a l i s t i č k i obilježena. Uslijed znatnih filozofskih razmimoilaženja građanska je pedagogija jedno vrijeme došla u situaciju, da uopće prijeđe preko pitanja filozofskih osnova pedagogije, u uvjerenju, da filozofija sa svoje strane ne samo da ne pruža potrebno uporište i putokaz za praktično odgojno djelovanje, nego da ga čak koči i ometa. To raspoloženje, koje je posljedica umora i zasićenosti od mnoštva različitih filozofskih sistema, često vrlo protuslovnih, a koji su se uzimali za osnovu pedagogije, rađa štoviše krilaticom, koja traži 'Kraj filozofske pedagogije' (Kretschmar). Ne ulazeći potanje u objašnjavanje ovog potpuno krivog stava potrebno je reći, da

pedagogija traži principijelnu jasnoću s obzirom na pitanje odgoja, obrazovanja i nastave, te je upravo stoga upućena na filozofiju, na naučni nazor o svijetu i društvu. Filozofska osnova daje joj naučnu i idejnu sigurnost, koja je neophodno potrebna za pravilnu i konstruktivnu pedagošku aktivnost. 'Kraj filozofske pedagogije' znači jednu besmislicu, razumljivu iz situacije i ideološke zbrke buržoaskog društva. Materijalistički nazor na svijet predstavlja filozofsku osnovu pedagogije, predstavlja onu filozofiju, koja je istodobno teorijska, idejno-politička i moralno-politička osnova pedagogije i sveukupne pedagoške aktivnosti. To nije filozofija, koja samo prikazuje i tumači svijet. 'Filozofi su svijet samo različito tumačili, ali radi se o tome, da se on mijenja' (Engels, Teze o Feuerbachu). Takva filozofija, evo, ugrađena je u temelje pedagogije; pedagogija se na njoj zasniva i od nje polazi. Ona je od početka do kraja njome prožeta i u skladu s njom" (*ibidem*, 18).

Na kraju rada se ističe da u procesu formiranja *naučnog pogleda na svijet* škola posebnu ulogu pridaje *politehničkom obrazovanju* i *moralnom odgoju* kao svojevrsnim principima na kojima počiva odgoj i obrazovanje. Politehničnost treba prožeti cjelokupni obrazovni, a moralnost odgojni proces.

U svom slijedećem članku Pestalozzi i Makarenko (9.1.1, 1947 d) Pataki ponovno usmjerava pažnju na teoriju empirizma: "Psihologija djeteta, i genetička (razvojna) psihologija napose, načisto je s time, da razvitak djeteta zavisi u bitnom pogledu o utjecajima i faktorima sredine, a u okviru ovih naročito o boljem ili lošijem odgoju" (*ibidem*, 464). Ističući da je odgoj *društveno i državno pitanje prvog reda* uspoređuju se dva velika teoretičara i praktičara pedagogije - Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) s građanskom orijentacijom i Anton Semjonovič Makarenko (1888-1939) sa socijalističkom provenijencijom.

Temeljni problem Pestalozzijeva rada vidi u *kolebanju između metode revolucionarnog preobražaja društva i mirne, postupne socijalne reforme odgojem* ne uočavajući pritom da "novo društvo ne zavisi jednostavno o novom, boljem odgoju, o dobrim odgojnim metodama, nego obrnuto - tek bolje, pravednije društvo uslovljava pozitivniji i općedruštveni odgoj" (*ibidem*, 466). No, unatoč tome, Pataki smatra da je *progresivni značaj njegovih ideja i nastojanja vrlo velik*.

Nasuprot Pestalozzijeva *socijalnog reformatorstva* Makarenko je *učitelj i pedagog socijalističke zemlje*. "On je čovjek, koji radi u novom, socijalističkom

društvu, koje je za sva vremena ukinulo eksploataciju čovjeka čovjekom uvođenjem socijalističke ekonomike i stvaranjem novih društvenih odnosa. Sve to pruža nužne preduslove za istinski odgoj, za široki općedruštveni odgoj i obrazovanje, za razvijanje socijalističkog humanizma. Faktično ostvarenje prava djeteta na odgoj, obrazovanje i školu tek je time omogućeno" (*ibidem*, 466-467). Bori se za *socijalistički humanizam odgojem u kolektivu i putem kolektiva*. "Odgojiti građanina sovjetske, socijalističke zemlje znači odgojiti čovjeka svijesne društvene discipline, zauzetog za opći interes društva, za dobro svoje domovine. To treba dakle da bude i put i osnovna metoda odgajanja, osnova za formiranje dječje i mladenačke ličnosti uopće" (*ibidem*, 468). Stoga su *njegova velika ljubav za mladi naraštaj i njegov požrtvovni pedagoški rad* usmjereni na *razvijanje pozitivnog naraštaja, naraštaja novog, socijalističkog društva*.

Komparirajući pedagoške pristupe ovih dvaju pedagoga Pataki zaključuje: "Ono, u čemu Pestalozzi nije ni mogao uspjeti, Makarenko je ostvario i proveo u djelo. Pestalozzi to nije ni mogao, jer nije bilo za to potrebnih društvenih uslova. Makarenko je uspio, jer njegova pedagoška volja i nastojanje jest volja i interes novog, socijalističkog društva, koje stvara novi, dostojni lik čovjeka. Zbog svega toga mi duboko cijenimo Pestalozzija i slijedimo Makarenka u interesu pozitivnog odgoja naše djece, naše omladine, za dalji razvitak našeg društva, za dobro naše domovine" (*ibidem*, 469).

Članak Uloga i vrijednost pedagoške nauke (9.1.1, 1947 e) nastavlja isticati *naš put* koji ima općedruštveni, pa i odgojni značaj, jer "preobražajem našeg ekonomskog, društvenog, političkog i kulturnog života utrti su, nema sumnje, i putevi za korjeniti preobražaj našeg odgoja i škole" (*ibidem*, 513). Na tom putu treba suzbijati *prakticizam*, koji "ignorira, odnosno ne uzima uopće u obzir pedagošku teoriju, te se potpuno *bezidejno* odnosi prema odgojnom radu" (*ibidem*, 514). Pataki s nepovjerenjem prilazi pedagoškoj teoriji koja nema nikakvog utjecaja na pedagoški rad, ali i pretjerivanju u *tehničkom dotjerivanju metodike nastave* s kojom se gubi iz vida *opća pedagoška zadaća*. "Practicizam je dakle nesvijesno ili svijesno odbacivanje pedagoške nauke, pedagoške teorije, pedagoškog mišljenja u pedagoškom radu. Nije potrebno trošiti mnogo riječi na to, da je takav stav prema odgoju i nastavi pogrešan i za uspjeh pedagoškog rad, u pravilu, štetan" (*ibidem*, 514).

Nasuprot tom pristupu zalaže se za jasnu *ideološko-političku orijentaciju odgoja* kao *biti pedagoške orijentacije*. Osim toga, "pored znanja, temeljitog i svestranog poznavanja pedagoške teorije, pored zalaganja potrebno je dakako i *pedagoško umijeće*" (*ibidem*, 515). Treba znati što se hoće, ali i kako to postići. A tu je nezamjenjiva uloga *pedagoške nauke*, jer je ona u cjelosti "koncentrirana na praktičnu odgojnu i nastavnu djelatnost. Ona je nauka, ali njezina naučnost tiče se konkretnih odgojnih pitanja i potreba" (*ibidem*, 520). Stoga je njena normativna odgojna zadaća ključna: "Na svakom koraku nameće se, prema tome, potreba pedagoške teorije, takve teorije, koja je izrasla iz konkretnih zadataka i potreba odgojno-nastavnog rada i koja čitavim svojim sadržajem služi proučavanju i rješavanju tih konkretnih zadaća i potreba odgojno-nastavnog rada. (...) Njezina uloga je, prema svemu izloženom, jasna, a vrijednost očita. Treba je koristiti obilno i svestano, treba je uzeti za osnovu i oruđe odgojnog i nastavnog rada, kako bi ovaj bio doista jasno i čvrsto usmjeren, pravilan i po rezultatima što uspješniji i plodonosniji. Samo u tom slučaju očitovat će se u punoj mjeri njezina uloga i vrijednost za izgrađivanje naših mladih naraštaja. Stoga je prijeko potrebno stalno i uporno isticati izvanrednu *praktičnu* važnost i korist pedagoške teorije, potrebno je pojačati i produbiti pedagoško obrazovanje i izgrađivanje odgajatelja i nastavnika" (*ibidem*, 520).

Knjigom *Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi* (9.1.1, 1948 a) Pataki se vraća prosvjetnoj politici Sovjetskog Saveza i svojoj prvoj poslijeratnoj temi. U njoj daje pregled organizacije i rada ove ustanove od 1943. do 1947. godine kada uz Akademiju nauka SSSR-a i Akademiju pedagoških nauka u Moskvi ova ustanova spada u ključne pedagoške institucije Sovjetskog Saveza. Ističe da ovo djelo nastaje kao pomoć domaćoj *pedagoškoj teoriji* i *školskim radnicima*, pridodajući potrebu stvaranja vlastitog pristupa pedagogiji: "Napose je to važno stoga, što smo dužni izgrađivati našu pedagošku teoriju, koja, izrasla iz naše društvene stvarnosti, treba da utječe na razvitak naše škole, na popravljivanje odgojno-nastavnog rada u njoj i na pedagoško uzdizanje naših nastavnika" (*ibidem*, 5).

U članku *Organizacija naučnog i nastavničkog rada na filozofskom i prirodoslovno-matematičkom fakultetu* (9.1.1, 1948 b) zalaže se za ideološko-politički angažiranu znanost: "Danas je nauka u službi naroda, u službi izgrađivanja našeg društva. Ona ne smije stajati po strani od društvene prakse. Upravo stoga treba se

boriti protiv sterilne, kabinetske nauke, koja ne izlazi na svijetlo dana. Treba se boriti protiv neutralnog 'objektivizma' u nauci i protiv principijelne apolitičnosti nauke, koja, kao takva, ne može ili ne će da se uklopi u rješavanje naših kulturnih, društveno-ekonomskih i političkih pitanja. Naša se zemlja izgrađuje danas na socijalističkoj osnovi. Danas nauka treba da služi izgradnji socijalizma, izgradnji boljeg i ljepšeg života, kako to odgovara veličini i zahtjevima naše socijalističke epohe i našeg socijalizma, koji je u izgrađivanju (*ibidem*, 150).

Zalaže se za oživljavanje znanosti vraćanjem pojedinih predmeta u srednje škole (kao što su klasični jezici, francuski i njemački jezik i dr.) inzistira na poboljšanju organizacije rada i osiguranju preduvjeta za objavljivanje udžbenika, skripti i znanstvene literature - kako prijevodom strane, tako i stvaranjem domaće pedagogijske publicistike - unatoč svim poteškoćama: "Visokoškolski udžbenik je u stvari, barem u većini slučajeva, takav rad, u kome svaki naučni radnik iznosi materiju nauke, iznosi svoje naučne poglede, pa i rezultate svoga naučnog rada. U tome je njihova bitna razlika od srednjoškolskih udžbenika. Što se pak skripata tiče, poteškoća je u tome, što i oni u stvari treba da reprezentiraju nivo naučnog znanja i rada onoga, koji ih izrađuje. U praksi međutim skripta su drugorazredno pomagalo. Svatko, tko na njima radi, ulaže u njih razumljivo svoju punu naučnu erudiciju, jer, konačno, izlaze pod njegovim imenom i predstavljaju dio njegova rada. Uza sve te poteškoće mi smo dužni našim slušačima dati potrebne udžbenike i skripta. U tom pogledu, kako znamo, stanje danas ne zadovoljava" (*ibidem*, 153).

Dalje se raspravlja čitav niz tadašnjih sveučilišnih problema, kao što je utvrđivanje znanstvenih stupnjeva, poteškoće u radu predavača, asistenata i demonstratora, nedostatak odgovarajućeg broja znanstvenih i znanstveno-popularnih časopisa i dr. "Ukratko, naučno-istraživački rad trebalo bi planirati, što ne znači, da to planiranje veže ruke i ne daje maha radu i na drugim problemima i zadacima" (*ibidem*, 157).

U članku O ocjenjivanju učenika (9.1.1, 1948 c), nastalom od Patakijevog predavanja održanog u PKZ-u, raspravlja se *pedagoški značaj i svrha* ocjenjivanja kroz tri temeljna pitanja svakog ocjenjivanja: *cilj i uloga ocjenjivanja, što se ocjenom ocjenjuje, te kako treba ocjenjivati*. Pozivajući se na *Pedagogiku* u redakciji P.N. Grudjeva, čijem je prijevodu upravo on u to vrijeme pisao Pogovor (9.1.1,

1949 f), Pataki navodi da je cilj ocjenjivanja *podizanje kvalitete rada čitavog kolektiva učenika, borba s nedovoljnim uspjehom učenika ukazivanjem blagovremene pomoći, ocjena pojedinačnog uspjeha svakog učenika, otkrivanje slabog savladavanja pojedinih dijelova gradiva svakog učenika, te poduzimanje mjera za odstranjivanje otkrivenih nedostataka u radu učenika* (9.1.1, 1948 c, 10-11). U odgovoru na drugo pitanje Pataki se i dalje drži upravo prevedenog sovjetskog udžbenika pedagogije ističući da se ocjenjivanjem zapravo istovremeno vrednuje *kvaliteta rada nastavnika i čitav rad učenika u školi: da li je i koliko učenik svladao gradivo, sposobnost njegova povezivanja, usmenog i pismenog izražavanja, njegove primjene* i dr. Treba dakle ocjeniti kvantitetu i kvalitetu znanja. Rasprava o načinu ocjenjivanja navodi više mogućih vrsta: *prethodno ili uvodno, tekuće, te završno ocjenjivanje iz većeg otsjeka gradiva* (*ibidem*, 12-16).

Kada je riječ o metodici sâmog ocjenjivanja zalaže se za *realnu, objektivnu i pravednu ocjenu*, do koje se može doći samo ako se shvati da "pitanje objektivnog ocjenjivanja nije i ne može biti subjektivna stvar samog ocjenjivača. Potrebno je definirati na objektivan i specifičan način zahtjeve, kriterije, norme za ocjenjivanje" (*ibidem*, 17). Na kraju minuciozne analize ocjenjivanja učenika između mogućnosti javne i tajne ocjene Pataki se nedvosmisleno odlučuje za javnu ocjenu ističući kako se time jačaju elementi *provjeravanja, kontrole, evidencije, kritike i samokritike* u ocjenjivanju (*ibidem*, 20).

Knjiga *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d), o kojoj je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 4.4.3.1. *Faza etatističkog socijalističkog razvoja*, prvi je udžbenik pedagogije napisan nakon Drugoga svjetskog rata u socijalističkom duhu na hrvatskom jeziku. Objavljivanjem ovog kompendija Pataki je na tragu ideje o stvaranju domaće pedagoške literature socijalističke orijentacije - što je i sâm netom prije zagovarao (9.1.1, 1948 b) kao i službena državna politika - napisavši djelo koje će ostati jedno od najzapaženijih studija ove faze razvoja u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji. Koristeći dotadašnja istraživačka iskustva i objavljene radove u njemu zaokružuje temeljna pedagoška pitanja etatističkog pravca socijalističke pedagogije, polazeći od konstatacije da je "naša pedagoška orijentacija danas izrasla iz naprednih, demokratskih i patriotskih zasada narodnooslobodilačke revolucije i života nove Jugoslavije, koja se na njima izgrađuje" (9.1.1, 1948 d, 5). Tako se u ovom djelu uz

sovjetsko nastavlja s isticanjem jugoslavenskog iskustva otvarajući posebnu temu *odgoja i škole u našoj društvenoj stvarnosti* (*ibidem*, 23-40) u kojoj se raspravlja poslijeratno jugoslavensko (prije svega zakonodavno i službeno proklamirano) socijalističko iskustvo.

Ciljevi i pravac razvoja odgoja i škole proizlaze u tim uvjetima iz nove društvene stvarnosti i perspektive njena daljnjeg razvoja: "Razvijati i uporno izgrađivati novi lik čovjeka, čovjeka socijalističke zemlje i socijalističke epohe, - evo zadaće, koja treba da rukovodi čitavim našim odgojnim i školskim radom" (*ibidem*, 6). Stoga "naša pedagogija treba da služi razvijanju i izgrađivanju našeg novog društva pravilnim odgajanjem mladih naraštaja. (...) Naša pedagogija, naš odgoj i škola u službi su izgrađivanja i daljnjeg razvitka boljeg i pravednijeg društva, ljepšeg i čovjeka dostojnijeg života. Borba za bolje i pravednije društvo, borba za ostvarenje socijalizma, to je istodobno borba za ostvarenje istinskog humanizma. U toj borbi odgoj i škola imaju jasnu ulogu i zadaću. Pedagogija je od početka do kraja uključena u ono revolucionarno zbivanje, koje stvara i izgrađuje novo društvo i u njemu bolje uvjete za napredan i konstruktivan život i rad čovjeka. Pedagogija ne može i ne smije ostati po strani od toga zbivanja, od te borbe" (*ibidem*, 7).

Definirajući pedagogiju kao *nauku o odgoju mladog naraštaja* (*ibidem*, 11) ističe se da je odgoj društvena, pa sâmmim time i povijesna kategorija: "Time je jasno obilježen i naučni karakter pedagogije. Ona je društvena i historijska nauka, jer je njezin predmet - odgoj - društveno-historijski uvjetovan i obilježen" (*ibidem*, 10). Analizirajući povijest pedagogije s klasnih pozicija Pataki zaključuje: "Odgoj je, dakle, prema svemu društveno-historijski uvjetovan, te u klasnom društvu ima klasni karakter, i po svojoj je biti politički obilježen" (*ibidem*, 21). U socijalističkom društvu pak, pedagogija i odgoj imaju poseban zadatak: "Taj zadatak sastoji se u tome, da se odgoj, a s njime i pedagoška nauka uključe u izgrađivanje socijalističkog društva, formirajući novi lik čovjeka u novom, boljem društvu, oslobođenom od eksploatacije i potčinjavanja" (*ibidem*, 21).

Pozivajući se na Kardelja, Tita, Marxa, Engelsa, Lenjina i Staljina u pojašnjavanju revolucionarnog preobražaja društva navodi se da "odgoj u našoj novoj društvenoj stvarnosti daje doista najkonkretniji sadržaj, punu vrijednost i zamah svestranom razvitku ličnosti. To je ličnost, koja je čitavim svojim bićem, svojom

sviješću, voljom i radom ukorijenjena u društvu i usmjerena na opće dobro društva, na opće interese naroda. U tome, evo, leži korjenita promjena u shvaćanju i praksi našeg odgoja danas, i ona je nužna posljedica revolucionarnog preobražaja cjelokupnog našeg društveno-ekonomskog, političkog i kulturnog života. Ta pedagoška preorijentacija crpe dakle svu svoju snagu iz pozitivnog, progresivnog sadržaja našeg društvenog preobražaja, iz naše nove društvene stvarnosti (*ibidem*, 28).

Nova društvena stvarnost pojašnjava se navodima iz jugoslavenskog ustava, iz čijeg "pozitivnog i progresivnog sadržaja izvire novi duh našeg odgoja, proizlaze novi putevi naše pedagogije" (*ibidem*, 35). Odgojni cilj tog *novog duha* je "svestrano razviti i formirati mlado ljudsko biće u duhu pozitivnih zasada i težnji društvenog života. (...) Odgoj dakle, prema svemu, služi svestranom razvijanju ličnosti, - izgrađivanju čovjeka" (*ibidem*, 47. i 48). Stoga *mladi naraštaj*, u skladu s već ranije razvijenom teorijom (9.1.1, 1947 c), treba biti odgojen u duhu *istinskog morala i patriotizma, naprednog internacionalizma i pravog, socijalističkog humanizma*, što se u cjelosti ostvaruje *svestranim razvojem ličnosti* (9.1.1, 1948 d, 49-50).

U nastavku knjige razrađuje se *fizički, intelektualni, politehnički, moralni i estetski* aspekt odgoja uz obilato korištenje misli čitavog niza jugoslavenskih i sovjetskih političara, sovjetskih pedagoga i *klasika marksizma*. Kada je riječ o *fizičkom odgoju* njegov je glavni zadatak "briga za zdravlje, razvijanje radne sposobnosti i jačanje obrambene moći države (...)" (*ibidem*, 53).

Intelektualno obrazovanje ima izvanredno značajnu ulogu, pa mu se u knjizi posvećuje posebna pažnja. "Ono ima opći odgojni značaj, jer utječe na cjelokupni razvitak mladog ljudskog bića, utječe na formiranje njegove volje, ponašanja i karaktera. Stoga intelektualno obrazovanje predstavlja preduvjet za svestrano razvijanje ličnosti" (*ibidem*, 59). Ističući kako nema *istinskog odgajanja bez intelektualnog obrazovanja* navodi se da je ono moguće "jedino putem organizirane nastave, kojom se *postepeno, sistematski i na metodički način* predaju znanja. Ta su znanja uži izvodi iz nauka, i ona se u nastavi ne otkrivaju iznova. Proces nastave ne podudara se jednostavno s procesom spoznavanja. Nastavom se *predaju znanja i spoznaje, razvija se sposobnost mišljenja i spoznavanja*. U tome se sastoji njezina važna rukovodeća uloga za intelektualni razvoj i izgrađivanje

učenika" (*ibidem*, 67). Nastava formira znanstveni pogled na svijet, pri čemu se mora zasnivati na filozofiji koja može osigurati znanstvenost: "U buržoaskom društvu postoje različiti pogledi o životu i svijetu. Mnogi od njih uopće odriču nauci odlučnu riječ i služe se nenaučnim 'spoznajnim' putevima (religija, mistika, intuicija, iracionalizam, logika 'emocionalnog' mišljenja, voluntarizam i t. d.). Taj pluralizam 'istinâ' i 'nazora' odraz je buržoaskog individualizma, koji nenauci i nazovinauci najrazličitijih vrsta i boja daje slobodan put pri rješavanju t. zv. 'zadnjih pitanja' o životu i svijetu. Spoznaja je, kaže se, nemoćna za rješavanje tih pitanja; dakle nauka, sve kada bi htjela, nije u stanju da posluži kao jedina i odlučna osnova za nazor o svijetu. Tako umjesto istinske nauke i naučnog nazora o svijetu metafizika, odnosno metafizike, većinom idealističkog podrijetla i obilježja 'izlažu' i 'objašnjavaju' objektivnu stvarnost. Umjesto naučnog spoznavanja objektivne stvarnosti, putem stroge naučne metodologije, a s uvjerenjem u sposobnost uma za vjerno odražavanje stvarnosti, ti se nazori o životu i svijetu služe različitim putevima i metodama. Polaze, kako je već istaknuto, od vjere, metafizičke konstrukcije, mistike, iracionalizma, intuicije; nastoje 'spoznati' i 'dokučiti' svijet srcem, osjećajem, voljom, fantazijom i t. d. Takvi putevi vode, razumije se, do posve pogrešne, iskrivljene, nenaučne slike o svijetu, o objektivnoj stvarnosti, o prirodi, društvu i čovjeku" (*ibidem*, 71). Umjesto ovih *nenaučnih nazora* koji samo *zamagljuju pravi naučni put* traži se posve drugačija filozofija: "Za razliku od idealističkog nazora, koji počiva na dualizmu duha i materije, na primatu ideje ili duha nad materijom, školska nastava zasnovana na nauci treba prije svega da razvija i izgrađuje spoznaju o *m a t e r i j a l n o s t i s v i j e t a*. Svijet je u svojoj osnovi i biti materijalan. On postoji nezavisno od ljudske svijesti. I sâma svijest, u kojoj se odrazuje objektivna stvarnost, kao funkcija visokorganizirane materije - mozga - ima materijalnu osnovu. Kretanjem, mijenjanjem i razvijanjem materije objašnjavaju se sve činjenice, pojave i zakoni u svijetu. Ta fundamentalna spoznaja nauke predstavlja temelj i sveukupne školske nastave. Ucijepiti ovu spoznaju u svijest učenika, ucijepiti je postepeno i sistematski podavanjem znanja iz pojedinih školskih predmeta, predstavlja prvi i bitni zahtjev nastave. Za razliku od nenaučnog idealizma materijalistički nazor izlaže i objašnjava svijet onako, kakav on uistinu jest, t. j. kako se on objektivno odrazuje u svijesti čovjeka" (*ibidem*, 73). U skladu s tom teorijom odgoj i škola u socijalističkom društvu ima jasnu zadaću: "Ta se zadaća sastoji u tome, da se

naš mladi naraštaj odgaja i formira za novo socijalističko društvo, koje se u našoj zemlji izgrađuje na osnovi tekovina narodnooslobodilačke borbe. Socijalizam i njegov novi društveni moral imaju naučnu osnovu u dijalektičkom i historijskom materijalizmu. Stoga je zadaća škole i njezine nastave, da kod učenika formira socijalistički nazor, socijalističku svijest i volju, i socijalističke osobine karaktera. To je bitna teoretska i praktična uloga naučnog nazora o svijetu za istinski odgoj i obrazovanje mladog naraštaja. Njegov *i d e j n o p o l i t i č k i s a d r ž a j* predstavlja osnovu moralnog odgoja, odgoja u duhu socijalističkog morala, koji proizlazi iz naše nove društvene stvarnosti" (*ibidem*, 79-80). Zalažući se za *idejnost nastave* Pataki upozorava na opasnosti od *obrazovnog intelektualizma i enciklopedizma* koji dovode do *formalizma u nastavi*. Traži svjesno učenje zasnovano na učeničkoj racionalnoj sferi, pri čemu je posebno važno podudaranja shvaćanja i ponašanja, uvjerenja i postupaka, jer "sklad između znanja, spoznaje na jednoj i čina na drugoj strani osnovni je preduvjet moralnog odgoja" (*ibidem*, 88).

Politehnički odgoj kao specifični oblik povezivanja škole s društvenim životom u svojoj je osnovi, poput moralnog odgoja, prije svega princip koji treba prožeti cjelokupnu nastavu, što je već ranije raspravljano (9.1.1, 1947 c). Nakon ponavljanja ranije već izlagane analize politehničkog odgoja (9.1.1, 1946 k) naglašava se značaj njene principjelne primjene: "Nastavnu građu valja, gdje god je to moguće, zahvatiti politehnički, t. j. povezati s društveno-proizvodnim radom" (9.1.1, 1948 d, 98).

U *moralnom odgoju* polazi od pretpostavke da "ostvarenje istinskog morala, ostvarenje humanih odnosa među ljudima ovisi o likvidaciji eksploatacije čovjeka po čovjeku, ovisi o stvaranju boljeg, pravednijeg društva" (*ibidem*, 106). A to je moguće jedino u filozofijski i znanstveno posve drugačijim okolnostima od onih koje obilježavaju građanska društva: "Marksističko-lenjinska nauka uopće i učenje o moralu napose pokazuju putove borbe za preobražaj ljudskog društva. Marksističko-lenjinska nauka najtješnje je povezana s naučnim shvaćanjem morala. Borba za novi naučni nazor istodobno je i borba za ostvarenje novog društva, za ostvarenje novog morala" (*ibidem*, 108). Taj novi, *općedruštveni moral* moguć je samo u socijalističkom društvu koje osigurava pretpostavke *svestranog razvitka ličnosti čovjeka i njegovo dostojanstvo*. *Buržoasko-kapitalističko društvo* razvija samo

moralnu dekadenciju, jer je ono *antisocijalno* i počiva na *antihumanoj ideologiji*. "Nasuprot ovoj nakaznoj ideologiji, koja vjerno odražuje stanje duhova vladajućeg sloja u buržoasko-kapitalističkom društvu, socijalističko društvo ne poznaje suprotnosti između pojedinca i društva. Naprotiv, sklad između ličnosti i društva, *istovjetnost ličnih i društvenih interesa*, nerazdvojna povezanost ličnog i društvenog dobra predstavljaju osnovu socijalističkog društva i njegova morala" (*ibidem*, 113-114). Zalažući se za *odgoj jugoslavenskog patriotizma, internacionalizma, stalne budnosti prema neprijateljima nove Jugoslavije, novog socijalističkog odnosa prema radu i narodnoj, društvenoj imovini, svijesne discipline, kolektivnog osjećaja, drugarstva i prijateljstva, istinskog humanizma*, te *kultunog ponašanja* (*ibidem*, 129-140) kao temeljnih vrijednosti moralnog odgoja Pataki zaključuje: "Stoga je razvijanje i izgrađivanje socijalističke svijesti i socijalističke volje *v r h o v n i c i l j i z a d a t a k* našeg odgoja. Odgoj je usmjeren na formiranje takvog lika čovjeka, koji će svojim znanjem i ponašanjem, svojom sviješću i djelovanjem unapređivati naše društvo na putu njegove socijalističke izgradnje. Taj je cilj u svojoj biti *m o r a l n o - p o l i t i č k e* prirode, moralno-političkog sadržaja, a ostvaruje se u procesu čitavog odgoja" (*ibidem*, 125).

Estetski odgoj sastavni je dio *svestrano razvijene ličnosti*. Tijesno je povezan s *intelektualnim i moralnim odgojem*, a njegove značajne dijelove čini *književnost, nastava crtanja, muzika i pjevanje*, te *tjelesno vježbanje* (*ibidem*, 144).

Na kraju knjige se raspravlja o odgajatelju, tom *centralnom i odlučujućem faktoru u procesu odgoja*. "Ličnost odgajatelja, ličnost nastavnika najvažnija je najodlučnija poluga za postizanje uspjeha u odgojno-nastavnom radu, za djelotvorno ostvarenje odgojnih ciljeva i zadataka" (*ibidem*, 151). Uz odgovarajuću *pedagoško-metodičku spremu i pedagoško-metodičko umijeće*, kojim će izbjeći *prakticizam*, posebna se pažnja posvećuje odgajateljevoj *idejno-političkoj svijesti*, jer on "prije svega mora imati jasnu i čvrstu *idejno-političku orijentaciju*, koja proizlazi iz našeg novog života, iz društveno-ekonomskog, političkog i kulturnog preobražaja naše zemlje. On mora idejno-politički misliti i djelovati - djelovati tako, da odgojem mladog naraštaja pomaže socijalističku izgradnju naše zemlje. U tome se sastoji neophodna idejno-politička osnova napredne pedagoške orijentacije, idejni sadržaj odgajateljeva poziva i rada. Rad odgajatelja, odgojno-

nastavni rad nastavnika nespojiv je s apolitičnošću. Apolitični odgajatelj, apolitični nastavnik bio bi u stvari neprijatelj našeg društva; on bi 'odgajao' mladi naraštaj u duhu neutralnosti i pasivnosti prema socijalističkoj izgradnji naše zemlje, prema izgrađivanju novog lika čovjeka u našem društvu. Rad naših odgajatelja i nastavnika bit će vrijedan i konstruktivan samo onda, ako oni u svom odgojnom i nastavnom radu idu onim putem, na kojem se zasniva i izgrađuje naš novi život, naše novo društvo" (*ibidem*, 147).

Na *Uvod u opću pedagogiju* reagirao je Radivoje Milovanović (1892-1963) prikazom objavljenim u *Savremenoj školi* iste godine (9.3.1, 1948). U njemu on ističe pozitivnu ulogu Stjepana Patakija koji kao *znatniji bivši pedagog* ulaže velike napore da pedagogija počne služiti interesima *radnog naroda*. Slaže se s Patakijevim pristupom socijalističkoj pedagogiji: "Prije svega, treba se osloboditi zabluda o apolitičnosti škole i vaspitanja, odbaciti apstraktno gledanje na pedagošku problematiku, tj. odbaciti sve one besmislice i misterije raznih 'duhovno-naučnih', 'kulturnih', 'socijalnih' i 'filozofskih' pedagogija, dalje, odbaciti onaj uski prakticism i puzeći empirizam raznih 'radnih škola'" (*ibidem*, 114). Patakijev prijelaz na pozicije *marksizma-lenjinizma* Milovanović smatra uspješnim zahvaljujući prije svega poznavanju *sovjetske marksističko-lenjinističke pedagoške literature i perspektiva razvitka naše narodne države na etapi izgradnje socijalizma*. Međutim, unatoč isticanju značajnog doprinosa ove knjige u tom pravcu, te konstatacije da će ona "moći pomoći nastavnicima da se pravilnije orijentišu u svome pedagoškom radu" (*ibidem*, 117), on u njoj pronalazi i određene nedostatke. Svi oni proizlaze zapravo iz Milovanovićeve vrlo oštre ideološke pozicije koja radikalnije konfrontira socijalističku pedagogiju građanskoj negoli je to u Patakijevoj knjizi. Ali, njegove se primjedbe u konačnom ne artikuliraju u neke nove pedagoške poglede, niti se Patakijev pedagoški koncept bilo na koji način pokušava izmijeniti.

Kao primjer radikalizacije u tom pogledu može poslužiti Milovanovićev način gledanja na *patriotizam* kao jednu od temeljnih vrijednosti moralnog odgoja. On se, naime, slaže s Patakijevim pristupom *patriotizmu*, ali ga želi upotpuniti: "U poglavlju o ciljevima i sadržaju moralnog vaspitanja, kad se govori o patriotizmu, trebalo je istaći i naglasiti **pozitivnu ulogu mržnje**. Patriotizam kao osećanje ljubavi psihološki je nemoguć i logički neshvatljiv bez svoje suprotnosti, bez osećanja mržnje, jer kad bi u

svetu vladala samo ljubav, ne bi ni ljubavi bilo. Sveopšta kršćanska ljubav prema bližnjem, ljubav bez mržnje do neprotivljenja zlu, - to je najodvratnija laž koju su ikad mogli da izmisle ideolozi vladajuće klase. U klasnom društvu, u svetu podjeljenom na dva antagonistička tabora - imperijalistički i antiimperijalistički demokratski - ne može biti ljubav za sve i za svakoga. Koliko je važno razvijati kod omladine svest i volju za službu interesima naroda, bezgraničnu ljubav prema domovini, odanost narodnoj vlasti i solidarnost s naprednim snagama čovečanstva, isto je toliko važno i neophodno razvijati i mržnju prema neprijateljima naroda i domovine, prema mračnim silama fašizma i reakcije u svetu" (*ibidem*, 116).

U članku O pedagoškom obrazovanju nastavnčkih kadrova (9.1.1, 1949 a), kojega Pataki objavljuje u koautorstvu s Marijanom Koletićem i Petrom Šimlešom, pitanje *nastavničke kvalitete* autori povezuju s njihovom *odgovarajućom marksističko-lenjinističkom idejnom usmjerenošću* i *odgovarajućim likom našeg novog odgajatelja* koji će težiti zajedničkom cilju: "Odgajati i osposobljavati naš mladi naraštaj za moralne, obrazovane i kulturne graditelje socijalizma u našoj zemlji, za ostvarivanje i pobjedu socijalizma u svijetu" (*ibidem*, 161). Pored toga temeljnog preduvjeta dobrog rada *nastavnici* moraju imati i dobro *opće i stručno obrazovanje*, te zavidnu *pedagoško-metodsku spremu*: "Stoga je potrebno sistematski izdizati pedagoško-metodsku kvalifikaciju svih naših nastavnika, naročito pak jačati pedagoško-metodsko obrazovanje budućih nastavnika, kako bi oni kao **odgajatelji** uz mogli ispuniti one velike i odgovorne zadatke, koji stoje danas pred odgojem našeg mladog naraštaja, naše smjene u daljnjoj izgradnji socijalizma" (*ibidem*, 166).

Člankom Formiranje novog čovjeka u odgojnom sistemu Makarenka (Povodom 10. godišnjice smrti) (9.1.1, 1949 b) Pataki se po drugi puta pozabavio vodećim sovjetskim pedagogom. Nazivajući ga *pedagogom socijalističkog društva* dodaje: "Njegov rad, rezultati njegove pedagoške aktivnosti, njegovi pedagoški pogledi imaju stoga prverazredno značenje i za **našu** pedagogiju, za naš odgoj i školu, koji predstavljaju moćna oruđa za formiranje novog čovjeka za naše novo društvo" (*ibidem*, 209). Potom se izlaže Makarenkov životni put na kojem je osnovna zadaća njegova pedagoškog rada *odgoj kolektiviste* na temelju *socijalističke idejnosti* kojoj su glavne poluge *kolektiv* i *rad*. Kao posebni doprinosi njegova rada ističu se početak ostvarivanja *politehničkog obrazovanja*, te vjera u *vrlo veliku moć odgoja*.

Naglašavajući njegov *vojnički režim, svijesnu disciplinu i doživljavanje djeteta kao aktivnog bića, kao subjekta odgoja* zaključuje se: "Iskustvo i uspjesi A.S. Makarenka predstavljaju epohalnu građu, važnu osnovu i putokaz za izgrađivanje naučne pedagogije, napose pak za naučno rješavanje svakodnevnih i konkretnih pitanja pedagoške tehnike odgojne metodike. Stoga je on novator u oblasti pedagoške nauke, učitelj od koga treba da učimo, čijim iskustvom da se koristimo u odgoju naše djece, našeg mladog naraštaja, za isti socijalizam, za isto socijalističko društvo, za pravilni odgoj mlade generacije, za koji je živio i radio Makarenko" (*ibidem*, 219).

U nekoliko članaka koje će potom objaviti - O zadacima Pedagoškog društva FNRJ (Stanje i neposredni zadaci naše pedagogije) (9.1.1, 1949 c), Povodom stupanja Pedagoško-književnog zbora u Pedagoško društvo FNRJ (9.1.1, 1949 e) i Pogovor knjizi *Pedagogija* P.N. Gruzdjeva (9.1.1, 1949 f) - Pataki se, u skladu s tadašnjim zaoštavanjem ukupnih jugoslavenskih državno-političkih odnosa sa Sovjetskim Savezom, otvoreno suprotstavlja ideološkom i političkom kursu Sovjetskog Saveza na općedruštvenom i pedagoškom polju, ali još uvijek bez jasne razrade novog pravca razvoja.

Članak O zadacima Pedagoškog društva FNRJ (Stanje i neposredni zadaci naše pedagogije) (9.1.1, 1949 c) zapravo je Patakijev referat održan na Osnivačkoj skupštini Pedagoškog društva FNRJ, čiji je on tada potpredsjednik. U ovom se radu po prvi puta otvorenije najavljuje prekretnica koja će od slijedeće godine nastupiti i u Patakijevoj i u jugoslavenskoj pedagogiji.

Pored već ranije izlagane pedagoške ideje o potrebi *izgradnje novog čovjeka za novo društvo*, na početku rada posebno se apostrofira značaj uspostave *jedinstva odgojne prakse i pedagoške teorije kao vrhovni zakon prave i životvorne pedagoške nauke*. Pedagogiju u Kraljevini SHS (Jugoslaviji) ocjenjuje kao "nazadnost svih pedagoških stremljenja i raznoraznih importiranih i 'samoniklih' nenaučnih pedagoških pravaca i struja, koji su pod pokroviteljstvom vladajuće-kalse i u interesu očuvanja njenih pozicija vršili negativni utjecaj na odgoj i školu" (*ibidem*, 15). Nasuprot tome "odgoj našeg mladog naraštaja danas je odgoj novog čovjeka za naše novo društvo. Putevi naše pedagogije jesu prema tome putevi naučne, marksističko-lenjinističke pedagogije, koja je sastavni dio i oruđe u borbi za izgradnju novog socijalističkog društva" (*ibidem*, 16).

No, unatoč tome, zalaže se za istraživanje razvoja *napredne društvene misli* u jugoslavenskoj povijesti, jer "osvijetliti i utvrditi progresivnu liniju u razvitku naše pedagoške misli, njen dijelom postepeni, a dijelom - u našoj najbližoj prošlosti, na pragu naše sadašnjice - revolucionarni prijelaz na pozicije istinske, naučne pedagogije na osnovi dijalektičkog i historijskog materijalizma, njeno nezadrživo napredovanje i pobjedu u borbi s nazadnim i reakcionarnim pedagoškim shvaćanjima, - u tome leži najvažniji zadatak naše historije pedagogije" (*ibidem*, 16). Potom daje pregled povijesti pedagoške misli od početaka Kraljevine SHS s herbartovskom orijentacijom do različitih pravaca *nove pedagogije*, pri čemu ponovno ističe izmijenjeni odnos prema pedagojskim procesima kojima je i sâm do kraja Drugoga svjetskog rata pripadao: "T. zv. akademska, visokoškolska, univerzitetska pedagogija u bivšoj Jugoslaviji, sve do njenog sloma, u šarolikom kretanju i previranju pedagoškog života izvan svojih katedara i seminara, najtješnje je povezana s tadanjim pedagoškim strujanjima. Ona raščističava revno filozofske, ideološke osnove 'nove' pedagogije, no ti su osnovi u stvari pogledi buržoaske klase na društveno-klasnu funkciju i zadatak odgoja u kapitalističkom društvu. Idealizam, t. zv. kulturna pedagogija, vraćanje Herbartu predstavlja dominantno obilježje te pedagogije zadnjih godina bivše Jugoslavije (K. Ozvald, St. Matičević)" (*ibidem*, 19).

Pronalazeći zametke revolucionarne pedagojske tradicije u različitim pedagojskim društvima Kraljevine - poput Hrvatske učiteljske kulturno-pripomoćne zadruge Ivan Filipović - te potom jačanja pedagoškog rada u NOB-u, Pataki ističe da se može s "punim pravom reći da je s naprednim društvenim snagama, s njihovom borbom, koja je okrunjena našom narodnom revolucijom i izgradnjom socijalizma u novoj Jugoslaviji, kao sastavni dio te borbe jačala, razvijala se i napokon pobijedila napredna, istinska, naučna pedagoška misao rukovođena teorijom marksizma-lenjinizma" (*ibidem*, 20). U idejnoj borbi, kao osnovnoj zadaći socijalističke pedagogije ključno je slijedeće: "Na osnovi dosadanjeg razvitka naučne pedagogije i uz njenu pomoć, u prvom redu sovjetske pedagoške nauke, koja nam otkriva i objašnjava puteve i metode komunističkog odgoja, treba da proučavamo i rješavamo kako opća, principijelna tako i specifična pitanja naše odgojne stvarnosti, naše pedagoške prakse" (*ibidem*, 23). Upravo je u tom pravcu poseban značaj društva koji se osniva: "Jedan od zadataka Pedagoškog društva FNRJ bit će veza s pedagoškim društvima, ustanovama i

organizacijama u inostranstvu radi upoznavanja pedagoške problematike, pedagoške prakse i literature, u prvom redu sa onima iz Sovjetskog Saveza i zemlja narodne demokracije. (...) Posebnu pažnju dužni smo posvetiti prije svega proučavanju razvoja i savremenog stanja pedagoške teorije i prakse u zemljama socijalističkog fronta. Saradnja i izmjena iskustva sa njihovim pedagoškim društvima, ustanovama i organizacijama biti će, odnosno bile bi za naše Pedagoško društvo od najveće koristi" (*ibidem*, 27).

U ovom radu Pataki po prvi puta otvoreno dovodi u pitanje nastavak neprikosnovenog slijeđenja sovjetskog modela društvenog i pedagojskog razvoja: "No famozna štetočinska Rezolucija Informbiroa uzrokovala je takvu situaciju, koja tu saradnju, bar za sada, stavlja u pitanje. O tome postoje bjelodani dokazi. Mi pedagoški radnici FNRJ osuđujemo kampanju kleveta i laži, kojima nas neodgovorno obasiplju i stojimo čvrsto uz naše državno i partijsko rukovodstvo na čelu s drugom Titom, u najdubljem uvjerenju da je put nove Jugoslavije put izgradnje socijalizma. Marksističko-lenjinistička nauka rukovodi naše narode u socijalističkoj izgradnji naše domovine, marksističko-lenjinistička pedagogija pretstavlja čvrstu osnovu za pravilni odgoj i obrazovanje našeg mladog naraštaja" (*ibidem*, 27-28).

Slijedećim člankom Organizacija i rad Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta u Zagrebu (9.1.1, 1949 d) upravitelj Instituta Stjepan Pataki daje pregled organizacije ove ustanove tri godine nakon njenoga početka rada. Ističući kako priprema učitelja, profesora ili drugih odgajatelja ima dvije strane - kako užestručnu, tako i *pedagoško-metodsku* - u *pedagoško-metodskoj* pripremi on se ponovno zalaže za zauzimanje *pravilnog naučnog pogleda na svijet i ideološku izgradnju* svakog odgajatelja. Kada je riječ o organizaciji Instituta, navode se njegova dva odjela - Odjel opće i povijesti pedagogije, te Odjel praktične pedagogije, odnosno metodike i školskog rada. Praktični dio rada još je uvijek organiziran u jednoj gradskoj gimnaziji koja radi kao Institutova vježbaonica, a teorijski dio posebno se održava za studente pedagogije, odnosno *slušače specijalne pedagoške grupe*, a posebno za slušače ostalih profesorskih studija. Oni su raspoređeni u dvije grupe, u skladu s predmetom studija - *filološko-historijsku* i *prirodoslovno-matematičku* grupu. Bez isticanja daljnjih planova razvoja navodi se i čitav niz podataka o trenutnom radu Instituta poput stručnih aktiva u gimnaziji-vježbaonici, biblioteke Pedagoškog instituta, praktičnog rada studenata itd.

Članak Povodom stupanja Pedagoško-književnog zbora u Pedagoško društvo FNRJ (9.1.1, 1949 e) zapravo je referat koji je na izvanrednoj skupštini PKZ-a održao tadašnji član njegova Upravnog odbora, koji će od slijedeće godine biti imenovan i njegovim predsjednikom, te potpredsjednik Pedagoškog društva FNRJ-a - Stjepan Pataki. U njemu se nakon pregleda povijesnog razvoja Zbora i Društva Pataki zalaže za uključivanje Zbora u ovu saveznu pedagošku ustanovu. Pri kraju referata ponovno se vraća na tada vrlo aktualnu temu Rezolucije Informbiroa, ovoga puta s još rezolutnijim stavom od onoga iznesenog u članku O zadacima pedagoškog društva FNRJ (Stanje i neposredni zadaci naše pedagogije) (9.1.1, 1949 c): "Od pojave Rezolucije, pa već i ranije, sve do danas ispoljile su se u sovjetskoj pedagogiji takve tendencije, koje leže bez sumnje na liniji revizionizma nauke marksizma-lenjinizma. Antimarksističko stanovište o prioritetu i 'supremaciji' ruske, sovjetske nauke odrazilo se na svojstven način i u sovjetskoj pedagogiji. Gotovo svi predstavnici sovjetske pedagoške nauke, napose pisci poznatih udžbenika pedagogije za učiteljske škole, pedagoške institute i univerzitete (Jesipov-Gončarov, Šimbirjev-Ogorodnikov, Gruzdjev-Kairov i dr.) govore o dvije pedagogije, o nenaučnoj buržoaskoj i naučnoj sovjetskoj pedagogiji. A što je s pedagogijom u narodnodemokratskim zemljama, koje izgrađuju socijalizam? To bi trebala da bude neka 'treća' pedagogija, ustvari još buržoasko-demokratska, dijelom dakle još nazadna, dijelom napredna, neka prelazna forma između buržoaske i naučne, to će reći sovjetske pedagoške nauke. Naučna pedagogija je međutim jedna, marksističko-lenjinistička. Ona pripada čitavom naprednom čovječanstvu i ne poznaje geografskih granica. Nacionalističko skretanje, t. j. odstupanje od pozicija istinskog internacionalizma, naročito u pogledu ravnopravnih odnosa među socijalističkim zemljama, dovelo je sovjetsku pedagogiju u takvu situaciju da jednostavno p o i s t o v j e ć u j e naučnu pedagogiju sa sovjetskom" (9.1.1, 1949 e, 546). Dodajući tome još i *skretanje sovjetske pedagogije s pozicija marksizma-lenjinizma*, kada je riječ o odgoju *patriotizma i internacionalizma*, te *političkog i moralnog odgoja*, jer među njima ne postoji više *jedinstvo mišljenja i akcije*, zalaže se za *suzbijanje u korijenu* "pojave laži, licemjerstva i uopće svake nepoštene taktike. Danas, kada naši narodi, svi naši radni ljudi pod vodstvom Komunističke partije vode upornu borbu za nezavisnost svoje zemlje, za izgradnju socijalizma u njoj, naša pedagoška nauka, naši pedagoški radnici dužni su da

razotkrivaju ta skretanja u oblasti pedagoške teorije, kako bi na osnovi žive i čiste marksističko-lenjinističke nauke osigurali što pravilnije rješavanje osnovnih pitanja našeg odgoja i naše škole, pravilno rješenje socijalističkog odgoja našeg mladog naraštaja u socijalističkoj Jugoslaviji. Radeći na sektoru odgoja i obrazovanja naše mlade generacije treba da se rukovodimo glavnim ciljem, a taj je - spremanje u krajnjoj liniji kadrova za razvitak i izgradnju socijalizma u našoj zemlji. Odgoj graditelja i branitelja naše socijalističke domovine - odgovoran je i častan zadatak našeg pedagoga" (*ibidem*, 547).

Patakijev otpor sovjetocentrizmu posebno je naglašen u u ranije spomenutom Pogovoru prijevodu sovjetskog udžbenika *Pedagogije* u redakciji P.N. Gruzdjeva (9.1.1, 1949 f). U njemu on navodi kako se ovim udžbenikom želi otkloniti nedostatak domaćeg sveučilišnog udžbenika pedagogije, ali i istisnuti do tada korišteni sovjetski pedagoški udžbenik Jesipova-Gončarova jer se u njemu "naučna, marksističko-lenjinistička pedagogija jednostavno izjednačuje sa sovjetskom pedagogijom, kao da marksističko-lenjinističkog shvatanja o vaspitanju, obrazovanju i obuci nema izvan Sovjetskog Saveza i kao da se svijet socijalizma iza Drugoga svjetskog rata nije proširio" (*ibidem*, 603). Upozoravajući na neka mjesta i u Gruzdjevljevu udžbeniku na kojima se "prešućuje ili pak nedovoljno iznose tendencije i dostignuća progresivne, naučne, marksističko-lenjinističke pedagoške misli izvan Sovjetskog Saveza" (*ibidem*, 604), preporuča se njegovo kritičko korištenje zalažući se za izbalansiran stav prema sovjetskoj pedagogiji: "Mi smo od ranijeg iskustva sovjetske pedagogije učili i još treba da učimo. No mi ćemo od nje primiti što je na liniji istinske marksističko-lenjinističke pedagogije, a odbaciti ćemo sve ono što je nenaučno, što je posljedica revizionizma i nacionalističkog hegemonizma u oblasti naučnog izlaganja vaspitanja, kao komunističkog vaspitanja u uslovima izgradnje socijalizma. U tom duhu treba da se odnosimo i prema ovoj 'Pedagogiji' u redakciji P.N. Gruzdjeva, a to nam neće biti teško jer je to duh naše socijalističke zemlje i naše Partije na čelu sa drugom Titom" (*ibidem*, 604).

U skladu s intencijom društva i stavom iznesenim u članku Organizacija naučnog i nastavničkog rada na filozofskom i prirodoslovno-matematičkom fakultetu (9.1.1, 1948 b) o potrebi jačanja udžbeničke literature i izdavanja skripti, Pataki 1949. godine uređuje i svojim člancima sudjeluje u izradi sveučilišne skripte *Pitanja opće*

pedagogije (9.1.2, 1949). Poput profesorskog angažmana prilikom izdavanja prve skripte prije rata (9.1.2, 1938), u čitavom poslijeratnom periodu kao svoj ključni sveučilišni kolegij Pataki drži Opću pedagogiju, pa je izdavanje ove skripte - osobito aktualizirano spomenutim problemima s udžbenicima pedagogije - izravno u funkciji sveučilišne nastave. Dobrim odabirom ranije već objavljenih članaka koji čine ovaj repertorij izbjegnuta je građa opterećena pretjeranim sovjetocentrizmom. U njemu uz čitav niz članaka domaćih i sovjetskih autora⁵² Pataki objavljuje svoja tri članka: Uloga i vrijednost pedagoške nauke (9.1.1, 1947 e), Osnovni problemi opće pedagogije (9.1.1, 1947 c), te Pedagogija i psihologija (9.1.1, 1946 i).

5.8.2. Faza deetatizacija i samoupravne socijalističke pedagogije

Nakon zaokreta u pedagogiji proklamiranog Rezolucijom III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu donesenom potkraj 1949. godine, te niza već objavljenih radova u kojima se najprije u okviru sovjetskog etatičkog modela sve snažnije ističe jugoslavensko iskustvo bez izravnog konfrontiranja sa sovjetocentričnim pristupom u pedagogiji (Osnovni problemi opće pedagogije (9.1.1, 1947 c), Uloga i vrijednost pedagoške nauke (9.1.1, 1947 e), te *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d)), a potom i oštrijeg suprotstavljanja sovjetskoj ideologiji i pedagogiji (O zadacima Pedagoškog društva FNRJ (Stanje i neposredni zadaci naše pedagogije) (9.1.1, 1949 c), Povodom stupanja Pedagoško-književnog zbora u Pedagoško društvo FNRJ (9.1.1, 1949 e), te Pogovor u knjizi *Pedagogija* P. N. Gruzdjeva (9.1.1, 1949 f)), na početku ove faze Pataki objavljuje nekoliko radova koji se još oštrije konfrontiraju sovjetskoj pedagogiji, ali i dalje bez stvaranja novog pristupa. Tako je u procesu ponovnog društvenog prestrujavanja Patakijeva pedagogija, pod kontrolom ideološki i politički monopoliziranog društva, ponovila neposredni poslijeratni pristup - svoj razvoj započinje razračunavanjem s prethodnim periodom.

U članku Naša pedagogija je sastavni dio borbe za izgradnju i stalno napredovanje socijalističkog društva (9.1.1, 1950 a) povodom skorašnjih izbora za

⁵² Popis autora čiji su članci objavljeni u ovoj skripti vidjeti u napomeni uz ovu bibliografsku jedinicu (9.1.2, 1949).

saveznu skupštinu pozivaju se *pedagoški radnici* da "u okviru opće borbe protiv revizionizma i izopačavanja marksističko-lenjinističke nauke" posebno doprinesu borbi "za čistoću i istinsku sadržinu marksističko-lenjinističkog učenja o socijalističkom odgoju mladog naraštaja" (*ibidem*) ne navodeći što se pod tim misli. Članak Izbori za Sabor bit će ponovna manifestacija svih radnih ljudi, a među njima i prosvjetnih radnika, za daljnju izgradnju socijalizma (9.1.1, 1950 b) isto je tako predizborno politički intoniran, u kojem se pozivaju prije svega *prosvjetni radnici* na unutar društvenu diferencijaciju i borbu *protiv revizionista i kominformista* "svih boja i hijerarhijskih stupnjeva, od 'rukovodećih' do satelitskih" (*ibidem*). Uvodnim referatom održanim na konferenciji Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova, kojeg je Pataki izložio kao predsjednik Društva pod naslovom Borba za mir u svijetu i obrana slobode i nezavisnosti naše zemlje (9.1.1, 1951 a; 9.1.1, 1951 b), u sjeni vojno-političke i ekonomske blokade Jugoslavije osuđuje se *revizionistička, hegemonistička i imperijalistička* politika Sovjetskog Saveza, te istodobno veliča jugoslavenska politika koja se nije htjela "podčiniti besprizivnom rukovodstvu, tj. hegemoniji sovjetskih upravljača, njihovim nesocijalističkim vanjsko-političkim ciljevima" radi čega su "narodi Jugoslavije na čelu sa svojim partijskim i državnim rukovodstvom stali (...) na put obrane slobode i nezavisnosti naše zemlje", te u tom pravcu i "nastavnici Sveučilišta, visokih škola i suradnici naučnih ustanova, mi radnici nauke i kulture, sakupljeni na ovoj konferenciji, izražavamo duboku odanost tekovinama naše Narodne revolucije i izgradnji socijalizma, s time, da ćemo odlučno i neustrašivo braniti slobodu i nezavisnost naše zemlje od eventualnog napadaja" (9.1.1, 1951 a, 1-2). Člankom Povodom diskusije o principima i metodama moralnog odgoja u časopisu 'Sovjetska pedagogija' (9.1.1, 1950 c) Pataki se vraća raspravi o karakteru sovjetske pedagogije na primjeru diskusije o moralnom odgoju koju objavljuje časopis *Sovjetska pedagogija* još 1946. godine. "Ova diskusija o principima i metodama moralnog odgoja (...) u mnogom pogledu je karakteristična. Ona prije svega bjelodano svjedoči o tome, kako se sovjetska pedagoška nauka, odnosno točnije, neki njeni predstavnici odnose prema pitanju odgoja uopće i posebno prema pitanju moralnog odgoja. Sovjetska pedagogija sve više govori o odgoju komunističkog morala kao sastavnom dijelu isključivo ili pretežno sovjetskog odgojnog sistema, sovjetske pedagogije (umjesto da ide upravo obrnutim putem) i na drugoj strani o buržoaskom

moralu izvan Sovjetskog Saveza" (*ibidem*, 380). Pataki upozorava na opasnosti ovakvog pristupa: "Komunistički moral na taj način treba da bude u stvari sovjetski moral; odgoj komunističkog morala u krajnjoj je liniji tobože sadržan u sovjetskom odgoju. Nisu to samo puste riječi, možda neka slobodnija frazeologija. U tim riječima odražava se manje ili više direktnije izmjena samog osnovnog stava, skretanje od marksističko-lenjinističke pozicije u pogledu kako suštine komunističkog morala tako i sadržine odgoja komunističkog morala" (*ibidem*, 381-382). Tim pristupom sovjetska pedagoška teorija u krivom pravcu usmjerava pedagošku praksu, ističe Pataki.

Tek nakon niza članaka u kojima se s jedne strane osuđuje državna politika SSSR-a na kojoj počiva sovjetska socijalistička pedagogija kao model dotadašnjeg razvoja jugoslavenske pedagogije, a s druge strane ističe ispravnost jugoslavenskog političkog puta i započeta državno-politička diferencijacija, Pataki počinje razvijati novi pedagoški pristup u skladu s proklamiranim procesom deetatizacije i komplementarnim samoupravnim socijalističkim razvojem zacrtanim u Rezoluciji III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu. U tom pogledu posebno naglašava značaj kritičke analize povijesti pedagogije, kako nacionalne i jugoslavenske, tako i opće, potrebu jačanja pedagoškog metodološkog instrumentarija i snažnijeg otvaranja novih pedagoških istraživačkih područja.

Prvi korak u tom pravcu, ne samo za Stjepana Patakija nego i za hrvatsku i jugoslavensku pedagogiju u cjelini, bio je zbornik radova *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi* (9.1.1, 1950 d). Ova zbirka radova vezana je za Patakija na više načina: svi njeni autori članovi su Pedagoškog instituta čiji je Pataki upravitelj⁵³; ovaj rad ujedno je prvi svezak u seriji *Radova Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu* kojem je Pataki urednik; izašao je u nakladi PKZ-a kojim Pataki tada predsjedava; a osim toga, Pataki je urednik Zbornika, pisac njegove uvodne riječi i autor prvoga članka u njemu.

U Uvodnoj riječi (9.1.1, 1950 e) Stjepan Pataki daje pregled organizacije Pedagoškog instituta, nakon čega ističe da u Zborniku objavljuju svoje radove metodičari pojedinih srednjoškolskih predmeta iz Institutove gimnazije-vježbaonice. Potom ponavlja svoju više puta isticanu tezu, koju je očigledno i u to vrijeme - koliko

⁵³ Popis autora čiji su članci objavljeni u ovom zborniku radova vidjeti u napomeni uz spomenutu bibliografsku jedinicu (9.1.1, 1950 d) u podpoglavlju 9.1.1. *Objavljeni radovi*.

god bila sama po sebi razumljiva - trebalo na profesorskim fakultetima vrlo često ponavljati, kako "nastavnik nije naprosto samo predavač znanja (...), nego je i odgajatelj, i to u bitnom pogledu. Nastavnik nije jednostavno samo filolog, matematičar, kemičar, biolog, stručnjak za povijest, geografiju i t. d. On je nastavnik samim tim i odgajatelj" (*ibidem*, 7). Zato su uz odgovarajuće stručno obrazovanje potrebna još dva bitna segmenta kao preduvjet dobra profesora: "O nastavnicima, o njihovoj pravilnoj idejno-političkoj svijesti i pedagoško-metodičkoj spremi ovisi kvalitet i uspjeh odgojno-nastavnog rada, a time i uloga naše škole za socijalistički odgoj naših mladih naraštaja" (*ibidem*, 8).

Na kraju se pedagogija definira u skladu s novoproklamiranom ideološkom doktrinom: "Pedagogija, kao nauka o socijalističkom odgoju mladog naraštaja, upravljena je u krajnjoj liniji na što pravilniju i uspješniju organizaciju sveukupnog odgojno-nastavnog rada. Odgojno-nastavni proces, u kome se formira socijalistički čovjek, predstavlja centralno pitanje pedagoške teorije. Problematika pedagoške nauke kulminira u proučavanju i rješavanju pitanja pedagoške prakse, u pronalaženju i primjeni takvih metoda koje osiguravaju što uspješniji odgojno-nastavni rad. Rezolucija III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu naročito je istakla ovaj zadatak kao jedan od najvažnijih. Problemi naše pedagogije u bitnom su pogledu problemi naše pedagoške prakse, problemi naših mladih naraštaja, naše socijalističke škole. Proučavati ih i rješavati konkretno, u specifičnim uvjetima našeg života, naše socijalističke izgradnje na marksističko-lenjinističkoj osnovi, na putovima marksističko-lenjinističke pedagogije - u tome je njezin naučni zadatak. On je sav u službi odgoja socijalističkog čovjeka" (*ibidem*, 8). Tako je ovim pristupom pedagogija u Jugoslaviji u suštini zadržala ideološke gabarite *marksističko-lenjinističke pedagogije* izmijenivši pritom svoga titulara: apologetska uloga sovjetske pedagogije zamijenjena je Rezolucijom III. plenuma CK KPJ.

U razmjerno opsežnom članku *Praksa i teorija odgoja* (9.1.1, 1950 f) na početku zbornika *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi* Pataki se posvećuje odnosu između teorije i prakse odgoja - u skladu s najavama iz Uvodne riječi. Polazeći od ideoloških prilika nastalih u revolucionarnim promjenama on zaključuje: "Naša pedagoška praksa - to je p r a k s a s o c i j a l i s t i č k o g o d g o j a , praksa socijalističke škole, praksa odgoja socijalističke svijesti i socijalističkog morala kod

našeg mladog naraštaja. Ona se izgrađuje i razvija na putovima marksističko-lenjinističke pedagogije. Odgoj i obrazovanje našeg mladog naraštaja u društvu oslobođenom od kapitalističke eksploatacije služi u krajnjoj liniji svestranom razvijanju ličnosti" (*ibidem*, 11-12). Na ovom mjestu Pataki korigira svoja ranija stajališta: *svestrani razvoj ličnosti* on sada više ne smatra odgojnim ciljem, već svojevrsnim odgojnim idealom do čijeg ostvarenja treba osigurati neke pretpostavke koje još uvijek ne postoje: "No u prilikama ekonomske i kulturne zaostalosti našeg društva, naših naroda mi trebamo da rješavamo niz bližih, konkretnijih zadataka, od kojih zavisi ostvarenje ovog visokog - trajnog i krajnjeg - cilja socijalističkog odgoja" (*ibidem*, 12). *Stupanj razvoja odgoja* povezuje sa *stupnjem razvoja socijalističke izgradnje društva i socijalističke društvene svijesti* na osnovi *marksističko-lenjinističke* teorije o društvenoj uvjetovanosti odgoja, koja svoju zakonomjernost potvrđuje upravo na socijalističkim društvima: "Ciljevi i zadaci odgoja uvjetovani su uvijek životom i prilikama samog društva. O s n o v n a z a k o n i t o s t n a š e p e d a g o š k e p r a k s e - njezin pravac i sadržaj, njezina organizacija i njezini metodički putovi određeni su zakonitošću izgrađivanja i razvitka našeg novog, socijalističkog društva" (*ibidem*, 13).

Pedagozijska znanost i dalje ima ideologizirani zadatak *teoretskog rukovodstva u službi izgradnje socijalističkog društva i pedagoške prakse*, jer je njen zadatak, "pravac i sadržaj u našoj suvremenoj epohi jedino istinski naučne, marksističko-lenjinističke pedagogije, koja stvarni progresivni preobražaj odgoja mladog naraštaja povezuje neposredno s borbom za ostvarenje i izgradnju novog, socijalističkog društva, s borbom za pobjedu komunizma" (*ibidem*, 14).

Na početku analize odnosa *pedagoške prakse i pedagoške teorije* ističe se da oni stoje u tijesnoj međusobnoj vezi, kao što "radnici pedagoške prakse i radnici pedagoške nauke, pedagoške teorije rade na i s t o m p o s l u na dva među sobom najtješnje povezana kolosijeka" (*ibidem*, 15). Koji je karakter pedagozijske znanosti i njen odnos prema pedagoškoj praksi? "Pedagoška teorija ni na jednom mjestu ne smije zaboraviti, da je ona potekla iz prakse, da je njena osnova pedagoška praksa i da se njen naučni zadatak tiče službe pedagoškoj praksi. Ona nije neka 'čista', 'nezainteresirana' nauka, koja se rezervirano i objektivistički odnosi prema općim i svakodnevnim pitanjima pedagoške prakse. Pravilno shvaćeni naučni zadatak

pedagogije ne sastoji se naprosto u spoznavanju, u 'čisto' teorijskom osvjetljavanju i objašnjavanju, - u opisivanju pedagoških činjenica i pojava, u otkrivanju i izlaganju pedagoškog života, pedagoške prakse. On zahtijeva u bitnom pogledu stav zalaganja za stvar pravilnog i uspješnog odgoja mladog naraštaja. Ovo i tumači bitni praktični značaj pedagoške nauke, njen društveno-praktični korijen i namjenu - teorijsko rukovodstvo za praksu, za pedagoško djelovanje. Praktični stav ne da se uopće isključiti iz pedagoške nauke - u čitavom njenom opsežnom području - sastoji se u **j e d i n s t v u t e o r i j e i p r a k s e**. Zasnovanost pedagoške nauke u pedagoškoj praksi i njena bitna praktično-pedagoška namjena ne stavlja ni u kojem slučaju u pitanje teoretski karakter njenih postavki i njenu naučnu metodologiju. U buržoaskoj pedagogiji ima nemali broj pokušaja (A. Fischer, E. Kriek, R. Lochner i dr.) da se pedagogija kao 'nauka o odgoju' utvrdi kao 'čista' nauka, kojoj je, kako se kaže, jedini zadatak da opisuje pedagoške činjenice i pojave, da otkriva i objašnjava zakonitost pedagoških pojava, pedagoških procesa. (...) Očito je, da ovako shvaćena pedagoška nauka ima svoj korijen u tome, da se zaobilazanjem društvene uvjetovanosti odgoja, prešućivanjem zavisnosti odgoja od društvenog razvitka, 'strogo' naučno 'dokaže' i osigura neprikosnovenost i nepromjenjivost upravo vladajućeg buržoaskog odgoja u kapitalističkom društvu. Ona zabašuruje klasni karakter buržoaskog odgoja i prelazi uopće preko osnovnih protuslovlja odgoja u kapitalizmu, koji su odraz između proletarijata i buržoazije" (*ibidem*, 17-18). Na taj način Pataki ponovno ističe normativnost ključnim pedagoškim zadatkom. Dijeleći dalje *buržoasku pedagogiju* na onu koja izvodi znanstvenost pedagogije iz idealističke filozofije operirajući s nepromjenjivim i apsolutnim idejama (I. Kant (1724-1804), J.F. Herbart), na onu koja znanstvenost pedagogije zasniva na empirističkom *socijalnom idealizmu* (P. Natorp) ili općem *sociološkom zakonu* (E. Durkheim (1858-1917)), te na onu kod koje se pedagoška znanost izvodi iz čovjekove prirode i njena psihičkog razvoja (W. Dilthey, F. Meumann (1862-1915), J. Dewey (1859-1952), pedagogija i dr.) Pataki svima nalazi zajednički nedostatak: "Svi ovi nisu uopće u mogućnosti da otkriju i objasne naučnost, odnosno naučni karakter pedagogije zbog toga, jer ne prilaze odgoju kao jednoj bitno društveno uvjetovanoj i društveno usmjerenoj funkciji u konkretnim uvjetima historijskog razvitka samog društva" (*ibidem*, 19).

Potom se daje pregled različitih pristupa pedagogiji koji osporavaju njenu znanstvenost u građanskim društvima. Već poznatim prigovorima iznošenih još u razdoblju kulturne pedagogije - kao što je shvaćanje odgoja kao vještine ili umjetničkog čina, preko toga da je odgoj iracionalne prirode i dr. - Pataki pridružuje i Diltheyev pristup pedagogiji, kojeg interpretira na slijedeći način: "ciljevi i zadaci odgoja stalno se mijenjaju u toku historije. Nema prema tome 'općevaljanih' odgojnih ideala, koji bi vrijedili apsolutno, t. j. za sva vremena. Svaka historijska epoha, svaki kulturni krug, svaka društvena formacija, pa i svaki narod ima svoje osebujne kulturne ideale, svoje posebne, vlastite pedagoške ciljeve. (...) W. D i l t h e y odrekao je s te strane naučnost pedagogiji, no on ju je ipak spasio na taj način, što ju je zasnovao na nepromjenljivoj unutarnjoj 'teleologiji' ljudske psihike. Kulture, kaže on, mijenjaju se, one nastaju, žive i propadaju, a s njima zajedno i kulturni i odgojni ideali i ciljevi. No funkcije psihičkog života, njegov unutarnji, teleološki 'funkcionalni ustroj' ostaje isti, nepromjenljiv. Treba samo otkriti zakone, po kojima se psihički život razvija i formira, kako on funkcionira. Na toj osnovi moguće je onda na 'općevaljani' način normirati principe, pravila i metode za utjecanje na psihiku čovjeka, na njegovo odgajanje, bez obzira za bilo koje ciljeve i ideale, bez obzira na društveno-historijsku promjenljivost. Ovaj apstraktni formalno-psihološki put potpuno je nenaučan. On je eklektički spoj idealizma, psihologije 'nepromjenljive ljudske duše' i tobožnje 'historijske' metode" (*ibidem*, 21). Osporavanjem Diltheyeva pristupa pedagogiji Pataki zaboravlja njegovo zalaganje za pedagojsko uvažavanje kulturnih posebnosti sa svim onim što one nose sa sobom - promatrajući s pozicija *klasnog društva* tu neminovno spadaju i *klasni odnosi* koji utječu na sasvim drugačiji kulturni *milieu* u robovlasničkom u odnosu na feudalno, ili građanskom u odnosu na socijalističko društvo. No, unatoč osporavanju upravo Diltheyeva pristupa pedagogiji - bez obzira na neospornu idealističku suprotstavljenost Diltheyeve teorije Patakijevoj poslijeratnoj pedagogiji - još uvijek ova dva pedagojska koncepta čini bližim od onih koji objektivno idealistički vjeruju u *jedan nepromjenljiv bitak* kojem statički postavljena pedagogija i odgoj neprekidno trebaju težiti ili su naturalistički usmjereni na čovjekovu psihičku konstituciju koja je *dobra po sebi*, pa se pedagogija zalaže za *uzgoj* u kojem zapravo i nema općeg odgojnog cilja, već je on pitanje odgajaničeve osobnosti.

Na kraju ove rasprave o znanstvenosti pedagogije s građanskih pozicija Pataki objašnjava *naučnost pedagogije* i njen odnos prema pedagoškoj praksi: "Pedagoška nauka, pedagoška teorija zahvaća u pedagošku praksu. Ona je idejno-politički usmjeruje, organizira i metodički vodi; ona je mijenja i uzdiže na sve viši stupanj, razvija je i unapređuje. Zbog toga ona u svojoj najdubljoj biti znači (a u tome se i sastoji njen naučni zadatak kao društvene nauke) 'stvaralačko zahvaćanje u činjenice', stalno razvijanje i unapređivanje, na naučno-pedagoškoj osnovi, pedagoške prakse u pravcu što efektivnijeg ostvarenja socijalističkog odgoja našeg mladog naraštaja. No, - a to je osnovno, fundamentalno, - pedagoška nauka postaje materijalna snaga tek onda, kada ovlada sviješću - t. j. znanjem i umijećem odgajatelja, nastavnika" (*ibidem*, 25). Kako je nejasno što Pataki pod *stvaralačkim zahvaćanjem činjenica* misli, ostaje nerazjašnjeno njegovo novo određenje pedagogije.

Nasuprot cjelokupnoj građanskoj pedagogiji Pataki vidi znanstvenost pedagogije jedino u socijalističkom, odnosno komunističkom odgoju: "Pedagogija je nauka o socijalističkom odgoju; točnije - nauka o komunističkom odgoju mladog naraštaja u uvjetima socijalističke izgradnje društva. Ona je postala naukom onda, kada se počela razvijati na marksističkoj osnovi, t. j. na osnovi poznavanja zakona društvenog razvitka, kada je otkrivena objektivna uvjetovanost odgoja u društvenom životu, njegova zakonomjerna zavisnost od strukture i razvitka društva" (*ibidem*, 26). Tako se *istinski odgoj*, kao i *svestrani razvitak ličnosti*, mogu ostvariti jedino u socijalističkom društvu. Međutim, više se ne osporavaju neka *progressivna pedagoška shvaćanja* i u građanskim društvima. Dapače, u skladu s novom orijentacijom socijalističke pedagogije Pataki navodi: "Pedagogije i progresivnih pedagoških shvaćanja bilo je bez sumnje i prije nastanka naučne, marksističko-lenjinističke pedagogije" (*ibidem*, 27). Ali dodaje kako ona još uvijek nisu bila ugrađena u cjelovit sistem: "No nauka predstavlja uvijek jedan manje ili više izgrađeni sistem, koji u datoj situaciji obuhvaća pravilne odgovore na bitna i važna pitanja one oblasti realnog svijeta, koja se proučava. Takav naučni sistem u našoj suvremenosti je marksističko-lenjinistička pedagogija, kao nauka o socijalističkom odgoju mladog naraštaja. Ona je internacionalna i 'nedjeljiva'; ona ne pripada samo socijalističkom društvu, socijalističkom svijetu. Marksističko-lenjinistička pedagogija je najviše dostignuće suvremene naučno-pedagoške misli i kao takova ona je danas jedino

istinski naučna pedagogija. Ona pripada čitavom progresivnom čovječanstvu i suprotstavlja se nenaučnoj buržoaskoj pedagogiji, koja izražava interese kapitalističke klase" (*ibidem*, 27).

Pataki odgoju daje *društveni karakter*, zadržavajući ga na intencionalnoj razini: "Odgoj je svjesna, svrsishodna, t. j. prema određenim ciljevima upravljena djelatnost. (...) Odgoja u pravom smislu te riječi nema bez elemenata svjesnosti i svrsishodnosti" (*ibidem*, 27. i 31). Njegove osnovne zakone izvodi iz revolucionarne ideologije *klasika marksizma-lenjinizma* - društvenu, odnosno klasnu uvjetovanost odgoja koja dovodi do proturječja *buržoaskog odgoja* i revolucionarne svijesti proletarijata, uloge škole kao *oruđa klasnog gospodstva buržoazije u oruđe izgrađivanja besklasnog komunističkog društva*, analizira faktore odgoja i dr. Zadatak je pedagogije kao samostalne znanosti da otkriva i proučava ove zakone, koji nisu isključivo pedagoške, već općedruštvene prirode. Njena samostalnost ne znači i funkcionalnu izoliranost od širih društvenih pitanja: "Pedagogija ima svoj posebni predmet proučavanja i u tome je ona neosporno posebna nauka specifičnog sadržaja i specifičnog zadatka, budući da joj je predmet - a to je odgoj mladog naraštaja - specifičan. No bilo bi pogrešno, kada bi se naučna posebnost pedagogije interpretirala tako, kao da je ona zapravo autonomna, 'samosvojna, zatvorena u sebi, u svom tobože čisto pedagoškom krugu. Takvo shvaćanje izdvojilo bi odgoj, a samim time i pedagoško mišljenje od zakonomjernog društvenog života" (*ibidem*, 29-30).

Odgoj kao *planska, svrsishodna i racionalna* djelatnost usmjeren je "na formiranje svijesti, na izgrađivanje i svestrano razvijanje ličnosti. Otud je vidljiva golema društvena uloga odgoja i škole za pravilan razvitak i izgrađivanje mlade generacije, za pravilno formiranje ljudske svijesti uopće" (*ibidem*, 35). Pataki se zalaže za pedagogiju koja će istraživati zakonitosti odgoja što, mada ne i eksplicitno, naznačuje potrebu za njenom deskriptivnom i eksplikativnom razinom. Na taj način, unatoč još uvijek dominantnom zagovaranju normativnog zadatka, Pataki se na početku ove faze postupnim širenjem istraživačkog područja ipak približava njenoj deskriptivnoj i eksplikativnoj razini. Uz to se zalaže za istraživanje određenih principa i pravila koja će pomoći odgajatelju kao *neposrednom nositelju odgoja*, odnosno *centralnoj poluzi pedagoškog procesa*: "Proučavanje objektivne zakonomjernosti odgoja kulminira upravo u otkrivanju objektivnih pravila za odgojno-

nastavni rad. Zakoni i principi, koji imaju više ili manje opći značaj i ulogu i koji predstavljaju neosporno osnovne i nužne pretpostavke za pravilno pedagoško djelovanje, nisu još sami po sebi dovoljni u svakodnevnom odgojno-nastavnom radu. Odgajatelji i nastavnici s pravom traže što točnije upute, što konkretnije i sigurnije pedagoško-metodske smjernice, ukratko objektivna pravila za svoj pedagoški rad. Zbog toga je pitanje pravila u pedagogiji od ogromne praktične i teorijske važnosti" (*ibidem*, 40).

Raspravljajući odnos između pedagojske teorije i pedagoške prakse Pataki navodi: "Pedagoška teorija bez neposredne i stalne veze sa svakodnevnom pedagoškom praksom - ograničavajući se samo na opće postavke (zakone i principe) - p r a z n a je, apstraktna, jalova; pedagoška praksa pak bez pomoći pedagoške teorije, bez osnove u objektivnim pedagoškim zakonima, principima i pravilima - s l i j e p a je, bezidejna, prepuštena prakticismu, subjektivizmu, samovoljnosti. Ovo još jednom potvrđuje već istaknuto j e d i n s t v o t e o r i j e i p r a k s e u p e d a g o g i j i " (*ibidem*, 41), odnosno upućenost pedagojske znanosti na takva istraživanja koja će rješavati neposredna praktična pitanja i izravno biti u funkciji pedagoške prakse.

Ciljevi i zadaci odgoja kao *vrhovne pedagoške smjernice* su "u našem životu, u pozitivnim zasadama i perspektivama socijalističke izgradnje našeg društva. Jedinstvo fizičkog, umnog, politehničkog, moralnog i estetskog odgoja, kao živi sadržaj svestranog razvitka ličnosti, rukovodeći je princip odgojno-nastavnog rada" (*ibidem*, 46). Tako se svestranim razvojem odgajaničkih fizičkih, intelektualnih, moralnih i estetskih sposobnosti organski povezanih s *praksom socijalističkog života* ostvaruje odgojni cilj. Uz ranije već isticanu opterećenost škole prekomjernim intelektualizmom i formalizmom, što posebno naglašava i Rezolucija III. plenuma CK KPJ, zalaže se za širenje pedagojskih istraživanja, jer "pedagoška teorija nije još dovoljno proučila niz važnih pitanja, kao na pr. pitanje formiranja naučnog pogleda na svijet kod učenika, njegov motivacioni značaj za praktično ponašanje i djelovanje, nadalje pitanje stvarnog povezivanja školske nastave s društvenom praksom, s praksom socijalističke izgradnje društva, pitanje metoda moralnog i estetskog odgoja u procesu školske nastave. I pitanje idejno-političkog odgoja nije u dovoljnoj mjeri obrađeno" (*ibidem*, 52).

Objavljivanje zbornika radova *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi* popratila su dva prikaza. U prvom među njima - kojeg objavljuje nepoznati autor (potpisan

inicijalom G.) (9.4, G., 1951) u dnevnom listu *Vjesnik* - kao ključni značaj Zbornika ističe se to "što se u svim problemima usko povezuje teorija s praksom, i to našom praksom, a time se zadovoljava velikoj potrebi da se i u kulturnom pogledu, napose u pedagogiji, razvijamo samostalno i nezavisno od raznih nepoželjnih utjecaja" (*ibidem*). Posebno ističući značaj Patakijeve analize pedagoške znanosti u građanskom i socijalističkom društvu autor napominje da Zbornik zaslužuje raspravu u stručnim aktivima srednjih škola.

U opsežnom prikazu objavljenom u časopisu *Savremena škola* (9.4, 1951) Svetomir Ignjatović (1909-1974) za Patakijev članak *Praksa i teorija odgoja* ističe da je *na pravom mjestu i u pravo vrijeme* osvijetlio pitanje odnosa između teorije i prakse odgoja kao *osnovni problem naše pedagogike*. "Neophodno je da se još sada, takoreći na početku izgradnje naše pedagoške nauke, razmotri odnos teorije i prakse vaspitanja" (*ibidem*, 80). Afirmativno se odnoseći prema Patakijevu članku s pregledom svih 19 Zbornikovih članaka Ignjatović nalazi i neke uređivačke nedostatke: to je prije svega nezastupljenost pojedinih nastavnih predmeta (matematike, filozofije, *Ustava odnosno državne izgradnje i tzv. vještina*) uz istovremeno *preklapanje* pojedinih predmeta s više članaka, kao i nesistematiziran redoslijed članaka bez poštivanja jasnog pravila. No, unatoč tim nedostacima Autor ovaj zbornik smatra izuzetno vrijednim zaključivši na kraju: "Nadajmo se da će ovaj zbornik potaći ne samo drugove u Hrvatskoj, nego pedagoške radnike i u ostalim republikama, da se okupe, organizuju i podele poslove i zadatke. Jedino tako će moći da reše pedagoške probleme, koje pred njih postavljaju potrebe dalje izgradnje socijalizma u našoj zemlji" (*ibidem*, 89).

U članku *Sveučilište i srednja škola* : O nekim pitanjima visokoškolske pedagogije (9.1.1, 1951 c) Pataki se osvrće na tada česte prigovore o slabom predznanju i općoj kulturi studenata prilikom upisa na fakultete, što otežava sveučilišni rad i snižava razinu studijâ. U skladu s tim pozivajući se na sjednicu Savjeta za nauku i kulturu Vlade FNRJ iz ožujka 1951. godine i Rezoluciju III. plenuma CK KPJ s kraja 1949. godine, zalaže se za podizanje razine znanja svih srednjoškolskih učenika, pri čemu *treba posvetiti što širu pedagošku i drugu brigu razvijanju srednjih stručnih škola* kako gimnazija *ne bi preuzela ekskluzivitet za upis na fakultete*. U tom pogledu on poseban značaj posvećuje dobrom stručnom, ali i pedagoško-metodičkom

obrazovanju budućih srednjoškolskih profesora, jer će samo tako osposobljen profesor imati uspjeha u radu. Pritom dodaje da pedagoško obrazovanje budućih profesora nije samo pitanje profesora pedagogije i metodičara, nego čitavog Fakulteta. Po prvi puta otvoreno govori o tendenciji *podcjenjivanja pedagogije na fakultetima* i njenog doživljavanja *kao sporednog, drugog predmeta*, naglašavajući da se ovi negativni trendovi postupno smanjuju. Nasupot njima zalaže se za nastavak unapređenja pedagoškog rada na Sveučilištu i u srednjoj školi "kako bi se stvorili što bolji uvjeti za spremanje solidnih stručnih kadrova za dalji socijalistički razvitak u našoj zemlji" (*ibidem*, 2).

U članku *Pedagoška štampa u Hrvatskoj* (9.1.1, 1951 d) osvrće se na kvalitetu rada tadašnjih šesnaest pedagojskih časopisa i listova u Hrvatskoj zagovarajući njihovo poboljšanje. Naime, pored različitih aktualnosti iz pedagoške prakse navodi da osobito časopisima nedostaje znanstvenih rasprava, te da časopis pored izvještavanja o svakodnevnom pedagoškom životu "mora da služi i stalnom proširivanju naučno - pedagoških perspektiva radi uzdizanja na viši nivo odgojno-nastavne prakse" (*ibidem*). Uz dobre strane pojedinih časopisa naglašava i čitav niz sadržaja kojima nije posvećena odgovarajuća istraživačka pažnja. Tako u *Pedagoškom radu* smatra još uvijek zanemarenim pitanja teorije i povijesti pedagogije, *socijalističkog odgoja mladog naraštaja*, moralnog odgoja, didaktike, problema učenja i njegova uspjeha, rada sa slabim učenicima, *idejno-političkog odgoja učenika*, obiteljskog odgoja i dr. Zalaže se i za više informacija i *kritičkog ocjenjivanja stranog školstva i pedagogije*. Kako "odluke Trećeg plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu nisu još dovoljno bliže razrađene na konkretnoj materiji složenog pedagoškog i školskog života", unatoč tome što "pedagoška štampa u Hrvatskoj doprinosi pravilnom iznošenju i unapređivanju naše odgojno-nastavne prakse" (*ibidem*), treba nastaviti razvoj u započetom pravcu *kako bi se mogla obuhvatiti sva bitnija i važnija pitanja našeg širokog pedagoškog života*.

Članak *Putovi i zadaci naše pedagoške nauke : Voies et buts de la science pedagogique Yougoslave* (9.1.1, 1951 e-1951 f) jedan je od najznačajnijih Patakijevih, hrvatskih i jugoslavenskih radova iz početne faze razvoja samoupravne socijalističke pedagogije. U njemu se polazi od definiranja *odgoja novog socijalističkog čovjeka u uvjetima socijalističke izgradnje društva* kao *vrhovnog zadatka pedagogije*.

Revolucionarni aspekt tako postavljene pedagogije eksplicitno se navodi: "Naša pedagogija, naša pedagoška nauka je sastavni dio borbe za izgradnju novog, boljeg društva. Ona treba da postane što jača poluga za formiranje novih, socijalističkih naraštaja, za dalju izgradnju i razvitak našeg socijalističkog društva. Putovi i zadaci naše pedagoške nauke izrastaju iz naše nove društvene stvarnosti i iz perspektive njene dalje socijalističke izgradnje. Naša je pedagogija od početka do kraja uključena u revolucionarno zbivanje u kome se izgrađuje naše novo socijalističko društvo i u njemu bolji uvjeti za napredan i konstruktivan život i rad naših ljudi, za svestrani razvitak čovjeka" (*ibidem*, 2). Zato su *putovi naše pedagogije izraz putova izgradnje socijalizma u novoj Jugoslaviji*. Ističući temeljne rezultate *revolucionarnog preobražaja zemlje* pozivajući se pritom na Tita, Marxa, Engelsa i Lenjina Pataki govori o zaostalosti pedagoške prakse u staroj Jugoslaviji koja je počivala na *utjecaju crkve i religije, tobožnjoj apolitičnosti, kapitalističkom izrabljivanju, nacionalnom šovinizmu, bezobzirnoj konkurenciji i sitnom malograđanskom egoizmu bez veze s općim narodnim interesima* (*ibidem*, 4). No, pritom pronalazi i *napredne društvene snage na čelu s Komunističkom partijom Jugoslavije* kao one progresivne snage koje su dovele do revolucionarnog prevrata u zemlji, a građansku pedagogiju na *putove marksističko-lenjinističke pedagogije*. "Formiranje novog, socijalističkog čovjeka, formiranje mladog socijalističkog naraštaja u uvjetima socijalističke izgradnje našeg društva predstavlja *predmet* naše pedagoške nauke. Naša pedagogija, imajući svoj korijen i svoje osnove u zakonitom razvitku našeg društva u pravcu socijalizma, u svojoj je suštini prema tome marksističko-lenjinistička pedagogija. Putovi naše pedagogije, koji su neosporno specifični, u zavisnosti od specifičnih uvjeta našeg života i razvitka, odražavaju opću i bitnu liniju socijalističkog odgoja uopće, liniju jedino naučne, marksističko-lenjinističke pedagogije" (*ibidem*, 5).

Razvijajući potom kontinuitet *revolucionarne marksističko-lenjinističke pedagogije od revolucionarnog proletarijata preko Sovjetskog Saveza do* čitavog niza drugih socijalističkih zemalja nakon Drugoga svjetskog rata zaključuje: "Odgoj je funkcija društvenog života, a pedagogija je društvena nauka. Svako je društvo jedno konkretno društvo, sa svojim životom, sa svojom konkretnom historijskom situacijom, sa posebnostima svog nacionalnog, političkog, društveno-ekonomskog, kulturnog života i razvitka, kako u prošlosti tako i u sadašnjosti. Koliko god taj život i razvitak

nužno teče na kolosijeku opće zakonitosti razvitka društva, sam taj razvitak ima radi specifičnih uvjeta, u kojima se vrši, svoje specifično obilježje, svoje specifično lice. Opće i specifično u razvitku društva nisu međutim dva odijeljena puta, nisu dvije posebne različite zakonitosti. Opća zakonitost ispoljuje se realno uvijek samo u specifičnom, pojedinačnom, kao što se u specifičnom i pojedinačnom manifestira uvijek opća zakonitost" (*ibidem*, 10). Tako je *marksističko-lenjinistička pedagogija* u Sovjetskom Savezu upravo specifična *sovjetska marksističko-lenjinistička nauka*. Međutim, "u sovjetskim udžbenicima pedagogije, a naročito u onima *iza rata*, kada se svijet socijalizma proširio, sovjetska pedagogija se u Sovjetskom Savezu jednostavno izjednačuje s naučnom, marksističko-lenjinističkom pedagogijom uopće. (...) Obilježavajući tako marksističko-lenjinističku pedagogiju prvenstveno i u bitnom (u stvari u isključivom) pogledu kao *sovjetsku* pedagogiju, ona je krenula putem monopolizacije naučne pedagogije, svojatajući za sebe ulogu rukovodećeg i vrhovnog arbitra u naučnom postavljanju i rješavanju pitanja odgoja i obrazovanja za sve zemlje i narode" (*ibidem*, 11). Činjenica da sovjetska pedagogija zna samo za dva svijeta - svijet sovjetskog socijalističkog društva i kapitalistički svijet - potkrjepljena je potom nizom primjera iz sovjetske pedagoške literature.

U ovom radu Pataki nastavlja zagovarati potrebu preispitivanja *naučnosti pedagogije* nakon potresa izazvanih rezolucijom Informbiroa. "Suvremeno stanje i dalji razvitak pedagoške nauke, kao nauke o socijalističkom odgoju u socijalističkom društvu, u socijalističkom svijetu, zahtijeva da se raspravi principijelno *pitanje naučne strukture same pedagogije*. O pravilnom rješavanju tog pitanja ovisi i razvitak naše mlade pedagoške nauke. Neosporno je, da postoji samo jedna naučna pedagogija, a to je marksističko-lenjinistička pedagogija kao nauka o socijalističkom odgoju u uvjetima socijalističke izgradnje društva. Njoj nasuprot stoji buržoaska pedagogija kao vladajuća pedagogija u zemljama kapitalizma. Pedagogija je postala naukom onda, kada se počela izgrađivati na osnovama teorije marksizma, t. j. kada je otkrila društvenu uvjetovanost odgoja u zavisnosti od objektivne zakonitosti društvenog razvitka. *Naučna spoznaja odgoja u našoj suvremenosti, to je spoznaja istinskog odgoja kao socijalističkog odgoja u socijalističkom društvu*. Samo socijalistički odgoj omogućuje svestrani razvitak čovječe ličnosti. Prema tome nema i ne može biti 'više' pedagoških nauka. Pedagoška nauka je jedna, - marksističko-lenjinistička; ona

odražava u našoj suvremenoj epohi, u planu odgoja i obrazovanja mladog naraštaja, objektivnu zakonitost društvenog razvitka, razvitak društva na njegovu putu u socijalizam" (*ibidem*, 15). Tako je i jugoslavenska pedagogija po svom osnovnom pravcu i sadržaju *marksističko-lenjinistička*, a prema specifičnim prilikama života i odgoja *jugoslavenska*, pa je Pataki definira kao *jugoslavensku marksističko-lenjinističku pedagogiju*.

Marksističko-lenjinistička pedagogija ima izgrađeni znanstveni sistem po kojem *odgoju pripada rukovodeća uloga u formiranju čovjeka*. Ovako usmjerena pedagogija treba isticati svoju *nepobitnu povezanost s politikom i klasnom borbom*. I ne samo to: "Pravilna, naučna linija pedagogije zahtijeva stoga stalno zaoštavanje borbe protiv nenaučne, buržoaske pedagogije, protiv reakcionarnih pedagoških shvaćanja klasnog neprijatelja" (*ibidem*, 17). Socijalistička revolucija vodi uništenju *klasnog buržaskog društva* s kojim u isto vrijeme dolazi do *preobražavanja ljudske svijesti*, pa onda i *odgoja*.

Osnovni postulati *marksističko-lenjinističke pedagogije* zasnivaju se na marksističkoj teoriji utemeljiteljâ Marxa i Engelsa: "Marx i Engels definirali su odgoj kao svestrani razvitak ličnosti. Ova zasada predstavlja ugaoni kamen u naučnom rješavanju pitanja cilja i zadataka odgoja. Pedagoška nauka dokazala je na dokumentarnom historijskom materijalu, da je u klasnom društvu, u uvjetima eksploatatorskih društvenih odnosa odgoj kao svestrani razvitak čovjeka nemoguć. Samo u socijalističkom društvu postoje uvjeti za takav odgoj. Na toj osnovi pedagogija izlaže cilj i zadatke socijalističkog odgoja - fizičkog, umnog, politehničkog, moralnog i estetskog, - imajući stalno u vidu njegovu političku uvjetovanost i usmjerenost" (*ibidem*, 18).

Novi pristup putevima razvoja jugoslavenske pedagogije Pataki sublimira na slijedeći način: "Putovi naše pedagogije, kako je izloženo, jesu putovi marksističko-lenjinističke pedagogije. Oni odražavaju putove odgoja i obrazovanja našeg mladog naraštaja u našem novom društvu. Na njihovoj osnovi naša mlada pedagoška nauka treba da rješava zadatke i probleme naše pedagoške prakse u specifičnim uvjetima našeg društvenog života, naše socijalističke izgradnje. U rješavanju odgojnih zadataka i problema naša pedagogija ne počinje međutim, tako da kažemo, 'od početka'. Ona se rukovodi naučno provjerenim marksističko-lenjinističkim principima i zasadama o

socijalističkom odgoju. Primjena ovih principa i zasada u proučavanju i rješavanju problema naše pedagoške prakse postavlja pred našu pedagogiju velike i odgovorne zadatke. Naša pedagoška nauka treba da bude sigurno teorijsko rukovodstvo za našu pedagošku praksu." Jer "pedagogija je od početka do kraja teorija odgojne prakse. Nepravilno je i štetno za stvar odgoja, ako se ona udalji ili čak odvoji od života i pretvori u t. zv. 'čistu' nauku. *Jedinstvo teorije i prakse* predstavlja bitnu unutarnju zakonitost pedagogije" (*ibidem*, 19). Pored nadogradnje deskriptivne i eksplikativne razine do tada isključivo normativnom karakteru pedagogije Pataki u ovom radu zagovara proširenje pedagoške znanosti u dva pravca već i na metodološkoj razini. S jedne strane, dokidanjem granica unutar *marksističko-lenjinističke pedagogije* prekida antagoniziranje *sovjetske socijalističke pedagogije* otvaranjem prostora za teorijsko-deduktivna istraživanja u korpusu cjelokupne *marksističko-lenjinističke pedagogije*, a s druge strane implicitno naznačuje potrebu empirijsko-induktivnih istraživanja neposredne jugoslavenske pedagoške stvarnosti: "Problemi naše pedagogije prema svemu izloženom jesu problemi naše pedagoške prakse, našeg socijalističkog odgoja, naše socijalističke škole. Proučavati ih i rješavati konkretno, u specifičnim uvjetima našeg života, naše socijalističke izgradnje na marksističko-lenjinističkoj osnovi, na putovima marksističko-lenjinističke pedagogije, - u tome je njen *naučni zadatak*. On je sav u službi odgoja socijalističkog čovjeka" (*ibidem*, 22).

I slijedeći Patakijev rad vrlo je zapažen ne samo među njegovim radovima, već istodobno i u cjelokupnoj hrvatskoj i jugoslavenskoj pedagogiji iz početnog perioda *deetatizacije* i razvoja *samoupravne socijalističke pedagogije*. Kao predsjednik PKZ-a i pročelnik njegova Odsjeka za opću pedagogiju, upravitelj Pedagoškog instituta i voditelj kolegija Opće pedagogije na sveučilišnom studiju pedagogije, te nesumnjivo jedan od vodećih teoretičara pedagogije u Jugoslaviji toga doba, Pataki je bio ključna osoba u izradi prvog sveobuhvatnog udžbenika opće pedagogije u poslijeratnoj Jugoslaviji koji će po svom opsegu i vijeku trajanja uvelike prevazići njegov prijašnji kompendij - *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d). Udžbenik *Opća pedagogija* (9.1.1, 1951 g), o kojem je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 4.4.3.2. *Početak deetatizacije i samoupravnog socijalističkog razvoja*, nastao je kao rezultat timskog rada, na čelu kojeg je stajao Pataki kao urednik i autor većeg dijela prvih triju temeljnih poglavlja dajući tako ključne gabarite izloženoj pedagogiji. *Opća pedagogija*

je naišla na vrlo dobar odjek u pedagoškoj javnosti, pa je njen vijek trajanja daleko nadišao ne samo život njenoga urednika, nego i sva prvotna očekivanja. Više od 18 godina ovaj je udžbenik korišten u učiteljskim školama, ali i u drugim ustanovama u kojima se proučavala pedagogija⁵⁴.

Opće postavke pedagoške znanosti Pataki izlaže u poglavljima: *I. Predmet, zadaci i metode pedagogije*, *II. Cilj i zadaci odgoja* i *III. Organizacija odgoja i škole*. U određenju pedagogije polazi od nekih najopćenitijih, istodobno i apolitičkih definicija do konačnog pristupa u kojem kao predmet pedagogije vidi *odgoj novog, socijalističkog čovjeka i formiranja mladog socijalističkog naraštaja u uvjetima borbe za ostvarenje i pobjedu socijalizma* (*ibidem*, 7). Posebno ističe društvenu uvjetovanost i društvenu usmjerenost odgoja po kojoj on nije samo stvar roditelja, škole i učitelja, nego i cjelokupnog društva. Odgoj je istodobno i *društveno-generacijska pojava*, odnosno "jedna od bitnih kategorija društva (Marx), opća i stalna kategorija društvenog života (Lenjin)" (*ibidem*, 10).

Svoju ranije izlaganu odgojnu intencionalnost (9.1.1, 1950 f) Pataki ovdje dodatno pojašnjava: "Odgoj je (...) svijesna i svrsishodna djelatnost. 'Nesvijesni' odgoj nije uopće odgoj. Nisu svi utjecaji na mlado ljudsko biće ujedno i odgojni utjecaji. Samo je ono utjecanje odgojno u pravom smislu te riječi, koje je upravljeno na određene ciljeve i zadatke - ili je u skladu s njima. 'Besciljni' i potpuno 'nesvijesni' odgoj u suprotnosti je sa suštinom pedagoškog procesa, pedagoške aktivnosti, koja je svijesna i svrsishodna djelatnost" (9.1.1, 1951 g, 25). Raspravlja i odnos između *odgoja, obrazovanja i nastave*. Za njega je odgoj "svijesna i planska djelatnost, koja se sastoji u rukovođenju i pomaganju mladenačkog razvitka" (*ibidem*, 54), pri čemu je *istinski odgoj svestrano razvijanje ličnosti. Pravog, istinskog odgoja* nema bez obrazovanja, koje "se ne sastoji samo u manjoj ili većoj sumi znanja, vještina i navika; ono nije samo stvar pukog stjecanja i posjedovanja informativnih (ili pasivnih) znanja. Ono je sistem svijesnih spoznaja i uvjerenja, i kao takvo ono samo po sebi, po unutarnjoj nuždi, utječe i na razvijanje praktičnog stava čovjeka" (*ibidem*, 27). Ali nema ni *pravog, istinskog obrazovanja* bez odgoja: "Pravo, istinsko obrazovanje ima nužno odgojni karakter, odgojnu vrijednost, ono ne samo da služi odgoju, nego ga

⁵⁴ O sudbini udžbenika *Opća pedagogija* vidjeti više u napomeni uz ovu bibliografsku jedinicu u podpoglavljju 9.1.1. *Objavljeni radovi* (9.1.1, 1951 g).

zapravo omogućuje, razvija, unapređuje" (*ibidem*, 28). Kako je škola moćno sredstvo odgoja i obrazovanja, a nastava odlučujući faktor školskog rada i života, ona je u svojoj biti *odgojno-obrazovni proces* (*ibidem*, 29). Zato nastava mora biti ne samo obrazovna, nego i odgojna. U tom procesu presudan je značaj odgajatelja, o kojem Pataki raspravlja na način koji je karakter njegova odgojnog okruženja za trenutak učinio sličnim njegovu pristupu odgoju još iz razdoblja kulturne pedagogije: "Rukovodeća uloga nastavnika u procesu nastave ima karakter aktivnog posredovanja između širokog svijeta prirode i društva (danih u naukama, u školskim predmetima) na jednoj i učenika, koji je razvijaju, na drugoj strani" (*ibidem*, 29) (podvukao I. R.) - poput posredovanja između objektivnog i subjektivnog duha, kulture i odgajatelja. No, da takvo određenje posve slučajno koincidira s prijašnjom koncepcijom, te da je Patakijeva koncepcija socijalističke pedagogije ostala neizmjenjena u tom pogledu, jasno je već iz sâmog nastavka: "Iz izloženog slijedi, da je o d g o j svijesno, svrsishodno, planski rukovođeno pripremanje mladog naraštaja za obrazovane i kulturne, svijesne i aktivne graditelje i branitelje socijalističkog društva, socijalističke domovine, boraca za pobjedu socijalizma u svijetu" (*ibidem*, 29).

Rasprava o moći i granicama odgoja ponovno započinje razmatranjem teorijâ nativizma, empirizma i konvergencije, te prigovorom o zapostavljanju čovjekove svijesne aktivnosti, koja je uz naslijeđe i društvenu sredinu nezaobilazni faktor u čovjekovu formiranju: "Iz čovječjeg bića, iz njegove psihike i svijesti, isključeno je ono, što ga bitno obilježuje, a to je njegova aktivna priroda i posebno svijesna aktivnost. Svijest, svijesna aktivnost je svojevrsni faktor; ona je, ako se može tako reći, onaj 'treći' faktor, koji sudjeluje u razvitku i formiranju čovjeka, uvijek dakako na širokoj osnovi unutarnjih faktora i društvene sredine, na koje se upire, i u zavisnosti od njih. Prema tome čovjek nije pasivan produkt dvaju od njega potpuno nezavisnih faktora. On je u krajnjoj liniji i sam odgovoran za ono, što je bio, što jest i što će biti. Svaki čovjek je u izvjesnoj mjeri tvorac svoje individualnosti" (*ibidem*, 38).

Rasprava o zadacima pedagogije ne odmiče dalje od već objavljenih stajališta. Odnos pedagoške znanosti i pedagoške prakse istovjetan je odnosu između vrsnog i rodnog pojma: "Pedagoška teorija potekla je iz pedagoške prakse i na njenoj osnovi ona je u službi unapređivanja odgoja i škole. Pedagoška teorija ne smije nikada izgubiti iz vida, da ona proizlazi iz prakse i da se njezin naučni i društveni zadatak sastoji u

pomaganju, u unapređivanju odgoja. Ona nije i ne smije biti neka 'čista' nauka, koja se pasivno, nezainteresirano odnosi prema svakidašnjim, praktičnim pitanjima odgoja i nastave. Pravilno shvaćeni naučni zadatak pedagogije ne leži naprosto samo u spoznavanju, u čisto teoretskom osvjetljavanju i objašnjavanju pedagoških pitanja. Pedagogija u sebi nužno uključuje stav zalaganja za stvar pravilnog i uspješnog odgoja mladog naraštaja" (*ibidem*, 39). Očigledno je da toliko često i snažno isticanje upućenosti pedagoške teorije na pedagošku praksu proizlazi iz bojazni kako bi širenje pedagoških zadataka na deskriptivnu i eksplikativnu razinu u ovom razdoblju moglo zagubiti njen - po Patakijevu sudu temeljni - normativni karakter. Dakako, u tom pogledu presudna uloga u *treba da* postuliranju normativne pedagogije i u ovom periodu pripada politici i službeno proklamiranoj ideologiji, jer *pedagoška nauka počiva na marksističko-lenjinističkom učenju o socijalističkom odgoju mladog naraštaja*, pa spada u red *najpolitičnijih društvenih nauka* (*ibidem*, 40).

Uz *proučavanje pedagoške i školske dokumentacije* u glavne pedagoške istraživačke metode spadaju i *proučavanje pedagoškog iskustva nastavnika i škola*, *promatranje*, *eksperiment* i *razgovor* (*ibidem*, 47).

Posebno se ističe društvena uvjetovanost odgoja: "On nije stvar i briga pojedinca tobože od društva odijeljenog. Odgoj je funkcija društva i vrši se kao klasni ili općedruštveni zadatak u zavisnosti od karaktera samog društvenog života" (*ibidem*, 54). U skladu s tim "slobodan i svestran razvitak čovječe ličnosti, socijalističke ličnosti u socijalističkom društvu suština je istinskog odgoja, pravi cilj socijalističkog odgoja" (*ibidem*, 56). Prema tome, *vrhovni je zadatak naše pedagogije odgoj novog, socijalističkog čovjeka*. Takav odgoj ostaje u okvirima *marksističko-lenjinističke pedagogije* oslobođene dominacije Sovjetskog Saveza: "Odgoj u socijalističkoj Jugoslaviji u potpunom je skladu s marksističko-lenjinističkom naukom, na liniji je istinskog socijalističkog odgoja, koji ima općechovječansko, internacionalističko značenje" (*ibidem*, 56). Cilj *odgoja i obrazovanja* je u razvoju fizičkih, intelektualnih, moralnih i estetskih sposobnosti, te u skladu s njima odgovarajućih odgojnih aspekata, pri čemu je politehničko obrazovanje dio općeg, odnosno intelektualnog obrazovanja, jer ono "nije stručno ili tehničko obrazovanje. Ono je sastavni dio općeg obrazovanja i upoznaje učenike s osnovima glavnih grana proizvodnje" (*ibidem*, 63).

Raspravljajući organizaciju odgoja i škole Pataki se vraća pitanju društvene uvjetovanosti škole i *odgojno-školskog sistema* zaključivši kako "demokračičnost, jedinstvenost čitavog školskog sistema i svjetovnost predstavljaju osnovne i bitne principe i odlike socijalističke organizacije odgoja i škole" (*ibidem*, 75). Na kraju daje pregled strukture sistema školstva u FNRJ.

U članku Pred prvi kongres pedagoga Jugoslavije (9.1.1, 1951 h) Pataki se zalaže za to da se *na našem pedagoškom putu koji je u idejnom pogledu bez sumnje sastavni dio našeg puta u socijalizam* ne treba započinjati sasvim iznova, već koristiti one tekovine i dostignuća napredne pedagogije koji pomažu pravilnom i uspješnom odgojno-nastavnom radu, dakako, u skladu s novim društvenim ideološko-političkim okolnostima. Zato se umjesto jednostavnog *mehaničkog preuzimanja tuđih klišeja* treba "prema našim uslovima i mogućnostima pronalaziti što bolje puteve i metode za njihovo rješavanje, inzistirajući pri tome dakako uvijek na kvaliteti odgojno-nastavnog rada" (*ibidem*).

Članak Osamdesetgodišnjica Hrvatskog pedagoško-književnog zbora (9.1.1, 1951 i) dio je uvodnog referata kojeg je u svojstvu Zborova predsjednika Stjepan Pataki održao na proslavi ove velike obljetnice. Cjeloviti referat objavljen je pod naslovom Razvojni put Pedagoško-književnog zbora u časopisu *Pedagoški rad* (9.1.1, 1951 k), u kojem se ističe PKZ-ova *pozitivna zdrava tradicija* na osnovi koje on i *danās postoji i razvija se*, pri čemu se posebno ističe njegov značaj u širokom pedagoškom djelokrugu naše društvene zajednice na razvijanju i izgrađivanju socijalističke pedagoške prakse i teorije (*ibidem*, 402).

Člankom Izgradnja našeg školskog sistema (9.1.1, 1951 j) osvrće se na donošenje Zakona o narodnim školama u NR Hrvatskoj ističući kako "on predstavlja osnovu na kojoj se na djelotvoran način rješava pitanje daljeg razvoja i podizanja narodne prosvjete, obrazovanja i kulture, a istodobno on je važan, osnovni korak u izgrađivanju našeg školskog sistema. Zakon o narodnim školama utvrđuje u prvom redu idejna, pedagoška i organizaciona načela u provođenju obaveznog osmogodišnjeg školovanja, posebno pak s obzirom na društvenu ulogu narodne škole" u duhu *Rezolucije III. plenuma CK KPJ* (*ibidem*). Afirmativno se odnosi prema ovom zakonu, ističući kako se njime pokušavaju implementirati elementi samoupravnih socijalističkih odnosa u osnovno školstvo. Tako, među ostalim, pozdravlja pitanje

poticanja učiteljeve slobodne inicijative u radu, čime se stvaraju pretpostavke za poboljšanje pedagoškog standarda u odnosu na prethodnu fazu: "Što se samih metoda nastavno-odgojnog rada tiče, u Zakonu se ističe da je učitelj slobodan u izboru onih koji vode pravilnim i uspješnim rezultatima. No, njegovo pedagoško djelovanje pretpostavlja, sasvim naravno, pedagoško-metodičku spremu. Školu treba osloboditi metodičkog dogmatizma i receptologije, koji vode do šablonskog rada i u pravilu ne potiču inicijativu u pronalaženju boljih pozitivnih oblika i metoda rada. (...) Stvar je nastavnika i nastavničkih kolektiva da vlastitom inicijativom i zalaganjem, na osnovi pedagoškog znanja i pedagoške savjesti, poduzimlju potrebne mjere da u postojećim uvjetima uzdignu pedagoški rad na što viši stupanj" (*ibidem*). Na taj se način mijenja do tada pogrešna percepcija njihova rada: "Pravilan odnos prema školi kao društveno-pedagoškoj ustanovi treba da istisne shvaćanje o nastavniku - činovniku koji misli i djeluje naprosto prema odlukama i instrukcijama propisanim 'odozgo'. Duh demokratizma i samoupravljanja treba da se u sve većoj mjeri osjeti u radu škola i nastavnika. Nastavnici kao neposredni i stvarni učesnici u radu škole treba da sa što više inicijative, borbenosti, lične i kolektivne odgovornosti i požrtvovnosti pretresaju i rješavaju odgojno-nastavna pitanja" (*ibidem*).

U slijedećem članku O politehničkom obrazovanju (9.1.1, 1952 a) zalaže se za više puta isticano politehničko obrazovanje - *kao sastavni dio idejnog sadržaja nove, napredne škole* - na sličan način kao u prethodnom članku (vidjeti: 9.1.1, 1951 j). Traži njegovo uvođenje u obliku principa u cjelokupni *odgojno-nastavni rad* u školama, jer se njime *podigne naša škola na jedan viši nivo kao rezultat povezivanja s bitnim i osnovnim pitanjima i pojavama društva suvremenog, narodnog shvaćanja obrazovanja*, što će u konačnom *poslužiti cilju svestranog razvitka i odgoja mlade generacije* (9.1.1, 1952 a, 2).

Na Prvom pedagoškom kongresu FNRJ održanom početkom svibnja 1952. godine u Beogradu Pataki na početku plenarnog rada izlaže referat pod naslovom *Zadaci i metodologija naučno-pedagoškog istraživačkog rada u vezi s Rezolucijom III. plenuma CK KPJ* (9.1.1, 1952 b; 1952 d). U njemu polazi od revolucionarnih društvenih promjena postavljajući retoričko pitanje suštine i sadržaja socijalističkog odgoja i socijalističke pedagogije: "Unutarnji sadržaj i vrijednost socijalističkog odgoja i socijalističke pedagogije, kao istinski naučne, marksističko-lenjinističke pedagogije

zavisni su o sadržaju i razvojnom putu samog socijalizma, i to u interesu boljeg, pravilnijeg, razumnijeg života čovjeka u novom društvu. I naši narodi su upravo u to ime krenuli putem socijalizma, putem socijalističkog preobražaja našeg društva. U toku Narodne revolucije i, dalje, u procesu same socijalističke izgradnje s izgrađivanjem našeg novog života ostvaruje se i praksa novog, naprednog, socijalističkog odgoja mladog naraštaja u našem društvu. Putovi naše pedagogije, putovi naše mlade pedagoške nauke jesu putovi marksističko-lenjinističke, socijalističke pedagogije" (9.1.1, 1952 b, 2). Međutim, u izmijenjenim društvenim okolnostima najavljuje se svojevrsna redefinicija ovoga razvojnog pravca: "Pitanje socijalističke pedagogije, pitanje istinskog socijalističkog odgoja danas je na nov način u središtu društvenog i naučnog interesa. To pitanje je od principijelnog, općeg, prelomnog karaktera, u punom smislu te riječi internacionalnog zamašaja. Kao takvo ono prelazi sasvim naravno naše uže nacionalne okvire. Rezolucija III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu predstavlja jedan izvanredno važan dokument. Sama Rezolucija rađena je na osnovi svestranog proučavanja naše pedagoške i školske situacije, - ne dakako apstraktno nego na principijelnoj i dosljednoj socijalističkoj osnovi te istodobno s osjećajem za konkretno, za specifično naše, a na liniji socijalističkog razvoja u našoj zemlji. Rezolucija je načela i nanizala niz izvanredno važnih pitanja koja pedagoški radnici treba da pobliže razmotre i razrade" (*ibidem*, 2).

Naglašavajući kako razvoj zemlje ide u pravcu *slabljenja i uklanjanja birokratskog rukovođenja u svim oblastima političkog, društveno-ekonomskog i kulturnog života*, potičući istodobno *slobodan razmah konstruktivne inicijative, slobodnu i široku izmjenu misli, borbu mišljenja*, a sve kako bi socijalizam poslužio *napretku društvene zajednice i uzdizanju čovjeka*, zalaže se za izmijenjenu ulogu odgoja: "Mi smo načistu s tim koji je cilj našeg odgoja t.j. što mi hoćemo da odgojem postignemo, kakvog čovjeka tražimo da izgradimo. Svima nam je jasno da to treba da bude socijalistički čovjek koji voli svoju zemlju i poštuje druge narode, da to treba da bude građanin nove socijalističke Jugoslavije. To znači da on treba da bude čovjek bogatog unutrašnjeg života, fizički i moralno zdrav, krepak i čio (Đilas). Naš je cilj 'odgajati u školama novog, slobodnog i socijalističkog čovjeka, čija su shvaćanja široka i raznovrsna, kome su tuđi birokratizam i ukalupljenost misli' (Rezolucija III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu)" (*ibidem*, 3).

U tom pogledu Pataki u svom izlaganju na Kongresu (9.1.1, 1952 d), što kasnije nije uključeno u konačni tekst referata objavljen u *Savremenoj školi* (9.1.1, 1952 b), po prvi puta izravno osuđuje dotadašnju pretjeranu ovisnost pedagogije o politici u Jugoslaviji i traži zaokret u pravcu jačanja vlastitih pedagoških istraživanja: "Stvar je u tome da se pedagogija koncentrirala postepeno sve više i na naučno proučavanje i rješavanje specifičnih odgojnih i nastavnih pitanja u cilju pravilnog i uspješnog pedagoškog rada, - sve to dakako na liniji, generalnoj liniji progresa, socijalizma, politike. Za takav razvitak pedagogije potrebno je više udubljenja, studija, naučnog pristupanja, proučavanja i rješavanja naših odgojnih problema i zadataka. Činjenica je da smo tu i tamo, i ne baš malo, zanemarili specifično-pedagošku problematiku upravo zbog toga, jer smo se zadovoljavali uglavnom općim društveno-političkim, društveno-pedagoškim tezama i smjernicama. To je nema sumnje osnovno, nužno i važno, no vrijeme je, a uslovi su za to već sazreli, da se na koncentriraniji i sistematičniji način posvetimo proučavanju i što egzaktnijem rješavanju specifičnih pedagoških pitanja i zadataka. Mnogi naši pedagoški spisi i rasprave, to nam je manje više svima poznato, nose više biljeg politike (i pisani su nekako više njenim žargonom) nego pedagogije. Uostalom to je jedna šira pojava i ima čitav niz karakterističnih podataka, na kojima se to može ilustrirati" (9.1.1, 1952 d, 58). U istom predavanju po prvi puta uz normativni karakter pedagogije eksplicitno se ističe i njena deskriptivna i eksplikativna zadaća: "Pedagogija je dijelom deskriptivno-eksplikativna nauka. Ona izlaže, opisuje, objašnjava pedagošku stvarnost, pedagoške procese, no s time da na osnovi toga pruža smjernice za odgajanje, za odgojno-nastavni rad. No i to na podlozi proučavanja pozitivnog pedagoškog rada, koji vodi uspjehu. U tom smislu, po tom svom važnom zadatku pedagogija je i normativne prirode, ima normativnu namjenu. Centralni zadatak pedagogije je pravilan i uspješan odgoj, odgojno-nastavni rad. To je njen specifični posao, njena specifična problematika" (*ibidem*, 58) (podvukao I. R.).

U kasnije objavljenom referatu Pataki navodi čitav niz raznovrsnih problema preuzetih iz tada temeljnog političko-pedagoškog dokumenta koje pedagogija treba istraživati u novim okolnostima: "U Rezoluciji III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu glavni i najvažniji od njih su istaknuti. To su pitanja idejne osnove našeg odgoja, cilja i zadataka odgoja socijalističkog čovjeka, pitanja metoda odgajanja,

sistema odgoja i školstva, karaktera i sadržaja obrazovanja, a s tim u vezi pitanja nastavnih planova i programa; nadalje pitanja obaveznog školovanja, općeobrazovnog, stručnog i visokog školstva, važna pitanja predškolskog i vanškolskog odgoja, načina rukovođenja školstvom, stručnog i pedagoško-metodičkog obrazovanja nastavnika i t. d. U tim pitanjima obuhvaćen je u stvari veći dio najvažnije i najaktualnije naše odgojno-školske problematike" (9.1.1, 1952 b, 5).

Razrađujući potom čitav niz istraživačkih zadataka koji očekuju pedagogiju u narednom periodu zaključuje se: "Zadatak pedagoške nauke sastoji se u tome da proučava i otkriva objektivne, specifično pedagoške zakone razvitka i odgoja mladog naraštaja, kako bi na toj osnovi, dakle na objektivni, naučni zakon izlagala i normirala principe, pravila, metodičke smjernice za pedagošku praksu, za pedagošku djelatnost. (...) Naučni zadatak pedagogije je u tome, - proučavati i otkrivati one pedagoške zakone, principe i pravila o kojima ovisi pravilnost i uspješnost odgojno-nastavnog rada" (*ibidem*, 15). U to vrijeme Patakijeva su pedagojska razmišljanja upućena prije svega na *sistematsko proučavanje škola i nastavnika*, odnosno institucionalizirani odgoj.

Na kraju se upozorava na potrebu osiguravanja pretpostavki za početak nesmetanog razvoja deskriptivne i eksplikativne razine socijalističke pedagogije: "Razvitak naučno-pedagoškog istraživačkog rada kod nas je tek na početku, u povojima. Ogromna množina problema i zadataka koji pred nama stoje, na jednoj strani, i relativno malen broj teoretskih pedagoških kadrova, na drugoj strani, govori o potrebi najozbiljnijeg rješavanja i sprovođenja svih onih nužnih mjera koje će na što široj osnovi omogućiti razmah naučno-pedagoškog rada a samim tim pridonijeti razvoju naše pedagoške teorije i prakse" (*ibidem*, 15). U tom pravcu se posebno zagovara stvaranje *naučno-pedagoškog podmlatka*, otvaranje eksperimentalnih škola *u svrhu sistematskog naučno-pedagoškog istraživačkog rada*, jačanje pedagoških instituta kao centara *naučno-pedagoškog rada*, odgovarajuću podršku *pedagoških društava sa svojim sekcijama*, te razvoj *naučno-pedagoških publikacija, pedagoških časopisa i listova*.

U raspravi nakon Patakijeva izlaganja na Prvom kongresu Pedagoškog društva Jugoslavije (9.1.1, 1952 d, 59-76) Radovan Teodosić ističe kako "referat može poslužiti ne samo kao osnova za diskusiju na našem Kongresu, nego - dopunjen

primedbama naročito u pogledu metodologije, načina rešavanja istaknutih problema - poslužiti i kao osnova našeg programa koji neposredno stoji pred nama u narednom periodu" (*ibidem*, 61). To je posebno značajno zato što nakon "već više od dvije godine od Rezolucije III plenuma CK KPJ koja je dala osnovne smernice daljeg razvoja našeg školstva (...) mi nismo učinili oštrij zaokret u stilu našeg rada (a to je centralno pitanje koje Rezolucija postavlja), nismo učinili zaokret u pravcu rešavanja pitanja koja očekuju naše škole i hiljade nastavnika, naše vanškolske vaspitne ustanove i masovne organizacije u prvom redu od nas pedagoga i naše pedagoške nauke. Mi smo se često puta zadovoljavali više tzv. deklarativno-formalnom 'razradom' Rezolucije u tome smislu da ona postavlja ta i ta pitanja, 'objašnjavali' i 'popularisali' što ona znači za naše školstvo i naše prosvetne prilike, koji zadaci proizlaze iz nje za našu pedagošku nauku kao da Rezolucija ima nekih nejasnih mesta koja treba objašnjavati i kao da je takva 'pomoć' pedagoga isključivo potrebna našim prosvetnim radnicima, našoj školi i vaspitnim ustanovama. I sasvim je prirodno što je na račun toga izostala naša stvarna pomoć" (*ibidem*, 61).

Nasuprot Teodosićevim stajalištima, Ivan Leko u svojoj raspravi o Patakijevom referatu, među ostalim, kaže: "Mislim da je jedno od važnih pitanja koje bi trebalo definisati i malo pobliže izučiti - odnos pedagogije i politike. Mi se svi slažemo drugovi, da je pedagogija društvena nauka i o tome spora nema i da je odgoj kao društvena kategorija, kao društvena funkcija, usko vezan sa društvenim zakonima, sa delovanjem društva. Ali društvo je konkretno pa i politika. Prema tome se ne može govoriti o odgoju i pedagogiji a da se usko ne dovedu u vezu sa politikom. Međutim, čini mi se da se na jednom mestu u referatu kaže da bi pedagogiku trebalo izvući i osloboditi politike. Ako mislimo svakodnevnu politiku, recimo u frontovskom smislu, onda da, ali ako se misli na politiku naše Partije i naše vlasti - ja verujem da se tako nije mislilo, inače se ne bih složio. Ja mislim da se politikom treba baviti i naučno i politički i da se tu ne može naći granica. Vidite, to pitanje je ne samo akademsko pitanje, teorisko pitanje; ono kod nas ima praktičan smisao. Mi sada idejom radničkih saveta provodimo široku demokratsku ideju. Isto tako i demokratsko samoupravljanje u školama, prosvetni saveti i odbori imaju veliku kompetenciju. Kod nas se ne može imenovati ni direktor ako se ne čuje predlog samog nastavničkog zbora. Ali moram napomenuti da baš usled pomanjkanja politike i političke ocene toga pitanja i

nepolitičkog prilaženja tome pitanju imamo velikih teškoća. (...) Prema tome politika se na svakom koraku susreće i taj momenat treba potencirati. To su po mome mišljenju važne stvari. Meni se čini da se to ne može odvojiti jedno od drugog i da se stvarno pedagogijom treba baviti i naučno i politički" (*ibidem*, 68).

Koliko je u to vrijeme još uvijek bila oštra i opasna ideološka diskvalifikacija, makar i ovako kondicionalno-hipotetski postavljena - *ako-onda, mada ne vjerujem* - najbolje pokazuje Patakijeva reakcija na Lekovu diskusiju. Unatoč ne samo Teodosićevoj podršci njegovu referatu već i čitavog niza drugih diskutanata, Pataki se u svojoj završnoj riječi izravno osvrće na Lekove objede riječima: "Ni na jednom mestu u mome referatu nisam podvukao da naša pedagogija ne počiva na našoj politici, ali ja sam hteo podvući da je potrebno da na osnovu naše generalne političke linije mi pedagozi odemo jedan korak dalje i ovo što je rekao drug Marijan (Matko Marijan; op. I. R.) i drugi sasvim je pravilno - mi moramo sve da proučavamo sa naše generalne političke linije, moramo da studiramo naša pitanja u specifičnoj suštini. Meni je žao što je neko mogao krivo da shvati ali ja mislim da to nije bila nikako želja" (*ibidem*, 75). O težini ovog Lekovog nastupa u kontekstu tadašnjih jugoslavenskih prilika i položaja pedagoške znanosti u njima svjedoči i to što je on bio predmet vrlo ozbiljnih rasprava još dugo nakon njega (9.2.3.3, 7).

Referat O Radu i problemima Pedagoško-književnog zbora (9.1.1, 1952 c) isto je tako posvećen pitanjima metodologijske prilagodbe pedagogije novim društvenim prilikama, naslonjen na glavne teze referata održanog na Prvom kongresu Pedagoškog društva Jugoslavije i kasniju diskusiju u vezi s njim. U ovom referatu Pataki govori o čitavom nizu problema koje treba obuhvatiti pedagoškim istraživanjima, uzimajući pritom neke ideje iz Teodosićeve diskusije s Kongresa: "Osnovne pedagoške teme iz rezolucije III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu nisu još najvećim dijelom predmetom sistematskog i solidnijeg proučavanja naših pedagoga. Više se prepričavalo, komentiralo, pa i vulgariziralo, i to na takav način, da ovo u stvari nije moglo biti od neke veće i neposrednije koristi za p r o d u b l j e n i j e r j e š a v a n j e pitanja naše pedagoške prakse. O cilju i zadacima odgoja, o svestranom razvitku socijalističke ličnosti, o školi u borbi za socijalizam, za odgoj i formiranje socijalističke društvene svijesti i volje, o odgoju istinskog, socijalističkog lika čovjeka, nadalje o sistemu našeg školstva, napose o problematici obaveznog osmogodišnjeg školovanja,

njegovim organizacionim principima i školskim tipovima, o moralnom odgoju i njegovim metodama, o politehničkom obrazovanju i t. d., i t. d., pedagoški radnici Jugoslavije, zvali se oni teoretičari ili praktičari, malo su pretresali, rješavali i o njima pisali" (*ibidem*, 90). U skladu s referatom s Kongresa ističe se da je u tom pogledu i Pedagoško-književni zbor *dužan da sistematičnije nego dosada pruži pravovremenu i u naučno-pedagoškom pogledu obrazloženu pomoć u rješavanju naših važnih školsko-pedagoških pitanja*. U tom pogledu predložena su i određena organizacijska prestrojavanja unutar PKZ-a.

Zagovaranjem potom čitavog niza pedagoških pitanja koja bi trebalo uzeti u znanstveno razmatranje ponovno se implicitno traži proširenje pedagoške metodologije novim induktivno-empirijskim pristupom: "Proučavanje neposrednog pedagoškog rada, pedagoškog iskustva stotina i tisuća školskih radnika predstavlja metodičku podlogu pedagogije a s tim i bitnu osnovu i za razvoj same pedagoške prakse. Ne odvajati se odnosno odaljavati od škole, učionice, odgajatelja, nastavnika, ukratko od same pedagoške prakse i njenih živih problema, već naprotiv proučavati na najneposredniji način našu pedagošku stvarnost u svijetlu njenog razvitka, u svrhu njenog unapređivanja - to je zadatak pedagogije" (*ibidem*, 96).

Svoj novi pristup pedagogiji Pataki je razvijao i na stranicama dnevnih listova. Naime, u odgovoru na pitanje postavljeno od novinara dnevnog lista *Vjesnik* - zašto zaostaje naša pedagoška teorija (9.1.1, 1953 a) - upućeno uglednim teoretičarima pedagogije na Zagrebačkom sveučilištu radi *čestih prigovora prosvjetnih radnika praktičara da im pedagoška teorija ne pomaže u radu, pedagoška izdanja i časopisi ne tretiraju ili nedovoljno tretiraju aktualne probleme naše pedagoške prakse*, Pataki odgovara: "Svaka teorija, pa i pedagoška, nastaje i razvija se na osnovu prakse, iskustva, koja su se afirmirala u životu. A kako se, općenito gledano, naša pedagoška praksa mijenja u zavisnosti s našim društvenim razvojem i novim odgojnim ciljevima i ulogom škole i nastave, to je upravo ta naša neposredna, živa praksa jedini zdravi temelj i, u naučnom smislu, jedino opravdana osnova naše pedagoške teorije. Ona treba da analizira pozitivne (a nema sumnje da tu ima i odličnih uspjeha i istaknutih radnika) kao i negativne primjere rada, da uopćava ta iskustva i da na taj način kreće naprijed i teoriju i praksu. To je principijelno, moje gledanje na odnos između pedagoške teorije i prakse (...)" (*ibidem*). Tome Pataki po prvi puta pridodaje jasan

zahtjev za istraživanje povijesti vlastite pedagoške baštine: "Ali, pritom ne treba zaboraviti da postoji već izvjestan fond pedagoškog znanja, da imamo i pozitivne tekovine iz naše pedagoške prošlosti, koje predstavljaju kondenzirano iskustvo ranijeg pozitivnog praktičnog rada, i da, prema tome, ne bi trebalo i ne može se baš u svemu počinjati sasvim ispočetka i potpuno na nov način. To se ni teorijski ni praktički ne bi moglo opravdati. Pozitivno pedagoško naslijeđe postoji, treba nešto i od toga usvajati i učiti. U našoj pedagoškoj praksi, nažalost, i suviše malo dolaze do izražaja te već provjerene pozitivne pedagoške tekovine" (*ibidem*).

Dva članka koja će uslijediti potkraj Patakijeva teorijskog opusa - O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije (9.1.1, 1953 b) i Putovi naše pedagoške nauke (9.1.1, 1953 d) - najznačajniji su Patakijevi radovi iz ove faze razvoja, ali i cjelokupnog poslijeratnog razdoblja njegove socijalističke pedagogije, a istodobno uz njegova dva prijašnja rada (9.1.1, 1951 e-1951 f; 9.1.1, 1951 g) spadaju i među najznačajnije radove u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji u početnoj fazi *deetatizacije i izgradnje samoupravne socijalističke pedagogije*. U njima Pataki sublimira svoja ranija iskustva u razvoju novog pristupa pedagogiji po prvi puta sustavnije zaokružujući novu pedagošku teleologiju usklađenu s Rezolucijom III. plenuma CK KPJ. U tom pogledu ovi su radovi na tragu ponovnog zalaganja za postupno oznanstvenjivanje pedagogije i, uz normativni karakter, vraćanje njene deskriptivne i eksplikativne istraživačke razine. U kontekstu postupnog jačanja mogućnosti slobodnijeg djelovanja u pedagoškoj znanosti Pataki se nekim stavovima iz ovih članaka približava čak i svojim pristupima iz razdoblja kulturne pedagogije.

U članku O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije (9.1.1, 1953 b) polazi od temeljne postavke da je odgoj fenomen društvenog života i funkcija društva: "Odgoj je u prvom redu društveno-generacijska pojava, a odgojna svijest jedan je osobiti vid društvene svijesti u odnosu na mladu generaciju. Odgojem pomažemo i potičemo mladu generaciju u njenom psihofizičkom rastu i razvitku, prvenstveno u skladu sa zasadama i zahtjevima društva" (*ibidem*, 82). Stoga autonomnog odgoja, nezavisnog od društvenog života nema: "U odgoju se odražavaju realne prilike i zakonitosti samog društvenog života, konkretni zahtjevi i stremljenja određenog društva i vremena" (*ibidem*, 82-83). No odgoj istodobno ima i *epifenomenalni karakter*: "Epifenomenalni u tom smislu ukoliko tek dinamika i

dijalektika samog društvenog života, njegova kretanja i razvitka, tumači realan odnos i stav prema odgoju mlade generacije. No i pored objektivne epifenomenalnosti odgoja specifično pedagoška zakonitost je uza sve to, prema svemu, (što je dano s karakterom samog društvenog života) - nosilac i aktivni elemenat takvog odgoja, koji se ne može tako jednostavno reducirati na puku pasivno izvršiteljsku funkciju, što bi ustvari značilo odgoj pedagoški anulirati ili ga uopće u njegovoj specifično pedagoškoj biti i funkciji potpuno negirati i uništiti. Ipak treba istaći, da se ovdje nalazimo, i praktično i teoretski, pred jednom unutarnjom suprotnosti u krilu samog odgoja, premda, dakako, ona nije neka uža, a još manje 'čista' i isključivo pedagoška suprotnost. Ona je jedan specifičan vid šire suprotnosti samog društvenog života" (*ibidem*, 83).

Uz pedagošku potrebna je najmanje još i sociologijska, antropologijska i psihologijska analiza i interpretacija odgoja: "U tome leži dublja organska ili egzistencijalna povezanost odgoja, a dakako i same organizacije odgoja - organizacije nastave ili obrazovno-odgojnog procesa, organizacije odgojno-školskog sistema (i ostalih organizacionih oblika uopće) - s karakterom, s procesom i tendencijama samog života, - društvenog i (u tom sklopu) individualnog" (*ibidem*, 84). Time se ponovno naglašava pitanje složenosti odgoja i istodobno napušta dotadašnji simplificirani pristup odgoju koji je nerijetko završavao u revolucionarno-utopističkom tehnicizmu. U tom pogledu Pataki kao loš primjer uzima Makarenka, o kojem je u prethodnoj fazi razvoja etatičke pedagogije u dva navrata afirmativno govorio (vidjeti: 9.1.1, 1947 d; 9.1.1, 1949 b): "Na pr. u M a k a r e n k o v o j koncepciji ima nešto od takve pedagoške 'proizvodnje' ljudi (ne samo nominalno, nego i stvarno), od takve pedagoške tehnike, koja se oslanja pretežno na organizaciju i njenu socijalnu 'mehaniku'. Takva praksa, takvo shvaćanje odgoja uvjetovano je bez dvojbe karakterom društvenog poretka, u kome je on aktivno pedagoški djelovao i težio, da upravo u skladu s takvom organizacijom društva otkrije i odgovarajuće oblike i metode odgoja mlade generacije. Nema sumnje, da u njegovim shvaćanjima, koja su plod dugogodišnjeg rada, ima i pozitivnih elemenata u pogledu 'organizacije i odgoja kolektiva', pozitivnih priloga za socijalistički i posebno moralni odgoj. Ipak je potrebno ovdje primijetiti, da on o pojedincu, t. j. o čovjeku kao individuumu, o individualnom biću individuuma govori kao o nečemu manje više drugorazrednom, skoro suvišnom, pa u izvjesnoj mjeri i štetnom 'repiću', koji kvari skladnu fizionomiju

'socijalističkog' društva. Ono se pred nama, i čitavim naprednim svijetom uopće, otkrivalo s vremenom sve očiglednije kao nesocijalistička, antisocijalistička praksa. U takvom sistemu i odgoj naravno nosi pečat takvog stanja, - kako pedagoška praksa, tako i odgovarajuće pedagoške koncepcije" (*ibidem*, 84-85). U skladu s tim pri kraju se rada zaključuje da bi *pokušaj pedagogiziranja čitavog života značio precjenjivanje i preuveličavanje značaja pedagogije, mada odgoj nema beznačajnu ulogu*. "Naprotiv, akciona sfera odgoja u društvu raste, razvija se, a samim time unapređuje se odgoj i mlade generacije, a to će reći i odrasle generacije, pa i čitavog društva. Odgoj kao da u historiji predstavlja 'višu' svijest i plemenitu savjest čovječanstva i da, prema tome, najvredniji i najhumaniji sadržaj života nekako na najočigledniji i najčistiji način dolazi do izražaja upravo u odgoju, u odgojnoj brizi, u odgojnoj aktivnosti" (*ibidem*, 97).

U tom pogledu Pataki revidira i dotadašnji pristup intencionalnoj prirodi odgoja uspostavljajući po prvi puta jasnu razliku između *funkcionalnog* i *intencionalnog* odgoja: "U pedagoškoj nauci već je od ranije poznato relativno razlikovanje odgoja u 'širem' smislu, t. zv. *f u n k c i o n a l n o g o d g o j a*. U prvom slučaju svi objektivni utjecaji, koji izazivlju izvjesne reakcije, funkcije ili učinke (ako ostavljaju iole nekog traga) u psihofizičkom organizmu individuumu spadaju u vrlo široko, upravo najšire područje funkcionalnog odgoja. Tako na pr. odgaja ili ima ovakve ili onakve odgojne učinke 'dvorište', 'susjedstvo', 'ulica', knjiga, prijatelji, drugovi, neki odrasli i t. d. Ovdje se zasada još ne postavlja pitanje, da li su ti učinci pozitivni, negativni ili neutralni. No naravno ukoliko ti utjecaji ostavljaju sa svojim učincima izvjesne 'trajnije' i 'dublje' tragove (a ne, dakako, trenutne, i površne i sasvim prolazne) i ukoliko, prema tome, imaju određeni udio u samom razvitku, dakle, ukoliko djelomično pridonose ovakvom ili onakvom formiranju - oni imaju i odgojno značenje. *I n t e n c i o n a l n i o d g o j* je, međutim, onaj, koji proizlazi iz manje ili više *o d r e đ e n o n a m j e r e* (intencije), bilo individualnog odgajatelja bilo skupne, društveno-odgojne volje (roditelja, nastavnika, porodičnog doma, škole, omladinske organizacije i sl.)" (*ibidem*, 85-86). Na kraju Pataki zaključuje da je odgoj "svrsishodno, 'cilju usmjereno' djelovanje, čak i onda kada taj cilj i nije uvijek na jasniji način prisutan u svijesti i namjeri odgajatelja. On to, uostalom, i nije uvijek i svugdje, i napose u razumskom, racionalnom smislu" (*ibidem*, 87).

No, kada nešto kasnije raspravlja o čitavoj lepezi pedagoških pristupa od radikalnih funkcionalista do krajnjih intencionalista - ističući kako na jednom kraju stoje oni koji zauzimaju stajalište da *sve odgaja (panpedagogisti), gubeći pritom iz vida specifično pedagoški karakter i funkciju odgoja za razvitak mlade generacije*, a na drugom kraju oni koji *uskim, samo intencionalnim shvaćanjem odgoja (pedagogizam, didacticizam, metodizam) jednostrano i usko shvaćaju odgojni i nastavni proces* – Pataki revidira prijašnje stajalište ističući kako intencionalisti "prelaze manje više svijesno preko činjenice, da u izvjesnom smislu riječi i 'čitav život' odgaja, da ima udjela u razvitku mladenačkih individuuma i da prema tome ima ovakve ili onakve odgojne učinke (...). Taj t. zv. uski 'pedagogizam', koji pod odgojem razumije striktno samo ono što proizlazi iz neposredne ljudske odgojne namjere, koji priznaje odgoj kao odgoj samo pod uvjetom, ako je 'namjerno i svijesno' odgojno utjecanje pojedinca na pojedinca, gubi iz vida širinu i bogatstvo svih onih raznolikih utjecaja i oblika života, koji 'stižu' do individuuma, pridonose manje ili više njegovu razvitku i formiranju. Problem je suvremene pedagoške nauke, vodeći računa o jednom i o drugom stanovištu, a povezujući ih i ujedinjujući među sobom, da u široj sintezi uoči i interpretira funkciju i društveno značenje odgoja na ovoj realnoj osnovi" (*ibidem*, 88). Tako se uspostavljanjem balansa između intencionalnog i funkcionalnog pristupa odgoju Pataki ponovno približava svojim stajalištima iz razdoblja kulturne pedagogije u kojima se odgoj shvaćao prije svega, mada ne uvijek dosljedno i isključivo, kao intencionalnu djelatnost (vidjeti o tome više u radovima: 9.1.1, 1934 c; 9.1.1, 1935 a; 9.1.1, 1938 a; 9.1.2, 1938; 9.1.1, 1942 a; 9.1.3, oko 1943).

U ovom radu razmatra se i pitanje autonomije odgoja tako što se *u moderniziranom obliku razmatra jedan stariji problem*: "Naime, da li je odgoj u svojoj biti i funkciji, dakle u svom djelokrugu zapravo autonoman (što nije) ili je heteronoman, t. j. u potpunoj zavisnosti pasivno-izvršiteljski organ (i oruđe) realnih (i svakodnevnih) zahtjeva i tendencija. I ovo stanovište totalne heteronomije u ovom vulgarnom obliku nije prihvatljivo, jer prelazi preko karakteristične funkcije odgoja, njegove specifično-pedagoške uloge u odnosu prema mladoj generaciji; naročito s obzirom na karakteristike pojedinog uzrasta ili pojedine dobi u procesu psihofizičkog mladenačkog razvitka na putu prema zrelosti. Treće stanovište, t. zv. teorija ortonomije (ortos=prav, pravi; teorija 'pravog' puta) odbacuje formalno i u neku ruku

spekulativno shvaćanje autonomije na jednoj strani, i skroz na skroz empirijsko shvaćanje totalne heteronomije odgoja na drugoj strani, izabire ustvari jedan apstraktan i formalni put, odvajajući ili udaljujući se od bitnog društveno-historijskog karaktera i uvjetovanosti odgoja i njegove specifično pedagoške uloge" (*ibidem*, 93). Pa koja je onda odgojna suština? "Već smo naprijed dovoljno jasno istakli društveno-historijski karakter odgoja, njegovu specifičnost kao društveno-generacijske pojave; nadalje, posebnost, svojevrsnost i, s tim u vezi, relativnu 'samostalnost' specifično pedagoške sfere i specifično pedagoške zakonitosti. Po svom karakteru društvena pojava, dakle, sociološka kategorija (ali ne u cjelini samo to!), odgoj u realnom pogledu tiče se mlade generacije, tiče se mladog ljudskog bića u njegovu razvitku. No pojedinci se kao pojedinci, kao individuumi, ne razvijaju i odgajaju izolirani sami za sebe i 'iz sebe', tako da kažemo, solipsistički i na skroz individualističkoj osnovi, samo po nekoj tobože individualno-psihološkoj liniji. (...) Socijalistički odgoj mlade generacije moguć je samo u kolektivu - p r e k o kolektiva za kolektiv. Zato je organizacija i odgoj kolektiva, s jedne strane, ključno pitanje socijalističkog odgajanja, odgoja socijalističke svijesti pojedinca, odgoja socijalističke ličnosti. (...) Osnovno je, dakle, prema svemu, to da relativnu 'samostalnost' odgoja ili pedagoške sfere (odnosno specifično-pedagoške zakonitosti) uočavamo i prosuđujemo sa stanovišta općeg epifenomenalnog karaktera kao društveno-generacijske i društveno-historijske pojave ili procesa, - ali i kao aktivne funkcije samog društva, u prvom redu odrasle generacije i njene klasne pozicije u društvu" (*ibidem*, 94-95). Zato se odgoj ne može razmatrati u općem aspektu, već uvijek u odnosu na razvojni stupanj društva.

Na kraju rada zalaže se za *naučno-pedagoško istraživanje i proučavanje odgoja*, kojem daje u zadatak prije svega "na osnovu realnih činjenica i postignuća, na osnovu faktičnih nastojanja, putova i rezultata (uspješnih) otkrivati onu specifično pedagošku zakonitost, koja tumači i unapređuje našu pedagošku praksu. Tu, dakako, nisu dovoljni opći stavovi, teoremi i formule. Potrebne su ozbiljne i solidne analize odgojnog procesa i rada u različitim njihovim vidovima i oblicima, a prvenstveno s obzirom na one metode i postupke, koji vode uspješnim rezultatima u odgoju, obrazovanju i nastavi. Tu se otvara široko područje specifično pedagoškog rada i proučavanja. Upravo to i takvo proučavanje opravdava nužnost pedagoške teorije i

spekulativno shvaćanje autonomije na jednoj strani, i skroz na skroz empirijsko shvaćanje totalne heteronomije odgoja na drugoj strani, izabire ustvari jedan apstraktan i formalni put, odvajajući ili udaljujući se od bitnog društveno-historijskog karaktera i uvjetovanosti odgoja i njegove specifično pedagoške uloge" (*ibidem*, 93). Pa koja je onda odgojna suština? "Već smo naprijed dovoljno jasno istakli društveno-historijski karakter odgoja, njegovu specifičnost kao društveno-generacijske pojave; nadalje, posebnost, svojevrsnost i, s tim u vezi, relativnu 'samostalnost' specifično pedagoške sfere i specifično pedagoške zakonitosti. Po svom karakteru društvena pojava, dakle, sociološka kategorija (ali ne u cjelini samo to!), odgoj u realnom pogledu tiče se mlade generacije, tiče se mladog ljudskog bića u njegovu razvitku. No pojedinci se kao pojedinci, kao individuumi, ne razvijaju i odgajaju izolirani sami za sebe i 'iz sebe', tako da kažemo, solipsistički i na skroz individualističkoj osnovi, samo po nekoj tobože individualno-psihološkoj liniji. (...) Socijalistički odgoj mlade generacije moguć je samo u kolektivu - p r e k o kolektiva za kolektiv. Zato je organizacija i odgoj kolektiva, s jedne strane, ključno pitanje socijalističkog odgajanja, odgoja socijalističke svijesti pojedinca, odgoja socijalističke ličnosti. (...) Osnovno je, dakle, prema svemu, to da relativnu 'samostalnost' odgoja ili pedagoške sfere (odnosno specifično-pedagoške zakonitosti) uočavamo i prosuđujemo sa stanovišta općeg epifomenalnog karaktera kao društveno-generacijske i društveno-historijske pojave ili procesa, - ali i kao aktivne funkcije samog društva, u prvom redu odrasle generacije i njene klasne pozicije u društvu" (*ibidem*, 94-95). Zato se odgoj ne može razmatrati u općem aspektu, već uvijek u odnosu na razvojni stupanj društva.

Na kraju rada zalaže se za *naučno-pedagoško istraživanje i proučavanje odgoja*, kojem daje u zadatak prije svega "na osnovu realnih činjenica i postignuća, na osnovu faktičnih nastojanja, putova i rezultata (uspješnih) otkrivati onu specifično pedagošku zakonitost, koja tumači i unapređuje našu pedagošku praksu. Tu, dakako, nisu dovoljni opći stavovi, teoremi i formule. Potrebne su ozbiljne i solidne analize odgojnog procesa i rada u različitim njihovim vidovima i oblicima, a prvenstveno s obzirom na one metode i postupke, koji vode uspješnim rezultatima u odgoju, obrazovanju i nastavi. Tu se otvara široko područje specifično pedagoškog rada i proučavanja. Upravo to i takvo proučavanje opravdava nužnost pedagoške teorije i

njenu vrijednost za unapređivanje pedagoške prakse, za njeno uzdizanje na viši nivo" (*ibidem*, 98).

Članak Seminar o pitanjima odgoja djece u UNESCO - Institutu za pedagogiju u Hamburgu (9.1.1, 1953 c) zapravo je izvještaj sa seminara o odgoju djece održanog u siječnju 1953. godine u UNESCO-vu Institutu za pedagogiju u Hamburgu kojem je Pataki prisustvovao. U radu se daje pregled organizacije Instituta i sudionika seminara bez pregleda njegova sadržaja.

Članak Putovi naše pedagoške nauke (9.1.1, 1953 d), koji je u znanstvenom pogledu najznačajniji Patakijev rad iz posljednje razvojne faze, objavljen je nakon njegove smrti. Pataki je preminuo prije negoli je pripremani broj *Savremene škole* s njegovim radom ugledao svjetlo dana. Zalaganjem za nove pristupe u metodologiji ovaj rad u kontekstu novog kursa deatizacije, razvoja samoupravnih socijalističkih odnosa i jačanja slobodne inicijative pojedinca nastavlja pedagogizirati do tada izrazito politiziranu hrvatsku i cjelokupnu jugoslavensku pedagogiju. Na njegovu sâmom početku traži se komplementarno jedinstvo *deskriptivno-eksplikativnog zadatka* i *normativnosti* pedagogije. Po prvi puta se otvoreno zagovara napuštanje *deduktivne pedagogije* i njena zamjena *pedagoškom empirijom*, odnosno induktivnim pristupom: "Suvremeno naučno-pedagoško mišljenje odbacuje deduktivni način stare pedagogije, od kojeg načina ima i danas ostataka i tragova. Ono s pravom ističe potrebu i zahtjev da se polazi od odgojnih činjenica, od pedagoške empirije, koju treba što bolje i točnije (svestranije) upoznavati deskriptivno-eksplikativnom metodologijom, t. j. opisivanjem, analizom, interpretacijom, na osnovi činjenica i polazeći dosljedno od njih. U pedagogiji deduktivnog karaktera i stila ima naslaga i aspekata religijskog, idealističkog, racionalističko-spekulativnog i racionalističko-prosvjetiteljskog rezoniranja. Na osnovi takvog 'mišljenja' odnosno shvaćanja izvode se (deduciraju) i pedagoški stavovi te s tim u vezi i kriteriji i izvjesne tobože fundamentalne zakonitosti odgoja i odgojnog djelovanja posebno. Zbog toga je danas zahtjev za dosljednom empirijskom (činjeničnom) fundacijom i orijentacijom u pedagogiji, u pedagoškoj nauci sastavni dio naučnog pristupanja odgoju i naučnom tretiranju odgojnih problema. U tom sklopu i deskriptivno-eksplikativna metodologija u spoznavanju odgoja, odgojne prakse postavlja se kao osnovni zahtjev naučno-pedagoškog tretiranja odgoja (i kao 'činjenice' i kao 'zadace' društvenog života u konkretnim uvjetima društveno-

historijskog zbivanja odnosno razvoja). S tog stanovišta *d e s k r i p t i v n a p e d a - g o g i j a* je takav aspekt, koji nesumnjivo vodi sve objektivnijim spoznajama u teoretskom i praktičnom pogledu. Složeni i raznoliki proces odgoja, odgojne djelatnosti treba što objektivnije proučavati, što znači osvjetljavati, opisivati, izlagati i objašnjavati ga, s time da to proučavanje ima za cilj i rezultat, na osnovi svestranijeg i dubljeg otkrivanja zakonitosti, principa i metoda, razvijanje i unapređivanje odgoja, odgojne prakse" (*ibidem*, 243).

Unatoč zadržavanju normativnog karaktera pedagogije radi spomenutih problema *stare pedagogije* treba "preispitati i utvrditi suvremeni smisao i karakter, te s tim u vezi i naučni sadržaj, tog pojma normativnosti, koja (bez obzira na izvjesno opterećenje tog pojma) predstavlja srž i dušu svijesnog pedagoškog 'upravljanja' (regulacije), suštinu *p r a k t i č n e* uloge i vrijednosti pedagoške nauke. Bez te, kakve takve, normativnosti uopće pedagogija bi se svela na obično, elementarno (često i primitivno), prednaučno pedagoško iskustvo obilježeno proizvoljnošću" (*ibidem*, 244). Pritom ne smije biti *besprincipijelne proizvoljnosti*, već treba otkrivati *specifične pedagoške smjernice i komponente koje su nužne i potrebne za pravilan odgoj mlade generacije u duhu pozitivnih i naprednih tekovina i stremjenja* (*ibidem*, 244).

Pataki se vraća i svom starom stajalištu da pedagogija ne zadaje odgojne ciljeve već oni izvire iz neposrednog života (vidjeti: 9.1.3, oko 1943): "Ne spada u domen pedagogije, pedagoške nauke da pronalazi i otkriva ciljeve i zadatke odgoja, njegov aktualni i konkretni sadržaj pa u izvjesnoj mjeri i sâme principe i metode odgajanja. I ovi su zapravo u bitnom pogledu, i u krajnjoj liniji, zavisni o osnovnom pravcu i tendencijama odgoja, njime na očigledan način određeni. Sve to dano je međutim sa samim sadržajima života, s njihovim društveno-historijskim kretanjem i objektivnim razvojem, - materijalnim, socijalnim i kulturnim. Ta fundamentalna zakonitost, koja se manifestira u društvenom karakteru i uopće u društvenoj uvjetovanosti (ili determinaciji) odgoja nije prema tome *neka uža*, i još manje 'čista' pedagoška zakonitost, nego je kao takova *o p ć a z a k o n i t o s t* našeg života uopće, zakonitost u sebi dakako vrlo složena, koja međutim zahvaća i 'ulazi' u uže, specifično-pedagoško područje odgoja, - determinira ga i tumači, te u pedagoškoj svijesti se prelama kao aktivni subjektivno-pedagoški faktor, jednako u grupno-sociološkom kao i u individualnom pogledu" (9.1.1, 1953 d, 245).

Ako odgojni ciljevi i zadaci nisu *čisto pedagoške prirode*, postavlja se pitanje je li pedagogija samostalna znanost i može li to ona uopće biti? "Ukoliko se ima u vidu specifično-pedagoški interes i zadatak (premda on naravno ne stoji sam za sebe), a s obzirom na proučavanje i unapređivanje odgoja, *o d g o j n e d j e l a t n o s t i* - utoliko je pedagogija nema sumnje jedna posebna nauka i u tom smislu i 'samostalna'. No 'samostalna' opet samo utoliko (dakle relativno) u koliko ni odgoj sâm nije uopće neka 'čista' i 'samostalna' pedagoška pojava. Držimo međutim da je dovoljno podvući samo posebnost pedagoške nauke u poređenju sa drugim (jednako posebnim) naukama, kao na pr. sociologija, politička ekonomija, psihologija, historija i t. d. Ako 'samostalnost' pedagoške nauke treba da znači nešto drugo, a možda i nešto više od toga, tada takvo određenje pedagogije pogađa suštinu samog odgoja i pedagoške nauke napose, i to u pogrešnom aspektu. (...) Činjenica je međutim da suvremena, naučna pedagogija, kao teorija o suvremenoj odgojnoj zbilji odnosno praksi (kakva već ona jest i kako je ostvarujemo), nije i ne može biti u tom smislu 'samostalna' (autonomna i u sebi nekako zatvorena) kao da se može razvijati bez bitne veze i širokog korištenja mnogih drugih nauka, koje, svaka sa svog stanovišta, osvjetljavaju i tumače izvjesne izvanredno važne strane tog pedagoškog života i pedagoške djelatnosti napose" (*ibidem*, 246).

Prihvaćajući dominantno *racionalnu prirodu pedagoške spoznaje* naglašava se da ona pritom ne zahvaća samo *racionalno-intelektualnu stranu čovječjeg bića*, nego njegov razum (svijest), osjećanje i volju u cjelini, odnosno totalitet čovjekova bića, kako u *grupno-sociološkom*, tako i u *individualno-pedagoškom* pogledu. I tu se Pataki vraća svom predratnom stajalištu da je odgoj jedna *elementarna pojava* ili *pračinjenica ljudskog života* (vidjeti: 9.1.1, 1939 c). U skladu s tim odgoj je po svojoj prirodi *društveno-generacijska pojava*, što znači da *u klasnom društvu on ima nužno klasni karakter* (9.1.1, 1953 d, 247-248). Ovim radom isto tako se ponovno traga za balansom: između *individualno-psihološkog* i *individualno-pedagoškog* pristupa s jedne strane - koji gubi iz vida društveni karakter odgoja, te s druge strane *socijalno-psihološkog* i *socijalno-pedagoškog* pristupa - koji zaboravlja odgajanikovo individualno biće (*ibidem*, 257-258).

Raspravljajući o uzrocima zaostajanja *pedagoške nauke za pedagoškom praksom* Pataki zaključuje: "Nema sumnje da za spori razvitak pedagoške nauke i

njenog sadašnjeg stanja uopće kod nas ima niz različitih uzroka, koji u priličnoj mjeri i objašnjavaju tu situaciju. No to pitanje je prema svemu prvenstveno ipak pitanje razvoja naučno-pedagoškog rada, naučno-pedagoškog istraživačkog rada i njegove metodologije, a onda (dakako s tim u najtješnoj vezi) i primjene naučno-pedagoških rezultata u samom pedagoškom radu. To pitanje povlači međutim za sobom pitanje (isto tako vrlo ozbiljno) pedagoškog obrazovanja i usavršavanja pedagoških kadrova - odgajatelja i nastavnika -, koji treba da djeluju postepeno sve više na osnovi rezultata same pedagoške nauke i da rade na njenom unapređenju" (*ibidem*, 250). U tom pogledu osobito važnim ističe pitanje *pedagoške nomenklature* i *pedagoške terminologije*, odnosno onog *pojmovnog aparata* s kojim pedagogija operira u svojoj teoriji i praksi. To je posebno značajno stoga što se *iza jednostavnih riječi ne nalaze uvijek i jednostavne činjenice*: "Prirodna, upravo zakonita posljedica elementariziranja ili pojednostavljivanja (uproščavanja, simplificiranja), odgojne problematike je s i m p l i c i s t i č k i način pedagoškog govora i mišljenja (ili obrnuto), što proizlazi iz vrlo složene prirode te problematike s jedne strane i nedovoljno razvijene i primjenjivane naučno-pedagoške metodologije (naročito kod nas) s druge strane. Očito je da ovakova simplicistička manira sama po sebi čini pedagogiju u priličnoj mjeri apstraktnom, 'teoretskom' (u lošem smislu te riječi), i knjiškom, - u svakom slučaju nedovoljno konkretnom i doista 'nepraktičnom', pa zbog toga nerijetko nekorisnom i jalovom. Pod tim utiskom postavlja se onda često i pitanje da li ona ima uopće neki naučni rezon i, dalje, da li se ona kao takova može u naučnom pogledu uopće afirmirati. Poznat, tu i tamo, negativan stav nekih krugova i pojedinaca prema pedagogiji, njenoj naučnoj sposobnosti ili nesposobnosti i sl. dolazi uglavnom s te strane, na osnovi takvih i sličnih razloga. Stvarno priznanje pedagogije kao posebne nauke i njena afirmacija na univerzitetu kao posebne naučne discipline i predmeta univerzitetskog studija u toku mnogih decenija, a dijelom još i danas, u najtješnoj vezi s time" (*ibidem*, 253). Pedagojska znanost napredovat će jedino jačanjem *egzaktnijeg duha u pedagogiji* utemeljenog na činjeničnom poznavanju odgojne prirode. "Dosada, uglavnom, pedagogija se nije u dovoljnoj mjeri obraćala na neposredniji način samim činjenicama i nije nekim sistematičnijim putem od njih polazila u cilju detaljnijeg, finijeg tretiranja odgojnih pitanja. Ta je okolnost već unatrag nekoliko decenija i izazvala zahtjev za t. zv. e g z a k t n o m p e d a g o g i -

j o m , u prvom redu deskriptivnom i eksplikativnom, - odnosno deskriptivno-eksplikativnom. Prema tom zahtjevu, koji je nema sumnje i opravdan i u naučnom pogledu jedino ispravan i nužan (bar kao prvi, fundamentalni korak) pedagogija treba orijentirajući se na stvarnost ili empiriju odgoja, na procese i djelatnost odgajanja, na pedagoško iskustvo, da po mogućnosti što sistematičnije prikuplja i pregleda činjenice o odgojnoj praksi, da ih opisuje (deskripcija), analizira, objašnjava (eksplikacija, interpretacija) i uopćava" (*ibidem*, 253). U otkrivanju *specifično-pedagoških zakonitosti* reafirmacijom empirijskog pristupa i deskriptivno-eksplikativne razine Pataki vidi način prevladavanja *unutranje krize* u koju je pedagogija zapala.

U tom pogledu se zalaže za jačanje metodologijskog aparata pedagogije radi što kvalitetnijeg i zamašnjeg registriranja, prikupljanja i sistematiziranja *pedagoške faktografije*, posebno naglašavajući značaj *ankete u kombinaciji sa statističkom metodom, pedagoškog eksperimenta i psihografske metode* (*ibidem*, 254-256). Pored toga, ističe značaj jače suradnje pedagogije s političkom ekonomijom, sociologijom, antropologijom, filozofijom, psihologijom i drugim *bliskim naukama*, jer "savremena pedagoška nauka, u raspravljanju i rješavanju svojih specifično-pedagoških problema i zadaća, upućena je na različite načine i u različitom stupnju na spomenute nauke, što dakako zavisi od posebnog karaktera samih problema i zadaća" (*ibidem*, 257). Zalaganjem za jačanje empirijsko-induktivnog pristupa u metodologiji pedagogije i njenu snažniju suradnju sa srodnim znanostima po njihovu predmetu proučavanja Pataki se imlicitno zalaže za popuštanje čvrstog zagrljaja između pedagogije i politike, te ponovno približavanje pedagogije korpusu društvenih znanosti kamo i pripada.

U skladu s tim, na kraju rada revidira i dotadašnji teleologijski pristup odgoju - mada tek u globalnim crtama, bez preciznije razrade: "Pored toga, u vezi s tim pitanjem, dosada nije još dovoljno osvijetljeno kako ovi pedagoški postupci, - čija ukupnost i čini pedagošku djelatnost - 'funkcioniraju' sa subjektivne (psihološke) i objektivne strane (iako u nerazdvojnomo jedinstvu, premda tu ima niz ozbiljnih i još otvorenih problema). Odgojno postupanje, odgojna djelatnost ne 'funkcionira' naravno na neki apstraktni način, kao neki od čovječjeg bića (subjekta) manje više odjeljeni ili izolirani proces. Ono je već po svom egzistencijalnom korijenu i karakteru subjektivne prirode (kao postupanje ovog ili onog pojedinca, ovog ili onog kolektiva odnosno grupe, ili na pr. našeg društva), n o s o b j e k t i v n e strane u tom procesu (u tim

postupcima, u pedagoškoj djelatnosti) manifestiraju se objektivni zakoni, zahtjevi, principi. Pedagoška djelatnost upravo kao *djelatnost* je ljudski čin i taj bitni elemenat ne da se iz nje ni potisnuti (a još manje ukloniti) niti reducirati na neki formalni minimum ili ispraznu shemu. Činjenica je da upravo lično angažiranje u odgoju i za stvar odgoja (u širokom ljudskom smislu te riječi) predstavlja njegovu dragocjenu, ničim zamjenjivu stranu i odliku. Odgajanje, koje se vrši različitim načinima, postupcima, putovima, metodama, ima samo po sebi i svoje objektivno značenje, objektivnu logiku (zar ono nije uopće na objektivni način determinirano?). Taj objektivni elemenat i čini tu djelatnost jednom određenom društveno-pedagoškom djelatnošću, koja se vrši u duhu objektivnih zakona, zahtjeva i principa, a ne naprosto slučajno i proizvoljno po 'zahtjevima' gole subjektivnosti" (*ibidem*, 260). Stoga na kraju zaključuje: "Specifično-pedagoška zakonitost nekako je i objektivno-subjektivne i subjektivno-objektivne prirode (dakle u uzajamnom recipročnom odnosu i u različitim stupnjevima značajnosti pojedine strane). Sâma ili gotovo isključivo objektivna interpretacija pedagoške, *specifično-pedagoške zakonitosti* lako i brzo (kao što je to često i slučaj) vodi do racionalno-tehničke koncepcije odgoja, pedagoškog 'rada', što je međutim u protivnosti s pedagoškim činjenicama, t. j. sa realnim (u svakom pogledu) živim procesom odgajanja i djelovanja" (*ibidem*, 261).

Patakijev članak *Je li potrebna pedagoška suradnja* (9.1.1, 1954) objavljen je tri godine nakon njegova nastanka. Naime, u sklopu suradnje PKZ-a s Radio Zagrebom od jeseni 1951. godine održavana je radio-emisija pod naslovom *Suvremena odgojna pitanja* (potom u nastavku *Roditelji i odgoj djece*) u kojoj su na pristupačan način odgajatelji, učitelji, te profesori srednjih škola i Sveučilišta u čitavom nizu predavanja obrađivali različite aktualnosti iz obiteljskog odgoja. Ovaj rad bio je prvo predavanje u ciklusu spomenutih emisija. Stoga je prvim dijelom posvećen upoznavanju slušateljstva sa svrhom i karakterom spomenutih radio-emisija. U njegovu nastavku ističe se neobični značaj obiteljskog odgoja za čitav daljnji odgojni rad i djetetovo napredovanje, pri čemu se posebno naglašava značaj simbiotskog rada obitelji i škole. U tom pogledu Pataki se zalaže za *prosvjećivanje roditelja*, u što spada i spomenuta radio-emisija, jer "s pedagoškog gledišta prosvijećeni roditelji znat će bolje ocijeniti, koju ulogu ima škola u odgoju i obrazovanju djece" (*ibidem*, 13).

Potkraj života Pataki je suradnik još dviju enciklopedija. Nakon sudjelovanja u izradi *Hrvatske enciklopedije* - koja je izlazila od 1941. do 1945. godine, kada je rad na *Hrvatskoj enciklopediji* zaustavljen s dolaskom nove vlasti (vidjeti: 9.1.1, 1941-1945) - surađuje i na prvim svescima *Enciklopedije leksikografskog zavoda* (9.1.1, 1955-1964) i *Enciklopedije Jugoslavije* (9.1.1, 1955-1971). Iznenađujuća smrt spriječila ga je u završetku ovoga posla, pa je tako igrom slučaja njegov rad na enciklopedijama uvijek ostajao nedovršen.

Nakon dvaju Patakijevih članaka i dviju poslijeratnih enciklopedija na kojima je surađivao, a koji su objavljeni po okončanju njegova života, još je jedna sveučilišna skripta s Patakijevim radovima objavljena čak 13 godina poslije njegove smrti. Skriptu *Iz problematike Opće pedagogije : Izbor odlomaka iz radova prof. dr. S. Patakija* (9.1.2, 1966) izdao je Filozofski fakultet u Zadru (tada još član) Sveučilišta u Zagrebu, a namijenjena je studentima pedagogije. Mada nije poznat njen urednik, sve su prilike da je presudnu ulogu u njenu nastajanje imao Vladimir Janković, Patakijev doktorant iz 1947. godine i obiteljski prijatelj (9.2.3.3, 7) koji je bio redoviti sveučilišni profesor pedagogije na Filozofskom fakultetu u Zadru Sveučilišta u Zagrebu. Skripta sadrži neke dijelove Patakijevih radova ranije već objavljenih u javnim publikacijama i prvoj poslijeratnoj sveučilišnoj skripti: objavljeni su dijelovi članaka *Uloga i vrijednost pedagoške nauke*, *Pedagogija i psihologija*, *Praksa i teorija odgoja*, te *O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije*⁵⁵.

5.8.3. Neobjavljeni radovi iz razdoblja socijalističke pedagogije

Iz drugog razdoblja Patakijeve pedagoške teorije ostalo je neobjavljeno deset radova, od čega je prvih pet nastalo u etatičkoj fazi socijalističke pedagogije 1946. i 1947. godine, a drugih pet u fazi deetizacije i samoupravne socijalističke pedagogije 1951. i 1952. godine.

Prvih pet radova iz faze etatičke pedagogije nastali su kao predavanja koja je Pataki održao u to vrijeme.

⁵⁵ Vidjeti o tome više u napomeni uz ovu bibliografsku jedinicu u podpoglavlju 9.1.2. *Sveučilišne skripte* (9.1.2, 1966).

Prvi među njima je rad Odgoj i školstvo u Sovjetskom Savezu (9.1.3, 1946 a), predavanje koje je održano na Sušaku u svibnju 1946. godine. Dijelovi ovoga rada objavljeni su u izvještaju sa skupa u listu *Primorski vjesnik* (9.1.1, 1946 g). No, kako je u izradi ovoga predavanja Pataki koristio ranije održano predavanje u veljači iste godine u sklopu Tjedna kulture u Radničkoj komori u Zagrebu (9.4, I. Tjedan ..., 1946), dio kojeg je isto tako objavljen u *Vjesniku* (9.1.1, 1946 a), na osnovi čega je potom objavljen i članak pod sličnim naslovom u *Pedagoškom radu* (9.1.1, 1946 c), samo manji dio ovoga rada ostao je neobjavljen.

U tom se dijelu govori o *idejnoj osnovi* na kojoj počiva *cjelokupni sistem narodne prosvjete Sovjetskog Saveza*. Ona je temelj na kojoj se "izgrađuje novi život, novi ekonomski, socijalni i kulturni poredak, i napokon novi čovjek. Razumljivo je samo po sebi, da su odgoj i škola najutjecajnije i najdjelotvorniji faktori u izgradjivanju tog novog života" (9.1.3, 1946 a, 1). Polazi se od konstatacije da se *istina na kojoj u SSSR-u počiva cjelokupne teorija zove materijalizam*, čija filozofija primijenjena na proučavanje prirode vodi do *dijalektičkog materijalizma*, a primijenjena na proučavanje društva i povijesti do *historijskog materijalizma* (*ibidem*, 3). Potom se objašnjava *diktatura proletarijata* nužnošću kojom *proletariat* "kao izrabljivana klasa, a ujedno s pravom najpozvanija i najborbenija, ima da obara revolucijom stari kapitalistički sistem kako bi saznao novi socijalistički poredak. Radnici i seljaci, radnici i fizički i intelektualni, jezgra su tog novog sistema. Jer u tom sistemu čovjek je vrijedan i ima cijenu po tome ako radi" (*ibidem*, 4).

U ovom se predavanju navodi i sovjetski odgojni cilj: "Svestrano razvijeni pojedinac intelektualno obrazovan, moralno i estetski odgojen, politehnički izobražen, u fizičkom pogledu zdrav i napredan - to su bliži ciljevi odgoja, ciljevi kojima škola ima posvetiti najveću brigu" (*ibidem*, 6). Ovi *bliži ciljevi* odgoja istovremeno ostvaruju odgojni ideal društva, odnosno *dalji cilj*: "Sovjetski odgojni ideal, da ga tako nazovemo, nije dakle jednostran, napotpun i krajnji. On traži skladnu svestranost, koja odgaja i izgrađuje korisne, moralne i obrazovane članove jednog naprednog i pravednog društva. To je jedan zaokruženi sistem, u kome svaki pojedinac može razvijati svoju individualnost, na korist i ponos zajednice" (*ibidem*, 7).

Predavanje Psihički razvitak mladenačkog bića u svijetlu psihohigijene (9.1.3, 1946 b) Pataki je održao u Društvu za psihohigijenu krajem lipnja 1946 godine. U

njemu polazi od pretpostavke sovjetske psihologije na čelu s uglednim psihologom moskovskog sveučilišta Sergejem Leonidovičom Rubinštajnom (1889-1960)⁵⁶ da *svijest ne stoji sama za sebe* i da se *ona ne može i ne smije u introspektivnoj izolaciji proučavati* (*ibidem*, 2). *Svijest*, odnosno u konačnom *duševni život i naša psihika* pod značajnim su društvenim utjecajem. "A to znači da se psihički duševni život, pa prema tome i duševno zdravlje ne može ispravno i potpunije objasniti bez uzimanja u obzir nužnih objektivnih, društvenih pretpostavaka" (*ibidem*, 3). Odatle se izvodi logički zaključak da "konceptija duševnog zdravlja, a s time i same psihohigijene, koliko se tiče odgoja i obrazovanja, zavisi i o odgojnim ciljevima zasnovanim u društvenom životu" (*ibidem*, 5). Razvijajući dalje teoriju prema kojoj *krajnji individualizam* vodi *solipsizmu* i *robinzonstvu* Pataki zaključuje da je, nasuprot tome, "čovjek društveno biće, t. j. da se njegovo biće razvija, formira i usklađuje sa zasadama, prilikama, potrebama društva. Dakle to je činjenica i upravo stoga i istina" (*ibidem*, 7). U tome on vidi i *socijalno etičku stramu* po kojoj "je interes društva iznad interesa pojedinaca" (*ibidem*, 7). Prioritet interesa društva nad interesima pojedinca opravdava se i potrebama sâmog pojedinca: "Pojedinaac, koji se svojim individualnim bićem, svojim duhom, svojim srcem i voljom okreće od društva, od njegova života, njegovih sadržaja i pravilno shvaćenih općih interesa ne može razviti svu puninu svog bića i doista postići sadržaj ljudskog života" (*ibidem*, 8). Zato je protiv *promašenog i štetočinskog individualizma najrazličitijih boja*, jer ne uzima u obzir *neposrednu društvenu stvarnost*, te zaključuje: "Dakle psihički razvitak mladenačkog bića odvija se u svojoj biti, negdje manje negdje više, po društvenim i odgojnim smjernicama" (*ibidem*, 12). Vjerujući u čovjekovu odgojivost, i to *u širokom opsegu*, Pataki potvrđuje svoj pedagoški optimizam, odnosno vjeru u moć odgoja na razvoj čovjeka. Na kraju rada ističe tijesnu vezu između pedagogije i psihohigijene: "Psihohigijena u službi pedagogije zahtijeva prema svemu suradnju psihologije i pedagogije, a to znači da su psihohigijeničari dužni voditi računa o pedagogiji i od nje štošta primiti i učiti, a isto tako da su i pedagozi dužni potražiti pomoć u psihohigijeničara, kako bi jedni i drugi

⁵⁶ U predgovoru Pedagogija i psihologija objavljenom u zborniku radova *Psihologija i odgojni rad* (9.1.1, 1946 i), kojeg je Pataki napisao iste 1946. godine kada je održao i predavanje Psihički razvitak mladenačkog bića u svijetlu psihohigijene (9.1.3, 1946 b), koristi se nešto drugačiji oblik prezimena ovog sovjetskog psihologa: umjesto *S.L. Rubinštajn* navodi se *S.L. Rubinštejn* (vidjeti pregled spomenutog predgovora u podpoglavlju 5.8.1. *Etatiistička faza socijalističke pedagogije*).

zajedno, s udruženim snagama uspješno radili na jednom te istom poslu odgoja pozitivnog i duševnog zdravlja mladog naraštaja" (*ibidem*, 21).

Predavanje Zadaci odgoja i škole (9.1.3, 1946 c) Pataki je održao u dva dijela 1946. godine na Odsjeku za pedagogiju Pedagoško književnog zbora pod naslovom O zadacima odgoja i škole. I u njemu polazi od kritike individualizma *starije pedagogije* koja nije dovoljno jasno uočila značaj *društvenog korijena* i *društvene funkcije odgoja i škole*. U razlaganju društvene uvjetovanosti odgoja odlazi u drugu krajnost gubeći potpuno iz vida odgajaničkovu individualnost prenaglašavanjem socijalne uloge odgoja. Tako je pedagogija svedena na normativnu znanost u funkciji društva, izgubivši pritom svoju deskriptivnu i eksplikativnu razinu: "Pedagogija nije naprosto teorija koja se njeguje, kultivira samo radi teorije, radi isključivo teoretskog interesa. Ona se začela i rodila u svakodnevnoj praksi odgoja a njena je zadaća nema sumnje služba praksi, služba i pomoć unapređivanju odgoja mladih naraštaja. Prema tome pedagogija je društvena nauka, njena teorija ima društveno-praktičnu ulogu i zadaću, a pedagozi su prvorazredni društveni radnici u službi društva, u službi njegova svestranog unapređivanja i izdizanja" (*ibidem*, 2).

Raspravljajući o odgajatelju u ovom se radu posebno naglašava značaj njegove *političke izgrađenosti*: "Pravi, istinski pedagog je onaj koji nije samo pedagog. Pravi pedagog je onaj koji u današnjoj situaciji društvu sa svoje strane pomaže njegov progresivni hod. Za to je potrebno da ima izgrađenu i zdravu idejno-političku orijentaciju, koja se zasniva na našoj novoj društvenoj stvarnosti. Odgajatelj mora znati što odgajanjem hoće, za čime ide, prema kojim ciljevima teži. Njegova pedagoška orijentacija prema tome samo je onda istinska, prava i čvrsta ako ima jasnu i solidnu idejno-političku osnovu. Dakle, svaki naš odgajatelj, svaki naš nastavnik treba u prvom redu da je politički izgrađen. (...) Pravi pedagog je dakle prema svemu onaj, koji mladi naraštaj odgaja tako, da ovaj postane izgrađeniji i borbeniji predvodnik novog, boljeg društva. A to u zadnjem redu znači da je pravi pedagog danas onaj koji politički misli, politički osjeća i politički djeluje; politički u smislu izgrađivanja novog, naprednijeg i pravednijeg društva putem pravilnog odgoja mladih naraštaja, koji će mišlju, stavom i djelom živjeti i raditi za dobrobit društva" (*ibidem*, 9). U radu se dalje razrađuje *solidna stručna i pedagoško-metodička sprema* kao dodatna pretpostavka dobra odgajatelja, o čemu Pataki raspravlja i u radu O pedagoškom obrazovanju

srednjoškolskih nastavnika objavljenom iste godine (9.1.1, 1946 b), a na kraju se daje pregled intelektualnog odgoja i obrazovanja, te moralnog, politehničkog, fizičkog i estetskog odgoja koji je isto tako kasnije postao sastavni dio nekih drugih predavanja održanih iste godine (9.1.1, 1946 a; 9.1.1, 1946 c; 9.1.1, 1946 g).

O visokoškolskom obrazovanju u Sovjetskom Savezu (9.1.3, 1946 d) kraći je Patakijev referat za koji nije preciznije utvrđeno mjesto i vrijeme njegova održavanja. No, gotovo je sigurno da je priređivan u vrijeme nastanka članka *Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu* (9.1.1, 1946 c), jer je njegov veći dio sastavni dio spomenutog članka. Bavi se pitanjima organizacije visokog školstva u Sovjetskom Savezu, pri čemu u dijelu koji nije objavljen u spomenutom radu daje pregled organizacije visokoškolskog obrazovanja na Pedagoškom učilištu, Učiteljskom institutu i Pedagoškom institutu, na Politehničkom institutu, te na Moskovskom sveučilištu sastavljenom od čitavog niza specijaliziranih fakulteta, među kojima je i Filozofski fakultet sa studijem pedagogije (9.1.3, 1946 d, 3-5).

Niti za posljednje neobjavljeno predavanje Stjepana Patakija iz ove faze - *Život i rad naše školske omladine* (9.1.3, 1947) - nije se uspjelo precizno rekonstruirati mjesto i vrijeme održavanja. No, na temelju njegova sadržaja gotovo je sigurno da je ono nastalo 1947. godine, a sve su prilike da je izlagano školskim upraviteljima i/ili odgajateljima. U ovom radu Pataki se pozabavio organizacijom školstva, upućujući pritom na pedagoške rezerve u kojima se krije mogućnost otklanjanja pedagoških nedostataka tadašnjeg školskog trenutka u Hrvatskoj. Prije svega, zalaže se za *pojačavanje i produbljivanje pedagoškog rukovodstva škole* (*ibidem*, 3), *idejno-političku, pedagošku i stručnu izgrađenost nastavnika* (*ibidem*, 9) i njihovo rasterećenje od obveza koje se nerijetko protežu od jutra do mraka smanjujući tako kvalitetu njihova rada, što je uzrokom *slabog školskog uspjeha u našim školama* (*ibidem*, 7). Ističe se preopterećenost školske mladeži, koju treba "u interesu njena rada, uštrujati i napredovanja energično i razumno suzbijati" (*ibidem*, 8a). Uzroke lošim školskim rezultatima pronalazi na raznim stranama: "Nastavnici se tuže na nerad, na nemar, na neučenje, na lijenost, nesavjesnost, na pomanjkanje neozbiljnosti, na nedisciplinu, na nekulturno ponašanje učenika. Te tužbe su umjesne i opravdane. Nije teško odgovoriti da su uzroci dijelom u samim nastavnicima, nadalje u roditeljskom domu, a dijelom dakako i u samim učenicima, koji vrlo često uslijed nedovoljnog

pedagoškog vodstva i pedagoške pomoći ostaju nekako prepušteni sami, te stoga griješe, zapadaju u nerad prije nego što su uopće naučili raditi, ne uče sistematski, ne privikavaju se na disciplinu i rad. Potrebno je prema tome da škola, da nastavnici doista u punom opsegu iskoriste svoje pedagoško rukovodstvo, da ga pojačaju - prošire i prodube -, da pomognu savjetom roditeljima, da što uže suradjuju s omladinskom organizacijom. Jedino ovim putem možemo očekivati poboljšanje stanja u našim školama" (*ibidem*, 13). Zato traži i pedagojsko obrazovanje roditelja i poticanje njihove suradnje sa školom: "Za što normalniji, bolji i uspješniji rad naše škole potrebno je prema tome što uže povezati roditelja učenika s školom, sistematski ih upućivati, upravo pedagoški prosvjećivati, te što redovitije skretati im pažnju na sve ono što predstavlja školski život i što su sa svoje strane dužni učiniti za učenje, rad i vladanje svoje djece. Suradnja između škole i roditeljskog doma, što svestraniji sklad u pedagoškom pogledu među njima, predstavlja neophodan i važan uslov uspješnog rada u školi i istinskog napredovanja učenika. Do danas mi smo vrlo malo pedagoški iskoristili kako pomoć škole roditeljskom domu, tako i pomoć roditeljskog doma školi" (*ibidem*, 15).

Kad se sve uzme u obzir, ključna je uloga *nastavnika* u školskom radu: "Na školi, na nastavnicima, dakako u okviru objektivnih uslova i mogućnosti, najveća je subjektivna odgovornost za uspješni rad s učenicima. Od te odgovornosti nitko i ništa ih ne može osloboditi. (...) Nastavnik je u okviru objektivnih uslova i mogućnosti subjektivno, odnosno lično odgovoran za svoj rad i za uspjeh učenikova rada. O njegovu idejno-političkom, stručnom i pedagoškom stavu, znanju i umjeću, o njegovoj predanosti i zalaganju u radu zavisi vrlo mnogo. Ako on u tom pogledu nepravilno i pogriješno prilazi učenicima, ako je uz to još i indiferentan i ne zalaže se koliko je potrebno, tada se javljaju mnogi nedostaci, propusti i neuspjesi, koji se međjutim često, vrlo često prebacuju ili na same učenike ili pak na t. zv. objektivne poteškoće i smetnje. One postoje i još su velike, no u danim prilikama naši nastavnici mogu i moraju bolje i više da rade u školi i za školu, u interesu višeg pedagoškog nivoa škole i boljeg uspjeha učenika" (*ibidem*, 15. i 17).

Na kraju predavanja Pataki se vraća problemu *pedagoške izgradnje nastavnika u teoriji i praksi* kao ključnom pitanju školstva toga doba, pri čemu posebnu ulogu ima na početku rada spomenuto *pedagoško rukovodstvo škole*: "Naša školska

omladina imat će to više uspjeha u svom radu, imat će to više konstruktivnog sadržaja u svome životu ako pedagoško rukovodstvo škole i njenih nastavnika bude što pravilnije, šire i produbljenije. U tom slučaju povezanost škole sa omladinskom organizacijom i s roditeljskim domom bit će u pedagoškom pogledu uže, mnogostranije i korisnije, a život i rad naše školske omladine s obzirom na društvene zadatke, koje ima da izvršuje danas i sutra, doista sadržajni i plodniji" (*ibidem*, 20).

Od pet neobjavljenih radova iz etatiističke faze socijalističke pedagogije četiri su predavanja koja je Pataki održao u različitim prigodama, a jedan je programatski usmjeren članak.

Prvi od njih je predavanje Borba za mir u svijetu i obrana slobode i nezavisnosti naše zemlje (9.1.3, 1951 a), koje je Pataki održao u ožujku 1951. godine na konferenciji Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova u Zagrebu u svojstvu njegova predsjednika. Ključni dijelovi referata su potom objavljeni, o čemu je već bilo riječi (vidjeti: 9.1.1, 1951 a; 9.1.1, 1951 b).

Predavanje Pedagoško prosvjeđivanje roditelja (9.1.3, 1951 b) održao je sredinom 1951. godine u Centralnom narodnom sveučilištu. Njegova sređena i ponešto skraćena verzija naslovljena je Škola i roditeljski dom (9.1.3, 1951 c). U ovom predavanju Pataki zagovara dobru suradnju škole i roditelja, o čemu je bilo govora i u predavanju emitiranom u radio-emisiji u jesen iste godine, objavljeno nakon toga i u posebnom zborniku radova (vidjeti: 9.1.1, 1954). Roditeljski dom i škola imaju iznimno važnu odgojnu ulogu. Kako je *jedinstvo i sklad svih odgojnih faktora i utjecaja vrhovni zahtjev pedagogije*, od posebnog je značaja pitanje usklađivanja roditeljskog i školskog odgojnog rada (9.1.3, 1951 c, 2). U tom pogledu vrlo je značajno *pedagoško prosvjeđivanje roditelja*, jer je njihova uloga "u najdubljem i najodgovornijem smislu pedagoška. Da bi međutim s te strane roditelji uzmogli vršiti kako treba svoj roditeljski pedagoški poziv, - potrebno je da imaju neka osnovna i bitna znanja o odgoju djece, omladine. Tu se onda postavlja i pitanje pedagoškog prosvjeđivanja roditelja, - koje je važno društveno pitanje" (*ibidem*, 3-4). Na kraju predavanja zaključuje da "u svakom slučaju roditeljski dom i škola treba da žive u stalnoj i najtješnijoj povezanosti i savezništvu. Negativni utjecaji od strane roditelja u najgrubljem su smislu štetni, jer već ravnodušnost odnosno pasivnost roditelja prema školi predstavlja negativnu i štetnu pojavu. Ne smije se naime izgubiti iz vida da

roditelji u punom smislu te riječi treba da budu pomagači nastavnika i škole. Škola ne prestaje na izlaznim vratima škole. Nastava i učenje na svoj se način prenose na roditeljski dom" (*ibidem*, 4).

Članak Odnos porodice, škole i Saveza pionira (9.1.1, 1951 d) sročjen je u obliku programa, po svoj prilici za društvo Naša djeca, a isto tako se temelji na integrativnoj ulozi koju obitelj, škola i pionirska organizacija trebaju imati u *pravilnom odgoju djece* (*ibidem*, 1).

Posljednji neobjavljeni rad zapravo je stenografski zapisnik Patakijeva govora (9.1.3, 1952) kojeg je kao predsjednik Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova održao u Zagrebu na njegovoj glavnoj godišnjoj skupštini u siječnju 1952. godine. U njemu se bavi pitanjima rada Društva, te poziva njegove članove da sistematskim rješavanjem programski postavljenih zadataka pomognu "da se duh i konstruktivna praksa samoupravljanja na našem Sveučilištu razvija što punije u interesu nastave, njenog nivoa i kvalitete i samim time u interesu što sredjenijeg i solidnijeg studija naših studenata, kako bi oni kao što vrsniji stručnjaci poslužili našoj zemlji u njenim naporima da izgradi što napredniju i sretniju Jugoslaviju, socijalističku domovinu svih naših naroda. U tome se, nema sumnje sastoji patriotska uloga i zadatak našeg Sveučilišta, naših visokih škola i naučnih ustanova" (*ibidem*, 2).

5.8.4. Statistički pregled radova iz razdoblja socijalističke pedagogije

U razdoblju socijalističke pedagogije Pataki je objavio 3 knjige - jednu u koautorstvu (9.1.1, 1951 g), s jednim (9.1.1, 1948 a), dva (9.1.1, 1948 d) ili više ponovljenih izdanja - 9.1.1, 1951 g) - i 46 članaka (jedan u koautorstvu - 9.1.1, 1949 a), od kojih je jedan dodatno otisnut i kao samostalna edicija (9.1.1, 1951 e-1951 f). Uredio je po jedan udžbenik (9.1.1, 1951 g), zbornik radova (9.1.1, 1950 d) i Sveučilišnu skriptu (9.1.2, 1949) u kojoj je autor nekoliko priloga, a nakon smrti objavljena je još jedna Sveučilišna skripta sastavljena od njegovih radova (9.1.2, 1966). Kao suradnik sudjelovao je u izradi prvih svezaka dviju enciklopedija (9.1.1, 1955-1964; 1955-1971).

Sve tri knjige objavio je Pedagoško-književni zbor u Zagrebu (9.1.1, 1948 a; 1948 d; 1951 g).

Prva sveučilišna skripta koju je objavio nakon rata kao i obje enciklopedije u kojima je surađivao izašle su u Zagrebu (9.1.2, 1949), a druga poslijeratna skripta objavljena je nakon njegove smrti u Zadru (9.1.2, 1966).

Većina članaka - njih 40 - isto je tako objavljena u Zagrebu i to: 16 članaka u časopisu *Pedagoški rad*, 7 članaka u dnevnom listu *Vjesnik*, po 4 članka u listu *Školske novine* i kao predgovori knjigama i zbornicima radova, po 2 članka u zbornicima radova, *Sveučilišnom listu* i listu *Borba*, te po 1 članak u Zborniku radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, časopisu *Narodna prosvjeta* i listu *Primorski vjesnik*.

Svih 6 radova objavljenih izvan Zagreba izašli su u beogradskom časopisu *Savremena škola*.

Iz ovog je razdoblja ostalo neobjavljeno 10 članaka (9.1.3, 1946 a - 1952), od kojih je 9 predavanja održanih u različitim prigodama i 1 programatski sročeni članak (9.1.3, 1951 d).

U razdoblju socijalističke pedagogije Pataki je ukupno objavio 274 stranice štampane u okviru knjiga (prosječno 91 stranicu po svakoj knjizi) i 369 stranica u sastavu članaka (prosječno 8 stranica po svakom članku), što je ukupno 643 stranice objavljenih radova (13 stranica po svakom radu).

U ovom razdoblju Stjepan Pataki je prosječno objavljivao 5,4 rada po godini (5 članaka i po jednu knjigu svake 3. godine), odnosno 71 stranicu svake poslijeratne godine.

Dvije objavljene skripte (9.1.2, 1949; 1966) veličine su 132 strojem pisanih stranica, ali je njihov sadržaj već ranije objavljivani u drugim radovima.

Među neobjavljenim radovima iz ovoga razdoblja 6 ih je strojem pisanih s ukupno 71 stranicom, a 4 su manuskripti s ukupnim opsegom od 73 stranice.

Nešto je teže usporediti Patakijevu dinamiku objavljivanja radova s nekim istaknutijim autorima iz ovoga razdoblja bilo radi njihovih nepotpunih bibliografija (V. Schmidt i D. Franković) ili zato što su u to vrijeme tek započinjali znanstveni rad (D. Franković). Uzimajući to u obzir, može se istaći da je prema *Izboru važnijih autorovih radova* (9.4, Schmidt, 1985, 397-399) Vladimir Schmidt u desetogodišnjem razdoblju od 1945. do 1954. godine objavio 2 knjige i 8 članaka, što je u prosjeku 1

rad godišnje (0,8 članaka i po jednu knjigu svake 5. godine); u tom istom razdoblju prema *Izabranoj bibliografiji objavljenih radova dra Dragutina Frankovića* (9.4, Beždanov, 1985, 257-266) Franković je objavio 2 knjige i 18 članaka, što je u prosjeku 2 rada godišnje (1,8 članaka i po jednu knjigu svake 5. godine); tek cjelovita bibliografija radova Radovana Teodosića (9.4, Prof. ..., 1977) olakšava usporedbu s Patakijem, prema kojoj Teodosić u spomenutom razdoblju objavljuje 9 knjiga (od kojih je 6 nastalo u koautorstvu s drugim autorima, a 4 su školski udžbenici) i 58 članaka, što je u prosjeku 6,7 radova godišnje (5,8 članaka i gotovo po jednu knjigu svake godine).

5.8.5. Dosadašnje rasprave o socijalističkoj pedagogiji Stjepana Patakija

Za razliku od kulturne pedagogije Stjepana Patakija, o njegovoj socijalističkoj pedagogiji objavljeno je više radova. No, niti među njima nema većih studija, već su to članci objavljeni u različitim prigodama. Kronološki prvi među njima proučavaju pojedine radove objavljene nakon rata (9.3.1, Milovanović, 1948; 9.4, G., 1951; 9.4, Ignjatović, 1951), o čemu je već bilo riječi prilikom rasprave o tim radovima.

Drugi dio radova nastao je povodom Patakijeve smrti ili njene godišnjice (članci 9.3.1, 1953 a - 1954 b). Oni ne razmatraju na sustavan način njegovu socijalističku pedagogiju, već prije svega daju Patakijeve biografske podatke uz tek načelno isticanje njegova velikog doprinosa socijalističkoj pedagogiji u Jugoslaviji. Samo neki među njima spominju ključne studije iz ovoga razdoblja bez sadržajne analize.

Tek nekolicina kasnije objavljenih radova nešto kvalitetnije i obuhvatnije razmatraju Patakijevu socijalističku pedagogiju (9.3.1, 1969/70. - 1995), mada i među njima većina ostaje na dosta niskoj razini, zarobljena ideološkim ekskluzivizmom bez slobodnijeg pristupa poslijeratnom društvenom obratu, pa u tom kontekstu i Patakijevoj socijalističkoj pedagogiji koja ga je pratila. Među njima će se razmotriti tri rada koji najopsežnije zahvaćaju Patakijevu socijalističku pedagogiju. Prvi je članak Ante Vukasovića Pedagoške koncepcije i djelatnost dr Stjepana Patakija (9.3.1, 1969/70) koji najsustavnije od svih radova razmatra Patakijevu socijalističku

pedagogiju. Članak Mihajla Ogrizovića Dr Stjepan Pataki (1905-1953) (9.3.1, 1978) daje pregled cjelokupne djelatnosti Stjepana Patakija. Mada po obimu znatno kraći od Vukasovićeve rada, ovaj članak ipak ističe neke važne aspekte Patakijeve pedagogije. Socijalističkom pedagogijom Stjepana Patakija pozabavila se i Jasminka Čandrlić u svojoj, ranije već spominjanoj, doktorskoj disertaciji *Problem provenijencije i determiniranosti odgojnog cilja u novijem razvoju pedagoške misli u Hrvatskoj* (9.4, 1986) obranjenom na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Rijeci 1986. godine. U sklopu njenoga petog poglavlja *Suvremena kretanja u razvoju ideje o odgojnim ciljevima u pedagoškoj misli u Hrvatskoj (1945-1986)* na stranicama 150. do 159. doktorantica raspravlja o socijalističkoj pedagogiji Stjepana Patakija.

Osim ova tri rada postoji još nekoliko članaka koji se bave Stjepanom Patakijem, ali značajnije ne doprinose raspravi o njegovoj socijalističkoj pedagogiji, pa se neće posebno analizirati. Među njima je drugi članak Ante Vukasovića U povodu tridesete obljetnice dra Stjepana Patakija (9.3.1, 1983), koji se konceptijski i sadržajno naslanja na njegov prethodni rad (9.3.1, 1969/70), a posljednja dva objavljena rada - Ive Križanovića, Obljetnica smrti Stjepana Patakija : Zaboravljeni pedagog (9.3.1, 1994), te Godišnjica rođenja Stjepana Pataki, čiji autor nije poznat (9.3.1, 1995) - tek su kratki novinski članci koji pokušavaju istrgnuti iz zaborava lik Stjepana Patakija.

Članak Ante Vukasovića Pedagoške koncepcije i djelatnost dr Stjepana Patakija (9.3.1, 1969/70), koji najopsežnije zahvaća Patakijevu poslijeratnu socijalističku pedagogiju, započinje s pregledom njegova života. U sklopu biografije Vukasović navodi Patakijeve glavne prijeratne radove, a za poslijeratni sveučilišni i znanstveni rad ističe da je "najplodnija i najznačajnija etapa u nastavnom i znanstvenom djelovanju dra S. Patakija i zato ćemo njoj posvetiti posebnu pažnju u toku daljnjeg izlaganja" (*ibidem*, 255). Tako koncept kulturne pedagogije u ovom radu nije uzet u razmatranje.

Na početku rasprave o socijalističkoj pedagogiji Vukasović govori o njegovim poslijeratnim *pedagoškim koncepcijama*. Navođenje pluraliziranog oblika ovog termina upućuje na zaključak kako Vukasović smatra da je Pataki poslije rata razvio više različitih pedagoških koncepcija. Na što konkretno Vukasović misli vidjet će se iz njegova izlaganja. Rasprava o poslijeratnim *pedagoškim koncepcijama* započinje osvrtom na Patakijevu kulturnu pedagogiju u kontekstu njegove poslijeratne kritike

buržoasko pedagogije. Patakijev prijeratni rad Vukasović opravdava povijesno determinističkim razlozima: "Rijetki su ljudi koje njihov genij uzdiže iznad prostora i vremena, koji najavljuju, pozdravljaju ili opisuju nova vremena koja će doći, koji utiru put budućim pokoljenjima. Rijetki su jer je, u manjoj ili većoj mjeri, svaki čovjek produkt svoje epohe, svoga vremena, njegovog znanstvenog i kulturnog razvitka i mi smo dužni promatrati ga u toj vremenskoj uvjetovanosti, u njegovom suvremenom milieu, dužni smo suditi o njemu iz perspektive te društvene uvjetovanosti. U tom svjetlu trebamo promatrati i znanstveno-pedagoški rad S. Patakija" (*ibidem*, 256). Međutim, na njegov poslijeratni zaokret u pedagogiji Vukasović ne proteže zakonomjernost povijesnog determinizma, već u njemu prije svega vidi *otvaranje novih perspektiva i širokog polja rada*: "On spoznaje ulogu i važnost odgoja za formiranje novih društvenih odnosa, povezuje ga s procesom socijalističke izgradnje i u tom smislu ukazuje na zastranjivanje i pogrešna shvaćanja u buržoaskoj pedagogiji" (*ibidem*, 257).

Nakon prikaza čitavog niza poslijeratnih Patakijevih kritičkih osvrtâ prema *buržoaskoj pedagogiji* Vukasović ipak zaključuje "da je on ponekad preoštro sudio o pedagogima i pedagogiji građanskog društva" (*ibidem*, 259-260). Tako se ne slaže s njegovim stavom da cjelokupna pedagogija prije Marxa nije imala znanstveni karakter (9.1.1, 1951 e-1951 f), ali podržava njegovo stajalište da je marksistička pedagogija otkrivanjem novih zakonitosti odgoja unaprijedila pedagošku znanost, potvrđujući tako pristup po kojem se u to vrijeme doista može govoriti samo o *marksističko-lenjinističkoj pedagoškoj znanosti*: "Naime, marksističko-lenjinistička pedagogija označava korak naprijed u razvitku znanstvene pedagoške misli. To je najveći vrhunac do kojeg se uspjela podići pedagoška misao na svom razvojnâ putu do danas. Prema tome odbacivanje marksističke pedagogije danas znači povlačenje nazad, znači skretanje s puta znanstvenog razvitka pedagoške znanosti. Ukratko, nemarksističku pedagogiju danas možemo smatrati nenaučnom jer ne priznaje određene zakonitosti na području odgoja i tako koči daljnji razvitak znanstveno-pedagoške misli. Ali predmarksističkoj teoriji (koja je bila progresivna i nije kočila razvitak pedagoške spoznaje) nemamo pravo odricati znanstveni karakter samo zato što nije bila marksistička" (9.3.1, 1969/70, 260).

Opravdavajući Patakijevu prvu poslijeratnu orijentaciju prema sovjetskoj pedagogiji ponovnom upotrebom povijesnog determinizma - kao izraz cjelokupne društvene upravljenosti prema Sovjetskom Savezu - Vukasović potom govori o *prijelaznoj etapi* u njegovu *pedagoško-teorijskom radu* u kojoj "on riječima još uvijek veliča sovjetsku pedagogiju, ali u stvarnosti sadržajno traži nove temelje za našu mladu pedagošku znanost i nalazi ih u osnovnim načelima našeg novog društvenog uređenja" (*ibidem*, 261-262). U tom kontekstu navodi radove Osnovni problemi opće pedagogije (9.1.1, 1947 c), Uloga i vrijednost naše pedagoške nauke (9.1.1, 1947 e) i *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d), u kojima se zasniva *naša nova pedagoška znanost na strukturi našeg novog društvenog poretka odraženog u temeljnim načelima Ustava FNRJ*. "On sve češće citira pojedine odredbe našeg Ustava i sve rjeđe traži uzore u sovjetskoj pedagogiji. Na ovoj etapi nema još otvorene kritike sovjetske pedagogije, ali pisac sve više određuje pravac naše pedagoške teorije na temeljima naše društvene stvarnosti, uvažavajući potrebe i perspektive našeg društvenog poretka" (9.3.1, 1969/70, 263).

Vukasovićeva je nedosljednost u pristupu Patakijevoj socijalističkoj pedagogiji u tome što on upotrebljava povijesni determinizam samo u onim okolnostima koje su oprečne njegovoj ideološkoj poziciji - kada pojedine periode u Patakijevoj pedagogiji promatra statički (građanska, te potom etatistička pedagogija). Istovremeno Patakiju pripisuje svijestan i samostalan odnos prema pedagogiji samo onda kada dinamički promatra Patakijeve promjene u pedagogiji s tadašnje samoupravne socijalističke ideološke pozicije koja je monistički zadana društvena ideologija toga doba. Pritom se svaka nova promjena u Patakijevoj pedagogiji promatra kao postupno približavanje tadašnjoj usuglašenoj društvenoj i Vukasovićevoj ideološkoj poziciji (poslijeratna socijalistička pedagogija u odnosu na prijeratnu kulturnu pedagogiju, te samoupravna faza u odnosu na etatističku fazu socijalističke pedagogije). Ovakav pristup karakterističan je i za čitav niz drugih autora koji su iz perioda monistički još uvijek razmjerno čvrstog ideološkog društvenog okvira proučavali opus Stjepana Patakija - poput ranije spomenutog Ogrizovićevog članka, o kojem će biti nešto više riječi kasnije. Problem ovoga pristupa je u tome što on zauzima poziciju ideološkog ekskluzivizma s kojeg raspravlja Patakijevu pedagogiju s vlastite ideološke pozicije usklađene u to vrijeme s vladajućom ideologijom i njenim iniciranjem nastanka *naše*,

samoupravne socijalističke pedagogije. S te pozicije se svaki drugi ideološki pristup smatra ne samo pogrešnim, nego i neznanstvenim, pa i *reakcionarnim*. Tako je ovim pristupom stvoren a *priórno* afirmativni, zaštitnički i nekritički odnos prema Patakijevu djelu po kojem se *ideološke pogreške* u njegovu radu pripisuju vanjskim nepromjenjivim okolnostima, a *pravi kurs* prije svega njemu, zanemarujući utjecaj tih istih vanjskih okolnosti kojima konvenira upravo tako ideološki preusmjeravana pedagogija.

Kao slijedeću etapu u izgradnji Patakijeve socijalističke pedagogije Vukasović vidi *obranu interesa svoje zemlje i otvoreno suprotstavljanje revizionizmu sovjetske pedagogije* nakon Rezolucije III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu, posebno navodeći u tom kontekstu njegov Pogovor *Pedagogiji* N.P. Gruzdjeva (9.1.1, 1949 f), te radove *Naša pedagogija* je sastavni dio borbe za izgradnju i stalno napredovanje socijalističkog društva (9.1.1, 1950 a), *Povodom diskusije o principima i metodama moralnog odgoja* u časopisu "Sovjetska pedagogija" (9.1.1, 1950 c), *Putovi i zadaci naše pedagoške nauke* (9.1.1, 1951 e-1951 f) i *Opća pedagogija* (9.1.1, 1951 g).

Nakon ključnih teza iz ovih radova Vukasović napominje kako njegova *teorijsko-pedagoška djelatnost* nije završena objavljivanjem *Opće pedagogije*, već se u *većem broju kraćih radova* razrađuje čitav niz pedagoških pitanja (9.3.1, 1969/70, 266). Međutim, on ne navodi spomenute radove - mada upravo u ovom razdoblju nastaju najzrelije Patakijeve studije iz socijalističke pedagogije - osim što se ponegdje u drugom dijelu svoga članka poziva na njih u sklopu rasprave o pojedinim tematskim područjima na osnovi njegova cjelokupnog opusa iz socijalističkog razdoblja. Tako je u sjeni ostalo nekoliko kapitalnih radova iz razdoblja socijalističke pedagogije Stjepana Patakija, među koje prije svega spadaju članci *O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije* (9.1.1, 1953 b), te *Putovi naše pedagoške nauke* (9.1.1, 1953 d).

U nastavku rada Vukasović daje pregled ključnih pedagoških tema iz Patakijeva poslijeratnog socijalističkog razdoblja: *odnos prakse i teorije odgoja, zadaci i metodologija znanstveno-pedagoškog istraživačkog rada, formiranje nastavnčkih i pedagoških kadrova, pitanje politehničkog obrazovanja, problem ocjenjivanja učenika, odnos pedagogije i psihologije, društvena uvjetovanost odgoja, te problem discipline u školi* (9.3.1, 1969/70, 267-279).

Mada ne daje njihov konačan pregled na jednom mjestu, niti ih razdvaja kada raspravlja o navedenim pedagoškim temama, Vukasović pod Patakijevim poslijeratnim *pedagoškim koncepcijama* misli na dva socijalistička koncepta: *pedagogiju orijentiranu prema sovjetskoj pedagogiji* i *izgradnju naše pedagoške znanosti*. Pritom se *naša pedagoška koncepcija* u Patakijevim radovima razvijala u dvije faze: u prvoj se udaljavala od prvog koncepta bez sukobljavanja s njim, a u drugoj je u oštroj konfrontaciji novog sa starim *izgrađivana naša pedagoška znanost*.

Međutim, iako je u poslijeratnom razvoju postojala kratka prijelazna faza između etatičke i samoupravne pedagogije⁵⁷, teško je ove dvije faze u razvoju Patakijeve socijalističke pedagogije smatrati dvjema odvojenim pedagoškim koncepcijama, jer i jedna i druga imaju isto filozofijsko ishodište i pedagošku teleologiju, bliska istraživačka područja, identičnu ovisnost o politici i dr. Zapravo se radi o jednoj pedagoškoj koncepciji sa zajedničkim ishodištem, odakle se razvijaju dvije različite, ideološki unaprijed proklamirane orijentacije. Uostalom, i Vukasovićevo integralno raspravljanje o Patakijevu pristupu pojedinim pedagoškim temama bez posebnog razdvajanja djela nastalih u svakoj od spomenutih faza pokazuje da u Patakijevu poslijeratnom opusu ne postoje tako značajne razlike koje bi upućivale na dva zasebna pedagoška koncepta.

⁵⁷ Da Patakijeva djela Osnovni problemi opće pedagogije (9.1.1, 1947 c), Uloga i vrijednost naše pedagoške nauke (9.1.1, 1947 e), te *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d) - u kojima Vukasović dobro prepoznaje diskretno udaljavanje od sovjetske pedagogije - po svojoj strukturi ipak ostaju još uvijek sastavni dio njegove etatičke orijentacije u socijalističkoj pedagogiji, svjedoči čitav niz primjera iz spomenutih Patakijevih izvora.

Tako, primjerice, u *Uvodu u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d), kojeg Vukasović smatra za "prvi pokušaj sistematskog sređivanja osnovnih odgojnih problema, a ujedno i prvi ozbiljniji pokušaj fundiranja naše pedagoške teorije" (9.3.1, 1969/70, 262), Pataki se osvrće prema jugoslavenskoj socijalističkoj revoluciji, Ustavu i perspektivama daljnjeg razvoja zemlje, ali još uvijek uz Marxa i Engelsa, koji su otkrili *historijske zakonitosti u razvitku društva*, govori o Lenjinu, ali i o Staljinu, koji su to otkriće *teorijski produbili i primijenili* (9.1.1, 1948 d, 27). U više navrata izravno se poziva na Staljinove misli (*ibidem*, 53, 74, 76, 77, 78, 104) i dostignuća SKP(b)-a, kao i na sovjetske pedagoške i psihološke radove iz poslijeratne, dominantno sovjetske faze razvoja (poziva se na radove P.A. Rudika - str. 54. i 58; A.V. Kalinina (1916) - 54; A.S. Makarenka - 55. i 139; I.A. Kairova - 60, 63, 94; S.L. Rubinsteina (1889-1960) - 64-66; N.K. Gončarova - 78, 95, 97; N.F. Poznanskog - 79; M.N. Skatkina - 83. i 97; N.P. Gruzdjeva - 87; S.B. Sabalova - 97; Kolbanovskog - 108; M. Baskina - 114; Mitina (1901) - 132; te V. Kemenova - 141).

U ovom se razdoblju u Patakijevim radovima može prepoznati jačanje orijentacije prema jugoslavenskom iskustvu, ali još uvijek ne i značajnije udaljavanje od sovjetske pedagogije i sovjetskog iskustva, kako to u svom radu naglašava Vukasović.

U nastavku svoga članka Vukasović daje pregled Patakijeve praktične djelatnosti, te na kraju bibliografiju njegovih objavljenih radova i bibliografiju radova o Stjepanu Patakiju. Mada ove bibliografije nisu cjelovite, bibliografija radova Stjepana Patakija najobuhvatnija je od svih do tada objavljenih bibliografija Patakijevih radova (vidjeti: 9.3.2, 1969/70). Njen značaj tim je veći kada se zna da u ostavštini Stjepana Patakija nije pronađen niti jedan cjelovitiji popis njegovih radova, pa izrada ovakvih bibliografija predstavlja izuzetni napor, ali i značajni doprinos u postupnom zaokruživanju cjelokupnog korpusa radova Stjepana Patakija.

U članku Mihajla Ogrizovića Dr Stjepan Pataki (1905-1953) (9.3.1, 1978), priređenom povodom 25. godišnjice njegove smrti, nakon Patakijeve biografije, te šturog i necjelovitog pregleda samo nekoliko tema kojima je Pataki posvećivao pažnju u predratnom razdoblju njegove kulturne pedagogije, Ogrizović usmjerava veću pažnju prema Patakijevoj poslijeratnoj socijalističkoj pedagogiji.

Patakijevu prvotnu orijentaciju prema sovjetskoj pedagogiji Ogrizović smatra jedino mogućom "jer tada još nismo mogli ni pomišljati na neku cjelovitu jugoslavensku socijalističku pedagošku teoriju. Prema tome, oslonac na sovjetsko pedagoško teorijsko i praktično iskustvo bili su jedino rješenje, jer se neka druga pedagoška teorija nije mogla ni prihvatiti u zemlji koja je izgrađivala socijalizam" (*ibidem*, 149).

Ogrizović ne ističe kao Vukasović više poslijeratnih koncepata Patakijeve pedagogije, mada argumente za Patakijevo napuštanje sovjetske pedagoške orijentacije i izgradnju *svoje pedagoške spoznaje i postupni pristup teorijskoj obradi naše pedagogije* preuzima od Vukasovića navodeći iste radove prvim vjesnicima novih promjena. Razloge tim promjenama Ogrizović nalazi "u neobično dinamičnom razvitku naše stvarnosti koja je došla do izražaja u novom Ustavu i drugim značajnim društvenim aktima" (*ibidem*, 150). Uz čitav niz radova posebno naglašava Patakijev doprinos u nastanku *Opće pedagogije* (9.1.1, 1951 g) koja mu je omogućila da postane *naročito poznat u našoj prosvjetnoj i pedagoškoj javnosti* (9.3.1, 1978, 151).

Navodeći potom veliki broj Patakijevih pedagoških aktivnosti Ogrizović na kraju pokazuje otvoreniji pristup prema njegovim predratnim radovima preporukom da bi trebalo "opširnije osvijetliti i ocijeniti njegov teorijsko-pedagoški rad do 1945. godine. Ne bi bilo na odmet da se neki njegovi radovi, a posebno oni iz posljednjih

godina, objave u jednom zborniku. O tome bi svakako trebao razmišljati Upravni odbor Pedagoško-knjižnog zbora. Iako ti radovi dra S. Patakija ulaze u našu noviju historiju pedagogije, oni i danas nesumnjivo imaju svoju nepobitnu vrijednost i predstavljaju vrlo značajan izvor pedagoških spoznaja iz naše nedavne prošlosti" (*ibidem*, 153).

Jasminka Čandrić u svojoj disertaciji *Problem provenijencije i determiniranosti odgojnog cilja u novijem razvoju pedagoške misli u Hrvatskoj* (9.4, 1986) nakon analize pedagoške teleologije njegove kulturne pedagogije, o čemu je bilo riječi u podpoglavlju 5.6.3. *Dosadašnje rasprave o kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija*, nastavlja potragu za Patakijevom pedagoškom teleologijom u njegovim poslijeratnim djelima. Njegov *prijelaz na novu idejnu liniju i prekid s prijašnjom orijentacijom* potkrjepljuje primjerima iz predgovora zborniku radova sovjetskih autora *Osnovni problemi pedagogije* (9.1.1, 1947 c), nakon koje analizira knjigu *Uvod u opću pedagogiju* (9.1.1, 1948 d) koja "predstavlja prvi opsežniji teorijski rad naših pedagoga u prvom poslijeratnom periodu" (9.4, 1986, 150). I ona u njoj prepoznaje zauzimanje implicitno kritičkog stava prema sovjetskoj pedagogiji ali pritom, za razliku od Vukasovića, ne zanemaruje još uvijek čvrstu pripodanost na sovjetsku literaturu i sovjetski model. Tako zaključuje da se u ovoj knjizi "već može naslutiti linija odvajanja od slijepog sljedbeništva sovjetskih teoretičara, iako još nema otvorenih kritika, a Patakijevi stavovi redovno su potkrijepljeni citatima sovjetskih teoretičara" (*ibidem*, 150-151).

Nakon analize Patakijeva Predgovora Gruzdjevljevu udžbeniku *Pedagogije* (9.1.1, 1949 f) Čandrić navodi udžbenik *Opća pedagogija* (9.1.1, 1951 g) pod Patakijevim uredništvom kao djelo koje je pod utjecajem tada ključnog političkog dokumenta za pedagogiju - *Rezolucije III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu*, prepoznavši da se u njemu "princip s kojega Pataki prilazi obradi pitanja cilja i zadataka odgoja ne mijenja" (9.4, 1986, 154). U tom pogledu u njegovoj kasnijoj promjeni orijentacije prema samoupravnoj socijalističkoj pedagogiji ona ne vidi promjenu njegova odnosa prema politici. Dapače: "Patakijev je odgoj u funkciji društva, a tek onda stvar samog pojedinca. Svoj cilj odgoja Pataki uvijek povezuje s aktualnim ideološko-političkim dokumentima (III plenum, Opći zakon o školstvu), što ukazuje na idejno-političku uvjetovanost cilja odgoja" (*ibidem*, 155-156).

Raspravljajući njegove najzrelije poslijeratne studije (O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije (9.1.1, 1953 b) i Putovi naše pedagoške nauke (9.1.1, 1953 d)), Čandrić zaključuje da Pataki svojim pristupom odgojnom cilju oduzima pedagogiji "element 'što', a ostavlja joj 'kako', smatrajući da se u tome nalazi zadatak pedagogije" (9.4, 1986, 158). Formiranje elementa *što* prepušteno je *osnovnom pravcu i tendencijama odgoja koji su povezani s društveno-historijskim kretanjem, te materijalnim, socijalnim i kulturnim razvojem*. Nakon prikaza Patakijeva shvaćanja epifenomenalnosti odgoja, te problema autonomije, heteronomije i ortonomije odgoja Jasminka Čandrić donosi na kraju opći zaključak o Patakijevu poslijeratnom pedagoškom opusu bez do tada uobičajene ideološke dihotomije: "Očito je da Pataki otvoreno istupa i kritizira ideje koje je prije zastupao i pokazuje se kao teoretičar koji - uza sve svoje nesumnjive zasluge - ipak postaje, uvjetno rečeno, 'politički pedagog'. Neposredno poslije rata Pataki staje uz sovjetsku pedagogiju, pišući pozitivne recenzije, da bi nakon rascjepa započeo s kritikom i postao značajan kao pisac naše prve poslijeratne 'Opće pedagogije'. I kasniji su mu radovi, kao i istup na I kongresu pedagoga Jugoslavije, pisani u duhu aktualnih političkih dokumenata" (9.4, 1986, 159). Unatoč tome, Čandrić dobro prepoznaje povijesnu uvjetovanost u kojoj nastaje ovaj dio Patakijeva opusa, te u tom kontekstu zaključuje: "Možda je preoštro donijeti sud o Patakiju, kao 'državnom' pedagogu, posebno stoga što je golema većina radova tadašnjih autora bila pisana uz veliku primjesu političkih stavova. Čini se da je zaostajanje naše pedagoške teorije - što se još i danas osjeća - započelo upravo u prvom poslijeratnom razdoblju koje je dirigiralo neumoljivo pripadanje 'jedinom pravom putu'" (9.4, 1986, 159).

Pristup Jasminke Čandrić Patakijevoj pedagogiji drugačiji je od Ante Vukasovića i Mihajla Ogrizovića. Naime, za razliku od njih, ona ispravno ističe ideološko-politički nesputano razdoblje Patakijeva razvoja kulturne pedagogije prije rata od njegove poslijeratne socijalističke pedagogije koja je u neprekinutoj ideološko-političkoj ovisnosti. Ona je samim time znanstveno reducirana, jer su "osnovna polazišta pedagogije više društveno-političkog nego specifično-pedagoškog karaktera" (*ibidem*, 156). Prijelaz iz prijeratnog pluraliziranog u poslijeratno monistički strukturirano društvo u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji, u kojem je *plodan period* cjelokupne pedagoške znanosti *abruptno prekinut* (9.4, Ledić, 1991 a, 353), vrlo se

oštro usjekao i u pedagogiju Stjepana Patakija. Totalitarno ideološko-političko okruženje odredilo je daljnji razvoj pedagogijske znanosti u cjelini, pa onda i poslijeratni razvoj pedagogije Stjepana Patakija.

Jasminka Čandrlić u svojoj disertaciji razmatra pedagogiju Stjepana Patakija u okviru suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, odnosno neposrednih društvenih okolnosti, pri čemu je njen ključni kriterij razina konzistentnosti, koherentnosti i znanstvene utemeljenosti Patakijeve pedagogije bez zauzimanja *a priori* ideoloških premisa, niti *a posteriori* ideološki isključivih zaključaka. Ona ispituje znanstvene kriterije pedagogije bez opredjeljivanja za konkretno ideološko uporište, ali uvijek uzimajući u obzir društvene okolnosti u kojima pedagogija nastaje. U tom kontekstu dolazi do slojevitih zaključaka o socijalističkoj pedagogiji Stjepana Patakija koji u cjelini gledajući nisu niti pozitivni niti negativni. Čandrlić u njoj prepoznaje čitav niz proturječja, ali i razmjerno brze i značajne razvojne iskorake u odnosu na druge teoretičare pedagogije njegova doba. Tako, primjerice, dobro uočava pozitivne procese desovjetizacije, kao i zalaganja za individualizaciju odgoja - mada ono nije karakteristično samo za članak O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije (9.1.1, 1953 b) kojeg Autorica navodi, nego i za njegov posljednji priređeni članak Putovi naše pedagoške nauke (9.1.1, 1953 d).

5.9. Zaključak

Dinamička analiza pedagogijskog opusa Stjepana Patakija u kontekstu ranije razrađenih globalnih svjetskih procesa, općih povijesnih i konkretni pedagogijskih prilika u Hrvatskoj, te u ovom poglavlju rekonstruiranih konkretnih životnih okolnosti pokazuje iznimnu turbulentnost njegova života i rada. Njegov pedagogijski opus odredile su osobne, obiteljske, pedagogijske, kulturne i opće društvene prilike u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća. Urođena dispozicija za profesorski poziv i znanstveni rad, dobar materijalni i socijalni status obitelji, skladna obiteljska klima i harmoničan odgoj, te solidno obrazovanje koje je stekao osigurali su mu sve preduvjete za veliki napredak u životu. No, njegovo vrijeme - bremenito društvenim

konfliktima, kulturnim obratima i pedagoškim krajnostima - ostavilo je vrlo velikog traga na njegov životni put.

U razmjerno kratkom životu koji nije dosegao niti pola stoljeća i radnom vijeku od nepunih četvrt stoljeća Stjepan Pataki se razvio u izrazito senzibilnu osobu, odabravši za svoj životni put isto tako osjetljiv profesorski poziv i pedagogiju kao društvenu znanost koju su - zajedno s njim - snažno zahvatili društveni potresi i totalitarno okruženje koji su joj nerijetko nametali neprirodan pravac razvoja. Tako život Stjepana Patakija dijeli sudbinu Hrvatske u prvoj polovici XX. stoljeća, a njegov pedagoški opus živi je izraz pedagogije u Hrvatskoj u drugom kvartalu XX. stoljeća.

Unatoč razmjerno kratkom životu i gotovo nemijenjanom životnom prostoru konfrontirani društveni problemi zadali su izrazito dinamične životne, kulturne i pedagoške prilike Stjepana Patakija: četiri poludemokratske ili potpuno totalitarne državne zajednice kroz koje je Hrvatska prošla prepuna proturječna i neriješenih pitanja izmjenjivane su dvama ekspanzionistički i rasistički inspiriranim vrlo krvavim svjetskim ratovima; početna uronjenost u zapadnu civilizaciju s presudnim utjecajem njemačkog kulturnog kruga bitno je reducirana za vrijeme Drugoga svjetskog rata, a potom posve preusmjerena nakon rata na istočni civilizacijski krug pod utjecajem SSSR-a; završetak procesa izgradnje pedagoške znanosti s njenom sve snažnijom participacijom u rješavanju hrvatskih pedagoških problema i postupnim uključivanjem u svjetska pedagoška zbivanja zamjenjena je njenom sveopćom politizacijom i ideologizacijom u kojem je marginalizirana i svedena na *ancillu régimeae*.

U tim iznimno teškim okolnostima za život i rad pedagoški habitus Stjepana Patakija snažno je involviran u gotovo sve ključne pedagoške ustanove u Hrvatskoj toga doba. Najviše je traga ostavio na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu, te osobito na Pedagoškom seminaru Filozofskog/Mudroslovnog fakulteta Zagrebačkog sveučilišta, te potom Pedagoškom institutu kao njegovu nasljedniku kojeg je na istom fakultetu upravo on osnovao nakon Drugoga svjetskog rata vodeći ga do kraja života. U radu (Hrvatskog) pedagoško-književnog zbora, te časopisu *Napredak* kasnije zamijenjenom *Pedagoškim radom*, prepoznavao se specifičan rukopis njegova pedagoškog pristupa.

Bio je prvi akademski obrazovani pedagog koji je započeo rad na sveučilišnom studiju pedagogije i jedini zaposlenik na tom studiju koji je održao kontinuitet svoga sveučilišnog rada od predratne Kraljevine Jugoslavije, preko Nezavisne Države Hrvatske do poslijeratne Narodne Republike Hrvatske u sklopu Federativne Narodne Republike Jugoslavije. To je imalo vrlo visoku cijenu koju je morao platiti svojim radom i načinom života.

Da je Stjepan Pataki bio jedan od vodećih teoretičara pedagogije u Hrvatskoj i Jugoslaviji potvrđuje komparativna analiza njegova opusa i opusâ njegovih suvremenika iz koje je evidentno Patakijevo kontinuirano prednjačenje u otvaranju i zavidnoj razini raspravljanja ključnih pedagoških pitanja. To je karakteristika cjelokupne pedagogije Stjepana Patakija - kako one predratne građanske provenijencije, tako i one poslijeratne socijalističke pedagogije kada je u zadanim ideološkim okvirima na čelu razvoja pedagoške znanosti u skladu s novim ideološko-političkim prilikama. Njegova prijeratna pedagogija spada u red prvorazrednih pedagoških teorija u Hrvatskoj, a poslijeratnom pedagoškom postaje vodeći teoretičar pedagogije ne samo u Hrvatskoj, nego i cjelokupnoj Jugoslaviji u koju je hrvatska pedagogija utkana.

Kronološka razvojno-dinamička analiza cjelokupnog pedagoškog opusa Stjepana Patakija otkriva njegova dva pristupa pedagoškoj teoriji: u razdoblju do Drugoga svjetskog rata, koje se uz značajne redukcije produžava i za vrijeme rata, svojim akademskim obrazovanjem i osobnim izborom razvija reformni pravac kulturne pedagogije koja ima najveći utjecaj na konstituiranje nacionalne pedagoške znanosti između dvaju svjetskih ratova, a u poslijeratnom razdoblju priklonio se jedino mogućoj službeno proklamiranoj socijalističkoj pedagogiji. Za razliku od kulturne pedagogije koja je bila njegov osobni izbor, razvijajući u njoj svoj posve originalni pristup - drugačiji od ostalih pristupa kulturnoj pedagogiji, njegov poslijeratni socijalistički pravac u pedagogiji iznuđen je općim okolnostima življenja. One nisu dozvoljavale drugačiju pedagogiju niti disonantne tonove od službeno proklamirane ideologije, pa se cjelokupni rad svodio prije svega na pedagošku interpretaciju službenih ideoloških proklamacija umjesto na istraživanje i slobodni razvoj pedagoške znanosti. To ipak ne znači da je njegova pedagogija iz poslijeratnog razdoblja sasvim nevažna i potpuno izjednačena s ostalim pristupima. S obzirom na interpretaciju

zadanog ideološkog okvira i način njegove iskorištenosti u razvoju pedagoške teorije velike su razlike u kvaliteti između pedagoških kopirisa pojedinih autora, koliko god oni bili među sobom znatno bliži od onih slobodno razvijanih prije rata. U tom pogledu i poslijeratna socijalistička pedagogija Stjepana Patakija, kako u etatičkoj tako i na početku samoupravne socijalističke faze, spada među vodeće socijalističke pristupe pedagogiji u Hrvatskoj i Jugoslaviji.

Obiman i plodan rad Stjepana Patakija prelazi okvire njegova razmjerno kratkog života: objavio je ukupno 101 rad, od kojih je 10 knjiga (10% od ukupnog broja objavljenih radova) i 91 članak (90% objavljenih radova). Za razdoblje kulturne pedagogije do 1944. godine objavio je 51% radova (70% knjiga i 49% članaka), a u razdoblju socijalističke pedagogije od 1945. godine 49% radova (30% knjiga i 51% članaka). Objavio je dvije sveučilišne skripte i prijevod jednoga članka, a nakon njegove smrti je objavljena još jedna skripta s njegovim radovima. Korednik je jednog pedagoškog priručnika, a samostalno uređuje po jedan udžbenik, zbornik radova i sveučilišnu skriptu uz istovremeno koautorstvo u njihovu pisanju. Suradivao je i u izradi svih triju kapitalnih enciklopedija koje su za njegova života objavljivane u Hrvatskoj. Iza Stjepana Patakija ostale su neobjavljene 2 knjige i 10 članaka.

Cjelokupni opus njegovih objavljenih radova sadrži 1.599 štampanih stranica, od kojih je 956 stranica (60%) iz razdoblja kulturne pedagogije do 1944. godine, a 643 stranice (40%) iz razdoblja socijalističke pedagogije od 1945. godine. Od toga je 795 stranica objavljeno u sastavu knjiga (prosječno 79,5 stranica po pojedinoj knjizi) i 804 stranice u sastavu članaka (prosječno 8,8 stranica po svakom članku).

Godišnje je objavljivao u prosjeku po 3,4 rada (3 članka i po jednu knjigu svake treće godine), odnosno 53 stranice po svakoj godini od prvog objavljenog rada 1924. godine do njegove smrti 1953. godine, što po broju i dinamici objavljivanja radova Stjepana Patakija svrstava među najplodnije pedagoge u Hrvatskoj i Jugoslaviji toga doba.

6. Koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija

Pravac kulturne pedagogije proizašao je iz filozofije. Svoj teorijski razvoj započinje temeljnim filozofijskim pitanjima, čemu snažno doprinosi međuratna orijentacija nacionalne pedagogije na njemački kulturni krug - osobito upućenost hrvatske kulturne pedagogije na njemačku duhovnoznanstvenu filozofiju i pedagogiju koja je svojim fenomenologijskim pristupom proučavanju cjelokupne zajednice društvenih znanosti potakla i predstavnike kulturne pedagogije u Hrvatskoj da započnu propitivanje temeljnih ontologijskih pitanja iz područja filozofije i teleologijskih pitanja iz područja pedagogije.

Tome u prilog išlo je i usporenije izdvajanje nacionalne pedagogije iz krila teologije i filozofije u odnosu na opće evropske trendove. Tako je nakon postupne sekularizacije nacionalne pedagogije, koja odnosi konačnu prevagu nad teologiziranim pristupom od 70-ih godina XIX. stoljeća i njenog sveučilišnog izdvajanja iz krila filozofije na prijelazu stoljećâ, tek s formiranjem zasebnog studija pedagogije krajem 20-ih godina XX. stoljeća pedagogija u Hrvatskoj završava proces svoga akademskog osamostaljivanja. Kako su vodeći predstavnici kulturne pedagogije svoje filozofijsko i teleologijsko usmjerenje u pedagogiji započeli sveučilišnim obrazovanjem u kojem je filozofija imala ključnu ulogu, njihov teorijski, pa kasnije i sveučilišni profesorski rad ostat će vezan uz filozofiju. Tako je filozofija zadržala blisku vezu s kulturnom pedagogijom za čitava njena razvoja između dvaju svjetskih ratova, pa ne čudi da se u nacionalnoj pedagogijskoj literaturi kulturna pedagogija znade još nazivati i *filozofijskom*, odnosno *teorijskom pedagogijom* - što isto tako jasno upućuje na zaključak da istinske znanstveno profilirane pedagogijske teorije u Hrvatskoj do nje nije niti bilo.

Iz filozofijske strukture i u suglasju s njom kulturna pedagogija gradi svoju pedagogijsku teleologiju, te na tako postavljenim temeljima nastavlja dalje razvijati

specifičnu pedagoškijsku strukturu. Međutim, njen razvoj najprije usporava totalitarizam Nezavisne Države Hrvatske, a potom je 1945. godine u potpunosti prekida socijalistička vlast u Hrvatskoj. Stoga je ona zaustavljena u svom razvoju kao do kraja nerazrađeni i nezaokruženi pedagoškijski pravac bez živog udjela u recentnom razvoju pedagoškijske znanosti u Hrvatskoj.

Eklatantan primjer cjelokupnog razvoja kulturne pedagogije u Hrvatskoj upravo je međuratna kulturna pedagogija Stjepana Patakija. Ona je kronološkijski i strukturalno proistekla iz filozofije, na čemu je potom razvijena njena pedagoškijska teleologija. Daljnji razvoj kulturne pedagogije Stjepana Patakija i njeno usustavljivanje bitno je reducirano u Drugom svjetskom ratu fašističkim totalitarizmom, a potom i u potpunosti prekinuto sa završetkom rata socijalističkim monizmom. Stoga je kulturna pedagogija Stjepana Patakija, stiješnjena u svom razvoju između 1928. i 1944. godine, ostala nedovoljno razrađena i neusustavljena.

Poseban problem u tom pogledu predstavlja specifični pristup Stjepana Patakija pedagogiji i odgoju, koji za čitavo vrijeme stvaranja teorije kulturne pedagogije nije imao harmoničnu nit, već je oscilirao, a ponekad dolazio i u opreku prema vlastitim stajalištima, o čemu je već bilo riječi tijekom kronološkijske analize njegove pedagogije u poglavlju 5. *Život i pedagoškijski opus Stjepana Patakija*. Važno je pritom istaći da je temeljna struktura Patakijeve kulturne pedagogije ipak sačuvala koherentnost.

Nakon razmjerno iscrpnog povijesnog istraživanja cjelokupne pedagogije Stjepana Patakija u kontekstu njegova životnog, te ukupnog pedagoškijskog, društvenog i kulturnog razvoja u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća u prethodnim poglavljima, u kojima odgovarajuće mjesto pripada njegovoj kulturnoj pedagogiji, zadaća je ovoga poglavlja konceptualizirati njegovu kulturnu pedagogiju kako bi se cjelovito sagledala njena struktura, omogućila komparacija s njegovim poslijeratnim konceptom socijalističke pedagogije, ali i recentnim razvojem pedagogije u Hrvatskoj.

6.1. Filozofijsko polazište

Proučavanje temeljnih filozofijskih pitanja Pataki zasniva na ontološkijskom propitivanju izvora, odnosno porijekla bitka i spoznaje. Pritom polazi od Kantova

pristupa, po kojem pojam bitka postaje centralni problem filozofije, i to tako da on nije više metalogički, apsolutni, niti ontologijski bitak koji se zrcali u mišljenju, već istovremeno s mišljenjem tvori njegovo bivstvo. Ključno u Patakijevoj ontologiji je to što mišljenje nije odvojeno od predmeta, već se predmet upravo konstituira u području mišljenja kao artefakt logičke funkcije. U tom pogledu pronađen je novi položaj u odnosu na dva temeljna spoznajno-teoretska puta: prvi, koji ide od spoznavanja prema predmetu, te drugi, koji se kreće od predmeta prema spoznavanju. Međutim, on se ovdje ne zaustavlja, već tako postavljeni bitak - koji uzrokuje dalekosežne promjene u filozofiji XX. stoljeća - dalje razrađuje priklanjajući se na kraju transcendentalno-logičkoj vrijednosnoj strukturi bitka po uzoru na Badensku novokantovsku aksiologijsku školu po kojem su *jest* i *vrijedi* sinonimi, a sud ima primat nad pojmom.

Cjelokupni raspon različitih spoznajno-teoretskih pristupa filozofiji Pataki sistematizira u tri glavne spoznajne koncepcije: koncepciju objektivnog idealizma, koncepciju subjektivnog idealizma, te koncepciju naturalizma (materijalizma).

Koncepcija objektivnog idealizma polazi od apsolutnog bitka, nezavisnog od čovjeka i njegova spoznavanja, bilo da je impersonalne (ontologijske) ili personalne (teologijske) orijentacije. Temeljni prigovor objektivnom idealizmu on nalazi u njegovu dualizmu kod kojeg je na jednoj strani monizam, izveden iz apsolutnog ideala ili iz apsolutnog bića, a na drugoj antropologizam. Tako je bitak podijeljen jazom dvaju svijetova. S postupnim jačanjem samopouzdanja i vjere u svoj razum, te sukladnim procesom jačanja sekularizacije društva čovjek sve snažnije dovodi u pitanje ovu koncepciju.

Koncepcija subjektivnog idealizma nastaje iz prethodne koncepcije kao izraz novog kulturnog razdoblja kojim dominira vjera u vrijednost čovjeka. On više ne traži putokaz u nadljudskoj, apsolutnoj sferi, već ljudsku egzistenciju pronalazi u ljudskom duhu. Nasuprot univerzalizmu objektivnog idealizma Pataki u ovom spoznajno-teoretskom pristupu pronalazi korijene racionalizmu, individualizmu i liberalizmu kao izvorištima vjere u sposobnost razuma i slobodnu misao. Pedagogijsku implikaciju ovoga pristupa otkriva još u humanizmu i renesansi (Ludovicus Vives (1492-1540), François Rabelais (1494-1553), Michel de Montaigne (1533-1592)), a potom i u klasika pedagogijske misli (John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau).

Međutim, i ovaj spoznajno-teoretski put roditelj je novog pristupa koji će stajati u opreci prema njemu.

Naturalizam (materijalizam) proizlazi iz subjektivnog idealizma čineći korak dalje potpunim raskidanjem vezâ s idealizmom. Naime, njegova metafizika polazi od toga da se čovjekov duh ne dâ uopće tumačiti iz nekih idealnih, nadčovječjih i izvančovječjih sila. On polazi od krutih, sasvim opipljivih mehaničkih i organskih životnih sila koje upravljaju cjelokupnim svijetom i životom. Prema tome idealno, onoliko koliko uopće postoji kao takvo, rezultat je posve konkretnog, materijalnog. Apsolutnog zapravo niti nema (9.1.1, 1938 f, 339-343).

Prihvatanjem Badenske novokantovske aksiološkijske škole Pataki se priklanja *subjektivno idealističkom* putu spoznavanja napuštajući tako tradicionalni *objektivni* idealistički spoznajni put i smještajući svoj filozofijski pristup između krajnjeg objektivnog idealizma s jedne strane, te naturalizma (materijalizma) s druge strane: "Dva velika filozofijska sistema, *n a t u r a l i z a m* (materijalizam) i *i d e a l i z a m*, sa dijametralno različitim gledanjem, i 'osjećanjem' života, nastoje da otkriju bivstvo života, njegove kulture. Ne ulazeći u diskusiju tog pitanja sigurno je međutim da se čovjek i njegov život, njegov kulturni život, ne daju razumjeti sa stajališta jednog 'odsječnog' dualizma i separacije života na jednoj strani a kulture ili duha na drugoj strani" (9.1.1, 1934 d, 256).

Tako Pataki pronalazi ontološkijsko rješenje između ovih dvaju oprečnih spoznajno-teoretskih putova i životnih nazora, te na njemu gradi koncept kulturne pedagogije. Oспорavajući primat apsolutnog logosa on ne priznaje niti isključivi vitalni aktivizam. Čovjek je istodobno oslobođen ekskluzivnog nadvitalnog kauzaliteta, ali i kauzaliteta prirode. On je duhovno biće kojeg vode osobno odabrane ideje i ideali, a ne savršeni, nepromjenjivi i izvan njega odabrani ciljevi. Upravo ga duhovnost razlikuje i od svih ostalih živih bića, pa ga se ne može niti izjednačiti s drugim živim bićima.

Međutim, Pataki ističe da čovjekova duhovnost nije konačno formirana njegovim rođenjem, već se kao subjektivni duh postupno razvija s razvojem čovjeka i tako primiče određenim kulturnim vrijednostima utjelovljenim u objektivnom duhu koji je, unatoč tome što je izvan čovjeka, isto tako djelo sâmog čovjeka. Objektivni duh počiva na sustavu hijerarhijskih vrijednosti koje se razlikuju u zavisnosti od specifičnih

kulturnih prilika. Međutim, vrijednosti se ne otkrivaju niti vitalnim organima niti kontemplacijom, već duševnim dodirima između subjektivnog i objektivnog duha (9.1.1, 1933 c, 54). Upravo na tom duševnom dodiru počiva cjelokupna Patakijeva pedagogija i odgoj.

6.2. Pedagogijska teleologija

6.2.1. Mjesto i uloga odgoja u životu čovjeka

Suštinu odgoja Pataki vidi u buđenju i usvajanju vrijednosnih kategorija kojima se jedinka od subjektivnog duha primiče objektivnom duhu. Između subjektivnog i objektivnog duha postoji veza kojom se prenose vrijednosna, odnosno kulturna dobra - *etos* - ranijih generacija (objektivni duh) na članove dolazeće generacije (subjektivni duh). Duhovnost je dio objektiviziranog svijeta, pri čemu tranzicija iz subjektivnog u objektivni duh ne proizlazi sama iz sebe, već se rađa u aktivitetu, u naporu u kojem život (kao nešto vitalno) i duh (kao nešto nadvitalno) teže vrijednosnom ozbiljenju i na taj način srastanju u kulturu. Pritom između života i duha ne postoji jaz, niti hijerarhijski različita razina nižeg i višeg ljudskog bivstva u supstancijalnom smislu. Ljudska priroda i duhovnost tvore nedjeljivo čovjekovo jedinstvo, dvije strane jednog jedinstvenog apsolutnog bitka.

Nezamjenjivost odgoja upravo je u "aktualiziranju duha i to preko kulture" (*ibidem*, 173). Pritom treba istovremeno voditi računa o životnim specifičnostima subjektivnog duha i o duhovnim potrebama, odnosno njegovoj vrijednosnoj upravljivosti prema objektivnom duhu. Pataki ističe da bi apsolutiziranje specifičnog životnog faktora dovelo do *psihologizma*, a apsolutiziranje vrijednosnog faktora do *logicizma*, odnosno objektivnog idealizma. Nasuprot tim krajnostima koje vode napetosti, odnosno polaritetu zalaže se za ravnopravno uvažavanje obaju elemenata što dovodi do skladnog jedinstva duhovnog i odgojnog akta, imanentnog i transcendentnog, animalnog života i objektivnog duha, psihičkog i logičkog. Istovremeno uvažavanje odgajaničeve psihičke strukture s jedne strane i objektivnih vrijednosti kulturno-socijalnog života s druge strane dvostrana je bit odgojne funkcije.

U skladu s tim, odgoj treba istovremeno uvažavati i duhovne potrebe, odnosno specifičnu strukturu *kulturnosti*, odnosno duhovnosti, ali i razvoj odgajanika, tj. životnu specifičnost njegove prirode. Tako on istovremeno izvire iz života i kulture, pa radi službe kulturi i odgajaniku on nije posve autonoman. On nema svoju autonomnu teleologiju, niti svoj pedagogijski ideal. Ali nije niti ovisan, odnosno podložan slijepoj službi heteronomnoj kulturnoj stvarnosti i specifičnoj prirodi odgajanika. Težeći budućnosti on traga za *pravim duhom* - koji se ne podudara uvijek i u cjelosti s trenutnim kulturnim stanjem, kao i s pravom prirodom odgajanika - koja se ne može isključivo svesti na *specifično izivljavanje odgajanikova životnog stila* (9.1.1, 1937 a - 1937 b, 13) podložnog naglim promjenama i odstupanjima od istinskog izraza njegove psihičke strukture. Odgoj je, dakle, ortonomnog karaktera (*orthós* = prav), u kojem se *na jedan organski način udružuje njegova autonomija i heteronomija* (9.1.1, 1938 a, 10). Ortonomija je *etos* odgoja, kojom se umjesto konzervativne uloge odgojem omogućuje put od subjektivnog do objektivnog duha i promicanje kulturnog života.

Upravljenost odgoja na istinsku, pravu kulturu, uz uvažavanje prave odgajanikove prirode upućuje na idealizam i humanizam kao Patakijeve ključne odgojne smjernice: "Odgojna ideja stoji i pada s vjerom u čovjeka i njegovu kulturu. Ona je nespojiva s ispraznošću ljudskog života i s besmislenošću kulture" (9.1.3, oko 1943, 78). Stoga se odgoj istovremeno temelji na idealizmu (upravljenom kulturi) i humanizmu (upravljenom čovjekovoj prirodi), koji moraju u simbiotskom jedinstvu težiti razvoju *idealnog bića čovječjeg* kao svom konačnom cilju.

Različita kvaliteta odgojnog utjecanja dovodi i do različitih odgojnih rezultata: *djelotvornog (plodnog), polovičnog i promašenog odgoja*. Ako nakon odgoja odjek u odgajaniku nije u skladu s odgojnom namjerom, takav odgoj nije djelotvoran što znači da kultura nije naišla na odgovarajući odjek u prirodi odgajanika. On je polovičan onda kada je odjek u odgajaniku ispod razine odgojnog djelovanja, a promašen kada je odgojno utjecanje bilo uzaludno, odnosno bez ikakvog učinka i izgleda. Pri teorijskom razmatranju odgoja i u neposrednom odgojnom radu uzima se u obzir prije svega djelotvorni odgoj (9.1.1, 1942 a, 133-134), koji je zapravo idealan pa sâmim time i razmjerno rijedak, ali kao takav u znanstvenom pogledu prikladan za pedagogijsko proučavanje, a u praktičnom pogledu poticajan za permanentnu težnju savršenom.

Upravo radi ključne i nezamjenjive uloge odgoja u čovjekovu životu Pataki zaključuje da je odgoj prafunkcija i prafenomen života, poput jezika, morala, prava, religije i sl. Na njemu se temelji obnova i nastavak kulturnog sadržaja i života u cjelini. "Odgoj se na strani mladenaštva, osobito onog nedoraslog u djetinjstvu, ukazuje kao potreba upravo organske i vitalne prirode, a na strani roditelja i društva kao briga i skrb za dijete, za naraštaj i omladinu" (9.1.1, 1937 a - 1937 b, 16). Tako u čovjekovu životu i u kulturi činjenici odgoja pripada ključno mjesto, nezaobilazno kako za pojedinca tako i za cjelokupno društvo. On nije samostalna, o ljudskom životu nezavisna djelatnost, već je manifestacija ljudskog života. Odgoj je imanentan čovjekovu životu, tako da nema odgoja bez ljudskog života, baš kao što nema niti ljudskog života bez odgoja.

6.2.2. Znanstveni karakter pedagogije

Pedagogija kao teorija odgoja ima pred sobom dva ključna pitanja na koja mora tražiti odgovor: 1. što je odgoj, i 2. kako treba odgajati da bi se najefikasnije postigao odgojni cilj, odnosno da bi se došlo do *djelotvornog (plodnog) odgoja*. Pataki upozorava da ne postoji suglasje među teoretičarima odgoja u pogledu značaja ovih dvaju pitanja. Naime, jedan dio pedagoga - osobito praktično usmjereni didaktičari i metodičari - doprinjeli su dosta tome da se pedagogijska pažnja u cjelini usmjeri na pitanje tehnike odgajanja, što je stvorilo klimu među dijelom pedagoga (kako teoretičara tako i praktičara) da je ključno utjecanje na odgojni proces, dok je istraživanje temeljnog pitanja pedagogijske teleologije *neploдни posao i filozofijska spekulacija* radi čega neki među njima traže čak i *konac filozofijske pedagogije*. Pritom posebno zabrinjavajućim smatra to što je "problematika obrazovne tehnike, obrazovne metodike, upravo problematika obrazovno-n a j d j e l o t v o r n i j e g rada preuzela toliko maha da je ideološki problem za obrazovnu praksu postao gotovo neaktuelan i kao takav suvišan, nepotreban pa i 'štetan'" (9.1.1, 1933 c, 10).

Međutim, ako je odgoj planski usmjeren k određenom cilju, onda se on mora rukovoditi jasno utvrđenim putem na kojem je odgovor na pitanje *što želimo odgojem postići* pretpostavka odgovoru na pitanje *kako odgajati*. Pataki na ova dva pitanja

gleda kao na centralne pedagoškijske zadatke i nerazdruživu cjelinu u kojoj *bliži ciljevi* odgoja i njegova *posljednja svrha* nisu u koliziji, već upravo stoje u komplementarnom jedinstvu.

U traganju za odgovorima na pitanje *što je odgoj* pedagogija polazi od metafizike u osnovi koje je *idealizam* i *optimizam*. Ideja je vrijednost, odnosno svrha na koju je odgoj usmjeren, čijeg ostvarenja ne bi bilo bez optimističke volje i energije da se to postigne. Put od ideje prema životu odgojni je misterij kojem pedagogija treba biti posvećena. Pritom Pataki naglašava kontinuirano pedagoškijsko naslanjanje na metafiziku - čak i onda kada to ne dolazi do razine svijesti. Kada govori o teleološkijskom problemu pedagogije između tri poznate metafizike - objektivnog idealizma, subjektivnog idealizma i naturalizma (materijalizma) - opredjeljuje se za subjektivni idealizam kao manifestaciju socijalnog života, jer je upravo zajednički život ljudi pretpostavka odgoja. Odgoj ima istovremeno konzervativnu funkciju očuvanja, održavanja i nastavljanja kontinuiteta kulture, ali i ulogu razbuđivanja i razvijanja vrijedni stvaralačkih snaga pojedinca potičući tako razvoj te iste kulture. Tako kultura i odgoj žive u jednom simbiotičkijskom jedinstvu radi kojega Pataki i pedagogiju označava upravo kao kulturnu pedagogiju. Ona to nije samo po specifičkijskom izrazu njegova pedagoškijskog pristupa, nego i po pedagoškijskoj strukturi većine tadašnjijskih pedagoga, makar nominalno često nije isticana kao takva: "Savremena pedagogija sa velikom većinom svojih pretstavnika je k u l t u r n a p e d a g o g i j a t. j. ona pod obrazovanjem r a z u m i j e v a p r v e n s t v e n o p r o c e s p r e n o š e n j a , p r e d a v a n j a , p r o c e s n a s t a v l j a n j a k u l t u r e" (*ibidem*, 36).

Poput ortonomnog karaktera odgoja Pataki ističe i ortonomnu suštinu pedagogije. Ona nije autonomna, odvojena i zatvorena od žive kulturne stvarnosti, niti pasivno podređena njenim heteronomnim zahtjevima. Kulturna je pedagogija nadahnuta ortonomnim duhom *pravog odgoja* iz spoznaje *prave kulture*.

Kakav je karakter pedagogije i zadovoljava li ona sve pretpostavke znanosti? Oko odgovora na ovo pitanje u Patakijevo su se vrijeme vodili veliki sporovi ne samo između pedagoga i stručnjaka drugih profila, nego čak i među sâmim teoretičarima pedagogije. Tako se i u okviru kulturne pedagogije u Hrvatskoj njeni vodeći predstavnici u tom pogledu među sobom razlikuju, pa neki od njih pedagogiju smatraju samostalnom znanošću (Stjepan Matičević), a drugi sastavnim dijelom filozofije

(Pavao Vuk-Pavlović) - o čemu je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 4.3.3.2. *Kulturna pedagogija*. Raspravu oko ovoga pitanja Pataki započinje analizom najčešćih prigovora mogućnosti postojanja pedagogije kao samostalne znanosti sistematiziravši ih u četiri grupe.

Prva grupa prigovora mogućnosti postojanja pedagogijske znanosti polazi od faktora ličnosti u odgoju ističući kako velike odgajateljske ličnosti intuitivno odgajaju bez sistematske pomoći pedagogijske znanosti, odakle se izvodi zaključak da u suštini od pedagogijske ličnosti zavisi uspjeh odgoja bez obzira na utjecaj pedagogijskog obrazovanja. Pataki prepoznaje i pozitivne elemente ovih prigovora navodeći im u prilog urođenu filantropijsku pedagogijsku ljubav koja je, kao dâr idealnog odgajatelja, *živa energija njegova djelovanja*. No, odmah dodaje da ta energija nije dovoljna: "Uzgojni posao je vrlo složen, zahtijeva poznavanje dječjeg života, dječje duše, zahtijeva kritičko poznavanje kulturnog života i t. d.; sve to upućuje na spoznavanje koje onda, direktnije ili indirektnije sigurno oplodjuje i uzgojno djelovanje. U tom smislu nitko ne može poreći vrijednost spoznaje (dakle i teorije) u uzgoju i za uzgoj. A to je već dovoljno da se uvidi kako ovaj prigovor u stvari ne pogadja direktno mogućnost i eksistenciju pedagogijske nauke" (9.1.2, 1938, 10). Osim toga, broj *rođenih velikih pedagoga* premalen je da bi se ovako važan i opsežan posao prepustio sudbini. To ne znači da ne treba voditi računa o *taktu i okretnosti*, odnosno urođenim dispozicijama pri selekciji za odgajateljski poziv. Međutim, to istovremeno nije u suprotnosti s mogućnošću postojanja pedagogijske znanosti, ističe Pataki. Dapače, pedagogijskom spoznajom poboljšava se pedagoško djelovanje, pa se s pravom može govoriti o spremanju za pedagogijski poziv unapređivanjem sposobnosti odgajanja. "Zaključujemo s time, da je pedagogijska nauka ne samo moguća nego i potrebna, budući da se velika stvar uzgajanja ne može prepustiti samo intuiciji, pedagogijskoj genijalnosti i prirodjenom pedagogijskom daru. Velika i opća briga uzgajanja mladih generacija traži sistematsko spoznavanje složene pedagogijske problematike, traži 'spremanje' (učenje i vježbanje) za uzgajateljski poziv. Produbljeni pedagogijski studij sa savjesnim spremanjem za praktički uzgajateljski poziv jačat će naklonost (i ljubav) za poziv, koja je živi temelj svake prave uzgojne djelatnosti" (*ibidem*, 11-12).

Druga grupa prigovora u svom je izvorištu povezana s prvom grupom. Ona ističe da je suština odgoja umjetničke prirode koja se ne dâ u potpunosti spoznati, još

manje na spoznajnoj razini voditi, pa se u skladu s tim niti ne može naučiti. Sâmim time pedagoški znanost bez praktične koristi je - nepotrebna. Ovaj *pedagoški esteticizam* posebno se razrađuje u trećoj grupi primjedbi.

Treća grupa ističe veliki udio iracionalnog u pedagoškom kompleksu. Prema zagovornicima ovoga pristupa odgojni proces dominantno je iracionalne prirode, nepredvidljiv i zamršen, tako da se ne može govoriti o njegovu racionaliziranju, pa onda niti o pedagoški znanosti. Čak kada bi se i zasnovala kao samostalna znanost ona ne bi imala *djelotvornog (plodnog)* utjecaja na odgoj. Pataki se slaže da prigovor o iracionalnosti odgoja ima svoga uporišta u odgoju, pa na toj crti ustaje protiv vjere u svemoć razuma u životu, te je u skladu s tim protiv pokušaja apsolutne racionalizacije odgoja. Međutim, istovremeno se protivi i podcjenjivanju značaja i uloge razuma i racionalne metode u životu i odgoju kao njegovu imanentnom dijelu: "Nema sumnje da razum konkretno ne postoji kao 'čisti razum' u nekom logičkom 'zrakopraznom' prostoru odvojen od žive ljudske egzistencije. U tom smislu on sigurno raste iz iracionalnih slojeva naše prirode. Tako je to onda i u uzgajanju. Racionalni element ako i nije *svemoćan* sigurno nije ni *nemoćan*. (...) Uloga racionalnog je ograničena s obzirom na praksu, ali činjenica racionalnosti već sama za sebe govori za mogućnost jedne pedagoške nauke" (*ibidem*, 13).

Četvrtoj grupi prigovora Pataki pronalazi najsnažnije uporište u suštini pedagoške prakse. Njeni zagovornici osporavaju mogućnost znanstvenosti pedagoške sa stanovišta odgojnih ciljeva. Naime, ako nema opće vrijednih odgojnih ciljeva i ideala - što zagovara filozofija subjektivnog idealizma - svaki je odgoj vezan na povijesnu životnu situaciju. Budući da je odgoj u tako velikoj mjeri relativan, zavisan od konkretnih životnih prilika, zagovornici ovoga pristupa relativiziraju mogućnost postojanja općevaljane pedagoške znanosti. Pataki se dijelom slaže s ovim prigovorom. Naime, on potvrđuje ispravnost njegove premise o karakteru odgoja, ali ne i konačnu konkluziju koja se odatle izvodi na sudbinu pedagoške znanosti jer se ovim pristupom od pedagoške znanosti traži više nego što ona može pružiti. Iz različito potvrđenih odgojnih ciljeva i ideala s obzirom na vrijeme i prostor tijekom povijesti pedagoške ne treba izvoditi zaključak o nemogućnosti postojanja pedagoške znanosti u sasvim konkretnim životnim i kulturnim prilikama: "U tom smislu krivo je u opće tražiti pedagošku nauku od 'opće vrijednosti' (Dilthey) koja

bi trebala da formulira i propiše općenito valjanu uzgojnu svrhu za sva vremena i za sve kulturne prostore. Ako to tražimo od pedagogijske nauke onda je sigurno, da ona nije moguća kao takova nauka. I ne samo to. Takav zahtjev je neumjestan i ne vodi uopće računa o konkretnoj mnogolikosti uzgojnog života kako s obzirom na vrijeme (historija) tako s obzirom na različite kulture (problem kulturne morfologije i idejne razlike u uzgojnim sistemima). Kao nauka pedagogika svakako više 'opisuje' nego što 'propisuje', ali uza sve to ona u skrajnjoj liniji služi onoj kulturi i onoj uzgojnoj stvarnosti iz koje, preko uzgojne refleksije sama proizlazi. Kulturni život se na raznim mjestima (u različitim kulturnim prostorima) i u različitim vremenima različito manifestira iz posebnosti životnog i kulturnog stanovišta. Stoga je neopravdano unositi u tu mnogolikost više jedinstva ili identiteta nego što ga ima, neopravdano je i tražiti uniformiranje mnogolikosti uzgoja u pravcu nekog apstraktnog i identičnog uzgojnog sistema, ako to živa stvarnost uzgoja po svojim različitim organskim silama i mogućnostima ne podnosi i odbija" (*ibidem*, 14-15). Graditi pedagogijsku znanstvenost na općenito valjanom odgojnom cilju bilo bi neuvažavanje specifične prirode odgoja, što samo po sebi ne treba sputavati pedagogijsku znanost u osvjetljavanju i kritičkom razmatranju odgoja sa svim racionalnim, voljnim, vrijednosnim i drugim stremljenjima. Konačno, problem apsolutnog nije specifično pedagogijski problem, već je obilježje svih društvenih znanosti pa bi se relativizacijom identičnog filozofijskog usmjerenja i drugim društvenim znanostima prema istom kriteriju mogao osporavati njihov znanstveni karakter.

Na kraju, svi ovi prigovori protiv mogućnosti postojanja pedagogijske znanosti, među kojima Pataki prihvaća neke njihove argumente, ne upućuju na nepotrebnost sistematizirane pedagogijske znanosti. Dapače, ovisnost odgoja o osobnim svojstvima odgajatelja, iracionalni aspekti u odgoju, srodnost odgoja sa stvaralačkim činom, te subjektivnost odgojnih stremljenja, ne mogu osporiti mogućnost i potrebu postojanja pedagogijske znanosti. Zato Pataki zaključuje da ovi prigovori nisu takve prirode da bi mogli *a priori* osporiti znanstveni karakter pedagogije. No, to istovremeno ne znači da pedagogija samim time ispunjava sve kriterije znanosti. Zato nakon ovoga, uvjetno nazvano negativnog puta analize mogućnosti postojanja pedagogijske znanosti, treba i pozitivnim putem istražiti njen znanstveni karakter.

Ključni kriteriji svake znanosti su posjedovanje vlastita predmeta proučavanja, posebnih zadataka i metodologije koja proizlazi iz sâmog predmeta i služi ispunjenju postavljenih zadataka. Pataki konstatira da je predmet pedagogije odgoj, koji je upravo pedagogijska *differentia specifica* koja je razlikuje od svih drugih znanosti, filozofije ili bilo kojeg drugog teorijskog područja. U tom pogledu, poput Matičevića - o čemu je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 4.3.3.2. *Kulturna pedagogija* - Pataki se suprotstavlja nekim tada još uvijek iskrivljenim pristupima pedagogiji: "Poznato je kako je sve do nedavna bilo uvriježeno mišljenje, prilično neodređeno i ne uvijek jasno i glasno formulirano, da je pedagogija zapravo jedno p o g l a v l j e e t i k e , primjena ili dodatak etike, ili da je ona jedan dio filozofije, dakle filozofijska disciplina. Istina je da etika u svom okviru dotiče i odgojni problem, kao što je istina da se unutar odgoja i odgojne teorije na određenom mjestu postavlja i etički problem u svom umjesnom ali i ograničenom značenju i opsegu. Istina je nadalje da i filozofija pristupa problemu odgoja, da i nju interesuje odgojni problem, kao što je istina da se unutar odgoja i odgojne teorije na određenom mjestu postavlja i etički problem u svom umjesnom ali i ograničenom značenju i opsegu. Istina je nadalje da i filozofija pristupa problemu odgoja, da i nju interesuje odgojni problem, kao što se i pedagogija dodiruje sa filozofijom i njenim granama. Ali ta i takova veza nimalo ne dira u autonomiju pedagogijske nauke, štoviše možemo reći da je sistematsko proučavanje odgoja i djelotvorno značenje pedagogijske nauke bilo sve dotle vrlo nepotpuno, fragmentarno i usko dok nije odgojni problem postavljen kao autonomni problem sa svojim specifičnim predmetom bitno različitim i od etike i od filozofije" (9.1.1, 1936 c, 9).

Za razliku od Matičevića Pataki predmet pedagogije ne udaljava toliko od filozofije. Dapače, on smatra da je upućena na nju do te mjere da se ne može govoriti o posvemašnjoj odvojenosti pedagogije od filozofije: "Autonomija pedagogijske nauke krivo se tumači ako se pod njenom autonomijom razumijeva 'nezavisnost' o filozofiji uopće. Pedagogija z a h t j e v a filozofiju, jer obrazovanje kao manifestacija života (individualnog i socijalnog) dobiva svoje k o n a č n o razjašnjenje u filozofiji: u filozofiji života, u filozofijskoj antropologiji, u metafizici" (9.1.1, 1933 c, 21). Međutim, on pritom ne smatra pedagogijsku znanost zavisnom o filozofiji na način kojim bi ona mogla izgubiti svoj integritet, poput Vuk-Pavlovića. Unatoč tome što pedagogija po *prvim i zadnjim problemima* svoga predmeta proučavanja zahvaća u

filozofiju, ona je samostalna znanost čija veza s filozofijom nije bitno drugačija od povezanosti drugih znanosti s filozofijom. Radi se o tome da filozofija obuhvaća cjelokupno područje ljudskog duha, pa tako i područje odgoja na sebi svojstven način. U tom pogledu Pataki se protivi oštrom razdvajanju znanosti od filozofije. Na tragu interdisciplinarnosti on smatra da dodiri, pa i uzajamna prožimanja različitih teorijskih područja ne moraju značiti sâmim time i gubitak njihove znanstvene autonomije. Stoga, kao što filozofija matematike ne oduzima matematici značaj samostalne znanosti, niti zahvaćanje matematike u teorijsku fiziku ne osporava znanstveni karakter fizike, tako ni upućenost pedagogijske teleologije na filozofiju u pogledu prihvaćanja određenog ontologijskog gledišta ili aksiologijskog propitivanja odgoja u funkciji kulture ne znači istovremeni gubitak njene znanstvene autonomije: "Upućenost pedagogije na filozofiju izražaj je činjenice, da se u odgoju radi o temeljnim pitanjima ljudskog života i kulture, koja prelaze uske okvire pedagogijske nauke. Uza sve to pedagogija ima svoje vlastito stajalište po čemu ona, premda najuže povezana s filozofijom, ostaje od filozofije različita, od nje odijeljena, samostalna i posebna nauka" (9.1.3, oko 1943, 18). Pedagogijska znanost proučava odgojnu zbilju, definira pojam, te tumači smisao, pravac i metode *djelotvornog (plodnog)*, odnosno pravog i istinskog odgoja. Istraživanjem svoga predmeta ona zauzima posebno mjesto u sustavu znanosti. Zato uska povezanost pedagogijske problematike s filozofijom ne može ugroziti njenu znanstvenu samostalnost i samosvojnost njena predmeta proučavanja.

Na koga je upravljena pedagogijska znanost? "Pedagogija je, kaže se, u tačnom značenju te riječi *p e d a g o g i j a*, dakle nauka o odgoju djeteta (dakako i dječaka i mladića), a ne *a n d r a g o g i j a*, nauka o vođenju o obrazovanju čovjeka uopće (dakle i odraslih!). Istina je, jezgra pedagogije je vrijeme *n a j p l a s t i č n i j e g i n a j ž i v l j e g* razvoja ljudskog bića⁵⁸, a to je njegovo djetinjstvo ili mladenaštvo uopće, kada je obrazovni razvoj u svom punom zamahu, kada se tek pripravlja i formira habitus odrasla čovjeka. Ali otud, čini nam se, bilo bi nepotrebno zaključivati kao da je odgoj, pa dakle i odgojna funkcija, ograničena i vezana samo na to, svakako

⁵⁸ Patakijeva razvojna linija ljudske konstitucije ide od *mladenaštva* preko *razdoblja zrelosti (muževnosti)* do *stvaralačke faze*. Za svaku od ovih faza on navodi specifični biološki, psihički i duhovni karakter. Mladenaštvo kao vrlo živo razdoblje dalje dijeli u tri *jasno uočljive etape*: *rano (predškolsko)* i *kasno (školsko) djetinjstvo*, zatim *dječastvo*, te na kraju *mladenaštvo (adolescenciju)* (9.1.2, 1938, 41).

najkarakterističnije razdoblje ljudskog života" (9.1.1, 1936 c, 30). Ova je Patakijeva definicija proturječna unutar sebe jer polazi od etimologijskog određenja pedagogije kao znanosti o odgoju razlikujući i razdvajajući pritom andragogiju od pedagogije, ali istovremeno nedosljedno svrstavajući u pedagogiju i etimologijski zasebnu hebeogogiju, da bi pri kraju definicije opet približavala andragogiju, pa možda čak i gerontogogiju (ostat će nejasno na koje razdoblje Pataki misli u zadnjem dijelu definicije) toj istoj pedagogiji. U svim svojim radovima koji pripadaju konceptu kulturne pedagogije Pataki ostaje dosljedan ovakvom pristupu, pa i u kasnije objavljenim djelima na sličan način definira pedagogiju - kao znanost o odgoju, prije svega u djetinjstvu i mladosti⁵⁹. Mada ova definicija isto tako može krivo uputiti na Patakijevo zagovaranje spolne diskriminacije u odgoju, jer govori samo o odgoju *dječaka* i *mladića* bez spominjanja djevojčica i djevojaka, riječ je tek o još jednoj Patakijevoj terminološkoj nepreciznosti. Njegova cjelokupna pedagogijska teorija, kako u konceptu kulturne pedagogije tako i kasnije u konceptu socijalističke pedagogije, u razradi pojma odgoja ne radi takvu diskriminaciju. Dapače, ona odiše tolerancijom i uvažavanjem spolnih, nacionalnih, vjerskih i drugih različitosti. Jedino odstupanje u tom pogledu je poslijeratna svetonazorska isključivost kao izraz čvrstog ideološko-političkog okvira toga doba koji je nametnut cjelokupnom društvu bez ostatka, pri čemu su društvene znanosti, a u njihovu kontekstu osobito pedagogija, bile u posebnim (ne)prilikama.

U raspravljanju predmeta pedagogijske znanosti Pataki upozorava na razliku između oblikovanja i odgoja. Mada se radi o usporednim procesima, oni nisu identični.

⁵⁹ Tako primjerice u kasnije objavljenim djelima on definira pedagogiju kao znanost koja "je izvorno i bitno upravljena na uzgoj mladenačkog bića" (9.1.2, 1938, 37), čiji je "'objekt' odgojnog utjecanja (...) duševni život mladenačkog čovjeka u njegovu razvitku" (9.1.1, 1942 a, 129). U svom zadnjem djelu nastalom u razdoblju kulturne pedagogije on ponavlja svoju ranije istaknutu definiciju uz posebno apostrofiranje značaja andragogije: "Izvan svake je sumnje, da je mladenački pojedinac sadašnja briga svega odgajanja; on je prvobitan i glavni objekt odgoja. Uza sve to umjesno je, pa što više i potrebno, govoriti o odgoju odraslih" (9.1.3, oko 1943, 39). Malo potom Pataki precizira što pod *odgojem odraslih* misli: "U kasnijim godinama plastičnost duševnog života se doduše smanjuje, a s tim u savezu dakako i primljivost za odgojne utjecaje, ali ovo ne govori još u načelu protiv same činjenice i mogućnosti odgoja i u kasnijem razdoblju života. Pedagogija ne smije dakle iz svoj okvira isključiti obzir i na odrasle. Točno je svakako, da se ona u prvom redu bavi odgojem mladog naraštaja. Etimološki korijen kao i tradicionalno značenje riječi pedagogija (pais=dijete, dječak; agein=voditi) upućuje također na to. Odgoju odraslih posvećuje novija pedagogija sve veću pozornost, te se danas može govoriti o posebnom poglavlju, pa gotovo i o novoj granici pedagogije, o pedagogiji odraslih. - o adultnoj pedagogiji ili andragogiji" (*ibidem*, 39).

I oblikovanje i odgoj naslanjaju se na psihički i duhovni razvoj mladenačkog bića, pri čemu je oblikovanje širi pojam. Razlika između univerzalnog oblikovanja i njegova specifičnog oblika - odgoja počiva na intencionalnosti duha. Naime, odgoj je intencionalne prirode, za razliku od oblikovanja. Međutim, ne misli se na uski racionalistički i tehnološki smisao intencionalnosti. Refleksija ne mora uvijek prethoditi intenciji i stavljati je u pokret već se odgojna intencija može razvijati i samostalno iz životne i kulturne stvarnosti. Preko odgojne svijesti refleksija i njen racionalni aspekt upliću se sve ekstenzivnije i intenzivnije u odgojnu stvarnost u zavisnosti o živoj odgojnoj svijesti i volji. U tom pogledu Pataki ističe da se može govoriti o različitim stupnjevima intenziteta odgojne svijesti i pedagoškog osvješćivanja, odnosno o pedagoškom potencijalu općeg, univerzalnog života iz kojeg proistječe subjektivni, pojedinačni život. On je protiv uskog funkcionalističkog shvaćanja odgoja u kojem isključivo odgajatelj racionalnim mjerama odgojno djeluje. Univerzalističko korijenje odgoja pronalazi u općem kulturnom i odgojnom duhu, bez obzira na njegovu usmjerenost prema pojedincu. Pored toga, on ne svodi odgoj isključivo na racionalnu djelatnost. Mada je odgoj po mnogim aspektima racionalne, tehničke i organizacijske prirode, pa se u tom pogledu ne može ni zamisliti bez tih bitnih momenata - pri čemu je škola njegov najplastičniji izraz - odgoj se ipak ne dâ do kraja razumjeti i upravljati isključivo s racionalnog i tehničkog aspekta. Dapače, ograničen je kada djeluje mimo spontanosti, prijemljivosti i kapaciteta, odnosno kada nije u skladu s prirodnim tijekom razvoja i oblikovanja. Pedagoška funkcija realizira se racionalnom praksom, pedagoškom tehnikom i organizacijom koje predstavljaju pomoć u razvoju i oblikovanju mladenačkog bića, ali pritom pedagoško upravljanje ne znači naprosto vođenje - niti prepuštanje *mladenačke biljke* njenom spontanom rastu i sazrijevanju. Odgoj je i jedno i drugo istovremeno.

Zato je prema Patakijevu konceptu kulturne pedagogije odgoj intencionalno, više ili manje svijesno i aktivno utjecanje na razvoj, tj. oblikovanje mladenačkog života radi osposobljavanja za opće životne i kulturne zadaće (9.1.2, 1938, 46-48). Intencionalnost je imanentna odgoju. Tamo gdje nema odgojne svijesti, odgojne namjere i plana, tamo nema ni odgoja: "Odrasli već u neposrednom doticaju s mladima nesvjesno utječu na njih, no sve i svakakvo utjecanje nije uopće odgojno, jer u njemu nema uopće nikakve svijesti o tom utjecanju, a što je najvažnije - nema ni volje za

utjecanjem. Nesvjesno utjecanje ostaje dakle izvan okvira odgoja. Svijest i namjernost bitna su obilježja odgoja (...)" (9.1.3, oko 1943, 30). Odgoj je u isto vrijeme "osviješteni i planski rad" (9.1.1, 1933 c, 37). Zato se on razlikuje od svega ostalog oblikovanja upravo po svijesnosti i namjernosti, pa se može reći da je odgoj svijesno, namjerno, i plansko, odnosno intencionalno oblikovanje pojedinca.

U tom pogledu Pataki se suprotstavlja tada još uvijek snažnoj panpedagogijskoj struji na čelu s Ernstom Kriekom, koja svako oblikovanje duševno-duhovnog života pojedinca smatra odgojem. Mada je njegov pristup ovom pitanju proturječan unutar sebe, o čemu je bilo riječi u kontekstu kulturne pedagogije u sklopu podpoglavlja 5.4. *Razvoj teorije kulturne pedagogije* i 5.6.3. *Dosadašnje rasprave o kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija*, ali i kasnije u kontekstu socijalističke pedagogije u sklopu podpoglavlja 5.8.2. *Faza deetatizacije i samoupravne socijalističke pedagogije*, njegova jezgra ostaje u duhu intencionalnog odgoja koji se suprotstavlja funkcionalnom pristupu odgoju i potpunom poistovjećivanju odgoja s oblikovanjem. Značajnije odstupanje u tom pogledu Pataki radi zagovaranjem mogućnosti neizravnog odgojnog djelovanja odgajatelja na odgajanika, o čemu će biti više riječi u raspravi o položaju odgajatelja u njegovu konceptu kulturne pedagogije u sklopu podpoglavlja 6.3. *Značaj odgajatelja za odgoj*. Ovim se pristupom gubi jasna granica između odgoja i razvoja.

U svjetlu spoznavanja odgojne stvarnosti kao ključnog zadatka pedagogije Pataki prepoznaje specifičnu prirodu pedagogijske znanosti uspostavom razlike između teorijskog i praktičnog aspekt spomenutog zadatka: teorijskim aspektom određuje se pojam odgoja i izučava njegova specifična priroda, a praktičnim se razrađuju smjernice i metode odgojnog rada pomažući tako razvoj neposrednog odgojnog života. Nerazdruživo jedinstvo *spekulativne pedagogije*, odnosno *čiste pedagogije* na jednoj strani (koja proučava teleologijsko pitanje *što je odgoj*) i *normativne pedagogije*, odnosno *primjenjene pedagogije* na drugoj strani (koja se bavi pitanjem *kako treba odgajati da bi se najefikasnije postigao odgojni cilj*) ne dozvoljava zastranjivanje bilo u jednom ili u drugom pravcu. Naime, pretjerani *scijentizam* na jednoj, kao i *metodizam* na drugoj strani pogubne su krajnosti koje istovremeno štete pedagogiji i odgoju. Tek zadovoljenje obaju zadataka daje pravi smisao pedagogije kao teorije koja istovremeno teži istraživanju i unapređivanju svoje

prakse - odgoja: "Na kraju želimo podvući da je pedagogika velikim dijelom svojim teorija, ali se njom ne iscrpljuje. Na početku i na svršetku njenom stoji uzgoj kao živa stvarnost. Problematika njena trajno zahvaća u pedagogijsku teoriju. Promjene u uzgojnoj stvarnosti utječu na pravac pedagogijske spoznaje, ali i ova radjajući se iz uzgojnog života osvjetljava, oplodjuje i tako direktnije ili indirektnije zahvaća aktivno u uzgoj, i bitno ga unapređuje. Otud onda značaj teorije za praksu, korist spoznaje za uzgojno djelovanje" (9.1.2, 1938, 9). Odnos teorije i prakse od posebnog je značenja za pedagogiju. Pedagogija je proistekla iz prakse i cjelokupni njen rad u konačnom je usmjeren na tu praksu, na odgoj. Odgojna svijest i volja izvire iz normativnosti, a ova opet iz idealnosti, tj. iz kulturnog sadržaja života. Tako se uspostavlja izravna veza između objektivnog i subjektivnog duha, između *univerzalnog* i *individualnog momenta* u odgoju, između teorijskog i praktičnog zadatka pedagogije. Taj dvostrani smisao i zadatak odgoja uzrokuje unutrašnje tenzije u okviru njega sâmog: s jedne strane stoji težnja k autonomnom razvitku mladenačkog života, odnosno subjektivnog duha, a s druge upravljenost na kulturno-socijalne ciljeve i sadržaje, tj. objektivni duh. "(...) Mi znamo vrlo dobro kako se ljudsko biće u svom razvoju, ma koliko ono i asimiliralo iz ambijenta u kome živi, i o p i r e obrazovnim utjecajima izvana, ispoljavajući svoju specifičnu prirodu koja je od zahtjeva ambijenta različita. Dijete, dječak i mladić, i pored toga što su vezani na ambijenat i njegove zahtjeve, i pored toga što žive, manje više, u skladu sa zahtjevima toga ambijenta ipak žive i svojim osobitim načinom, izražavaju i sebe na jedan poseban način" (9.1.1, 1936 c, 28). Kvaliteta pedagogije upravo se mjeri razinom osiguravanja takvog odgoja koji će uspostaviti ravnotežu i skladni razvoj ovih dvaju zadataka - uvažavanjem mladenačkog subjekta i njegova aktiviteta omogućiti zaživljavanje kulturno-socijalnih ciljeva u njemu.

S obzirom na to da se odgoj ne može razumjeti samo spozavanjem odgovora na pitanje *kakav on jest kao činjenica* bez da se istovremeno traga za odgovorom na pitanje *kakav treba biti*, specifično obilježje odgoja istovremeno je njegova idealna i normativna priroda, pa otud specifična priroda pedagogije kao znanosti o odgoju isto tako ima istovremeno svoj idealni i normativni karakter (9.1.1, 1938 a, 17). U cjelokupnoj kulturnoj pedagogiji Pataki zagovara idealnost i normativnost kao dva temeljna aspekta jedinstvene zadaće pedagogijske znanosti. Međutim, kada je riječ o

unutrašnjoj strukturi idealnog aspekta postoje velike razlike u pristupu među različitim njegovim djelima u okviru kulturne pedagogije, o čemu je već bilo riječi u podpoglavlju 5.4. *Razvoj teorije kulturne pedagogije*. Naime, u većini svojih radova iz ovoga razdoblja Pataki ističe deskriptivni i normativni aspekt pedagogijske znanosti. Ipak, njegovo najobuhvatnije određenje teorijskog aspekta pedagogije uz deskriptivni naglašava eksplikativni i hermeneutički aspekt istraživanja odgoja, mada ih posebno ne razrađuje (*ibidem*, 16). Ali ne slučajno! On to pitanje namjerno stavlja u drugi plan: "Pitanje je drugoga reda kako će se u sistematskom pogledu razdijeliti pedagogika s obzirom na svoje zadaće. Sigurno je međutim da ona u cjelini treba da bude kako teoretskim tako i praktičnim duhom obilježena" (9.1.2, 1938, 20). Mnogo značajnijim od tog pitanja Pataki smatra temeljnu *spekulativno-normativnu* podjelu zadataka pedagogijske znanosti: "Zadaća je, dakle pedagogike teoretska ali tako da se ona organski naslanja na uzgojnu stvarnost iz koje je izrasla. Teorija je u biti svojoj nezainteresovani stav, to je sigurno; ali pedagogijski stav nije i ne može biti stav nezainteresovana teoretika. Stoga pedagogika ne može biti 'čista' nauka u običajenom smislu te riječi" (*ibidem*, 19). Zadatak je pedagogije proučavanje ciljeva i ideala, pravaca i puteva odgojnog procesa, kao i načina njihova vođenja, upravljanja i ostvarivanja. Zato je odgoj predmet pedagogijske znanosti i kao *činjenica* i kao *zadatak* u nerazdruživom jedinstvu.

Metodologija pedagogijske znanosti zavisi od prirode predmeta pedagogijske znanosti - od odgoja, kao i od zadataka koje pedagogija pred sebe postavlja. Kako je odgoj dio stvarnosti, pedagogija se služi empirijskim metodologijskim aparatom (biologijskim, psihologijskim, povijesnim, sociologijskim i dr.). Međutim, odgoj nije samo činjenično satkan, već je i vrijednosno orijentiran, usmjeren prema određenim ciljevima i idealima. Radi toga *metoda*, tj. *metodika* pedagogije - kako Pataki naziva metodologiju - uz empirijski koristi i duhovno-znanstveni metodologijski aparat (filozofijski, metafizički, aksiologijski). Mada je metodologijski korpus pedagogijske znanosti razvijan u suradnji s različitim znanostima i unatoč specifičnoj odgojnoj sublimaciji činjeničnosti i vrijednosnosti koja je utjecala na razmjerno raznorodnu strukturu pedagogijske metodologije sastavljenu od empirijskog i duhovno-znanstvenog dijela, metodologija pedagogijske znanosti impregnirana je u jedinstvenu i originalnu cjelinu po kojoj se razlikuje od metodologijâ svih drugih znanosti: "Ne

može se, u ostalom, ovdje govoriti o jednim i drugim metodama izolirano (empirijskim i duhovno-znanstvenim; op. I. R.); one zahvaćaju jedna u drugu, jer je predmet pedagojske nauke složen (empirijska činjenica, ali u tom i duhovnog sadržaja, vrednosno obilježena). Možemo reći da se u pedagojskoj nauci ukrštavaju gotovo sve metode, ali uvijek pod vidom pedagojskog predmeta i njegove perspektive. Tako na pr. u njoj dolazi do obilne primjene psiholojske metode ali ova nije čisto psiholojska nego pedagojsko-psiholojska. Pedagojska psihologija ne proučava čisto duševni život; to je zadaća psihologije, opće, diferencijalne, razvojne, dječje. Ona je psihologija u vidu pedagojskog zadatka koji već od početka daje poseban biljeg i pravac 'proučavanju' dječje duše. Isto je sa pedagojskom sociologijom, sa pedagojskom dijetetikom i t. d. Metode su ovdje empirijske ali se one podvrgavaju pedagojskom gledanju, a to znači izvjesnim vrijednostima i ciljevima" (*ibidem*, 21). Svakako, pedagogija je i po metodolojskoj strukturi zasebna znanost.

Uzimajući u obzir specifični predmet proučavanja pedagojske znanosti, zadatke kojima se proučava njegov karakter, te metodolojski aparat kojega koristi prilikom istraživanja može se zaključiti da pedagogija ima sva obilježja autonomne znanosti. Stoga Pataki zaključuje da je pedagogija samostalna znanost: "U savremenoj pedagojskoj nauci velika se pažnja posvećuje samom p o j m u o d g o j a koji pretstavlja njen p r e d m e t . Odgoj je jedno specifično područje zabiljnosti sa svojom posebnom problematikom i metodikom, i upravo zato pedagogika nije niti ' p r i m j e n a ' drugih nauka niti je p o g l a v l j e koje druge nauke (etike ili filozofije), nego je autonomna nauka kao i svaka druga nauka. Autonomna u tom smislu da posjeduje svoj v l a s t i t i predmet ili o b j e k t , svoj p o s e b n i z a d a t a k i svoju v l a s t i t u m e t o d i k u " (9.1.1, 1936 c, 8-9). Pedagogija je autonomna znanost o odgoju s teorijskom i praktičnom zadaćom, te s metodolojskim aparatom koji proizlazi iz posebnosti njenog predmeta i njegovih zakonitosti.

6.2.3. Cilj odgoja

Prema Patakijevu konceptu kulturne pedagogije odgoj je aktualiziranje duha kulturom (9.1.1, 1933 c, 173), ali i istovremeno nastavljanje i razvijanje kulture

duhom. On izvire iz života i kulture, pa se kao organski dio tog dijalektičkog odnosa između života i kulture ne dâ od njih niti razlučiti (9.1.1, 1938 f, 338). Utoliko je o njima ovisan: odgojna svijest je specifičan izraz brige za vrijedni duševno-duhovni razvitak odgajaničeva života, te nastavljanje i unapređivanje razvoja kulture u isto vrijeme. Odgojno utjecanje je upravljeno na razvoj duševnog života odgajaničeva iz njegovih *unutrašnjih sila* pod utjecajem *vanjskih faktora* (9.1.1, 1942 a, 129).

Odgoj kao dio životne stvarnosti dešava se između odraslih i neodraslih članova zajednice radi *duševno-duhovnog pridizanja, usavršavanja, obrazovanja nedoraslih članova u pravcu odrasla čovjeka (njegove zrelosti)* (9.1.2, 1938, 3). Vanjski faktori odgoja, kao vanjski činitelji *duševnog obrazovanja*, trebaju poštovati njegove unutrašnje zakonitosti. Iz ovakvog pristupa Pataki na slijedeći način definira odgojni cilj: "Uzgajanje je dakle intencionalno i, više-manje, aktivno 'zahvatanje' u razvojni tok mladenačkog života u njegovo (oblikovanje ili obrazovanje) sa svrhom *osposobljavanja za opće životne i kulturne zadaće*" (*ibidem*, 48).

Postavlja se pitanje tko i na koji način određuje cilj odgojnog djelovanja? I u odgovoru na ovo pitanje Pataki ostaje u okviru filozofije subjektivnog idealizma Badenske novokantovske aksiologijske škole i Diltheyeve filozofije života zalaganjem za što jasnije spoznavanje odgojnog cilja osvjetljavanjem pozitivnih sadržaja života, njegovih vrijednosti i ideala. Pravi cilj odgoja uvijek se pronalazi u sasvim konkretnoj *kulturnoj konstelaciji* u okviru koje se odgoj dešava. Takav odgojni cilj satkan je od onog što je *vrijedno i pravo* u kulturi osiguravajući tako kontinuitet njenoga razvoja. Iz *ortonomnog* zadatka odgoja osigurava se pravac razvoja *prave kulture* i *pravih vrijednosti* koje vode *pravom kulturnom humanitetu* (9.1.1, 1938 f, 339). Zato odgojno djelovanje ne ostaje na uopćenoj razini poput ranije navedene definicije. Dapače, ono je posve konkretno i vrijednosno usmjereno. Njegova konkretizacija polazi od preciziranja odgojne svrhe u sasvim konkretnoj *kulturnoj konstelaciji*: "Vrhovna uzgojna svrha ima da poda cjelokupnom uzgajanju jedan smisao, obrazloženje, ona u obliku ideala i ideje, koju inteligencija prihvaća i hoće, određuje svojoj sudbini smjer i svrhu. U tom je vrijednost kulture nad animalnim u čovjeku, što ona predstavlja takav skup vrednota odn. ideala, koje čovjeka unose u drugi novi svijet, u kome čovjek osjeća, da nad trenutačnim motivima subjektivnog izvora lebde ideje kao pokretači vrijednog života" (9.1.1, 1928 b, 324). Odgoj je uvijek sasvim

konkretan izraz života i kulture, pa se u skladu s tim Pataki protivi spekulativnoj pedagogijskoj teleologiji koja uopćeno formulira odgojni cilj bez tijesne povezanosti s kulturnim i životnim prilikama u kojima se dešava.

U skladu s filozofijom subjektivnog idealizma i filozofijom života Pataki ističe da nije moguće odrediti jedan povijesno nezavisan, apsolutan odgojni cilj koji bi imao opću, nadvremensku vrijednost. Takav pristup određenju odgojnog cilja ne može biti u funkciji neposrednog odgoja, već je odvojen od njega do te mjere da umjesto dostižnog odgojnog cilja postaje nedostižni odgojni ideal. Umjesto njega Pataki se zalaže za permanentno preispitivanje i traganje za *ortonomnom teleologijom* koja će dovesti do pravih odgojnih ciljeva. To za Patakija nije čisto teorijsko pitanje, a još manje besplodna spekulacija. On se protivi pristupima koji osporavaju potrebu traganja za odgovorima na pitanje *što je odgoj* i *kamo on smjera* kao nečim suvišnim i nekorisnim. Isto se tako suprotstavlja skeptičnim pogledima prema traganju za odgojnim ciljem radi relativizacije svih vrednota i odgojnih ideala. Suština obadviju grupa jest da ističu razdvojenost odgojnog cilja od sâmog odgoja, što se doista i može pripisati *vječnim*, nepromjenjivim odgojnim ciljevima. Nasuprot ovakvim pristupima, ali i definiranju odgojnog cilja uopćenim formulacijama datim jednom zauvijek, Pataki smatra da upravo odgojni cilj određuje pravac odgojnog djelovanja, te da bez njegova permanentnog konkretiziranja u stvarnim kulturnim i životnim okolnostima nema *djelotvornog (plodnog)* odgoja: "Pojam uzgajanja je nepotpun ako se u njemu samo spominje, da je ono po unapred utvrđenom planu udešeno djelovanje ili utjecanje, a ignorira pitanje, u čemu je taj plan. U toj riječi plan neodređeno se aludira na cilj odn. svrhu, koja se uzgajanjem imanentno ostvaruje, ali se taj plan, taj cilj materijalno uopće ne određuje niti formulira. Po našem uvjerenju u pojmu uzgajanje najbitniji momenat upravo je cilj odn. uzgojna svrha, koja idejno usmjeruje i motivira uzgojnu praksu" (*ibidem*, 323). Zato je za Patakija pitanje pedagogijske teleologije i u tom kontekstu traganje za *ortonomnim* odgojnim ciljem prvorazredno pedagogijsko pitanje bez kojeg nema uspješnog odgoja.

No, definiranje odgojnog cilja nije samo pedagogijsko pitanje. U potrazi za *životnom zazbiljnosti* iz koje derivira odgojni cilj pedagogijska teleologija najuže surađuje s filozofijom. Pritom se protivi Johann Friedrich Herbartovoj shvaćanju zavisnosti pedagogije o praktičnoj filozofiji, kao i Paul Natorpovom i Paul Barthovom

svođenju odgojnog cilja na logiku, etiku i estetiku kao filozofijski normativne discipline. Njegov je pristup filozofiji holistički: "Filozofijska pedagogija treba da se oslanja na filozofiju kao jednu strukturnu cjelinu, u kojoj su svijet i život ravnopravni problemi" (*ibidem*, 326). Umjesto prihvaćanja *čistog moraliteta* i stvaranja etičke omnipotencije kao ključne životne vrijednosti i smisla u kojoj je teorijska pedagogija bila odvojena od *životne zazbiljnosti* s jedne strane (objektivni idealizam), te odgoja za *jedini pravi život* u kojem odgojni cilj uvijek ima *biološki korijen* izvan *idealističke iluzije* s druge strane (naturalizam - materijalizam), Pataki se zalaže za razvijanje filozofijske aksiologije kojoj je cilj *vrijednosna zazbiljnost* zasnovana na *principu univerzaliteta*, prema kojem odgojni cilj "uzima u obzir sve vrednote i poklanja im dužnu pažnju, koja im pripada po njihovu 'stepenu valjanja' (die Geltungsstufe)" (*ibidem*, 335) (subjektivni idealizam Badenskog novokantovskog aksiološkog smjera).

Pedagoška teleologija treba se naslanjati na aksiološki orijentiranu filozofiju i u suradnji s njom tragati za vrhovnim odgojnim ciljevima. Upravo ta njena upućenost na aksiološku filozofiju oko temeljnog pedagoškog pitanja - odgojnog cilja - protivi se teoriji o kraju filozofijske pedagogije. Nasuprot njoj, Pataki se u potrazi za jasnim odgojnim ciljem zalaže za utemeljenje posebne *pedagoške aksiologije* koja, naslonjena na filozofijsku aksiologiju, ispituje vrijednosnu narav odgojnog cilja. Tako je mjesto dodira pedagoške aksiologije - kao sastavnog dijela pedagoške teleologije - s filozofijskom aksiologijom, razlog koji pedagošku naj snažnije upućuje na filozofiju u traganju za odgovorom na temeljno pitanje svoga proučavanja - koji je cilj odgoja.

Pataki u svojoj kulturnoj pedagogiji, koja izvorište crpi iz filozofije subjektivnog idealizma Badenskog novokantovskog aksiološkog smjera i filozofije života, ne govori o konkretnom sadržaju odgojnog cilja. Njegovo određenje odgojnog cilja ostaje na već istaknutoj formalnoj razini prepuštajući upravo filozofijskoj i pedagoškoj aksiologiji da u konkretnim kulturnim okolnostima sasvim konkretno odrede njegov materijalni sadržaj. Dakako, u skladu s teorijom kulturne pedagogije materijalni sadržaj odgojnog cilja među sobom će se razlikovati u zavisnosti od konkretnih kulturnih okolnosti u kojima se cilj definira. Tako oživotvorenje formalnog

odgojnog cilja uvijek zavisi o konkretnom pojedincu i kulturnim sadržajima, odnosno o materijalnom odgojnom cilju.

Međutim, u cjelokupnoj Patakijevoj teoriji o odgojnom cilju postoje u tom pogledu neka proturječja. Naime, kada je riječ o određenju cilja odgoja Pataki u dva navrata završava u objektivno idealističkom pristupu odgoju. U prvom slučaju *vječno i apsolutno*, odnosno krajnju svrhu odgoja pronalazi u Bogu kao apsolutnom logosu (9.1.1, 1929, 346). Isto tako u svom zadnjem djelu nastalom u ovom razdoblju Pataki definira *objektivni sustav vrijednosti*, koji se u temeljnim postavkama bitno razlikuje od njegova dotadašnjeg pristupa: "Najviše duhovne vrijednosti – istina, dobrota, ljepota i apsolutno - predstavljaju vrhovne ciljeve odgoja. Znanje, čudorednost, umjetnost i vjera čine bitni sadržaj odgoja i obrazovanja. Drugi ciljevi, kao na pr. nacionalni, socijalni, državljanski odgojni cilj, priprema za zvanje i t. d. – moraju, uz svu svoju posebnost, biti usklađeni s ovim najvišim ciljevima odgoja, moraju biti upravo s njima prožeti. Jasan odgojni cilj počiva na objektivnom redosljedu vrijednosti (ljestvica vrijednosti). Svaka vrijednost ima u njemu svoje određeno i čvrsto mjesto. Kada se u kulturnom životu poremeti njihov red, ako na pr. niže vrijednosti nadjačaju više i najviše, pa štoviše i zauzmu njihova mjesta, tada je i odgoj izložen pogibelji, da mladi naraštaj vodi krivim putem. Stoga je dužnost pedagogije isticati u svakoj prilici pravo i dostojanstvo vrhovnih, odnosno bezuvjetnih ciljeva odgoja. Pojedince valja odgajati, u duhu naroda, iz koga je potekao, za državu, kojoj pripada, za korisnog člana zajednice, koji će svojim zvanjem i radom služiti kako općem tako i vlastitom probitku i t. d. U prvom redu valja ga odgojiti tako, da cijeni iznad svega istinu, da se u svom vladanju, htijenju i djelovanju rukovodi čudorednim načelima i obzirima, da pun strahopočitanja prima onu posebnu stvarnost ljepote, koja oplemenjuje naš život, te da u apsolutnom - u Bogu - vidi i čuti izvor svoga smisla, temelj svega vrijednoga i svetoga u našem životu i svijetu" (9.1.3, oko 1943, 29). Specifične povijesne okolnosti u kojima nastaje citirano djelo (vrijeme velikih strahota i opće erozije ukupnih kulturnih vrijednosti zapadnog civilizacijskog kruga u Drugom svjetskom ratu) olakšavaju razumijevanje ovako radikalnog obrata u pristupu problemu cilja odgoja. Mada se razlozi odstupanja u ranije spomenutom djelu nastalom 1929. godine mogu isto tako pripisati općem metežu u razdoblju šestosiječanjske diktature u Kraljevini

SHS, ostaje činjenica da ova stajališta bitno odudara od cjelokupnog koncepta kulturne pedagogije Stjepana Patakija.

6.2.4. Moć i granice odgoja

Kulturna pedagogija u autonomnom duhu vidi čovjekovo bivstvo koje se stvaralački manifestira u kulturi kao *sustavu dobara*, odnosno sustavu vrednota. Kako su stvaralački akti individualni i izviru iz ličnosti, cjelokupna kultura izraz je čovjekove ličnosti. U tom pogledu od osobitog je značaja odgoj kao medij kojim se planski, intencionalno usmjerava razvoj čovjekove ličnosti, a time i cjelokupne kulture. Međutim, postavlja se pitanje kako odgoj u atmosferi jedne *kulturno-socijalne sredine* može utjecati na te procese, odnosno kako izbjeći zamke *polovičnog* ili čak *promašenog odgoja*? Kolika je njegova stvarna moć i gdje su njegove granice? Koliko je odgoj spontano razvijanje pojedinca *iznutra*, a koliko formiranje *izvanjskim sredstvima i utjecajima*? Dominira li njime *sazrijevanje* ili *vođenje*? Ovim pitanjima Pataki posvećuje posebnu pažnju, ali isto tako ističe da na njih nije jednostavno odgovoriti zato što odgoj nikada ne dolazi sâm, nego se komplicira udruživanjem s drugim životnim funkcijama, iz njih proizlazi i s njima djeluje, "te se čini da je odgojna funkcija više i u prvome redu i n s t r u m e n a t samoga života i njegove teleologije nego s a m o s t a l n i z a d a t a k za sebe" (9.1.1, 1936 c, 13).

U rasvjetljavanju problema moći i granica odgoja polazi od individualnog bića, koji se obrazuje snagom unutrašnjih činilaca. Teorija koja uvažava prije svega individualni razvoj u odgoju ističe da je svaki odgoj ustvari spontano izgrađivan proces *iznutra*, "proces sa unutrašnjom dijalektikom i tehnologijom ma koliko se on zasnivao i organizovao i z v a n t e 'unutrašnje' teleologije" (9.1.1, 1934 d - 1934 e, 257). On prije svega znači razvoj *duševnih snaga*, sazrijevanje i jačanje funkcija duše. U tom pogledu *vanjski utjecaj* samo je poticaj duši koji ne mijenja njenu suštinu, već je samo pogađa, odnosno aktualizira oživljavanjem postojeće sklonosti. Na taj način svaki odgoj zapravo je samorazvoj koji zavisi od *unutrašnje strukture i unutrašnjih sila*. Po ovoj teoriji ono što čovjek jest postaje zahvaljujući njegovim urođenim svojstvima kao klici njegova razvoja. Vanjski faktori ne donose ništa novo čovjekovu unutrašnjem

razvoju. Stoga je odgoj u konačnom nebitan i bespotreban. Ovim argumentima teorija nativizma dolazi do nemoći odgoja. Kako je čovjek determiniran svojim nasljedem, odgoj u njegovu razvoju nema značajnijeg mjesta, pa se tako ovom teorijom razvija pedagoški pesimizam. Odgojni maksimum svodi se na poticanje, razbuđivanje potencijala jedinke, što čini cjelokupna okolina bez specifične intencionalne usmjerenosti. Gube se granice između odgoja i razvoja u cjelini, te se u svjetlu teorije nativizma može prije govoriti o uzgoju nego o odgoju, jer se odgojna uloga gotovo može poistovjetiti s pozicijom vrtlara koji brine o rastu svojih biljaka bez mogućnosti utjecanja na suštinu njihova procesa oblikovanja. Ono što se nalazi u klici to će iz te klice iznići uz osiguranje minimalnih vanjskih preuvjeta za razvoj, ali bez izravne intervencije u taj proces.

Kada se uzme u obzir da se osnovne teze ove teorije nalaze u mislima Arthura Schopenhauera (1788-1860) po kojima je karakter čovjeka konstantan cijeloga života tako da se čovjek nikada ne mijenja, ostaje tek vidjeti hoće li iz ovog determinizma prirode uz predstavnike koji generalno vjeruju u dobru prirodu čovjekovu (poput Jeana-Jacquesa Rousseaua) iznići i oni drugi koji svojom rezigniranom generalizacijom prema lošoj čovjekovoj prirodi vode ne samo u totalni pedagoški fatalizam osporavajući bilo kakvu odgojnu moć i značaj pedagogije kao njegove znanosti, nego i katastrofično predskazuju opću propast čovjeka i cjelokupne kulture. Pataki se ne slaže s predstavnicima ove teorije ističući pogubni usud pedagogije i odgoja u njoj: "Ako je u životu čovjeka sve sudbina, kako unutarnja (nasljeđena i prirođena narav), tako i vanjska (okolina ili milieu), tada odgoj nema doista nikakva udjela u oblikovanju našeg života. Ako se na pr. tvrdi, da je 'važnija dobra rasa, nego dobar odgoj' ili pak, da je milieu uvijek i u svakom slučaju iznad odgoja, tada riječ odgoj možemo mirne duše izbrisati iz našeg rječnika, a pedagogiju kao neumjesnu nauku potpuno zbaciti" (9.1.3, oko 1943, 45). Ovim stavom Pataki se jasno određuje i prema u to vrijeme dominantnom rasizmu fašističkog totalitarizma.

Druga teorija, nasuprot ovoj, polazi od vanjskih faktora smatrajući ih ne samo značajnim, nego i presudnim u odgoju pojedinca. Teorija empirizma smatra da se čovjek dominantno formira pod utjecajem iskustva. Čovjekova unutrašnja priroda je amorfna masa, *tabula rasa* (John Locke (1632-1704)) bez nasljeđenih i prirođenih sklonosti i dispozicija. Prema ovoj teoriji čovjek ništa ne donosi sa sobom osim svoje

plastične prirode podatne za vanjsko oblikovanje. Duševnost se ne razvija po unutrašnjoj zakonitosti, već pod utjecajem vanjskog iskustva - empirije. Ništa nije prirodno, sve je izvana rađeno. Kako čovjek nema svog *autonomnog i spontanog samoodređenja*, on se vanjskom djelovanju ne opire, već pasivno prima utiskivanje svakog utjecaja. On je produkt svijeta koji ga okružuje, pa je dovoljno intencionalizirati vanjske faktore, odnosno organizirati adekvatni odgoj, da bi se postigli željeni odgojni učinci. Ovom teorijom o svemoći odgoja odlazi se u drugu krajnost prenavlađavajući značaj odgoja - čime se ponovno gubi granica između odgoja i razvoja. Odgoj je sve; on podređuje sebi i narav pojedinca i *milieu*. Izjednačava se s cjelokupnim rastom i razvojem, jer se ukupno socijalno-kulturno okruženje organizira i usmjerava na formiranje pojedinca. U tom kontekstu odgajatelj ima potpunu vlast nad odgojnim procesom i nad čovjekovom prirodom pa se cjelokupni čovjekov razvoj, kao i ukupni kulturni život, mogu podrediti pedagojskim pogledima i pedagoškim smjernicama. Ova bezgranična vjera u moć odgoja vodi do krajnjeg pedagojskog optimizma koji zakoračuje u utopizam. Tako Pataki u prilog zastranjivanju ove teorije navodi: "Dajte nam odgoj i mi ćemo za manje od jednog stoljeća izmijeniti karakter Evrope" rekao je u jednom velikom zanosu Leibnitz. Kant pak tvrdi: 'Čovjek nije ništa no što odgoj načini od njega'. Optimizam je bez dvojbe nužna pretpostavka odgojnog djelovanja; on izvire naposljetku iz naše, širokim iskustvom potvrđene spoznaje o moći i uspjehu odgoja. No uza sve to realnost odgoja protivi se shvaćanju o svemoći odgoja" (*ibidem*, 46).

Obje ove teorije, i teorija nativizma i teorija empirizma, jednostrane su i nepomirljivo suprotstavljene krajnosti koje ne nose u sebi odgojnu suštinu. Odgoj nije svemoćan, a nije niti nemoćan u čovjekovu razvoju. O tome Pataki kaže: "Ljudsko biće kao individualno biće razvija se i obrazuje kako s n a g o m i m o t i v i m a specifično u n u t r a š n j i h č i n i l a c a , tako i p o s r e d s t v o m 'svijeta', okoline ili izvanjske situacije u kojoj se nalazi, u koju je bilo sudbinom, bilo s kojih drugih razloga stavljeno. Tako se općenito i u grubim crtama može s punim pravom reći da je obrazovni razvoj čovjeka, ili da je sâm čovjek u svim svojim profilima (fizičkom, psihičkom i duhovnom) p r o d u k t ili r e z u l t a t - dakako, nikada definitivan i čvrst - u n u t r a š n j i h i v a n j s k i h faktora. U kojem intenzitetu i u kojem opsegu ovi faktori djelotvorno utječu na formiranje čovjeka, to je dakako

posebno pitanje" (9.1.1, 1936 c, 14). Ovakvo općenito i dosta neodređeno definiranje značaja odgoja u čovjekovu razvoju na tragu je treće poznate teorije na ovom području.

Teorija konvergencije Williama Louisa Sterna (1871-1938) pokušava izmiriti teorije nativizma i empirizma sažimajući u svom pristupu dijametralno suprotstavljene argumente obadviju. Po njegovu shvaćanju čovjek se razvija konvergencijom obaju faktora - unutrašnjeg nasljeđa iz prirodnog razvoja s jedne strane, te odgoja i ukupnog utjecaja vanjske okoline s druge strane. Jedinstvena struktura ljudskog bića i njegova duševnog ustrojstva rezultat je ispreplitanja i prožimanja unutrašnjih i vanjskih faktora: "Neumjesno je prema tome pitanje, da li je neko duševno svojstvo prirođeno ili stečeno, nego jedino smijemo pitati koliko je u njemu udio prirođenih, a koliko udio vanjskih činbenika" (9.1.3, oko 1943, 46). Na primjerima ispitivanja jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca koji su živjeli u različitim uvjetima Pataki potvrđuje ispravnost istovremenog uvažavanja i nasljeđa i okoline kao značajnih faktora u formiranju čovjeka. Naime, uzimajući u obzir istu genetsku poziciju kod prvih koja - unatoč svim sličnostima - nije karakteristika drugih, Pataki uočava da jednojajčani blizanci i u različitim životnim prilikama zadržavaju sličnu duševnu strukturu, dok dvojajčani blizanci u istim životnim prilikama razvijaju također sličnu strukturu duševnosti. U prvom slučaju Pataki uzrok sličnosti pronalazi prije svega u nasljeđu, a u drugom u utjecaju okoline, čime potvrđuje istovremeni značaj i utjecaj kako nasljeđa tako i odgoja u razvoju duševnosti.

No, unatoč tome što je teorijom konvergencije problem *sretnije postavljen* jer *zabacuje jednostranosti* i uočava da u razvoju ljudskog bića ravnopravno sudjeluju *faktori unutrašnjeg i vanjskog podrijetla*, u njoj se još uvijek krije *mehanička pretpostavka* razvoja (9.1.1, 1937 a – 1937 b, 5) koja polazi sa stanovišta da se iz prvotnog dvojstva (nasljeđe i okolina) razvija jedinstvo (čovjek): "Ne možemo međutim primiti teoriju po kojoj kao da postoji *č i s t i r a z v o j* ili isključivo *č i s t o v a n j s k o o b r a z o v a n j e* ljudskog bića. Ili tačnije: ne postoji na jednoj strani čisti i autonomni unutrašnji razvoj, a na drugoj strani obrazovanje. Razvoj i obrazovanje egzistencijalno spadaju *z a j e d n o*, tek ih naučna analiza i apstrakcija razdvaja" (9.1.1, 1936 c, 16). Tako temeljni nedostatak ove teorije postaje njen shematizam iz kojeg se ne raspoznaje suština međuodnosa nasljeđa i okoline: "Teorija

konvergencije utoliko je neodređena što nam ne kazuje ništa o tome kako se konkretno odvija proces obrazovnog razvoja, zadovoljavajući se sa općom formulom: o v d j e je nerazvijeno ljudsko biće ali sa svojim unutrašnjim entelehijskim mogućnostima, t a m o gotovi svijet, objektivan i apsolutan, o sebi i čvrst, samostalan i nezavisan u svakom pogledu o subjektu. To dvoje onda međusobno konvergirajući izgrađuje obrazovni razvoj čovjeka" (*ibidem*, 16).

Međutim, o odnosu između vanjskog i unutrašnjeg u procesu čovjekova usavršavanja dugo vremena ne govori niti Pataki. Očigledno je da mu je za odgovor na ovo pitanje trebalo dosta istraživanja. U nizu rasprava o ovom problemu, o čemu je već bilo riječi u sklopu podpoglavlja 5.4. *Razvoj teorije kulturne pedagogije* - unatoč velikim naporima, pa i manjim rezultatima - zadugo nije artikuliran novi pristup trima izloženim teorijama, unatoč kontinuiranom naglašavanju njihovih nedostataka. Suštinu organske korelacije između razvoja i odgoja, između prirodnog rasta i vanjskog utjecaja Pataki otkriva tek 7 godina nakon početka proučavanja ovoga pitanja, kada *sazrijevanju* na temelju spontane zakonitosti i *oblikovanju* pod utjecajem izvanjskog svijeta pridružuje napokon i pojedinčevu *aktivnu energiju* kojom on konačno svojom voljom sudjeluje u vlastitom razvoju (9.1.1, 1940 c, 52). Novo artikulirani faktor Pataki pojašnjava u svom zadnjem neobjavljenom djelu iz ovoga razdoblja u kojem kaže: "Mladenačka duša ima svoju unutarnju zakonitost, ona raste i dozrijeva iz vlastitih poticaja i sila, no duševni razvitak ne može se uza sve to razjasniti odijeljeno od vanjskih činbenika, koji zahvaćaju i u sâm razvitak. Ti činbenici oblikuju dušu, uvijek dakako u okviru njenih razvojnih mogućnosti (ovamo spadaju i nasljeđene dispozicije). Odgojno utjecanje ima po svojoj biti značaj jednog *vanjskog* zahvata. Ono će biti djelotvorno samo onda ako se zasniva na naravi i duši odgajnika ili, drugim riječima, ako odgovara stupnju njegova duševnog razvitka" (9.1.3, oko 1943, 35). Pataki ovom analizom otvara mjesto trećem, po njegovu shvaćanju ključnom faktoru u razvoju pojedinca - njegovoj vlastitoj aktivnosti. Bez odgajnikova angažmana, bez njegove volje nema adekvatnog odgoja. I prirođeni dar i vanjski utjecaji tek su *mrtvi kapital* bez spremnosti pojedinca na promjene. Prije svega od njega zavisi koliko će dozvoliti razvoj vlastitih potencijala i do koje mjere će prihvatiti odgojni utjecaj. Zato se valja kloniti precjenjivanja moći odgoja. Odgoj nije ni svemoć, kao što nije niti nemoćan.

Koliko će odgoj biti djelotvoran zavisi od njegove kvalitete, nasljeđenih dispozicija, ali i spremnosti odgajnika na promjene. Kako konačni rezultat razvoja pojedinca zavisi o više različitih faktora, ne može se preciznije odrediti stvarni utjecaj odgoja kao tek jednog od njih, jer on stoji u čvrstoj sprezi s ostalima. Zato se može jedino zaključiti da je odgoj moguć, ali koliko - to se ne dá uopćeno odrediti. Njegova *stanovita moć* negdje je veća, a negdje manja (*ibidem*, 48). Odgojna moć se mijenja od pojedinca do pojedinca u zavisnosti od njegova duševnog stanja, kvalitete odgojnog djelovanja u međuodnosu odgajatelja s odgajnikom, te *povodljivosti* i spremnosti odgajnika na promjene. Ukoliko su sve komponente na zavidnoj razini, odgoj će imati veliku ulogu u razvoju pojedinca. U slučaju da su potencijali bilo kojeg od ovih faktora smanjeni, sužavaju se sâmim time i granice odgoja, jer oni žive u simbiotskom jedinstvu.

6.3. Položaj odgajatelja u odgoju

Pataki polazi sa stanovišta da je u izvornom smislu riječi čovjek zapravo jedini odgojni faktor. Kada je riječ o odgajatelju, on u panpedagogijskom pogledu može biti svaki odrastao čovjek koji je u doticaju s mlađim osobama. Ali, kako svaki kontakt ne mora značiti utjecanje, a niti svako utjecanje nije sâmim time odgajanje, odgajatelj je u Patakijevu konceptu kulturne pedagogije samo ona odrasla osoba koja odgojno utječe na mlađe. Prema tome, ono što razlikuje odgajatelja u izvornom smislu riječi od svih drugih ljudi koji su isto tako u kontaktu s mladim ljudima, to su svijest i volja kao bitna obilježja njegova odgojnog utjecanja. Volja je pretpostavka odgajateljeve intencionalnosti, pa nesvjesno utjecanje ostaje izvan okvira odgoja. Jedino odgajatelj planski i organizirano odgaja, mada ima i drugih izvanodgojnih utjecaja koji djeluju na odgoj - bilo da ga podupiru ili ometaju. Stoga je samo odgajatelj nositelj odgojne brige i izvorni subjekt odgojnog djelovanja.

Odgajatelj stoji i posreduje između dva svijeta: razvoja subjektivnog duha mladenačkog života koji funkcionira po vlastitoj zakonitosti s jedne strane, te objektivnog duha izraženog u specifičnoj zakonitosti zajednice i njenih kulturnih vrijednosti s druge strane. Njegov je konačni zadatak da kao posrednik objektivne

zajednice i kulture učini njene kulturne vrijednosti sastavnim dijelom subjektivnog duha, odnosno da kao medij između nerazvijene duše i svijeta razvije mladenačku dušu uvažavajući pritom njene *spontane sile i mogućnosti* (*ibidem*, 35). U razvoju odgajaničkih potencijala odgajatelj, kao i pedagoška teleologija, premašuje pedagoške okvire tragajući za vrijednosnim sadržajem u filozofiji i neposrednom životu: "Nije u moći same pedagoške nauke odlučiti što je vrijedno i nužno; o tome odlučuje u zadnjem redu život, a filozofija pri tome pomaže tumačenjem i kritikom" (9.1.1, 1942 b, 267). No, u tom kontekstu odgajateljeva pozicija ne samo da nije nebitna, nego je na određeni način i presudna. Naime, on se u konačnom odlučuje za interese, potrebe i vrijednosti života u neposrednoj životnoj stvarnosti, te u skladu s njima odgojno djeluje. Zato odgajatelj treba biti čovjek *pedagoške samosvijesti* i *pedagoške savjesti* (*ibidem*, 260) jer on nije pasivni izvršitelj društveno postavljenih zadataka, već aktivni stvaralac koji na određeni način i sâm sudjeluje oblikovanju.

Odgajatelj kao personalni nositelj odgoja svojevrsni je mandatar i predstavnik kulturnog sustava s jedne strane i mladenačke duše s druge strane. Stoga on mora dobro poznavati i jednu i drugu stranu da bi mogao ispuniti očekivanja, odnosno dostići *djelotvorni (plodni) odgoj*. Zanemarivanje bilo kojeg elementa dvostrane odgojne funkcije dovest će u pitanje konačne odgojne rezultate: "Bez poštivanja mladenačke duše i bez naslanjanja na nju nema pravog i valjanog odgoja, ali ovo samo po sebi ne predstavlja još c i e l u i s t i n u o odgoju. Valja naime imati pred očima uvijek i objektivne pretpostavke njegove, jer je on u zadnjem redu č i n p o s r e d o - v a n j a između subjektivnosti duše i objektivnosti svijeta. Odgajatelj se obraća djetetu, ravna se prema njegovom duševnom razvitku, njegovim unutarnjim silama, sklonostima i mogućnostima, no on ne smije zapostaviti i zahtjeve, koje postavlja objektivni kulturno-socialni život; onaj život, koji u svakom slučaju premašuje uzke okvire dječje duše i o čijim smjernicama zavisi velikim dielom i sam razvitak njen" (9.1.1, 1943 a, 203). Samo preko objektivnih zasada i vrijednosti života i kulture odgajatelj prilazi skrivenim vrijednosnim mogućnostima odgajanička. Pataki dalje ne razrađuje pitanje odgajateljeva upoznavanja objektivnog *kulturno-socialnog života* usredotočujući svoju pažnju na spoznavanje odgajaničkova *duševnog razvitka*.

Bez poznavanja mladenačke duše nema pravog odgoja zato što se tada između odgajatelja i odgajanička ne može ostvariti *duševna blizina*, odnosno povezanost kao

ključna pretpostavka *djelotvornog (plodnog) odgoja*. Ta zahtjevna uloga poznavanja mladenačke duše zavisi od prirodnog dara i intuitivnih sposobnosti, psihološkog iskustva, te vještine i *takta* samog odgajatelja. U tom pogledu uz psihologiju *djeteta i mladenačkog života* od posebnog je značaja odgajateljeva subjektivna predestiniranost: naklonost prema odgajaniku, sposobnost udublivanja u njegov duševni život, te individualna spretnost. Idealni odgajatelj mora posjedovati sve ove osobine. Niti navedene osobine mogu zamijeniti potrebu za psihologijom, niti poznavanje psihologije može kompenzirati pobrojane osobine odgajatelja. Potrebno je istovremeno posjedovati sve nabrojane elemente da bi se odgajatelj mogao udubiti u *tuđi duševni život*. No, unatoč svemu, tuđi život nikad ne može biti do te mjere poznat da je odgajatelju posve blizak, kao što ne može biti niti toliko nepoznat da mu je posve stran: "Na ovom mjestu je dovoljno, ako kažemo, da t u đ i d u š e v n i ž i v o t niti nam je sasvim tuđ niti nam je opet potpuno i u cjelosti pristupačan. Između ovih idealno zamišljenih granica, kojih u realnosti života vjerojatno i nema, nalazi se nepregledna skala užeg i šireg, površnijeg i dubljeg poznavanja i razumijevanja tuđe duševnosti" (9.1.1, 1942 a, 132).

Patakijeva teorija o asimptotičnosti odgajateljeve spoznaje mladenačke duše vidi se i iz njegove teorije o prikrivenim dijelovima mladenačke duše. Prema njoj vidljiva površina duševnosti nije istodobno i *cijela duša*. Ona ima svoje *nevidljive dubine, snage i mogućnosti* koje drijemaju. Odgajatelj teži njihovu otkrivanju, razbuđivanju i *privođenju životu*. U probijanju do tih dubinskih slojeva duše odgajatelj treba, uvažavajući odgajanikovu individualnost, ponekad ići i protiv njegove volje kako bi svojom vlastitom aktivnošću proširio krug njegova interesa i sklonosti, te tako produbio njegove sposobnosti. U tom pogledu odgajatelj zakoračuje prema psihičkoj funkciji odgajanika kao određenom potencijalu koji nije do kraja poznat niti njemu niti sâmom odgajaniku, pa je rad s njime u određenoj mjeri istraživanje i vođenje, a ne samo slijedenje odgajanikove psihičke funkcije: "Odgoj, kao aktivno utjecanje i djelovanje, ne ograničuje se prema svemu samo na vidljive sile i interese odgajanikove. On ide za tim, da ih izazove i ondje, gdje ih na oko nema, a odgojnim se utjecanjem m o g u i m o r a j u potaknuti i gajiti. M o g u stoga, jer su u danoj situaciji zasnovani u samoj duševnosti, koja kako znamo ne otkriva uvijek tako jednostavno

svoje dublje i prave mogućnosti. M o r a j u , - jer tako nalažu i obvezuju objektivne zasade kulturnog i socijalnog života" (*ibidem*, 138).

Međutim, nema odgojnog napretka bez početnog prihvaćanja i suradnje odgajatelja s odgajanicom. Da bi odgajatelj mogao ispuniti svoju funkciju on mora imati određenu duševnu srodnost s odgajanicom. Ako nema *duševnog dodira* između odgajatelja i odgajanika, ako odgajatelj ne izaziva određenu *reakciju* kod odgajanika, odnosno ako on nije *taknut* odgajateljevim utjecanjem, niti odgojne vrijednosti koje odgajatelj posređuje neće naići na odgovarajući *odjek*. Zato odgajatelj mora pridobiti odgajanika za suradnju, jer se samo iz pozitivnog odnosa među njima rađa odgojni uspjeh.

Što usmjerava čovjeka prema tako zahtjevnoj i odgovornoj djelatnosti kao što je odgajateljski rad? U skladu sa slojevitošću odgoja Pataki navodi različite odgajateljske porive. No, u svojoj najprimitivnijoj formi odgoj vidi kao instinktivno pomaganje odraslog nedoraslom u njegovu razvoju, pa je majčina briga i ljubav ujedno i prva atmosfera u kojoj se začinje odgajateljski akt. Konstatirajući da ona počiva na *krvnoj vezi* i instinktivno ukorijenjenoj *filantropiji* sa strane odgajatelja, te biologijskoj potrebi sa strane odgajanika, Pataki se retorički pita koliko se ta temeljna obilježja novouspostavljenog odnosa između inicijalnog odgajatelja i mladog odgajanika može smatrati općevažećom za odgojni čin: "Da li je ta 'krvna' filantropija jedan specifično pedagogijski eros, ona posebno 'sveta' (Eggersdorfer) i 'odgajateljska' ljubav o kojoj nam govore mnogi pedagozi, tako npr. K e r s c h e n s t e i n e r , M a t i č e v i ć , V u k - P a v l o v i ć , o tome ne možemo ništa kategorički tvrditi osim - da je ta i takva ljubav najodličniji nosilac odgojne zamisli i odgojnog rada" (9.1.1, 1935 a, 135).

Kasnije Pataki u iskonskom *nekrvnom* odgajateljskom porivu prepoznaje *pedagogijsku ljubav* kao nesebičnu *duhovnu ljubav* prema vrijednosnim mogućnostima još uvijek neoblikovane duše. *Pedagogijsku ljubav* ili *pedagogijski eros*, razlikuje se od roditeljske, ali i od svake druge vrste ljubavi: "Ona se ne da izvesti i protumačiti ni iz roditeljske ljubavi, ni iz ostalih oblika ljubavi (erotika, simpatija, altruizam, prijateljsko nagnuće, privrženost i t. d.). Pedagogijska je ljubav u n i v e r z a l n a , jer se tiče čovjeka uopće, a ne samo ovog ili onog, kao što je to slučaj kod simpatije, prijateljstva, altruizma ili ljubavi s manje više erotičkom pozadinom. Ona je d u h o v n a ili 'nebeska', jer joj cilj nije dobro tjelesnog ili

materijalnog života, nego dobro duhovno, kulturno" (9.1.1, 1942 b, 261-262). *Pedagogijska ljubav* nije kontemplativna, već aktivna i praktična ljubav koja počiva na etičkom univerzalizmu i dubokoj filantropiji. Ona nije tek isprazna ljubav prema mladom ljudskom biću, već ljubav koja uzima u obzir *autoritet vrijednosti* i konkretne socijalno-kulturne prilike. Nije rezultat razuma niti znanosti, već je čovjeku prirodena. Ako je čovjek nema, ne može je izvana primiti, tvrdi Pataki. No, kao ni nedohvatljive, dubinske razine odgajaničeve duše, Pataki posve jasno ne vidi niti izvorište *pedagogijske ljubavi*, pa u skladu s tim ipak ističe da se ne može sa sigurnošću tvrditi ima li je u nekom čovjeku ili nema: "Možda ona drijema u svakom čovjeku, no nije nam dostižno što je budi i u život privodi tamo, gdje ona jakim plamenom gori" (*ibidem*, 263). Svojom novom dilemom, koja će ostati do kraja njegove kulturne pedagogije nerazriješena, Pataki fiksira optimističke poglede na čovjeka dopuštajući da u svakom leži klica *pedagogijske ljubavi* koja se može probuditi. Odavde će kasnije razviti teoriju o mogućnosti razbuđivanja *pedagogijske ljubavi*.

Pataki polazi od tvrdnje da idealni odgajatelj nosi u sebi *pedagogijsku ljubav*. Zato ističe da se odgajateljstvu trebaju posvetiti oni koji osjećaju u sebi unutrašnji poziv za njim. Međutim, za razliku od Matičevića i Vuk-Pavlovića, on u svojoj kulturnoj pedagogiji smatra da odgoja može i mora biti i tamo gdje nema *pedagogijske ljubavi*, pa Matičevićovo i Vuk-Pavlovićevo isticanje kako je *pedagogijski eros condicio sine qua non* svakog odgoja smatra neostvarljivim. On se u osnovi s njima slaže da specifična *pedagogijska ljubav* olakšava odgajateljski rad, ali pragmatičkim gledanjem na odgajateljski poziv ističe: "(...) odgojna je potreba velika, vrlo velika i ne može se prepustiti sretnom slučaju rođenih i idealnih odgajatelja" (9.1.1, 1942 b, 263). Zato smatra da se odgoj ne smije učiniti ovisnim o *pedagogijskoj ljubavi* jer bi se tako ugrozili temelji kulturnog i odgojnog sistema. Umjesto utopističkog vezivanja odgoja isključivo za sudbinu rođenih pedagoga zalaže se za približavanje realnosti odgoja idealnim zahtjevima tako što će se razbuđivati i gajiti ljubav za odgajateljsko zvanje. Smatra da se ona može oživjeti, razviti i ojačati ako u duši ima klice ljubavi. A, kako svaka duša potencijalno nosi klicu *pedagogijske ljubavi* ona bi se u svakog mogla i razviti. Tako Patakijev optimizam poprima takve razmjere da završava u istom onom utopizmu kojeg spočitava Matičeviću i Vuk-Pavloviću, samo sa suprotnim

predznakom - umjesto tek rijetkih pojedinaca s urođenim darom *pedagogijske ljubavi* po njegovoj teoriji *pedagogijsku ljubav* svatko može dosegnuti.

Odgajanje nije samo poziv rezerviran za *rodenog odgajatelja*, već i vještina koju treba usvojiti. Koja su onda obilježja profesionalnog duha odgajatelja? Uz sklonost i ljubav prema odgajaniku, empatičku sposobnost uživljavanja u njegovu duševnost, te osjećaj dužnosti i odgovornosti prema pozivu *odgoj idealnog odgajatelja*, koji spada u grupu izrazito socijalno nastrojenih ljudi, pretpostavlja usvajanje teorijskih zasada pedagogije, ali i stjecanje vještine i okretnosti u nastavi i odgoju. Upravo praktični značaj pedagogijske znanosti počiva na tome što se odgojna djelatnost može odgojem i vježbanjem usavršiti. Dakako, ona pritom polazi od prirodene odgojne sklonosti, pa se odgajateljska profesija uvijek zasniva na odgajateljskoj vokaciji, baš kao što i odgajateljska vokacija traži svoje utemeljenje u odgajateljskoj profesiji. Jedno bez drugoga su manjkavi: kao što će profesionalni duh izrasti u tehniku bez dublje odgojne sklonosti, tako i sâmoj *pedagogijskoj ljubavi* i sklonosti tek znanost i vještina daju šire vidike i metodičku sigurnost. Tamo gdje se profesionalni duh sjedini s duhom vokacije, tamo su odgojnom radu osigurani najljepši izgledi. Međutim, Pataki dalje ne razrađuje ovo pitanje, tako da profesionalni aspekt odgajateljeva obrazovanja ostaje tek na načelnoj razini, bez istinskog sadržaja.

Ali zato znatno veću pažnju posvećuje onim odgajateljima koji se u svom radu manje rukovode *pedagogijskom ljubavlju*, a više *etosom dužnosti*. Naime, Pataki ističe da *etos dužnosti* odgoju daje veću sigurnost i čvršće uporište nego ljubav sa svojom *nepouzdanošću* i *nepostojanošću*. Tamo gdje duh vokacije nije razvijen, tamo je presudan *etos dužnosti*. Pa čak i tamo gdje su ljubav i dužnost sjedinjeni u istoj osobi, osjećaj dužnosti Pataki doživljava kao svojevrsni korektiv ljubavi po dva osnova. S jedne strane, ljubav ne dominira toliko snažno odgajateljem da bi sâma po sebi bila dovoljna za kvalitetan odgoj: "Samo kod izrazito soc. (socijalno; op. I. R.) nastrojenih odgajatelja pedagogijska ljubav je vladajući zakon njihova života, dok je kod ostalih manje više prigodna ili povremena; odnosno drugim riječima: prolazna, nepostojana i prema svemu uglavnom perifernog značenja" (*ibidem*, 266). Tamo gdje se ljubav kod odgajatelja u početku ne razvije "onda je dužnost može (što dakako ne znači da i mora) u stanovitom smislu 'nadomjestiti' i nadopuniti. Odgoj iz osjećanja dužnosti ne mora biti već zato i loš odgoj, tvrdi jedan pedagog. Čest je štoviše slučaj da istinska

odgojna dužnost neprimjetnim načinom budi i samu pedagogijsku ljubav" (*ibidem*, 266). Tako *etos dužnosti* ne samo da na svojevrsni način treba prednjačiti kod odgajatelja, nego može pripomoći i razvoju *pedagogijske ljubavi*. S druge strane Pataki ističe da ljubav proizlazi iz emocionalne sfere, pa stoga u sebi ima obilježja iracionalnosti i spontanosti koje mogu zasmetati odgoju. Kako osjećaj dužnosti proizlazi iz racionalne sfere, odgajatelj će s njegovim razvojem naglašavati vrlo značajni racionalni aspekt u odgoju. Unatoč, pa i upravo radi specifičnosti svih aspekata *pedagogijske ljubavi* i *etosa dužnosti* Pataki u njihovu zajedništvu vidi najveću korist za odgajatelja. Poput profesionalnog duha i duha vokacije, ljubav i dužnost trebaju biti sjedinjene u idealnom odgajatelju. Dužnost je tada *čvrsto uporište ljubavi*, a ljubav *živa energija dužnosti*. *Pedagogijska ljubav* i *etos dužnosti* u konačnom određuju odgajateljski poziv: "Ako u odgajatelju nema ni ljubavi ni dužnosti, onda on uopće nema pravo na ime, koje nosi" (*ibidem*, 266).

Odgajateljski autoritet Pataki dovodi u tijesnu vezu s *pedagogijskom ljubavi* i *etosom dužnosti*. Ljubav prema odgajaniku i njegovim vrijednosnim mogućnostima on vidi ujedno i kao dužnost prema vrijednostima, kao što i obveze prema vrijednostima i vrijednosnim mogućnostima odgajanikove duše smatra zadnjim smislom odgojne ljubavi. U tom dijalektičkom odnosu između ljubavi i dužnosti treba pronaći balans u primjeni odgajateljeva autoriteta. Pataki se ne slaže sa stajalištem pedocentrističke pedagogije koja svako traženje i zahtijevanje prema odgajaniku smatra primoravanjem protivnom duhu ljubavi: "Odgojno utjecanje odgajatelja, ma koliko i izviralo iz ljubavi prema odgajaniku, nije i ne smije biti naprosto podređivanje njegovoj duševnosti, kako se ova po interesima, sklonostima i sposobnostima svojim predstavlja" (*ibidem*, 268). Slobodu bez smjernica koje je usmjeravaju i bez bilo kakva autoriteta Pataki ne može niti zamisliti, jer "sloboda u odgoju često je samo princip nereda i samovolje" (9.1.1, 1942 a, 146). Međutim, kako god blagost nije pouzdana garancija uspjeha, pa istinska odgojna ljubav može biti i stroga u traganju za vidljivim i nevidljivim unutrašnjim vrijednosnim mogućnostima, tako i krajnje nepopustljiv autoritet koji završava u despotizmu šteti odgoju kada nije vođen ljubavlju i poštovanjem specifičnosti njegova života. "Strogost bez ljubavi prelazi vrlo često i u grubost i okrutnost, koji se već sami po sebi isključuju iz odgoja. Ljubav, koja umije sve razumjeti i oprostiti zaslužuje naše najveće divljenje. Stvarnost života i odgoja traži međutim i nešto drugo. Traži

poštivanje objektivnih zasada i vrijednosti, zahtijeva podređivanje, poslušnost i disciplinu, koji se moraju, kada je to potrebno, oživotvoriti i mimo ljubavi, no nipošto protiv duha ljubavi" (9.1.1, 1942 b, 269). Zato Pataki traži pravu mjeru *pedagogijske ljubavi* i *etosa dužnosti* kako bi se postigla ravnoteža između slobode i autoriteta. U skladu s tim ističe kako se "s pravom može reći, da se suvremena pedagogija sređuje u znaku sinteze, koja nastoji izmiriti i prevladati jednostrane opreke. Tako se pored slobode traži i autoritet, pored samostalnosti i obveza, pored autonomije i heteronomija, pored individualnog odgajanja i podređivanje zajednici. Sve to podaje odgojnoj ljubavi i obilježja dužnosti, u čije ime ona i nastupa, kada je to potrebno i nužno, strogošću i disciplinom" (*ibidem*, 270). U čvrstom upiranju u stvarnost s jedne strane, te dosezanjem ideja i idealiziranjem te iste stvarnosti s druge strane krije se suština odgajateljskog poziva, a u traganju za pravom mjerom između slobode i autoriteta odgajatelj se približava svom odgojnom cilju - srastanju subjektivnog duha u objektivni duh u duši odgajanika.

Na kojem mjestu autoritet postaje poguban po slobodu, a na kojem pak mjestu sloboda postaje pogibeljna za autoritet nije moguće uvijek jasno odrediti. To u neposrednom odgojnom radu ponekad zavisi i o intuiciji odgajatelja, a uvijek je osjetljiva odgajateljeva odluka koja se ne može donositi bez sumnje i permanentnog preispitivanja njenih posljedica. Kvaliteta donesene odluke u izravnoj je vezi s konačnim odgojnim učinkom tako da pribjegavanje pretjeranoj slobodi ili autoritarnosti u odgoju ne samo da će umjesto *djelotvornog (plodnog)* odgoja dovesti do *polovičnog* ili *promašenog odgoja*, nego može prouzročiti i *nazoviodgoj* ili *pseudoodgoj*. Radi se o prividnim odgojnim učincima koje može izazvati odgajatelj primoravanjem odgajanika na reakciju koja nije u skladu s njegovim duševnim mogućnostima (9.1.1, 1942 a, 134-135). Ovakav odgojni učinak pogubniji je od *polovičnog*, pa i *promašenog odgoja*, jer stvara prividnu sliku odgovarajućeg odgojnog postignuća iza kojeg se ne krije stvarni odgojni rezultat, čime se onemogućava pravovremeno uočavanje odgojnih promašaja i njihovo ispravljanje.

Različite modalitete odnosa između odgajatelja i odgajanika Pataki određuje bitno drugačije od drugih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj, pa i većine ostalih teoretičara nacionalne pedagogije toga doba. Naime, kako je već ranije istaknuto, on smatra da odgoj nije isključivo vezan za izravni, personalni odnos

odgajatelja i odgajanika. Takav odnos doista čini jezgru odgoja, ali pored izravnog *duševnog dodira* između odgajatelja i odgajanika on u odgojno djelovanje svrstava neizravno utjecanje odgajatelja na odgajanika. Tako pod odgojnim utjecajima smatra i one životne situacije u kojima je odgajatelj prostorno i/ili vremenski odvojen od odgajanika ukoliko umjesto njega odgojno utječu kulturna dobra koja je on stvorio.

Odbacivanjem odgajatelja kao *izravnog, bezuvjetnog i konstitutivnog inicijatora i nosioca odgojnog razvoja* Pataki je izbrisao granicu između intencionalnog i funkcionalnog odgoja približivši se tako panpedagogizmu. On to izrijeком potvrđuje: "Čini nam se međutim da uski pedagogizam, koji se ograničava na o d g a j a l a š t v o s a m o između odgajatelja i odgajanika a koji treba svakako da pretstavlja centralnu ideju, upravo jezgru pedagogijske nauke i odgojnog rada uopće, ne smije, ne može i ne treba da isključi iz svog okvira i činjenicu panpedagogizma. Kao što je pedagogizam, kao planski zamišljen i vođeni odgojni r a d , činjenica odgojne zbilje tako je isto činjenica i panpedagogizam, izraz za onaj opći oblik 'odgojne kauzalnosti' koji je ekstenzivno i intenzivno angažovan u obrazovnom razvoju čovjeka pa tako i u odgoju uopće. Ne postoji nijedan stvarni razlog i ovo široko i duboko područje 'odgojne zbilje' izlučiti iz sistematsko-naučnog pojma odgoja" (9.1.1, 1935 a, 132). Za razliku od Matičevića i Vuk-Pavlovića koji u svom pristupu odgoju smatraju neizbježnim odgojni trokut odgajatelj - odgojna vrijednost - odgajanik, Pataki tako dozvoljava postojanje odgoja na crti odgojna vrijednost - odgajanik, pri čemu je odgajatelj, kako bi rekao Matičević, *neprisutna prisutnost*. Protiveći se Vuk-Pavlovićevom pristupu koji samo osobni odnos odgajatelja s *pitomcem* smatra odgojnim Pataki navodi: "Ako odgajanje sastoji u buđenju i otkrivanju vrednota, onda je nerazumljivo zašto se to buđenje i otkrivanje o g r a n i č u j e na personalni poticaj i utjecaj od strane odgajateljeve ličnosti. Kulturna dobra i 'duh zajednice' slobodno i nezavisno od bilo kakove odgojne volje - dakle i z r a v n o - vrše također odgojnu funkciju. Odgajanja ima i bez personalno zasnovane 'odgojne volje', štoviše, čini se da je to i i z v o r n i oblik odgajanja. Ovo posljednje i izgrađuje 'odgojnu volju' stvarajući tako mogućnost za 'plansko' odgajanje. Značilo bi ne priznati i ne uočiti odgojnu zazbiljnost kada bismo je promatrali samo u vidu formulirane i izričite odgojne volje" (9.1.1, 1932 a, 23-24).

Ovim stajalištima Pataki zapada u proturječje s temeljnim postulatima svoje kulturne pedagogije. Izaziva i pojmovno-termínologijsku kontradikciju, jer u različitim prilikama različito naziva, pa čak i posve suprotno raspravlja o istim pojmovima. Tako primjerice, za razliku od maločas spomenutog panpedagogizma, u svom zadnjem radu iz razdoblja kulturne pedagogije uz pojašnjenje neizravnog položaja odgajatelja gotovo posve identično određuje temeljne karakteristike odgoja, ali ovoga puta nazivajući taj isti odgoj intencionalnim: "S pravom se n. pr. može govoriti o Goetheu, Shopenhaueru, Tolstoju kao odgajateljima. (...) Valja ovdje međutim razlučiti sliku od prave odgojne zbilje. Samo u onom slučaju imamo prava i razloga reći, da su oni odgajatelji, ako su svojim djelima nastojali bar u neku ruku i odgojno djelovati, t. j. ukoliko su imali pred očima kulturno biće čovjeka, napokon pak njegovo duhovno dobro. Odgoj, premda po svojoj biti svijesno i namjerno utjecanje, nije dakle vezan ni u prostornom ni u vremenskom pogledu na izravni osobni dodir odgajatelja s odgajanikom. Glavno je da odgojna namjera i odgojno utjecanje nađe svoj put do čovjeka i u njemu. Ovakovo tumačenje povezuje na organičan način uži pojam odgoja s širim, ističuću uvijek *intencionalnost* kao bitno obilježje svega odgajanja" (9.1.3, oko 1943, 32). Ovakav pristup odgajatelju nameće čitav niz pitanja: na koji način u navedenim slučajevima dolazi do izražaja kvaliteta odgajatelja; što je s *pedagogijskom ljubavi* i *etosom dužnosti*; kako se psihičke osobine, sklonosti, empatičnost ili pedagogijska vještina ispoljavaju u ovakvom odgoju i čemu one uopće služe; konačno, po čemu se uopće u ovakvim prilikama razlikuje loš odgajatelj od dobrog?

Jasno je da Pataki neizravne odgajatelje prosuđuje prema kvaliteti njihovih djela, kao što je neupitno da su djela spomenutih autora odgojno vrijedna. Ali ona u odgojnu trijadu odgajatelj - odgojna vrijednost - odgajanik i ulaze kao odgojna vrijednost bez bilo kakve odgajateljske uloge njihovih autora. Jer, primjerice, što reći o umjetničkim djelima koja njihovi autori za svoga života namjerno nisu objavili jer su ih stvarali iz osobnog zadovoljstva, ili čak nisu objavljeni radi nezadovoljstva njihovim konačnim izgledom. Nema sumnje da takva djela nisu svijesno i namjerno odgojno usmjerena, da nemaju odgojnu intencionalnost, mada danas neka od njih imaju svoju umjetničku, pa iz nje izvedenu i odgojnu vrijednost. Radi se o tome da je njih stvarao umjetnik, a ne odgajatelj, pri čemu se o primjeni tih umjetničkih dobara u odgoju odlučuje na temelju njihovih vrijednosti bez uzimanja u obzir bilo kakvih odgajateljskih

kvaliteta njihovih autora, jer se zapravo niti ne radi o odgajateljima, nego o autorima umjetničkih dobra. Ako će se ona radi svoje kvalitete upotrijebiti u odgojne svrhe, to još uvijek ne znači da su njihovi autori sâmim time odgajatelji!

Konačno, ako su svijest, namjernost i planski rad ključni preduvjeti intencionalnog odgoja (*ibidem*, 30; 9.1.1, 1933 c, 37) koji ga dijele od funkcionalnog odgoja upravo mogućnošću izravnog i kontroliranog utjecaja na odgojne prilike, postavlja se pitanje kako i do koje mjere je moguće u odgajateljevoj *neizravnoj izravnosti* postići svijesnu, namjernu i plansku odgojnu upravljenoost? I koja se kulturna dobra u skladu s tim mogu smatrati odgojnim, a koja pak ne? Brišući granicu između funkcionalnog i intencionalnog odgoja Pataki dolazi u koliziju sa svojim temeljnim teleolojskim stajalištima razvijanim u konceptu kulturne pedagogije.

6.4. *Zaključak*

Koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija ostao je nezavršen jer su izvanznanstveni razlozi uvjetovali prinudno prekidanje njegova razvoja. Razdoblje nastanka kulturne pedagogije Stjepana Patakija između 1928. i 1944. godine omeđeno s jedne strane autorovom mladošću, a s druge totalnim otklonom Hrvatske od građanskog pristupa pedagogijskim pitanjima - od kojih su posljednje četiri godine i radi ratnih operacija i zbog totalitarizma nove vlasti već bile vrlo nepovoljne za rad - izuzetno je kratak period da bi se na znanstvenoj razini razvila sustavna teorija. Osobito ako se ima u vidu da prije tog perioda u Hrvatskoj nije bilo razrađene pedagogijske teorije na koju bi se ona svojim razvojem mogla osloniti. U tim je okolnostima kulturna pedagogija Stjepana Patakija nastala kao originalni pristup u pedagogiji koji je stajao u živom odnosu spram filozofije, pedagogije njemačkog kulturnog kruga i recentnih pedagogijskih pristupa najistaknutiji teoretičari pedagogije u Hrvatskoj - Stjepana Matičevića i Pavao Vuk-Pavlovića.

Stjepan Pataki je u tako kratkom periodu uspio razviti kulturnu pedagogiju čija konceptualizacija otkriva pedagogijski konstrukt s čitavim nizom razriješenih temeljnih pedagogijskih i odgojnih pitanja, među kojima su najznačajniji: filozofijsko izvorište pedagogijskog pristupa, položaj odgoja u čovjekovu životu, pedagogijsko ispunjenje

znanstvenih kriterija, pitanje određenja cilja odgoja, snaga odgojnog djelovanja, te presudna uloga odgajatelja u odgoju. Tako je svojim razvijenim teorijskim pristupom kulturna pedagogija Stjepana Patakija u razmjerno kratkom periodu izgradila originalnu teleologiju i razriješila niz značajnih teorijskih pitanja. Uz izuzetno veliki doprinos kulturne pedagogije Stjepana Matičevića, kao i Pavao Vuk-Pavlovića - unatoč osporavanju znanstvenog karaktera pedagogije njegova kulturna pedagogija daje značajni doprinos korpusu pedagogijske znanosti - Patakijev koncept kulturne pedagogije urasta u najsnažniju teoriju nacionalne pedagogije u hrvatskom međuraću. Zahvaljujući u značajnoj mjeri i Patakijevu konceptu kulturne pedagogije nacionalna pedagogija dostiže znanstvenu razinu jer se u njoj znanstvenim kriterijima razmatraju ključne pedagogijske i odgojne teme.

Pored navedenih tema Stjepan Pataki je u svojoj teoriji kulturne pedagogije otvorio i čitav niz drugih rasprava, mada one nisu dovedene do razine odgovarajućih rješenja ili po tematskoj strukturi ne spadaju u njen temeljni koncept. No, to ne znači da po svojoj zanimljivosti ne zavrijeđuju posebnu pažnju i daljnju razradu. O njima je već bilo riječi u podpoglavljima 5.2. *Filozofijsko i pedagogijsko ishodište*, 5.4. *Razvoj teorije kulturne pedagogije*, 5.6. *Teorijski rad u Nezavisnoj Državi Hrvatskoj*, te 5.6.1. *Neobjavljeni radovi iz razdoblja kulturne pedagogije*, pri čemu se osobito ističu: laviranja s panpedagogizmom i protivljenje antifilozofijskoj pedagogiji, polemičke rasprave s tradicionalnom i *reformnom pedagogijom* (osobito pedagogijom radne škole, pedocentrizmom i sovjetskom socijalističkom pedagogijom), kritičke opservacije različitih teorijskih pristupa drugih predstavnika kulturne pedagogije, razrada psihologije djetinjstva i mladosti, te čitav niz problema u vezi s pedagoškim standardom toga doba u Hrvatskoj, njenom školskom organizacijom i prosvjetnom politikom.

Djelatna teorijska involviranost Stjepana Patakija u ključna pedagogijska gibanja i pedagoška događanja toga doba vidljiva je iz čitavog niza njegovih prikaza knjiga, nekrologa i polemički intoniranih radova. Patakijevu upućenost i izravno sudjelovanje u aktualnim teorijskim i praktičnim pitanjima pedagogije i odgoja u to vrijeme u Hrvatskoj i svijetu potvrđuju stranice njegovih radova impregnirane različitim digresijama, osvrtima i raspravama o pedagogijskim, ali i filozofijskim, pa i općekulturnim aktualnostima toga doba - bilo da se s njima slaže ili ih osporava.

Mada su opći obrisi koncepta kulturne pedagogije Stjepana Patakija postavljeni još u prvim radovima iz toga razdoblja zadržani sve do njegovih zadnjih kulturnopedagogijskih studija, Autorova pedagogijska misao nije posve harmonična. Naime, uz čitav niz pojmovno-terminoloških nepreciznosti (nerazriješeni odnosi između pojmova razvoj-oblikovanje, uzgoj-odgoj-obrazovanje, pedagogija-pedagogika-andragogija, i dr.), pojedina teorijska proturječja i disharmonične putanje ponekad remete pravac razvoja Patakijeve kulturne pedagogije. No, unatoč tome, u njoj nema radikalnih obrata niti kontradiktornosti oko temeljnih pitanja. Patakijeve nedosljednosti najčešće proizlaze iz njegova otvorenog pristupa prema drugim pedagogijskim teorijama u raspravljanju kojih Autor ponekad prihvaća pojedine dijelove njihove argumentacije ugrađujući ih potom u svoju teoriju, čime nerijetko eklektizira vlastiti pristup. No, on ih potom u pravilu prije ili kasnije napušta vraćajući se svojim prvotnim polazištima. Stoga kritička analiza pokazuje da čvrsta jezgra koncepta kulturne pedagogije Stjepana Patakija ipak ostaje konzekventna.

Naglim prekidom razvoja kulturne pedagogije Stjepana Patakija temeljna strukturalna pitanja njegove teorije nisu se uspjela razviti u cjelovitu pedagogijsku piramidu. Snažna filozofijska potka i iz nje razvijena pedagogijska teleologija u konceptu kulturne pedagogije Stjepana Patakija nisu razrađene u operativni sustav pedagogijskih spoznaja koji bi mogao imati izravniju primjenu u praksi. Pataki se u prvom redu zadržao na odgovoru na pitanje *što je odgoj* tek započinjući raspravljanje pitanja *kako treba odgajati*. Prava je šteta što povijesne okolnosti nisu dopustile njegov daljnji razvitak koji bi se vjerojatno kretao prema izgradnji baze njegove pedagogijske piramide, odnosno prema rješavanju pedagoških i odgojnih pitanja s kojim bi kulturna pedagogija svoju koherentnu pedagogijsku teoriju približila pedagoškoj praksi.

U prirodnim okolnostima znanstvenog razvoja za očekivati je da bi koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija u kontekstu cjelokupnog kulturno pedagogijskog pravca u Hrvatskoj imao značajno učešće u pedagogijskim strujanjima i nakon Drugoga svjetskog rata - poput, primjerice, duhovno-znanstvene pedagogije u Njemačkoj koja je zahvaljujući prirodnom tijeku znanstvenog razvoja i danas jedan od najznačajnijih njemačkih pedagogijskih pravaca.

No, unatoč nezavršenosti koncepta kulturne pedagogije Stjepana Patakija i nepostojanju kontinuiteta u razvoju ovoga pravca do današnjih dana, znanstvena razina ove pedagogijske teorije zavrijeđuje njeno repozicioniranje u recentna pedagogijska zbivanja u Hrvatskoj. Osobito stoga što je aktualna pedagogija u Hrvatskoj prije svega zaokupljena istraživanjem praktičnih pedagogijskih tema, pritom nerijetko posve zabacujući temeljna pitanja pedagogijske teleologije. U tom pogledu koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija u kontekstu cjelokupne kulturne pedagogije u Hrvatskoj nudi još uvijek vrlo aktualna rješenja.

7. Koncept socijalističke pedagogije Stjepana Patakija

Pravac socijalističke pedagogije proizašao je iz državno propisane ideologije. Na njenom početku neposredno nakon Drugoga svjetskog rata zabranjeno je svako osvrtnje na baštinu građanske pedagogije, pa je zabačen i korpus cjelokupne predratne pedagogije u Hrvatskoj zajedno s kulturnom pedagogijom kao teorijski najznačajnijim pravcem. Međutim, razvoj monistički zasnovane socijalističke pedagogije u Jugoslaviji, čiji je Hrvatska pedagogija postala sastavni dio, ipak nije samostalno iznikao. Naime, cjelokupna je država pronašla uzor u Savezu Sovjetskih Socijalističkih Republika - revolucionarnom savezniku i političkom istomišljeniku, ali istovremeno i ekonomskom, ideološkom, društveno-političkom, znanstvenom i općekulturnom predvodniku još iz Drugoga svjetskog rata. U tim je okolnostima preuzeta gotova struktura socijalističke pedagogije SSSR-a razvijana još od vremena Oktobarske revolucije u Rusiji 1917. godine. U neposredno postrevolucionarno vrijeme izrazite centralizacije, ideoloških kontrola i čistki umješnost hrvatskih i jugoslavenskih teoretičara pedagogije svodila se na kvalitetu interpretacije sovjetske socijalističke pedagogije i njene implementacije u jugoslavensku socijalističku pedagogiju. Kritičnost bilo kakve vrste usmjerena prema takvom načinu rada ili sovjetskoj pedagogiji u to je vrijeme mogla biti prozvana *ideološkim skretanjem*, ili čak *kontrarevolucionarnom djelatnošću*, što su bile vrlo opasne političke kvalifikacije koje su postajale gotovo sudbinsko pitanje osobama koje su na taj način *prokazane*.

Nakon državnog raskola sa SSSR-om od 50-ih godina započinju promjene pravca razvoja socijalističke pedagogije, ali još uvijek pod jasnom državnom ideološko-političkom kontrolom. Socijalistička pedagogija po uzoru na SSSR u skladu s novim partijskim uputama postupno se kritički otvara prema građanskoj pedagogiji uz neizbježno uvažavanje državno proklamirane ideološke doktrine. Međutim, procesi deetatizacije i znanstvenog osamostaljivanja pedagogije razvijali su se razmjerno sporo, pa je još zadugo *treći put* razvoja *socijalizma s ljudskim licem* za

pedagogiju u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji značio tek ponešto revidirani nastavak razvoja socijalističke pedagogije izgrađene po uzoru na SSSR.

U takvim poslijeratnim okolnostima socijalistička pedagogija Stjepana Patakija imala je unaprijed zadani pravac razvoja. Početna apologija sovjetskoj socijalističkoj pedagogiji i izgradnja vlastitog pedagogijskog konstrukta po uzoru na nju kasnije je revidirana započinjanjem novog pristupa socijalističkoj pedagogiji u skladu s novom ideološko-političkom doktrinom. Unatoč tome što je ukupni razvoj socijalističke pedagogije Stjepana Patakija između 1945. i 1953. godine trajao upola kraće od razvitka njegove kulturne pedagogije, koncept socijalističke pedagogije Stjepana Patakija razrađeniji je od koncepta kulturne pedagogije upravo radi preuzimanja gotove strukture sovjetske socijalističke pedagogije.

Poput kulturne pedagogije, niti u teoriji socijalističke pedagogije Pataki nije imao harmoničnu nit razvoja, već je svojim pristupima zapadao u kontradikcije. Međutim, njihov karakter bitno se razlikovao od proturječja iz razdoblja kulturne pedagogije. Naime, kako je sloboda djelovanja u razdoblju socijalističke pedagogije bila neusporedivo manja u odnosu na razdoblje kulturne pedagogije, u poslijeratnim okolnostima Pataki nije mogao nezavisno prilaziti raspravljanju pedagogijskih pitanja već su ona, s više ili manje istinskog opredjeljivanja, uvijek bila predestinirana ideološkim i unaprijed proklamiranim političkim okvirom koji nije ostavljao prevelikog prostora invenciji i specifičnom autorovu pristupu. Tako se s promjenom ideološko-političkog okvira mijenjao i Patakijev pristup pedagogiji.

Cjelokupna socijalistička pedagogija Stjepana Patakija stoji u opreci prema njegovoj kulturnoj pedagogiji: polazi iz ideologiziranog filozofijskog izvorišta koji je u konceptualnoj opreci prema filozofijskom počelu kulturne pedagogije, gradi bitno drugačiju pedagogijsku teleologiju, te konačno iz nje izvodi specifičnu pedagogijsku konstrukciju. Ključni kriterij koji razlikuje ova dva pristupa njihovo je različito svjetonazorsko opredjeljenje. Ali, dok je prijeratni svjetonazor rezultat autorova slobodnog izbora, poslijeratni svjetonazor upravo je posljedica nedostatka slobode. A onda kada se izgubi sloboda izbora, kada se iz kaleidoskopa pluraliziranih svjetonazorskih pristupa istrgne i monistički nameće samo jedan među njima kao jedino moguć - bez obzira o kojem se radilo - tada prestaje svjetonazorska sloboda opredjeljivanja i stvaranja, te započinje ideološka državno-politička indoktrinacija.

Princip neslobode izbora uzrokuje glavninu kontradikcija koje Pataki čini unutar svoje teorije socijalističke pedagogije. Proturječja u njegovoj socijalističkoj pedagogiji u pravilu su izazvana izvanznanstvenim državno-političkim utjecajima, a ne autentičnim načinom razmišljanja. Najznačajniji među njima nastaju postupnim udaljavanjem od početnog *etatističkog pravca razvoja socijalističke pedagogije* po uzoru na sovjetsku pedagogiju i sukladnim procesom izgradnje *samoupravne socijalističke pedagogije*.

U ovom će se poglavlju cjelovito konceptualizirati socijalistička pedagogija Stjepana Patakija radi njene komparabilnosti s Patakijevim konceptom kulturne pedagogije i provjerom njene aktualnosti danas.

7.1. Ideološko-političko utemeljenje u filozofiji

Filozofija Patakijeva koncepta socijalističke pedagogije djelatno je upravljena na izgradnju *novog čovjeka*. Njome se želi na *naučno provjereni način* zahvatiti cjelokupna stvarnost prirode, društva i kulture kako bi se novoproklamiranim objektivnim znanstvenim kriterijima došlo do istine. Tu istinu u filozofiji Pataki naziva materijalizmom, odnosno naturalizmom.

Materijalizam u građanskim zemljama kapitalističkog kruga vrlo se često osporava radi krivog i nepotpunog shvaćanja. Koja je njegova ontologijska suština? Materijalizam pronalazi bitak u materiji, odnosno prirodi. Ona je gradivni element cjelokupne stvarnosti - kako ekonomske i socijalne, tako i kulturne. Nasuprot idealizmu, koji bitak tumači *odozgo*, nad svjetskim i izvan svjetskog duha, materijalizam vjeruje da je sve, uključujući i čovjeka, biće prirode. Iz čovjekove prirode proizlazi cjelokupna njegova duševnost i duhovnost: "S ovom istinom ne mogu se ne složiti biolozi, antropolozi, psiholozi i filozofi, bar oni, koji se u proučavanju prirode, života i čovjeka ne ispomažu nepotrebnim pomagalicama izvan iskustva i iznad stvarnosti. Taj i takav materijalizam nije i ne može biti dakle svetogrdje, kako ga u svom neopravdanom strahu prikazuje često idealizam, naime spekulativni ili klasični idealizam. T. j. onaj idealizam, koji prirodu tumači iz duha, iz zrakopraznog prostora ideja" (9.1.3, 1946 a, 2).

Pataki smatra da u tako važnom, zapravo temeljnom pitanju filozofije i cjelokupnog života, ne mogu postojati dvije istine. Ako je jedna prava, onda to ne može biti druga. Primjenom ovog principa on zaključuje kako samo jedna od dviju ontologijskih teorija može biti istinita - ili materijalizam ili idealizam. Dakako, za njega u tom pogledu sada nema dvojbe. Prednost daje filozofiji materijalizma, jer ona predstavlja *filozofiju stvarnosti* koja počiva na čvrstim temeljima znanstvene provjerljivosti u permanentnom naporu dohvaćanja *nepatvorene istine*.

Filozofija materijalizma primjenjena na proučavanje prirode - organske i anorganske - vodi do *dijalektičkog materijalizma*. On je *materijalizam* jer u materiji vidi izvor i preduvjet cjelokupne stvarnosti. S druge strane, istovremeno je *dijalektički* jer pronalazi u stvarnosti trajne promjene, neprekinuto gibanje i evoluciju kao unutrašnje zakone dijalektike. Prirodne znanosti dijalektičkim materijalizmom kao temeljnom metodom otkrivaju strukturu, zakone i razvitak cjelokupnog svijeta, uključujući i čovjeka. Filozofija materijalizma primjenjena pak na proučavanje društva i povijesti vodi do *historijskog materijalizma*. I on u ekonomskoj strukturi društva pronalazi realnu osnovu na kojoj se izdiže pravna, politička i uopće kulturna nadgradnja, pa način proizvodnje materijalnog života uvjetuje proces socijalnog, političkog i ukupnog duhovnog života. Kada materijalne snage društva dođu u sukob s vladajućim proizvodnim odnosima, odnosno vlasništvom sredstava za proizvodnju, dolazi do revolucionarnih društvenih promjena. Tako razradom filozofije materijalizma Pataki objašnjava revolucionarne pretpostavke društvenih promjena.

U analizi društva na temelju filozofije materijalizma Pataki pronalazi čvrstu povezanost između ekonomske podloge društva s jedne strane, te socijalnog i kulturnog života s druge strane. Ekonomska struktura uvjetuje socijalnu organizaciju, što zajednički proizvodi cjelokupni kulturni život, uključujući i pedagoške prilike. Na tom principu uspostavlja razliku između robovskog, feudalnog i kapitalističkog uređenja tijekom prošlosti ljudskog društva. U izgradnji novog, socijalističkog društva treba početi od znanstvene istine koja na spoznaji stvarnosti prirode, društva i kulture treba preustrojiti život na načelima ekonomske, socijalne i kulturne pravde. Kako je izvor nejednakosti u klasnim razlikama koje proizlaze iz ekonomske podloge društva, socijalistička revolucija *diktaturom proletarijata* osigurava pretpostavke navedenim promjenama. Upravo proletarijat kao najborbenija i najizrabljivija klasa revolucijom obara stari kapitalistički i uspostavlja novi

socijalistički poredak. Novi društveni poredak gradi socijalizam na temeljima pravednog socijalnog i etičkog odnosa prema radu.

Za razliku od koncepta kulturne pedagogije koji se izgrađuje na izvorišnim filozofijskim osnovama subjektivnog idealizma Patakijev koncept socijalističke pedagogije simplificira i ideološki instrumentalizira filozofijski pristup. U njemu se, s jedne strane, više ne prepoznaju razlikuje između koncepcija objektivnog i subjektivnog idealizma, a umjesto razlaganja i argumentirane rasprave o idealizmu i materijalizmu manicom revolucionarne isključivosti kao jedino ispravni put smatra se materijalizam - nasuprot idealizmu koji je *nazoviistina, teška zabluda, pa i pogibeljna laž (ibidem, 2)*. S druge pak strane, izravno se povezuje filozofija materijalizma sa socijalističkim društvenim poretkom protiveći se idealističkom izdvajanju svijesti za sebe izolirano od organske ili društvene osnove. Zahtjeva se promjena objektivnih društvenih pretpostavki, te na taj način neposredni utjecaj na formiranje čovjekove svijesti. Na taj način dovodi se u vezu filozofiju materijalizma s revolucionarnim promjenama, ali i s pedagogijom i odgojem kao neposrednim izrazima i faktorima novih društvenih okolnosti: "Materijalistički nazor na svijet predstavlja filozofsku osnovu pedagogije, predstavlja onu filozofiju, koja je istodobno teorijska, idejno-politička i moralno-politička osnova pedagogije i sveukupne pedagoške aktivnosti. To nije filozofija, koja samo pokazuje i tumači svijet. 'Filozofi su svijet samo različito t u m a č i l i , ali radi se o tome, da se o n m i j e n j a' (Engels, Teze o Feuerbachu). Takva filozofija, evo, ugrađena je u temelje pedagogije; pedagogija se na njoj zasniva i od nje polazi. Ona je od početka do kraja njome prožeta i u skladu s njom" (9.1.1, 1947 c, 18).

U Patakijevoj socijalističkoj pedagogiji znatno je manje izravnog dodira s filozofijom u odnosu na kulturnu pedagogiju. Filozofijsko izvorište svoje socijalističke pedagogije on temelji na osnivačima marksističke filozofije (Marxu i Engelsu), ali u velikoj mjeri i sovjetskim i jugoslavenskim državicima, ideolozima, te vodećim političkim ustanovama koje se u svojim političkim programima i istupima pozivaju na marksističku filozofiju (SKP(b) i KPJ, Lenjin, Staljin, Tito, Kardelj i dr.). Tako Patakijevim konceptom socijalističke pedagogije dominiraju političke interpretacije ideologizirane *marksističko-lenjinističke* filozofije kao kopče između filozofije materijalizma i revolucionarnih socijalističkih društvenih promjena.

7.2. Pedagogijska teleologija

7.2.1. Mjesto i uloga odgoja u životu čovjeka

Svojim rođenjem dijete ne podliježe više isključivo zakonima prirodnog rasta i razvitka, već dolazi pod sve snažniji utjecaj okoline. Izvorište tom utjecaju Pataki pronalazi u aktivnosti kao neposrednom izrazu čovjekova bića. Ona u početnom periodu mladenačkog života ima svoju spontanu psihofizičku zakonitost, ali u svojoj osebnosti podvrgnuta je utjecaju vanjskih okolnosti. Na toj prirodnoj zakonitosti počiva odgoj koji u kontekstu konkretnih društvenih okolnosti utječe na djetetov razvoj: "Razvitak djeteta ima društveni osnov i vrši se u procesu samoga odgajanja. Razvitak djeteta, razvitak njegove psihike ne vrši se naprosto samo na osnovi unutarnje, 'prirodne', biološke zakonitosti pukim prirodnim sazrijevanjem, nego je uvjetovan strukturom društva i usmjeren karakterom njegova odgoja" (9.1.1, 1948 d, 12). Na taj način odgoj sudjeluju u čovjekovu razvoju, pa Pataki i u socijalističkoj kao i u kulturnoj pedagogiji zaključuje da je odgoj elementarna činjenica, odnosno pračinjenica čovjekova života. On nije rezultat bilo kakvog znanstvenog dostignuća, već je izvorno očitovanje čovjekova života kojim se posebno bavi pedagogija.

Po svojoj specifičnoj prirodi odgoj je društveno-generacijska pojava. Manifestira se prenošenjem generacijskog iskustva odraslih na mlade. Na taj način odrasle generacije prenose *pečat društva i vremena* kojem pripadaju sa svim dobrim i lošim stranama. Stoga nema *odgoja uopće* baš kao što nema niti *društva uopće*, pa se odgoj niti ne može individualistički objašnjavati izolirano od društva. Odgoj je fenomen društvenog života, odnosno funkcija društva. Njegovo je mjesto u međugeneracijskim odnosima u kojima se utjecanjem na razvoj pojedinca istovremeno utječe i na razvoj društva u cjelini. Tako se čovjekovo biće razvija u sâmom društvu uz pomoć odgoja. S obzirom na to da se u odgoju odražavaju *realne prilike i zakonitosti društva i vremena* socijalističkim društvom vlada socijalistički odgoj mlade generacije (9.1.1, 1953 b, 83). U tom kontekstu Pataki naglašava epifenomenalni karakter odgoja (epifenomen = popratna pojava). On je epifenomenalan u tom pogledu što tek dinamički i dijalektički *društveno-historijski* razvoj života ukazuje na realnu prirodu odgoja mlade generacije.

Kada raspravlja o autonomiji odgoja u socijalističkoj pedagogiji Pataki započinje s analizom svoga pristupa razvijenog još u kulturnoj pedagogiji. U skladu s njim ističe kako odgoj ne može biti autonoman, kao ni heteronoman: on nije posve nezavisan od vanjskih prilika, niti je pasivan izvršilac svakodnevnih društvenih zahtjeva. Kako god autonomija odgoja vodi u isprazni idealizam odvojen od svijeta i života, tako i potpuna heteronomija u svom vulgariziranom obliku nije prihvatljiva jer zabacuje *specifično-pedagošku ulogu* odgoja mlade generacije koja se razlikuje s obzirom na uzrasni stupanj u procesu psihofizičkog razvoja. Nasuprot njoj teorija ortonomije odbacuje spekulativnost autonomije na jednoj strani i empirizam totalne heteronomije na drugoj. Međutim, za razliku od kulturne pedagogije, Pataki u teoriji ortonomije više ne nalazi objašnjenje o stupnju autonomije odgoja ističući kako se radi o apstraktnom i formalnom putu bez sadržaja koji isto tako udaljava od biti *društveno-historijske uvjetovanosti odgoja*.

Uzimajući u obzir odgoj kao dinamički društveni fenomen koji se tiče mlade generacije u razvoju Pataki zaključuje da se ona ne može odgajati izolirano, sama za sebe i *iz sebe* na posve individualiziranoj osnovi. Ona je moguća *samo u kolektivu, preko kolektiva i za kolektiv*. Na taj način zasniva teoriju relativne samostalnosti odgoja na epifenomenalnom karakteru te društveno-generacijske pojave kao izravne funkcije društva (*ibidem*, 93-95), te na kraju zaključuje: "Ovdje je istodobno vidljivo, da se pitanje odgoja ne može jednostavno postavljati u nekom općem aspektu, manje više samo historijski, društveno-historijski i objektivistički, nego je potrebno postavljati ga i diskutirati sa stanovišta suvremenosti (prošle i sadašnje), sa stanovišta razvojnog stupnja danas, dakle, njegova progressa ili napretka, njegovih naprednih tendencija i perspektiva. Jedino na taj način nalazimo živ i konkretan jezik u raspravljanju odgojnog pitanja kao prvorazrednog društvenog i društveno-generacijskog pitanja - u praktičnom kao i u teoretskom pogledu" (*ibidem*, 95).

Svojim pristupom problemu autonomije odgoja Pataki se zapravo u socijalističkoj pedagogiji približio teoriji o heteronomiji odgoja. Naime, odbacujući autonomiju (koja svoje izvorište ima u objektivnom idealizmu i zagovaranju apsolutnog vrijednosnog sustava), te ortonomiju odgoja (proizašlu iz subjektivnog idealizma i na njoj zasnovane aksiologije u permanentnom traganju za *pravim* vrijednostima - koje ne moraju uvijek imati uporište u trenutnim društvenim okolnostima), on u odgoju vidi stvarni odraz društva i društvenog razvoja. Njegov

otklon od *vulgarnog oblika* heteronomije je u shvaćanju odgoja kao izraza *više svijesti i plemenite savijesti čovječanstva* koji će pružiti *najvredniji i najhumaniji sadržaj života* (*ibidem*, 97). Kako nema preciznijeg određenja sadržaja ovih pojmova - radi čije bi se apstraktnosti Patakijev prigovor o ispraznosti vlastite teorije o ortonomiji odgoja mogao protegnuti i na teoriju o relativnoj samostalnosti odgoja - stječe se dojam kako se ovim otklonom od totalne odgojne heteronomije Pataki približio teoriji o ortonomiji odgoja, jer *svijest i plemenita savijest čovječanstva* nalikuju *pravom* odgoju, a *najvredniji i najhumaniji sadržaj života* vrijednostima *objektivnog duha*. No, cjelokupna njegova razrada odgoja u konceptu socijalističke pedagogije ubrzo će otkloniti sve nedoumice u tom pogledu jasno pokazujući da je Patakijeva relativizacija teorije o heteronomiji odgoja ostala samo na načelnoj razini. U svojoj stvarnoj sadržajnoj strukturi odgoj u socijalističkom društvu je socijalistički odgoj kao neposredni odraz društvenih prilika - u skladu s teorijom o heteronomiji odgoja.

7.2.2. Znanstveni karakter pedagogije

U konstituiranju socijalističke pedagogije Pataki se poziva na revolucionarnu baštinu *napredne pedagoške teorije i prakse onih zemalja koje su prevladale nehumani eksploatatorski kapitalizam* oslanjajući se na iskustva Sovjetskog Saveza: "Kao primjer i uzor služi nam, prije svega i nesumnjivo, pedagoška nauka u Sovjetskom Savezu, koja odano i svestrano pomaže izgrađivanje socijalizma, stvaranje komunističkog društva i u njemu razvijanje istinskog, socijalističkog humanizma, - izgrađivanje novog, boljeg, ljepšeg lika čovjeka" (9.1.1, 1947 e, 514). Nakon što je država doživjela *korjeniti preobražaj društvenog života* Pataki smatra da su osigurane sve društvene pretpostavke za *općedruštveni, napredni i patriotski* razvoj socijalističke pedagogije, koja se bitno razlikuje od cjelokupne dotadašnje građanske pedagogije.

U građanskoj pedagogiji često se raspravlja pitanje znanstvenog karaktera pedagogije. Predstavnici idealističke filozofije i pedagogije (I. Kant, J.F. Herbart), socijalnog idealizma (P. Natorp, E. Durkheim) i na psihologiji zasnovane pedagogije (W. Dilthey, E. Meumann, J. Dewey) prešutno joj priznaju znanstvenost, mada Pataki

ističe da uopće nisu u mogućnosti otkriti njen znanstveni karakter jer ne razumiju odgoj kao društveno uvjetovanu djelatnost. Pedagogija je *društveno i historijski* uvjetovana jer je njen predmet društveno i povijesno uvjetovan. Unatoč formalnom zabacivanju rasprava o *društvenom korijenu i društvenoj funkciji* odgoja, građanska pedagogija nije nezavisna od društvenog, ekonomskog, političkog, znanstvenog i ukupnog klasnog utjecaja kapitalističkog društva. Ona je u funkciji *reakcionarnih snaga* održavajući i osiguravajući postojeći klasni društveni poredak. Takav položaj građanske pedagogije zapravo je njen usud, ona je njime predestinirana: "Neki istaknuti predstavnici građanske pedagogije, čini se da su načistu s time, da odgoj ima uže veze s društvom, s politikom i uopće, kako oni kažu, sa socijalnim pitanjem. No oni tu vezu shvaćaju posve krivo, naime naopako, jer u pedagoškom djelokrugu traže načine i puteve za rješavanje toga pitanja. Uviđajući, da u kapitalističkom društvenom poretku ima negativnosti, klasnih napetosti i suprotnosti, nesklada, društvene nepravde, nevolja itd. oni čvrsto vjeruju, da promijenjeni odgoj, putem novih principa i metoda, može 'poboljšati' društveno stanje, da bi ono postalo skladnije, sretnije i ljepše za sve ... Društveno pitanje, tako zaključuju oni, može se riješiti jednostavnom reformom samoga odgoja i škole" (9.1.1, 1947 c, 7). No, Pataki se s tim ne slaže: "Pitanja društva, društvenog napretka i društvenog preobražaja ne rješava se naprosto reformom odgoja, nego obrnuto, odgoj i škola uslovljeni su razvitkom društva; tek preobražaj društvenog života uslovljuje i omogućuje i preobražaj odgoja u pravcu njegova istinskog napretka i općedruštvenog razvitka" (*ibidem*, 8). Pedagogija je društvena znanost, a odgoj u klasnom društvu ima klasno obilježje. Stoga je naročiti značaj pedagogije u socijalizmu osiguravanje *istinskog općedruštvenog napretka*, budući da ona "podupire i mobilizira putem odgoja one žive napredne snage, koje grade novi, bolji društveni život i bolje društveno uređenje. To je njezina velika društvena i historijska zadaća danas, a to će ona biti i u budućnosti" (9.1.1, 1952 b, 16). Tako, za razliku od građanskih društava, u *izgrađivanju socijalističkog društva* Pataki pedagogiji pridaje posebnu ulogu formiranja *lika novog čovjeka* u društvu *oslobodеноm eksploatacije i potčinjavanja*.

Pedagogija ima vrlo veliki *idejno-politički značaj*. Progresiviziranjem čovječanstva stvaranjem novog socijalističkog društva i suprotstavljanjem *reakcionarnim učenjima buržoaske pedagogije* ona spada u red *najpolitičnijih*

društvenih nauka. Aktivni je sudionik revolucionarnih zbivanja jer kao istinska *marksističko-lenjinistička pedagogija* odgojem sudjeluje u *izgradnji novog društva*.

Analizu temeljnih prigovora građanskih društava mogućnosti postojanja pedagogijske znanosti Pataki reducira u odnosu na razdoblje kulturne pedagogije. Ne spominjući intuitivnost odgajateljskog čina i značajni udio iracionalnog u odgoju, kao glavne prigovore građanskih društava navodi nemogućnost definiranja općevaljanih odgojnih ciljeva i stvaralački karakter odgoja, pri čemu argumentaciju ovih prigovora preuzima iz razdoblja kulturne pedagogije - o čemu je bilo riječi u podpoglavlju 6.2.2. *Znanstveni karakter pedagogije*.

Međutim, on ovim prigovorima dodaje novi koji se nesumnjivo odnosi na socijalistička društva, unatoč tome što se to posve izravno ne ističe. Za razliku od navedenih teorijskih prigovora građanskih društava najveća opasnost socijalističkoj pedagogiji proizlazi iz neposredne prakse. U poslijeratno vrijeme sveopćeg voluntarizma Pataki u više navrata upozorava na *practicizam* u odgojnom radu kojim se ignorira uloga i značaj pedagogijske znanosti. Radi se zapravo o nepovjerljivom prilaženju pedagoških praktičara pedagogijskoj znanosti radi sumnje u mogućnost njena utjecaja na odgojni rad, čime se zapravo potpuno ignorira njena suština i posve proizvoljno i nestručno prilazi odgoju. Pored ovog, moglo bi se reći *totalnog practicizma*, Pataki upozorava i na opasnosti od posebnog oblika practicizma koji *kultivira* metodički pristup odgoju dovodeći ga do savršenstva, dok s druge strane potpuno zapostavlja *opću pedagošku zadaću*. Ovo stajalište zapravo je na tragu njegova temeljnog načela u teleologiji kulturne pedagogije po kojem prije odgovora na pitanje *kako odgajati* valja odgovoriti na pitanje *što želimo odgojem postići*.

Nasuprot prigovorima *practicista* autentična i vrlo značajna uloga pedagogije upravo je u njenom služenju odgoju kao iznimno značajnom segmentu društvene stvarnosti: "Prema tome, lako je odbiti sve one prigovore, koji brane practicizam, čisto praktično iskustvo, praktično umijeće odgajanja i obučavanja mimo i protiv svake pedagoške teorije, jer je tobože neplodna, otrgnuta od života, apstraktna i napokon kao takva i suvišna. Ako pedagoški practicizam stoji na ovakvoj poziciji, onda je on jedna vrlo ozbiljna pojava, jer se pogrešno shvaćanje pedagoške teorije ograđuje od naučnog razrađivanja, produbljivanja i rukovođenja odgojne prakse. I taj practicizam, dakle, koji ignorira pedagošku teoriju treba suzbijati i iskorjenjivati. On izvire iz pogrešnog shvaćanja pedagoške nauke, napose pak iz posve nepravilnog

tumačenja i ocjene odnosa teorije i prakse odgoja" (9.1.1, 1947 e, 516). Ozbiljni prigovor *practicizmu* Pataki pronalazi i u *bezidejnosti* koju on izaziva, što se protivi tadašnjem zalaganju za jasnom *socijalističkom idejnošću i političnošću nastave*. Njime odgoj gubi *idejno-političke smjernice rada* koje čine *bit pedagoške orijentacije*. Nasuprot tome, pedagogijska znanost svojim zahvaćanjem u pedagošku praksu *idejno-politički* je usmjerava, organizira i metodički vodi. Ona ima *rukovodeću ulogu* za praksu.

Koji su ključni znanstveni kriteriji Patakijeva koncepta socijalističke pedagogije? Što čini predmet, zadatke i metodologiju tako postavljene pedagogije? Patakijevo određenje predmeta pedagogije u socijalističkom konceptu također je revidirano u odnosu na koncept kulturne pedagogije: "Pedagogija je nauka o odgoju mladog naraštaja" (9.1.1, 1948 d, 11). Ovom definicijom u cjelosti je isključena andragogija iz sastava pedagogije, za razliku od kulturne pedagogije u kojoj je i andragogija u određenoj mjeri bila njenim dijelom. Mada je suština ove definicije sačuvana u cjelokupnoj socijalističkoj pedagogiji Stjepana Patakija, ovo nije njegov jedini, pa niti najobuhvatniji način određenja predmeta pedagogije. Postoje i drugačije definicije koje se, unatoč tome što polaze od zajedničke suštine, među sobom razlikuju. Tako se predmet pedagogije određuje i kao: *nauka o socijalističkom odgoju mladog naraštaja, upravljena u krajnjoj liniji na što pravilniju i uspješniju organizaciju sveukupnog odgojno-nastavnog rada* (9.1.1, 1950 e, 8); *nauka o socijalističkom odgoju; točnije - nauka o komunističkom odgoju mladog naraštaja u uvjetima socijalističke izgradnje društva* (9.1.1, 1950 f, 26); *nauka o odgoju novog, socijalističkog čovjeka, formiranje mladog socijalističkog naraštaja u uvjetima borbe za ostvarenje i pobjedu socijalizma* (9.1.1, 1951 g, 7). Razlike među ovim definicijama plod su različitih kontekstâ u kojima se raspravlja predmet pedagogije, no njihova zajednička suština - koja proizlazi i iz strukture Patakijeva koncepta socijalističke pedagogije - upućuje na slijedeće određenje: pedagogija je znanost o socijalističkom odgoju mladog naraštaja.

Pedagogija je zasebna znanost koja u odgoju ima svoju *differentiu specificu*. No, ona nije posve autonomna, nezavisna od ukupnog društvenog života. Odgoj funkcionira prema zakonitostima razvitka društva, pa je i pedagogija specifični izraz tih zakonitosti. Ni pedagogija niti odgoj ne žive svojim autonomnim, od društva izoliranim životom. Kada je riječ o *marksističko-lenjinističkoj* pedagogijskoj

znanosti, ona u svom radu upravo polazi od žive pedagoške prakse socijalističkog odgoja osiguravajući na taj način odgoj *socijalističkog čovjeka*.

Za razliku od kulturne pedagogije Pataki u socijalističkoj pedagogiji uspostavlja pojmovnu razliku između termina *odgoj - obrazovanje - nastava*. Njihov konkretni sadržaj uvjetuje karakter društvenog života i stupanj njegova razvoja. U tom pogledu postoje razlike u shvaćanju njihovih pojmova tijekom povijesti pedagogije. Razmatrajući ih u kontekstu svoga vremena Pataki zaključuje da iza ovih termina ne stoje istovjetni pojmovi, ali oni nisu među sobom niti posve razdijeljeni. Dapače, odgoj ima najširi i najsadržajniiji pojam u kojeg spada sveukupnost pedagoških utjecaja - uključujući obrazovanje i nastavu. Odgoj je upravljen na cjeloviti razvoj ličnosti, a obrazovanjem dominira prije svega njeno intelektualno usavršavanje spoznavanjem sadržaja u procesu kojeg s odgajateljeve strane dominira *predavanje*, a s odgajaničeve *usvajanje znanja*. Posebno sistematiziran i organiziran oblik obrazovanja dešava se u nastavi kao glavnom i najopsežnijem dijelu školskog rada.

Odgoj i obrazovanje među sobom se uvjetuju, tako da nema pravog odgoja bez odgovarajućeg obrazovanja baš kao što nema dobrog obrazovanja koje nije istodobno i odgojno. Jedino simbiotičkim jedinstvom dobrog odgoja i dobrog obrazovanja omogućuje se pedagoški kvalitetna nastava, koja svojim organiziranim oblikom istovremeno podstiče njihovo prožimanje i zaživljavanje: "Odgoj bez obrazovanja, t. j. bez manje ili veće sume znanja, na niskoj je razini, siromašna je sadržaja i ima uopće sumnjivu vrijednost. Bez obrazovanja, a to u stvari znači bez sistematskog školovanja, bez školske nastave, ne može biti govora ni o odgajanju u pravom značenju te riječi. Isto tako sumnjive je vrijednosti obrazovanje bez odgoja, odnosno nastava koja istodobno i ne odgaja. Takvo obrazovanje, takva nastava nema pedagoški sadržaj, uopće nema pedagoške vrijednosti. (...) Pravi odgoj uvjetovan je dakle u bitnom pogledu obrazovanjem (znanjem, školovanjem, prosvjećivanjem), a sâmo obrazovanje, ako je istinsko, ima prvorazredno odgojno značenje. Za takav odgoj, za takvo obrazovanje, nije dakako u prilikama razvijenijeg društvenog i kulturnog života dovoljno stihijsko, nesistematsko razvijanje i formiranje djece i čitave omladine, nego je prijeko potreban organizirani odgojni rad, potrebno je školovanje, školska nastava. Škola je moćno oruđe i sredstvo odgoja i obrazovanja. Nastava, kao jedinstven odgojno-obrazovni proces, po principu postupnosti i

sistematičnosti istodobno ostvaruje odgojnu i obrazovnu zadaću, - odgaja obrazovanjem i obrazuje odgajanjem" (9.1.1, 1948 d, 44. i 45). Odgoj je prema svemu proces usmjeren na cjelovito izgrađivanje čovjeka, odnosno *mladog naraštaja*.

Patakijevo shvaćanje prirode odgoja u socijalističkoj pedagogiji ima dvije faze razvoja. U prvoj među njima odgoj se smatra isključivo svijesnom i svrsishodnom djelatnošću usmjerenom na razvoj *mladog naraštaja*. U skladu s tim svi nesvijesni i besciljni utjecaji na mlado ljudsko biće nisu odgojni - unatoč tome što mogu imati pozitivne ili negativne odgojne učinke. Ali oni nemaju odgojno značenje, jer su u suprotnosti sa *suštinom pedagoškog procesa*. U drugoj fazi, zajedno s procesom deetatizacije i traženjem *trećeg puta* proširuje se pojam odgoja tako što se uz *odgoj u užem smislu*, kojem je svojstvena *namjernost*, uvodi i *odgoj u širem smislu*: "U pedagoškoj nauci već je od ranije poznato relativno razlikovanje odgoja u 'širem' i u 'užem' smislu, t. zv. funkcionalnog i intencionalnog odgoja. U prvom slučaju svi objektivni utjecaji koji izazivlju izvjesne reakcije, funkcije ili učinke (ako ostavljaju nekog traga) u psihofizičkom organizmu individuumu spadaju u vrlo široko, upravo najšire područje funkcionalnog odgoja" (9.1.1, 1953 b, 85). Za razliku od intencionalnog odgoja koji je rezultat namjerne, planske i svrsishodne djelatnosti, funkcionalni odgoj je vrlo široka i živa podloga sveukupnog života. Tako funkcionalne odgojne učinke izaziva dvorište, susjedstvo, ulica, knjiga, prijatelji i dr. S jedne strane, Pataki traži razlikovanje intencionalnog od funkcionalnog odgoja upravo u interesu intencionalnog odgoja i pedagogije kao znanosti o odgoju: "Nerijetka je pojava, da se sa stanovišta šireg shvaćanja pojma odgoja, dakle, sa stanovišta da ustvari 'sve odgaja' (panpedagogizam), gubi iz vida upravo specifično pedagoški karakter i funkcija odgoja za razvitak mlade generacije, kako to na pr. zastupaju E. Kriek, Fr. Sturm i drugi. Takvo shvaćanje javlja se tu i tamo (ne baš rjeđe) i u javnosti, i to nekako u obliku izvjesnog nepovjerenja prema samom odgoju. Jasno je, da ovakvo stanovište, teoretski i praktično, ne samo da ugrožava, nego ustvari i negira (prikryveno ili otvoreno) aktivnu ulogu odgoja, negira efektivnost pedagoške djelatnosti, a samim time i izvjesnu specifično pedagošku zakonitost u procesu odgoja i samog razvitka, odnosno za s â m p r a v i l a n r a z v i t a k " (*ibidem*, 88). Međutim, on se s druge strane protivi zanemarivanju funkcionalnog odgoja, jer se tim *uskim pedagogizmom* gubi iz vida sva raznolikost utjecaja na čovjekov razvoj. Pataki traži da suvremena pedagojska znanost zajedno s

intencionalnim uzme u obzir i funkcionalni odgoj jer jedino u njihovu komplementarnom jedinstvu može na realnoj osnovi istražiti društveni položaj odgoja. To ne znači zalaganje za pedagogijsko ovladavanje funkcionalnim odgojem. Dapače, svjestan ograničene mogućnosti utjecaja na odgoj on se u svojoj drugoj fazi socijalističke pedagogije upravo protivi utopističkom glorificiranju značaja pedagogije - karakterističnom za neposredni postrevolucionarni period u kojem se pedagogijom pokušava preodgojiti društvo - zagovarajući odustajanje od *zanošenja mišlju o pedagogiziranju cjelokupnog života (ibidem, 97)*. Tako se svojom raspravom o (pan)pedagogizmu preko funkcionalnog i intencionalnog odgoja Pataki potkraj socijalističke pedagogije vraća tako često (mada ne i konzistentno) raspravljanoj teoriji iz razdoblja kulturne pedagogije.

Unatoč tome što Patakijev pristup u cjelokupnom opusu ne samo da nije razjasnio svu složenost pedagogijskog odnosa prema ovom fenomenu, nego mu je katkad i proturječno prilazio (svrstavajući ponekad dijelove funkcionalnog odgoja u intencionalni, a ponekad opet nenamjerni odgoj ne smatrajući uopće odgojem), iz matice Patakijeva cjelokupnog opusa mogla bi se konstiturirati slijedeća teorija: odgoj se sastoji od dva dijela: intencionalnog - odnosno svjesnog i planskog odgoja, te funkcionalnog - odnosno nenamjernog, koji isto tako odgojno djeluje. Oba njegova dijela predmet su pedagogijske znanosti: prvim - intencionalnim dijelom odgoja - bavi se cjelokupna pedagogijska znanosti sa svojim deskriptivnim, eksplikativnim i normativnim zadatkom; a drugi - funkcionalni dio odgoja - proučava deskriptivni i eksplikativni aspekt pedagogije radi njegova odgojnog utjecaja, ali on nije i ne može biti dio njenoga normativnog zadatka.

Svoj konačni doprinos svođenju pedagogije u okvire realne znanosti čiji predmet proučavanja ima ograničenja koja prozilaze iz složenosti vlastite prirode Pataki je dao u svom zadnjem radu. Na tragu interdisciplinarnog prožimanja znanosti u njemu se zalaže za otvaranje pedagogije prema drugim znanostima kako bi se u kompleksu ukupnih društvenih zbivanja mogao adekvatno istražiti odgoj: "Činjenica je međutim da suvremena, naučna pedagogija, kao teorija o suvremenoj odgojnoj zbilji odnosno praksi (kakva već ona jest i kako je ostvarujemo), nije i ne može biti u tom smislu 'samostalna' (autonomna i u sebi nekako zatvorena) kao da se može razvijati bez bitne veze i širokog korištenja mnogih drugih nauka, koje, svaka sa svog stanovišta, osvjetljavaju i tumače izvjesne izvanredno važne strane tog pedagoškog

života i pedagoške djelatnosti napose. Da navedemo na pr. pitanje porodičnog odgoja uopće. Bez temeljitijeg i svestranijeg č i n j e n i č n o g poznavanja porodične sredine (u sklopu sociološkog proučavanja porodice, i s tim u vezi socijalno-psihološkog proučavanja porodične 'zajednice'), i u njoj pedagoške atmosfere (u kom je stupnju i širini već ima), teško je i zapravo u pedagoškom pogledu prilično neplodno diskutirati, a još teže 'normirati' odnosno obavezno orijentirati i upućivati kako naime treba da se u odgojnom pogledu postupa, - često i sa stanovišta općih pedagoških načela, i naročito 'od slučaja do slučaja'" (9.1.1, 1953 d, 247).

U tom istom radu Pataki traži i realnije sagledavanje prirode odgoja. Odgoj počiva na cjelini čovjekova bića u kojem je racionalnost tek jedan aspekt njegove prirode. U tom pogledu racionalnost je isto tako samo jedan odgojni element. "Kao svaka spoznaja, tako i pedagoška spoznaja, u izvjesnoj je mjeri (manjoj ili većoj) racionalne prirode. Pri tome treba imati u vidu fundamentalne pedagoške spoznaje (istine) i smjernice (ciljevi i zadaci odgoja i na njima zasnovani dalji pedagoški stavovi, koji nisu uostalom 'čiste' pedagoške kategorije) predstavljaju činjenice i stremljenja društvenog života, njegova kretanja i razvoja. Kao takovi oni izražavaju ne samo racionalno-intelektualnu stranu čovječjeg bića nego čitavo njegovo biće, njegov razum (svijest), osjećanja i volju, u realnim, društveno-historijskim uvjetima njegova života. I to kako u grupno-sociološkom (i socijalno psihološkom) tako, u tom sklopu, i u individualno pedagoškom pogledu" (*ibidem*, 247). Na taj način ponovno se vraća cjelina čovjekova bića i sva kompleksnost odgoja u tom kontekstu. Vraćanjem individualnog odgojnog aspekta uz socijalni aspekt otvara se iznova čitav niz vrlo specifičnih i složenih odgojnih pitanja, a Pataki se promjenom pristupa približava svom stajalištu o prirodi odgoja iz kulturne pedagogije.

Materijalistički svjetonazor Pataki ističe kao filozofijsku, a *marksizam-lenjinizam* kao metodologijsku osnovu pedagogije. Njen temeljni zadatak "sastoji se u tome da proučava i otkriva objektivne zakone razvitka i odgoja mladog naraštaja, kako bi na toj osnovi, dakle na objektivni, naučni zakon izlagala i normirala principe, pravila, metodičke smjernice za pedagošku praksu, za pedagošku djelatnost" (9.1.1, 1952 b, 14). Njegov pristup zadacima pedagogijske znanosti u konceptu socijalističke pedagogije ima dvije razvojne faze: u prvoj, kada je još uvijek razvijana struktura socijalističke pedagogije u uvjetima postrevolucionarnog etatizma, normativnost je bila temeljni zadatak pedagogije. Cjelokupna pedagogija bila je usmjerena na

unapređenje socijalističkog društvenog razvoja *idejno-političkim formiranjem novog socijalističkog čovjeka*. U drugoj fazi razvoja s procesom deetatizacije uz normativni zagovara se i *deskriptivno-eksplikativni* zadatak pedagogije kojim se uz *treba da* pedagogiju uvodi i proučavanje objektivnih odgojnih prilika.

Kako temeljni pedagogijski zakoni proizlaze iz zakona sâmog društvenog života, jer su pedagogija i odgoj društveno uvjetovani, sadržajna razrada zadataka *marksističko-lenjinističke* pedagogije funkcionira na dvije razine. U prvom redu ona primjenjuje temeljne društvene aksiome službeno proklamirane ideologije *marksizma-lenjinizma* u pedagogiji: zavisnost ljudske svijesti od društvenog bića, faktori odgoja i razvitak čovjeka, klasni karakter odgoja u klasnom društvu, zakonomjerna promjena obiteljskog i društvenog odgoja u zavisnosti od promjene društvenih odnosa, proturječje građanskog odgoja kao posljedica proturječja kapitalističkog društva, borba protiv građanskog odgoja kao sastavni dio klasne borbe proletarijata protiv vladajuće klase, socijalistička revolucija kao nužna pretpostavka svestranog razvoja ljudi, uloga revolucionarne svijesti u preobražavanju i mijenjanju društva, karakter i uloga odgoja u različitim društvenim formacijama i povijesnim periodima - osobito u različitim fazama razvoja socijalističkog društva, te pretvaranje škole nakon socijalističke revolucije iz oruđa klasne borbe *buržoazije* u oruđe izgradnje besklasnog komunističkog društva (9.1.1, 1950 f, 28). Iz ovih aksioma socijalističke pedagogije dalje se deriviraju ključni odgojni postulati: pravilni odgoj mladog naraštaja, odgoj novog socijalističkog morala, odgoj jugoslavenskog socijalističkog patriotizma, narodno obrazovanje, osiguranje nastave u znanstvenom duhu, izgrađivanje znanstvenog pogleda na svijet putem nastave, povezivanje školske nastave s društvenom praksom, odgojna uloga omladinske i pionirske organizacije, priprema stručnih kadrova za izgradnju socijalizma u zemlji, te nova organizacija odgoja i škole (9.1.1, 1949 c, 14). Te zadaće može ispuniti jedino *marksističko-lenjinistička pedagogija* koja je sastavni dio borbe za *izgradnju novog socijalističkog društva*.

Čvrsta metodologijska osnova socijalističke pedagogije počiva na ideologiziranoj *marksističko-lenjinističkoj filozofiji*. Njena primjena u istraživanju odgoja vodi do *dijalektičkog materijalizma*. Dijalektički materijalizam primijenjen u pedagogiji polazi od toga da se odgoj ne smije proučavati izolirano i statički, već u kompleksu veza s drugim društvenim pojavama i faktorima i to u procesu razvoja,

dinamički. Istovremeno s razvojem zadataka i metodologija socijalističke pedagogije Stjepana Patakija imala je dvije razvojne faze: prva se prije svega temeljila na deduktivnom pristupu, za kojeg je razvijena struktura njegove socijalističke pedagogije po uzoru na Sovjetski Savez. Druga je uslijedila s procesom deetatizacije u traganju za *trećim putem* razvoja u kojoj Pataki među prvima - ne samo u Hrvatskoj nego i u cjelokupnoj Jugoslaviji - u suglasju s dotadašnjim deduktivnim otvara induktivni pristup pedagogijskoj metodologiji uvođenjem empirijskih istraživačkih metoda. Time se uz normativni omogućuje istraživanje *deskriptivno-eksplikativnog* zadatka pedagogijske znanosti. U zalaganju za povratak činjenicama koje će upotpuniti *opće stavove i teoreme* mlade socijalističke pedagogije Pataki se u ovoj fazi zalaže da se uz proučavanje pedagogijske faktografije u pedagogijsku metodologiju uvede sistematsko opažanje, anketa, eksperiment, psihografska metoda i dr.

Na ovaj način Pataki određuje sve ključne kriterije pedagogijske znanosti - predmet, zadatke i metodologiju istraživanja - na način da i u konceptu socijalističke pedagogije ustrajava na očuvanju pedagogijske znanosti. Zalaganje za znanstveni karakter pedagogije konstanta je Patakijeva pristupa - kako u kulturnoj, tako i u socijalističkoj pedagogiji. Međutim, pritom se teleologijska suština tih dvaju koncepata među sobom bitno razlikuje. Koncept socijalističke pedagogije usmjeren je prije svega na praktična odgojna pitanja, za razliku od kulturne pedagogije koja je usmjerena na temeljna teorijsko-metodologijska pitanja. Ovu razliku on posebno zaoštava izravnim razračunavanjem s cjelokupnim građanskim pristupom pedagogijskoj teleologiji u svojoj socijalističkoj pedagogiji. Po njemu je pristup građanske pedagogije *nepotpun, pogrešan*, pa u krajnjoj liniji i *neznanstven* radi odvojenog tumačenja odgoja od društvenog razvoja. Poput jedine ontologijske istine u filozofiji materijalizma Pataki isto tako smatra da može postojati samo jedna znanost o odgoju - *marksističko-lenjinistička pedagogija* - u skladu s njenim monističkim svođenjem na jedini ispravni ideološki pristup. "Pedagogija se sistematski izgrađuje kao nauka tek u novijoj epohi, - u epohi revolucionarne borbe proletarijata, borbe progresivnih, istinski demokratskih društvenih snaga čitavog svijeta za svoje nacionalno i socijalno oslobođenje od kapitalističke eksploatacije i imperijalističkog zarobljavanja, a za osiguranje pravednijih društvenih odnosa, za stvaranje i izgrađivanje novog, socijalističkog društva i novog, istinski progresivnog,

socijalističkog odgoja mladog naraštaja u njemu" (9.1.1, 1950 f, 26). Pedagogija nije teorija koja se njeguje samo radi teorije, radi isključivih teorijskih interesa. Ona se začela i iznikla iz prakse i njena je zadaća prije svega usmjerena na pomoć unapređivanju te iste prakse. U Patakijevoj teoriji to nije samo temeljni princip rada, unutrašnja zakonitost *marksističko-lenjinističke pedagogije*, nego i jedini put kojim pedagogija može postati *životvorna*.

7.2.3. Cilj i zadaci odgoja

Ideologizacija Patakijeve socijalističke pedagogije dolazi do punoga izražaja u raspravama o cilju odgoja. Za razliku od kulturne pedagogije u kojoj se posebna pažnja posvećuje ovom pitanju kao ključnom pedagozijskom problemu - bez obzira na to koliko pedagogija izravno sudjeluje u konačnom određenju odgojnog cilja - u njegovoj socijalističkoj pedagogiji odgojni cilj jasno proizlazi iz službeno proklamirane ideološke doktrine. Sâmim time on je neupitan, pa su i rasprave o njemu razmjerno rijetke i po svom sadržaju istovjetne. Pedagogiji ostaje jedino razraditi modalitete njegova ostvarenja, odnosno dobro razraditi njegove zadatke.

Cilj odgoja nije odvojen od društva. Dapače, on je proizvod društvenog života prožet njegovim *idejno-političkim, društveno-ekonomskim i kulturnim prilikama*. Kako u klasnim društvima on ima klasni karakter, u građanskim društvima se ne može ostvariti cjeloviti odgoj. S druge strane, *društvene korijene* na kojima počiva odgoj u socijalističkom društvu Pataki smatra *istinski demokratskim i humanim, naučnim i naprednim*, pa i cilj socijalističkog odgoja ima ista obilježja. Socijalistički odgoj je *općedruštveno utemeljen*. Usmjeren je prema *naučnom obrazovanju i naučnom pogledu na svijet* u duhu *istinskog morala i patriotizma, naprednog internacionalizma i pravog, socijalističkog humanizma*: "S ovog stajališta je očito, da škola ne može ostati neutralna s obzirom na nazor na svijet. Njezina je osnovna zadaća, da na temelju naučnog obrazovanja u učenicima izgradi naučni nazor o svijetu i društvu. Borba građanske pedagogije za (idejnu; op. I. R.) 'neutralnost' škole, za slobodu nastave, borba protiv formiranja u učenicima određenog nazora o svijetu u stvari je prividna i licemjerna. Bitna funkcija istinske nastave zasnovane na naukama sastoji se upravo u tome, da u učenicima razvija i izgrađuje n a u č n i p o -

gled na svijet" (9.1.1, 1947 c, 19). Tako je Patakijeva *idejnost i političnost* odgoja zasnovana na *naučnom pogledu na svijet* koji svoje izvorište ima u jedino ispravnoj *marksističko-lenjinističkoj pedagogiji i filozofiji*.

Tek u socijalističkom društvu stvorene su pretpostavke za ostvarivanje *istinskog odgoja* kojem je cilj *svestrani razvitak ličnosti*. Zasnovan na filozofiji Marxa i Engelsa i jugoslavenskim ideološko-političkim dokumentima, Pataki ovako objašnjava cilj odgoja: "Takav odgoj, u svojoj suštini i po svome cilju socijalistički, vodi izgrađivanju slobodne i svestrano razvijene ličnosti zauzete za dobro i napredak čitavog društva. Formiranje socijalističkog naraštaja, socijalističkog čovjeka - vrhovni je cilj našeg odgoja" (9.1.1, 1951 g, 57). Ostvarenjem svestranog razvoja ličnosti ostvaruje se *pravilni razvitak svih strana individuuma* i spajanje njegovih *ličnih interesa s društvenim interesima* čime se u konačnom osigurava "odgoj mladih naraštaja za obrazovane i kulturne, svijesne i aktivne graditelje i branitelje socijalističkog društva, socijalističke domovine, boraca za pobjedu socijalizma u svijetu" (*ibidem*, 58).

Ovako postavljeni odgojni cilj Pataki razrađuje u posebne odgojne zadatke: *fizički, umni, politehnički, moralni i estetski odgoj*. Oni su *živi sadržaj* svestranog razvoja ličnosti i rukovodeći princip *odgojno-nastavnog rada*. U jedinstvenom ostvarivanju ovih odgojnih zadataka, koji zajednički moraju biti *idejno-politički* prožeti *naučnim pogledom na svijet* u skladu s učenjima *marksističko-lenjinističke filozofije*, Pataki vidi put ostvarivanja odgojnog cilja. Stoga je cjelokupni konstrukt Patakijeve socijalističke pedagogije usmjeren na razradu navedenih zadataka.

Ipak, na sâmom kraju svoje socijalističke pedagogije, u svom zadnjem napisanom radu Pataki se upušta u nešto slobodniju raspravu o odgojnom cilju približavajući se u nekim elementima razdoblju svoje kulturne pedagogije. U njemu navodi kako nije u domeni pedagogijske znanosti pronalaženje i otkrivanje ciljeva i zadataka odgoja. Oni zavise od *životnih sadržaja, društveno-historijskog kretanja i objektivnog materijalnog, socijalnog i kulturnog razvoja*. Tako umjesto prepuštanja određenja cilja odgoja filozofiji, što je Patakijev pristup u kulturnoj pedagogiji, u ovoj se raspravi zalaže da odgojni cilj proizađe iz *opće zakonitosti života uopće*. Pritom ona treba uzimati u obzir svu svoju slojevitost, što znači da se u *pedagoškoj svijesti* treba prelamati kroz *grupno-sociološki i individualni aspekt*. Da bi se to ostvarilo

treba uzimati u obzir sve oblike života, uključujući i *subjektivno-pedagoško područje* i sasvim konkretan *subjektivno-pedagoški faktor* (9.1.1, 1953 d, 245). Međutim, iz ove rasprave ostaje nejasno tko na kraju sadržajno artikulira ovako oblikovanu strukturu odgojnog cilja.

Nema sumnje da u vrijeme kada je nastajao ovaj rad još uvijek nije bilo dovoljno slobode javnog djelovanja da bi se definiranje odgojnog cilja moglo značajnije izmaknuti izravnoj ideološko-političkoj kontroli vladajućih struktura, pa nije za očekivati niti da bi se izvor određenja odgojnog cilja kod njegova eksplicitnog određenja mogao razlikovati od prijašnjih stajališta, no činjenica je da ovakvo otvaranje rasprave o odgojnom cilju pokazuje znatno slojevitiji način razmišljanja o tom temeljnom teleologijskom pitanju pedagogije i odgoja.

7.2.4. Moć i granice odgoja

I u razdoblju socijalističke pedagogije Pataki nastavlja raspravu o značaju odgoja u životu čovjeka. Polazi od toga da odgojno utjecanje, baš zato što je usmjereno na duševnost odgajanika, mora voditi računa o tome kakvo je njeno stvarno stanje, ali i o tome koji su njeni potencijali, odnosno što odgajanik može od sebe dati u procesu dostizanja odgojnog cilja. Tamo gdje se o tome ne vodi računa, tamo pedagojski stav nije jasan, a pedagoško djelovanje nema pravog uporišta. No, Pataki ističe da je upravo duševnost odgajanika u građanskim društvima vrlo često krivo tumačena. Temeljni nedostatak građanskih teorija vidi u precjenjivanju individualnog odgajaničova bića i njegovih prava naspram potreba društva. Koristeći se *teorijom odraza* zaključuje da su čovjekovo duševno-duhovno biće i njegova svijest zapravo rezultat društva, društvene sredine i društvenih prilika, pa se s promjenom vanjske prirode mijenja i njegova unutrašnja priroda. Stoga se protivi stajalištima o unutrašnjoj zakonitosti odgajaničova duševnog razvoja.

U raspravama o ovom pitanju Pataki ponovno analizira tri prevladavajuće teorije o utjecaju različitih faktora na razvoj pojedinca. Pedagojski nativizam polazi od procesa *'prirodnog' duševnog sazrijevanja* po kojem su u prirodi zadani pravi temelji razvoja. Pojedinač nosi pravac svoga razvoja u sebi, a kada je čovjekova priroda u svojoj suštini dobra - kako to ističe pedagojski naturalista i jedan od

vodećih predstavnika teorije nativizma Jean-Jacques Rousseau - onda umjesto odgojnog utjecaja treba osigurati prirodni duševni razvoj pojedinca izvan pogubnih utjecaja njegova društva i kulture. Tako teorija negativnog odgoja naslijeđu pripisuje presudnu ulogu u razvoju i formiranju ljudske duševnosti, ističući kao glavnu odgojnu vrlinu *što manje utjecati* i *što manje činiti*, pa čak po mogućnosti i *ništa ne činiti* kako bi se duševnost mogla slobodno razvijati po zakonima vlastite unutrašnje prirode. Unatoč različitim proturječnostima, pa i neznanstvenim stavovima među kojima je najspornije zabacivanje društvene uvjetovanosti duševnosti, Pataki u Rousseauovoj pedagojskoj koncepciji pronalazi i pozitivne strane u njegovu uspješnom ustajanju protiv krutog odgoja, verbalizma i intelektualizma tradicionalne pedagogije u kojoj je odgajnik prepušten apsolutnom izvanjskom vođenju.

Krajnje zastranjivanje pedagojskog naturalizma pronalazi u pedocentrizmu, koji u cjelosti isključuje društvo iz odgoja: "Dijete je u pedagogiji sve, 'centar' i 'veličanstvo', kome se ima sve podrediti; 'sunce', oko kojeg treba da se okreće nova pedagogija. Iz njegove duševnosti ne izvode se samo metode, nego što više i ciljevi svega odgoja. Odrasli su neprijatelji djeteta, neprijatelji pravog odgoja, tvrdi E. Key, jer se služe direktnim utjecajem, koje je zapravo uvijek, kako ona kaže, neka vrsta primoravanja, teroriziraju djete i skučavaju njegovu prirodnu spontanost te grubo zaustavljaju njegov razvojni pravac. Treba prepustiti, da se dijete posve slobodno razvija, i da prirodno sazrijeva. Ovaj pedocentrizam samo je naravna konsekvencija do kraja izvedenog pedagoškog naturalizma" (9.1.1, 1946 i, 7-8). On svojim fatalizmom prirođene prirode i naslijeđa vodi do pedagojskog fatalizma i pesimizma, do pedagogije *skrštenih ruku*. Pored zabacivanja značaja društva drugi prigovor cjelokupnoj *pedologiji* kao osnovici teorije nativizma - teorijskoj struji unutar građanske pedagogije koja kao jedino odgojno uporište uzima duševnost *mladenačkog bića* (poput naturalizma i pedocentrizma) - Pataki pronalazi u zanemarivanju svijesti koja je sastavni dio cjelokupne odgajnikove duševnosti. Ovako postavljen psihologizam u pedagogiji prije svega uzima u razmatranje *neaktivnu svjestitost*, čiji je krajnji rezultat *besvijesna aktivnost* jer se čovjekova priroda razvija po unaprijed zadanoj formuli bez značajnijeg udjela svijesne aktivnosti.

Teorija empirizma stoji na oprečnom pedagojskom stajalištu od teorije nativizma. Nijekanjem uloge unutrašnjih, nasljednih faktora i prenamagavanjem

odgojnog utjecaja ona dovodi do teorije o svemoći odgoja, jer ističe da se odgojem može sve postići. No, Pataki ističe da i ova teorija, kao i teorija nativizma, završava u *fatalizmu* jer društvo razmatra statički, kao nepromjenjivu kategoriju. Ona uopće ne vodi računa o odgajanikovu unutrašnjem biću, njegovim dispozicijama i naslijeđu. Kako odgoj poistovjećuje s vanjskim oblikovanjem, u njenim je temeljima pedagogija utopizma - pa i utopijskog socijalizma - kojim se nastoji ostvariti novo društvo svemoćnim odgojem. Teorija empirizma zabacuje unutrašnje zakonitosti i odgajanikove spontane aktivnosti doživljavajući njegovu prirodu kao svojevrsno zrcalo u kojem se reflektiraju prilike vanjskog svijeta.

I u teoriji empirizma među ključnim nedostacima Pataki pronalazi njeno zapostavljanje svjesne aktivnosti odgajanika. Svojom *neaktivnom svjestitosti* i teorija empirizma, poput teorije nativizma, razbija jedinstvo svijesti i aktivnosti. Gubeći iz vida unutrašnju psihičku zakonitost ona cjelokupno izvanjsko djelovanje svodi na mehaničko oblikovanje koje počiva na odgajanikovoju *besvjesnoj aktivnosti*. Međutim odgoj nije mehaničko utjecanje na *mladenačko biće*, niti se može svesti na proces njegova izvanjskog oblikovanja.

Pataki navodi da se čovjek bez sumnje razvija pod utjecajem unutrašnjih i vanjskih faktora istovremeno. Pritom je potrebno što točnije rasvijetliti i ocijeniti ulogu i međudjelovanje tih dvaju faktora na prirodu duševnosti, odnosno svijesti i njen razvoj u *organičkoj vezi s društvenim životom i njegovim odgojem*. Problem teorijâ nativizma i empirizma upravo je u podvajanju tih faktora: "Ovo je pitanje od izvanredne važnosti, jer nedijalektičko shvaćanje 'unutarnjih' i 'vanjskih' faktora, i njihova međusobnog odnosa, dovodi do precjenjivanja jednih ili drugih, što će reći do pogrešnog shvaćanja o skućenoj ulozi odgoja za razvitak mladenačkog bića. To ipak neminovno povlači za sobom vjeru u slabu moć ili čak u nemoć odgoja, dakle vodi do pedagoškog fatalizma, svejedno, da li se on temeljio na neizmjenljivoj unutarnjoj prirodi čovjeka, ili na vanjskoj sudbini neizmjenjive društvene sredine. Pedagoška nauka u tom pogledu ima jasan stav, koji je na činjenicama zasnovan. Taj stav izražava spoznaju i uvjerenje o velikoj moći, o širokom i dubokom utjecaju odgoja na formiranje čovjeka. S tim uvjerenjem stoji i pada cjelokupni odgojni i obrazovni rad" (9.1.1, 1947 c, 12). Teorija konvergencije u tom pogledu znači korak naprijed upravo zato što u razvoju pojedinca vidi uzajamno djelovanje unutrašnjih i vanjskih faktora. Međutim, u njenu mehaničkom sažimanju utjecaja prirodnih faktora i vanjske

sredine na formiranje duševnosti još se uvijek prepoznaju elementi među sobom nepovezanog nativizma i empirizma, radi čega postoje tragovi jednog i drugog fatalizma - neizmjenjive prirode duševnosti s jedne i neizmjenjive društvene sredine s druge strane. Kako na čovjeka gleda kao na rezultat prirodnih i društvenih okolnosti, ali ponovno bez vlastitog svjesnog utjecaja, Pataki ni u ovoj teoriji ne pronalazi previše pedagoškog optimizma. Poput teorija nativizma i empirizma u kojima svijest nema vlastite dinamike, spontanosti i aktivnosti, ni u teoriji konvergencije nije ništa bolje u tom pogledu. Niti kod nje ne postoji jedinstvo svijesti i aktivnosti, jer se pojedinac sa svojom uglavnom *reaktivnom prirodom* svodi na pasivnog promatrača izvanjskih utjecaja na vlastitu prirodu bez osobnog udjela.

Na taj način realna moć odgoja i u ovoj je teoriji dvojbena, a prema Patakijevu konceptu socijalističke pedagogije i proturječna. Međutim, u njegovu pristupu ni u tom pogledu nema potpune dosljednosti. Naime, za razliku od prvotnog stajališta po kojem u teoriji konvergencije "postoji osnovica i razlog za pedagoški optimizam, za vjeru u moć odgoja" (9.1.1, 1946 i, 17), on kasnije zauzima drugačije stajalište: "Nekom pedagoškom optimizmu ovdje zapravo nema mjesta. Moć odgoja je skućena i uopće problematična. Ako razvitak pojedinca, - djeteta, mladenačkog bića, čovjeka uopće, - zavisi uglavnom od prirodnih faktora i vanjske sredine, tada sâm odgoj u stvari nema nekog spomena vrijednog utjecaja i moći" (9.1.1, 1951 g, 38).

Odbacujući sve tri raspravljane teorije Pataki zaključuje da je pedagojska znanost rasvijetlila odnos između naslijeđa, društvene sredine i odgoja. Ono što nedostaje svim ovim teorijama je svijest, svijesna aktivnost odgajnika kao treći faktor koji na osnovi unutrašnjeg faktora i društvene sredine odlučuje o svome razvoju. Pedagojska znanost uz utjecaj naslijeđa i okoline u odgoj aktivno uključuje dinamički razvoj duševnosti odgajnika, pri čemu je presudno jedinstvo svijesti i aktivnosti utemeljeno na spontanosti. Prema tome, odgajnik nije pasivan produkt dvaju od njega nezavisnih faktora već aktivni sudionik vlastitoga razvoja. U tom pogledu *svaki je čovjek u određenoj mjeri tvorac svoje individualnosti*. "Polazeći od objektivnih prilika i zahtjeva društva, prenoseći iskustva, znanja, moral odraslog naraštaja na mladi još nerazvijeni naraštaj, odgoj pomaže razvitak djece i omladine i rukovodi njime. Funkcija odgoja kao rukovođenja u razvitku i formiranju mladenačkog bića sastoji se u tome da potiče i razvija svijesnu aktivnost u skladu s objektivnim zadacima i zahtjevima društvenog života. Odgoj kao djelatnost, okrenuta

u bitnom pogledu prema mladom još nerazvijenom naraštaju, ima golemo značenje i veliku ulogu u razvitku čovjeka" (*ibidem*, 38). Uloga odgoja posebno je značajna kada se uzme u obzir Patakijev stav da se njime može utjecati, pa i korigirati naslijeđe i osobnu aktivnost odgajnika: "U ličnosti čovjeka nema potpuno neizmjenjivih svojstava. Nijedno psihičko svojstvo ne može biti prirođeno. Samo je dispozicija manje ili više prirođena, no što će od nje postati, ne zavisi o njoj samoj, nego o društvenim prilikama i o odgojno-nastavnom procesu, koji se upire na aktivnost samog odgajnika. Tu aktivnost treba dakako poticati, razvijati je i jačati te rukovoditi njome u duhu i pravcu objektivnih odgojno-nastavnih zasada i zahtjeva" (9.1.1, 1946 i, 21). Kada se tome doda mogućnost odgojnog utjecaja na društvenu sredinu Pataki zaključuje: "Pedagoška nauka otkriva i podvlači rukovodeću ulogu odgoja u formiranju čovjeka. Ona odbacuje nenaučna shvaćanja o tobože 'vječno' istoj, neizmjenljivoj i ljudskoj prirodi, reakcionarna učenja o fatalističkoj ulozi naslijeđa i 'neizmjenljive' društvene sredine. 'Ne određuje svijest ljudi njihovo biće, nego obrnuto, njihovo društveno biće određuje njihovu svijest' (Marx)" (9.1.1, 1951 e-f, 17). Na osnovi takvog pristupa Pataki tek u socijalističkom društvu oslobođenom od *kapitalističke eksploatacije* i *klasne ograničenosti* pronalazi punu demokratičnost odgoja. Tek socijalističko društvo širi sferu utjecaja odgoja i njegov *akcioni radijus*, njegovu moć i utjecaj: "On zahvaća sve više ostale društvene faktore, - masovne organizacije, književnost, umjetnost, kazalište, kino, dnevnu štampu ukratko čitavo društvo. U socijalističkom društvu odgoj postaje općedruštvenom brigom za pravilan i uspješan razvitak i izgrađivanje mladog naraštaja. (...) Aktivna rukovodeća uloga odgoja i škole, odgajatelja i nastavnika⁶⁰ predstavlja prema tome moćnu polugu u pedagoškom procesu, realni faktor u izgrađivanju socijalističkog čovjeka" (9.1.1, 1950 f, 45).

Na taj način Pataki dokida granicu između intencionalnog i funkcionalnog odgojnog djelovanja utopistički projektirajući dominaciju planske i svjesne odgojne djelatnosti nad svim drugim faktorima čovjekova razvoja. Njegova je uloga pritom

⁶⁰ Uz termine *odgojitelj* i *odgajatelj*, o kojima je već bilo riječi u 49. fusnoti u sklopu podpoglavlja 5.8.1. *Etatiistička faza socijalističke pedagogije*, Pataki u konceptu socijalističke pedagogije koristi još i tehnicistički termin *nastavnik*. Za razliku od prvih dvaju termina koji se među sobom pojmovno ne ralikuju, termin *nastavnik* prije svega se upotrebljava onda kada se raspravlja o odgajatelju u nastavnom procesu. Tako u skladu s distinkcijom između termina *odgoj* - *obrazovanje* - *nastava* termin *odgajatelj* odgovara voditelju cjelokupnog odgojnog procesa, a *nastavnik* voditelju nastavnog procesa kao njegovu sastavnom dijelu.

regulacijska, ali istovremeno i kompenzacijska budući da u Patakijevoj teoriji odgoj korigira bilo nasljednu ili voljnu prirodu odgajnika te istovremeno funkcionalno kontrolira društveni *milieu*. Tako umjesto maksime o moći i granicama odgoja iz njegove kulturne pedagogije po kojoj *odgoj nije svemoćan, niti nemoćan*, u socijalističkoj pedagogiji Stjepana Patakija odgoj ima ključnu i nezamjenjivu, a u socijalističkom društvu i revolucionarnu ulogu u nastavku preobražaja društvenih odnosa. Potkraj socijalističke pedagogije Pataki se ipak korigira u tom pogledu: "Značilo bi uopće precjenjivati i, u izvjesnoj mjeri, preuveličavati značaj pedagogije, kada bismo se zanosili mišlju za 'pedagogiziranjem' upravo 'čitavog' života, kada bismo od odgoja očekivali takve rezultate. A ipak, prema svemu, odgoj u tom pogledu nema baš beznačajnu ulogu" (9.1.1, 1953 b, 97). Ovim mislima Pataki se približava svom stajalištu iz razdoblja kulturne pedagogije pokušavajući vratiti odgoj u realne okvire - njegove granice nisu uske, ali ipak postoje.

Ono što je novo u Patakijevu pristupu moći i granicama odgoja u socijalističkoj u odnosu na kulturnu pedagogiju jest studioznije razrađivanje svijesti odgajnika, koja je uz naslijeđe i okolinu treći faktor čovjekova razvoja. Dok ga je u kulturnoj pedagogiji uspio tek formulirati potkraj toga razdoblja, u socijalističkoj pedagogiji mu posvećuje posebnu pažnju. Tome je svakako doprinjela upućenost na vladajuću ideologiju, sovjetsku pedagogiju, psihologiju i cjelokupnu marksističku filozofiju u kojoj je čovjekova svijest jedna od ključnih točaka u razjašnjavanju klasnih odnosa, te medij kroz koji se prelama utjecaj *ekonomske baze na društvenu nadgradnju*.

7.3. Pedagogijski korpus odgojnih aspekata

Struktura Patakijeve socijalističke pedagogije izvedena je iz njegova odgojnog cilja. Naime, kako pet zadataka odgojnog cilja - *fizički, umni, politehnički, moralni i estetski odgoj* - razvijaju pojedine aspekte integralne *svestrano razvijene ličnosti*, svakom od njih pripada zasebno odgojno polje. Njihovom teorijskom razradom Pataki gradi pedagogijski korpus svoje socijalističke pedagogije s pet pripadajućih odgojnih aspekata koji prate navedene odgojne zadatke.

7.3.1. Fizički odgoj

Fizički odgoj je sastavni dio općeg odgoja i jedan od osnovnih faktora svestranog razvoja ličnosti. Raspravu o njemu Pataki pokreće Michel de Montaigneovom (1533-1592) tvrdnjom: *Ne odgajamo ni tijelo ni dušu, nego čovjeka* (9.1.1, 1948 d, 50; 9.1.1, 1951 g, 58). U novoj socijalističkoj društvenoj stvarnosti fizički odgoj dobija novi sadržajni pravac i cilj koji se ne može svesti samo na razvoj zdravstveno-higijenskih navika, razvoj tijela, tjelesne snage, okretnosti i svih psihofizičkih osobina s tim u vezi. Potrebno je precizno određenje ciljeva fizičkog odgoja u okviru novog odgojnog cilja *novog društva*.

Fizički odgoj služi *pravilnom izgrađivanju mladog naraštaja* u duhu *pozitivnih zasada i težnji na kojima počiva novi život*. To je odgoj *novog lika čovjeka za novo društvo* koje *razvija i izgrađuje socijalizam*: "U našem društvu fizički odgoj služi pravilnom odgoju i izgrađivanju mladog naraštaja u skladu s pozitivnim zasadama i težnjama, na kojima počiva i u duhu kojih se razvija naš novi život. Kod nas se posvećuje velika briga fizičkom odgoju, naročito omladine, radi podizanja zdravlja i radne sposobnosti naroda i jačanja obrambene moći naše socijalističke domovine" (9.1.1, 1951 g, 58).

Fizički odgoj ima presudni odgojni karakter, karakter *osnovnosti*, jer o zdravlju i pravilnom fizičkom razvoju zavisi normalni razvitak svih ostalih čovjekovih aspekata. On je preduvjet intelektualnom, moralnom, radnom i estetskom razvoju čovjeka, pa u tom kontekstu Pataki interpretira značenje Juvenalove gnome *zdrav duh u zdravom tijelu* tako "da zdrav duh pretpostavlja i zahtijeva zdravo tijelo" (*ibidem*, 59). Stoga u kronologijskom pogledu fizički odgoj dolazi na prvo mjesto kao pretpostavka svakog drugog odgoja.

Za razliku od *buržoaskog* društva u kojem je fizički odgoj monopol vladajuće klase bez opće odgojne vrijednosti u socijalističkom društvu on se razvija u duhu pozitivnih zasada i težnji na kojima se izgrađuje novi život. U razmatranju socijalističkog sadržaja fizičkog odgoja Pataki polazi od temeljnih *zdravstveno-higijenskih* i *bioloških* zadataka. Zalaže se za razvijanje higijenskih navika kod odgajnika, pravilnu prehranu i *što bolje iskorištavanje zraka, sunca i vode*. Fizički odgoj osvježava organizam, otklanja štetne posljedice pasivnog intelektualnog odgoja, osigurava aktivni odmor zdravim sadržajem i odgovarajuću razonodu. No, to

nije krajnji domašaj fizičkog odgoja. Fizičkim se odgojem isto tako razvijaju *osobine volje i karaktera* - kao što je *podređivanje redu i pravilima, organiziranost, discipliniranost, pozitivna solidarnost, inicijativa, upornost, drugarstvo* i dr. Tako on ima i širi odgojni karakter koji se ne ograničava isključivo na *zdravstveno-higijenske i biološke* zadatke.

Fizički je odgoj u funkciji odgajanja, ali istovremeno i na korist cjelokupnog društva: "Briga za zdravlje, razvijanje radne sposobnosti i jačanje obrambene moći države predstavljaju glavni, rukovodeći zadatak naše sveukupne fiskulture i, dosljedno, fizičkog odgoja u školi. Pravilnim fizičkim odgojem razvijati kod mladog naraštaja radnu sposobnost, sposobnost za društveno-produktivni i udarnički rad, znači, da naš fizički odgoj služi životnim interesima našeg društva, naše domovine, koja je na putu izgrađivanja socijalizma" (9.1.1, 1948 d, 53). Stoga je društvena funkcija fizičkog odgoja usmjerena na odgoj *zdravih, snažnih, izdržljivih i poletnih radnih ljudi sposobnih za što produktivniji rad i spremnih na obranu tekovina socijalističkog društva*. U tome je idejni i moralno-politički sadržaj fizičkog odgoja. Na taj način fizički odgoj u socijalističkom društvu istovremeno ispunjava individualnu i socijalnu funkciju, pa je on u tom pogledu od sveopćeg značaja za odgoj čovjeka i cjelokupnog društva.

Igre, gimnastika (vježbe), a potom i sport glavna su sredstva fizičkog odgoja u socijalističkom društvu. Oni moraju odgovarati razvojnom stupnju i psihofizičkim mogućnostima odgajnika. Njima se pomaže ostvarivanje općih odgojnih zadataka i izgrađivanja cjelokupnog mladog naraštaja, za razliku od *rekordomanije, hiperkulture tjelesnih vještina i akrobatike* koji su karakteristika fiskulture jednog uskog sloja ljudi u *buržoaskim društvima*.

Na kraju Pataki ističe općedruštveni značaj fizičkog odgoja u socijalističkom društvu: "Društveno-produktivni rad, razvijanje radnih sposobnosti kod naših ljudi i obrana domovine podaju fizičkom odgoju i čitavom našem fiskulturnom pokretu dubok idejni, moralno-politički i patriotski sadržaj" (*ibidem*, 58). To je najznačajnija pedagogijska uloga fizičkog odgoja kojom se omogućuje *pravilni razvoj i izgrađivanje mladog naraštaja*, te njegova priprema za *socijalistički rad, očuvanje i razvijanje tekovina nove društvene stvarnosti*.

7.3.2. Intelektualni odgoj

U razradi *umnog odgoja* Pataki se koristi različitim terminima. Tako na početku svoje socijalističke pedagogije govori o *intelektualnom odgoju i obrazovanju* (9.1.3, 1946 c), potom o *intelektualnom obrazovanju* (9.1.1, 1948 d), te na kraju o *intelektualnom odgoju* (9.1.1, 1951 g). Svoje konačno opredjeljivanje za *intelektualni odgoj* pojašnjava na slijedeći način: "Intelektualno obrazovanje ima šire odgojno značenje, jer utječe na cjelokupan razvitak mladog ljudskog bića, utječe na formiranje njegove volje i karaktera. Istinskog odgajanja ne može biti bez intelektualnog razvitka, bez intelektualnog obrazovanja. Bez stjecanja znanja i razvitka intelektualnih sila i sposobnosti nema pravog odgoja. Zato se s punim pravom govori ne samo o intelektualnom obrazovanju, nego, u širem smislu, i o intelektualnom odgoju" (*ibidem*, 60).

U odgoju *mladog naraštaja* intelektualni odgoj ima izvanredno važnu ulogu - opći odgojni značaj - jer utječe na cjelokupni razvoj mladog bića: formira njegovu volju, ponašanje i karakter. Kako je on jedan od ključnih preduvjeta svestranog razvoja ličnosti, *istinskog odgoja nema bez intelektualnog odgoja*. Bez stjecanja određene sume znanja i osnovnog poznavanja prirode i društva nema pravog odgoja, a odgoj ljudi skučenoga znanja gubi svoju vrijednost jer se zasićuje praznovjerjem, zabludama i predrasudama.

Škola je mjesto sistematiziranog intelektualnog odgoja. Tamo gdje se odgoj vodi bez škole dolazi do '*odgojenih*' ili '*poluodgojenih*' *analfabeta s vrlo uskim duhovnim vidokrugom*. Zato Pataki intelektualni, ali i cjelokupni odgoj bitno povezuje sa školom - mada ne opovrgava značaj roditeljskog doma i predškolskih ustanova u kojima se daju početni oblici intelektualnog odgoja. Međutim, tek sa školom započinje razdoblje sistematiziranog učenja i obrazovanja u kojem intelektualni odgoj ima posebno važnu ulogu.

Stoga, kada govori o intelektualnom odgoju, Pataki fokusira pažnju prije svega na školu i to osobito na nastavu kao najorganiziraniji oblik odgojnoga rada u školi. Uloga nastave u intelektualnom odgoju je slijedeća: "Zadatak je intelektualnog odgoja. t. j. obrazovanja i nastave u tome: pružiti učenicima znanja, te u procesu obrazovanja i nastave razvijati intelektualne sile i sposobnosti (predočivanje, pamćenje, pažnju, maštu, mišljenje) imajući pri tome uvijek u vidu opći razvitak

učenika, formiranje njihove volje i karaktera" (*ibidem*, 60). Zato je stvarni i mnogostrani intelektualni odgoj moguć jedino putem organizirane nastave, kojom se *postepeno, sistematski i na metodički način predaju znanja*. Stjecanje pravih znanja, razvoj pravih pogleda na objektivnu stvarnost, izgrađivanje znanstvenog pogleda na svijet glavni su nastavni zadaci. Nastavom se *predaju znanja i razvija sposobnost mišljenja i spoznavanja*. Tako se istovremeno proširuje intelektualni vidokrug, ali i utječe na opći razvitak volje i karaktera. Ona ima istovremeno obrazovnu i odgojnu funkciju, jer "pitanje pravilnog intelektualnog odgoja i obrazovanja nije samo pitanje neke društveno-indiferentne učenosti, nego je i stvar etike, stvar morala" (9.1.3, 1946 c, 13). Nastava koja ne može iz nastavne građe izvući odgojne elemente i koja nema odgojne funkcije neminovno zapada u obrazovni intelektualizam i enciklopedizam. Zato Pataki, poput J.F. Herbarta, traži da nastava bude cjeloviti odgojno-obrazovni proces jer se jedino cjelovitim intelektualnim odgojem može ostvarivati *svestrani razvoj ličnosti*. Nastava svedena isključivo na *intelektualno obrazovanje* ne vodi tom cilju.

Prava nastava ostvaruje raznovrsne aspekte odgojnog rada prožimanjem intelektualnog odgoja s drugim odgojnim aspektima: "Ona odgaja moralno, u duhu jugoslavenskog socijalističkog patriotizma i istinskog internacionalizma, odgaja estetska osjećanja i zdrav estetski smisao za lijepo u prirodi, umjetnosti i društvu. U školi, u procesu odgojno-obrazovnog rada ne razvija se kod učenika samo svijest o značenju rada, društveno-produktivnog rada, nego i radna volja, radni polet, istrajnost u radu i t. d. Škola nije samo učionica, ona treba da bude u pravom smislu te riječi i vježbaonica, u kojoj se mladi naraštaj priprema za rad u društvu. U tome se sastoji njena bitna povezanost s društvenim životom, s društvenom praksom. Mladi naraštaji se u njoj odgajaju i obrazuju za konstruktivan život i rad u društvu. Naša škola odgaja radne ljude, ljude odane socijalizmu, koji će znati i umjeti raditi za dobro svoje socijalističke domovine" (9.1.1, 1951 g, 86. i 97).

Školsko gradivo ima znanstvenu osnovu i znanstveni karakter, mada se znanja u nastavi ne otkrivaju iznova. U tom pogledu proces nastave nije istovjetan procesu spoznavanja. No, njegova je uloga u formiranju znanstvenog pogleda na svijet nezaobilazna. Pataki smatra da je formiranje znanstvenog pogleda na svijet temeljni zadatak intelektualnog odgoja i škole. Protivi se pristupu građanske pedagogije koja u svjetlu pluraliziranog pristupa životu pogled na svijet smatra privatnom stvari svakog

pojedince, njegove individualne savjesti i vjere. U skladu sa socijalističkim monizmom navodi: "Ako se naučni pogled na svijet zasniva na naukama, naime u školi na školskim predmetima, koji su uži ili širi izvodi iz samih nauka, onda je formiranje naučnog pogleda na svijet prvorazredno pitanje same škole, pitanje obrazovanja i nastave. Prema tome formiranje takvog pogleda nužno proizlazi iz same nastave, ako se ona rukovodi naučnim znanjima, obrazovanjem u naučnom duhu. Buržoaska škola nije dakako neutralna prema pogledu na svijet, pa čak i onda, kada to izrijeком tvrdi i traži. Stav neutralnosti ima za cilj prikrivanje interesa vladajuće klase, za koje je takva škola vjeran sprovodnik i pokorno oruđe" (*ibidem*, 61). Borbu za znanstvenost školske nastave Pataki smatra borbom za *svjetovnost škole* u kojoj jedino znanstveni pristup omogućuje izgrađivanje *naučnog pogleda na svijet*. Na taj način protivi se *otvorenom ili prikrivenom davanju školi teološko-idealističkog pečata kapitalističkog društvenog poretka*, koji se prenosi utjecajem *religije, mistike, intuicije, iracionalizma, logike, emocionalnog mišljenja, voluntarizma* i dr. Svi ovi pristupi polaze od *metafizičke konstrukcije* u nastojanju da svijet spoznaju srcem, voljom, osjećajem, maštom i sl., što je unaprijed osuđeno na pogrešnu sliku svijeta.

Sadržaj Patakijeva pogleda na svijet preuzet je od službeno proklamirane ideologije. *Naučni pogled na svijet* zasnovan je *prije svega na naukama koje izgrađuju i razvijaju u svijesti učenika spoznaju o materijalnosti svijeta*: "Ta fundamentalna spoznaja nauke predstavlja temelj intelektualnog obrazovanja i sveukupne školske nastave. Ucijepiti ovu spoznaju u svijest učenika, ucijepiti je postepeno i sistematski predavanjem znanja pojedinih školskih predmeta, predstavlja osnovni zahtjev obrazovanja i nastave. Za razliku od nenaučnog idealizma materijalistički nazor izlaže i objašnjava svijet onako, kakav on u istinu jest, t. j. kako se on odražava u svijesti čovjeka. (...) Putem nastave razvijati materijalističko shvaćanje na metodološkoj osnovi dijalektičkog materijalizma, evo puta, koji vodi intelektualnom obrazovanju i izgrađivanju naučnog pogleda na svijet" (*ibidem*, 61-62). Takvo *strogo i dosljedno naučno obrazovanje* Pataki smatra pravim putem *odgoja mladog naraštaja za novo socijalističko društvo* i istovremeno najvećom opasnošću građanskom društvenom poretku. Istinski *idejno-politički sadržaj* nastave i intelektualnog odgoja u cjelini usmjeren je odgoju u duhu *socijalističkog morala* koji proizlazi iz nove društvene stvarnosti. Odgojem za novu, *naprednu stvarnost*

istovremeno se izgrađuje *mladi naraštaj* s jedne strane i *ново socijalističko društvo* s druge strane.

Uzimajući sve u obzir intelektualni odgoj treba obuhvatiti stjecanje znanja, vještina i navika, razvoj intelektualnih snaga i sposobnosti, razvoj intelektualnog interesa (težnju za objektivnom spoznajom, istinoljubivost, samostalnost mišljenja i kritičnost), izgrađivanje znanstvenog pogleda na svijet, te povezivanje teorije s praksom. Takav intelektualni odgoj objedinjuje obrazovno i općeodgojno značenje, te prožimanjem svih odgojnih aspekata stvara pretpostavke ozbiljenja konačnog cilja - *svestrano razvijene ličnosti*.

7.3.3. Politehničko obrazovanje

Među temeljnim nedostacima građanske pedagogije Pataki ističe njenu podvojenost od prakse. Upravo na toj podvojenosti, odnosno oštrom dualizmu između općeg i stručnog obrazovanja u odgojnom sustavu te antagonističkom odnosu umnog i fizičkog rada u društvu, on objašnjava čvrstu poziciju građanskog društvenog poretka. Radi dokidanja te podvojenosti na temeljima teorije klasika marksizma, te osobito pedagoškog i pedagoškog iskustva Sovjetskog Saveza Pataki se zalaže za izgradnju takve pedagogije koja će biti permanentno upućena na *praksu socijalističke izgradnje društva*. U tome je suština politehničkog obrazovanja.

Poput intelektualnog odgoja i za politehničko obrazovanje Pataki koristi više naziva. Mada i unutar pojedinih studija ima neujednačenosti u tom pogledu, u najvećoj mjeri prevladava termin *politehničko obrazovanje* (9.1.3, 1946 c; 9.1.1, 1947 c; 9.1.1, 1948 d; 9.1.1, 1950 f; 9.1.1, 1952 a), za razliku od znatno rjeđeg korištenja terminâ *politehnički odgoj*, te *radni - politehnički - odgoj i obrazovanje* (9.1.1, 1946 k). Ne samo učestalost upotrebe, nego i suština Patakijeva pristupa ovom pedagojskom području daje prednost terminu *politehničko obrazovanje*, unatoč tome što se pri ranije izloženim raspravama o odgojnom cilju Pataki koristi terminom *politehnički odgoj*.

Politehničko obrazovanje još uvijek u to vrijeme nije posve jasno izgrađeno u Sovjetskoj pedagogiji, koja je najsnažnije utjecala na konstituiranje politehničkog obrazovanja u Patakijevoj kao i ukupnoj jugoslavenskoj socijalističkoj pedagogiji.

Sovjetska socijalistička pedagogija u to vrijeme još uvijek ne postiže suglasnost oko temeljnih pitanja politehničkog obrazovanja: jedni traže njegovo uvođenje u sistem školstva kao obrazovnog principa, drugi žele poseban predmet politehničkog sadržaja; jedni se zalažu za najširu obradu cjelokupne proizvodnje, drugi za odabir samo jednog proizvodnog područja; dok jedni traže ustrojavanje školskih radionica drugi ovo obrazovanje nastoje uključiti u neposrednu proizvodnju; s jedne su strane pristalice zanatske proizvodnje, a s druge zagovarači industrijske proizvodnje, neki ga smatraju sastavnim dijelom općeg obrazovanja, a drugi dodatkom općem obrazovanju kao svojevrsnog mosta između općeg i stručnog obrazovanja i dr. Radi neriješenih temeljnih teleologijskih pitanja ovoga pedagoškog područja nije izgrađena posve jasna struktura sovjetskog pristupa politehničkom obrazovanju, što je utjecalo i na Patakijev pristup ovom problemu.

U svojoj socijalističkoj pedagogiji Pataki se jasno određuje prema dilemama oko početnog pozicioniranja politehničkog obrazovanja. Nasuprot podvajanju umnog i fizičkog obrazovanja on traži politehničko obrazovanje *mladoga naraštaja* koje će povezati neproizvodno s proizvodnim, obrazovanje s radom. Po njegovu pristupu u socijalističkom društvu politehničko obrazovanje je sastavni dio *idejnog sadržaja napredne škole*. Dio je općeg obrazovanja, usmjeren na učenje onih predmeta koji su po svom sadržaju neposrednije povezani s tehnikom, upućeni na njenu primjenu u industriji, poljoprivredi i društvenoj proizvodnji uopće. Pri opredjeljivanju oko čitavog niza dilema politehničkog obrazovanja poziva se na početne razlike između *klasika marksizma-lenjinizma*: "M a r k s kaže, da je politehničko obrazovanje ono '... koje upoznaje s osnovnim principima svih procesa proizvodnje i istovremeno formira kod djeteta ili mladeži navike rukovanja najjednostavnijim orudjima svake proizvodnje'. Engels, pak, ističe da su svestrano odgojeni ljudi oni, koji su sposobni da se snalaze u cjelokupnom sistemu proizvodnje. Veliku važnost i potrebu politehničkog odgoja i obrazovanja podvlačio je i Lenjin. Politehničko obrazovanje ne traži svestrano tehničko obrazovanje, nego upoznavanje s osnovama savremene tehnike i industrije. On je naročito isticao važnost upoznavanja osnovnih pojmova o elektrifikaciji i njenoj primjeni u industrijalizaciji zemlje" (*ibidem*). Pataki se priklanja idejama Marxa i Engelsa. Ne slaže se sa svodenjem politehničkog obrazovanja na samo jedan nastavni predmet, već traži da se on kao nastavni princip protegne kroz sve obrazovne sadržaje i odgojne aspekte, pri čemu posebno naglašava

potrebu prožimanja intelektualnog i moralnog odgoja s politehničkim obrazovanjem. Politehničko se obrazovanje ne može svesti na monotehničko pripremanje za određeno zvanje. Ono je sastavni dio općeg obrazovanja kojim se daju osnove cjelokupnog *društveno-produktivnog rada*. Da bi znanost mogla biti povezana s društvenim životom znanje mora biti i praktično usmjereno, mora imati životno značenje kao usmjeravatelj društvene prakse. Prožimanje teorije i prakse temeljni je zadatak politehničkog obrazovanja. Ostvarenje ovog zadatka pretpostavlja impregniranje cjelokupnog odgoja politehničkim duhom koji kao izraz djelotvornog politehničkog obrazovanja pretpostavlja dostizanje temeljnog odgojnog cilja - *svestranog razvoja ličnosti*. Tako je prema Patakijevu pristupu stupanj ispunjenja politehničkog obrazovanja u izravnoj vezi s razinom ostvarenja odgojnog cilja.

Kada je riječ o školskoj nastavi kao najorganiziranijem dijelu obrazovanja Pataki se zalaže za *politehniziranje* nastavnih programa, prožimanje cjelokupne nastavne građe proizvodnim društvenim radom i osposobljavanje učitelja u tom pogledu. Kao sastavni dio općeg obrazovanja politehničko obrazovanje nije stručno niti tehničko obrazovanje. Ono je sastavni dio općeg obrazovanja kojim se upoznaju učenici s osnovama glavnih proizvodnih grana. Radi se o razumijevanju i stjecanju sposobnosti snalaženja u suvremenoj industrijskoj i poljoprivrednoj proizvodnji. Politehničko obrazovanje je usmjereno na zajedničke tehničke, ali i društvene elemente različitih grana proizvodnje: "Svijesni odnos prema društvu i radu, svijesni odnos prema društveno-produktivnom radu, zahtijeva od svakog mladog čovjeka da upozna osnove društvenog rada, osnove onog industrijsko-ekonomskog rada, o kome zavisi naša civilizacija, i koja bez sumnje svojim općim nivoom izdiže i nivo našeg kulturnog života. (...) Spoj između teorije i prakse, spoj ne samo teoretski naviješten i protumačen, nego u stanovitoj mjeri i praktički izveden, - to je smisao politehničkog obrazovanja" (9.1.3, 1946 c, 18).

Mada ističe kako se *duh politehnizma* osjeća u školi, Pataki priznaje da u praktičnom pogledu još nije mnogo učinjeno na stvarnom povezivanju politehničkog obrazovanja sa sâmim radom. Pritom posebno naglašava potrebu osiguravanja značajnijih materijalnih sredstava za otvaranje školskih kabineta, laboratorija i radionica. U tom pogledu je pristalica kompromisnog puta između oprečnih struja zagovarajući istovremeno politehničko obrazovanje u školama, ali i u izvanškolskim ustanovama. Tako uz potrebu pripremanja navedenih školskih prostora za razvoj

politehničkog obrazovanja zalaže se za istovremeno otvaranje škole prema društvenoj sredini sudjelovanjem u osnivanju tehničkih stanica, kružoka, politehničkih i tehničkih muzeja, organiziranjem obveznih posjeta električnim centralama, tvornicama i poljoprivrednim dobrima. Jedino se na taj način može izbjeći rascjep između škole i života i osigurati zaživljavanje toliko značajnog politehničkog obrazovanja koji na organski način izvire kako iz cjelokupnog odgoja s jedne strane tako i iz društvenog karaktera i uloge škole s druge strane. "Pitanje politehničkog obrazovanja ima dalekosežno društveno, idejno-političko, moralno i patriotsko značenje. Politehničko obrazovanje treba da se što dublje ukorijeni u našoj školi, jer će ona samo onda na istinski i produktivni način služiti društvu, ako društvena praksa, t. j. ako njezine potrebe i zadaci postanu sastavni dio njezinog odgojno-obrazovnog sadržaja i rada u cilju formiranja novog čovjeka za naše novo društvo" (9.1.1, 1951 g, 64). Odgoj je u društveno-praktičnom pogledu potpun onda kada je u cjelosti prožet politehničkim duhom.

Patakijeva teorija politehničkog obrazovanja prati sudbinu pedagoške prakse: mada zagovara sasvim konkretnu aktivnost, u njoj je politehničko obrazovanje ostalo tek na načelnoj razini, bez jasnije sadržajne strukture.

7.3.4. Moralni odgoj

Raspravu o moralnom odgoju Pataki započinje temeljnim pitanjima porijekla, biti i razvitka morala u povijesti društvene misli. Za razliku od čitavog niza *naturalističkih, biologističkih i utilitarističkih* pristupa tek teorija *marksizma-lenjinizma* po njegovu sudu rješava temeljna moralna pitanja na znanstveni način. Po njoj moral nastaje kao funkcija društvenog života u odnosu čovjeka prema društvu i u odnosu čovjeka prema čovjeku. Prema tome, kao odraz društvenih odnosa među ljudima on obuhvaća norme, pravila htijenja, ponašanja i djelovanja ljudi u društvu. Kao oblik društvene svijesti moral je uvjetovan karakterom društva, ovisan o njegovu razvitku i razvitku materijalnih uvjeta društvenog života, pa se mijenja i razvija u skladu s promjenama i razvojem ljudskog društva. S promjenom društvene svijesti mijenja se odnos čovjeka prema čovjeku, čovjeka prema radu, te u konačnom dolazi i do promjene čovjeka prema društvu. Moral je funkcija ljudskog društva jer se

moralna praksa, moralna shvaćanja i ideje mijenjaju u skladu s promjenama društvenih odnosa. Etika kao sistem moralnih shvaćanja i ideja svoju osnovu ima u moralnoj praksi društva, odnosno u normama i pravilima ponašanja i djelovanja ljudi u društvu (9.1.1, 1948 d, 100).

Moral je *društveno-historijski uvjetovan*, pa u klasnim društvima on ima klasni karakter. U društvima u kojima odnosi među ljudima počivaju na eksploataciji i potčinjavanju umjesto slobode i ravnopravnosti moral vladajuće klase oruđe je za očuvanje njene prevlasti u društvu. Kako se s razvitkom društva i promjenom društvenih odnosa mijenjaju i moralna shvaćanja, mijenja se i *moralni lik čovjeka*. Ostvarenje istinskog morala zasnovanog na humanim odnosima među ljudima zavisi stoga o *likvidaciji eksploatacije čovjeka po čovjeku*, odnosno o stvaranju boljeg, pravednijeg društva.

Tako je Pataki fatum klasne ograničenosti odgoja ostavio u okviru *buržoaskog društva* predviđajući istinske promjene moralnih odnosa tek s cjelokupnom promjenom društvenih odnosa, odnosno uspostavom socijalističkog društvenog poretka: "Općedruštveni moral moguć je samo u socijalističkom društvu. Tek ono omogućuje svestrani razvitak ličnosti čovjeka i osigurava njegovo dostojanstvo" (*ibidem*, 109). Moral u socijalističkim društvima počiva na *istovjetnosti ličnih i društvenih interesa*. On je sastavni dio borbe za ostvarenje *novog, pravednijeg društva* kao rezultat *istinske, narodne i internacionalne, demokratske politike* u procesu *socijalističke izgradnje društva*. Stoga moral ima bitno političko obilježje i prvorazrednu idejno-političku ulogu. Pataki ističe da su osigurane sve pretpostavke zaživljavanju istinskog, pravog morala u jugoslavenskom socijalističkom društvu: "Preobražajem našega društva, *i z g r a đ i v a n j e m s o c i j a l i z m a u n a š o j z e m l j i* stvara se novi odnos pojedinca prema društvu i radu, stvaraju se novi društveni odnosi među ljudima i s njima jedan novi moral, - moral radnog čovjeka, zauzetog za opće dobro i napredak čitave naše zajednice. Taj moral ima idejno-političku osnovu i sadržaj. On proizlazi iz borbe za uništenje buržoasko-kapitalističkog poretka, iz borbe za ostvarivanje i izgrađivanje socijalističkog društva. On ima čvrstu naučnu osnovu i služi izgrađivanju *n o v o g l i k a č o v j e k a* za naše novo socijalističko društvo" (*ibidem*, 114). Tek socijalistički društveni odnosi osiguravaju sve preduvjete za razvoj pravog moralnog odgoja.

Pitanje moralnog odgoja Pataki izjednačava s odgojem *mladoga naraštaja* za *izgrađivanje i napredak socijalizma u zemlji*: "Zadobiti i formirati um, volju i srce mlade generacije za stvar socijalizma kod nas, za pobjedu socijalizma u svijetu, predstavlja suštinu i zadatak moralnog odgoja. Odgajati moralno znači odgojno-obrazovni proces usmjeriti tako, da se kod djece, odnosno učenika formira socijalistička svijest i volja, t. j. konstruktivni odnos prema društvu i radu, pravilan socijalistički i humani odnos prema ljudima" (9.1.1, 1951 g, 65). Kao svojstvo svijesti, volje, ponašanja i karaktera moralni odgoj je usmjeren na *svestrani razvoj ličnosti* koji funkcionira u duhu temeljnih principa *istinskog socijalističkog odgoja*. Njime se zahvaća čovjekovo cjelokupno biće - intelektualni, osjećajni i voljni aspekt - u njihovu nedjeljivu jedinstvu. Moralni odgoj usmjeren je na razvoj *lika socijalističkog čovjeka* - principijelnog i istinoljubivog, *društveno ispravnog* i čvrstog- čiji moral proizlazi iz njegove moralne svijesti, te moralnih osobina volje i karaktera. Mjerilo moralne odgojenosti počiva na kolektivnosti i usklađenosti moralne svijesti, riječi i djela. To su temeljna načela metodike moralnog odgoja.

Pataki navodi čitav niz osobina koje moraju krasiti moralno odgojena čovjeka u socijalističkom društvu: *socijalistička idejnost, istinoljubivost, principijelnost, poštenje, pravičnost, ljubav prema domovini, patriotizam, odlučnost, odanost tekovinama Narodne revolucije i izgradnji socijalizma u našoj zemlji, odanost stvari oslobođenja trudbenika, spremnost da se svoja energija stavi u službu domovine, požrtvornost, hrabrost, neustrašivost u borbi, izdržljivost u ostvarenju preduzetog cilja, konstruktivna samoinicijativa, stvaralaštvo, svijesna disciplina, svijesni odnos prema društvu i radu, organiziranost, upornost i požrtvornost u radu, radni entuzijazam, zalaganje, osjećaj dužnosti i odgovornosti, kritičnost i samokritičnost, poštovanje tuđe ličnosti i dubok humanizam, drugarska solidarnost čovjeka prema čovjeku, nepopustljivost prema negativnom i neprijateljskom, optimizam, usklađenost riječi i djela, vjera u progres i stvaralačke snage radnih masa, duboka vjera u pravednost borbe za socijalizam i njegovu pobjedu, te neustrašivost u borbi* (9.1.1, 1947 c; 1948 d, 124; 1951 g, 65. i 68). Sukus svih moralnih osobina jest *novi socijalistički humanizam* kao cilj kojem teži cjelokupni moralni odgoj. Njime se razvija *socijalistička svijest* i *socijalistička volja*, te *formira um, srce i volja mlade generacije za unapređivanje socijalističke izgradnje društva i pobjedu socijalizma u svijetu*.

Taj cilj s *dubokim moralno-političkim sadržajem* nije i ne može biti izdvojen u zasebno odgojno područje. Poput politezničkog obrazovanja, moralni je odgoj sastavni dio cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Štoviše, on nadilazi okvir škole, jer se dešava i u obitelji i u cjelokupnoj društvenoj stvarnosti: "Moralni odgoj u stvari je društveni odgoj, te tako novi moral, za razliku od morala klasnog društva, izvire iz pozitivnih zasada našeg novog društva, u kojem se iskorjenjuje i likvidira eksploatacija čovjeka po čovjeku, u kojem je rad u općem interesu društva dužnost i obveza svakog pojedinca" (9.1.1, 1947 c, 22). Zato Pataki istinski moralni odgoj smatra sastavnim dijelom cjelokupnog socijalističkog društva vjerujući kako jedino on osigurava *idejno-političke* pretpostavke za ostvarenje njegova cilja. Socijalističko društveno okruženje istovremeno je pretpostavka i ključni sadržajni okvir njegova moralnog odgoja. Bez njega nema preduvjeta za istinski, pravi moral, pa onda niti za djelotvorni moralni odgoj.

7.3.5. Estetski odgoj

Estetski je odgoj sastavni dio *svestranog razvoja ličnosti* u socijalističkom društvu. Pataki navodi da je s revolucionarnom izmjenom građanskog u socijalističko društvo promijenjena uloga umjetnosti u cjelini, pa onda i njena odgojna zadaća: "Estetska kultura bila je u starom društvu povlastica jedne manjine, jednog vrlo tankog sloja društva. Danas, u našim novim društvenim prilikama, umjetnost, umjetnička dobra, treba da postanu svojinom čitavog društva, svih naših ljudi. Ona uljepšava, obogaćuje i oplemenjuje čovjeka. Umjetnost, *istinska* umjetnost na plastičan način pridiže u našu svijest sve ono što je zdravo, pozitivno, konstruktivno, poletno, vedro i lijepo u našem životu, što nas duhovno jača i izgrađuje. U to ime s pravom se danas traži 'umjetnost za sve i svakoga'" (9.1.3, 1946 c, 21 a). Na taj način *interes i smisao za lijepo* kao čovjekova organska potreba podiže se na društvenu razinu. Poput moralnog odgoja i drugih odgojnih aspekta Pataki i u sadržaju estetskog odgoja traži specifični pečat socijalističkog društva. Zalaže se za *idejnost estetskog odgoja* koja neće dozvoliti zastranjivanje u besadržajnost pukim estetiziranjem bez bilo kakve forme. Umjesto *umjetnosti radi umjetnosti*, koju nerijetko pronalazi u građanskim društvima, zalaže se za umjetnost koja će otkrivati *istine tadašnje*

realnosti: "Istinska umjetnost prožeta je humanizmom. Ona nije odijeljena od realnosti društva. U epohi socijalizma ona je oruđe u borbi za ostvarenje socijalizma, oruđe za njegovu izgradnju, za izgradnju socijalističke svijesti i volje kod ljudi" (9.1.1, 1948 d, 142).

Temeljni cilj estetskog odgoja razvoj je interesa i smisla za lijepo. Definirajući lijepo kao "stvarno svojstvo predmeta i pojava u prirodi, životu i umjetnosti, a koje se odražava u čovjeku svojevrsno pobuđujući u njemu emocije estetskog karaktera" (9.1.1, 1951 g, 68-69) Pataki kao zadatak estetskog odgoja postavlja uzdizanje pojedinca do stupnja kada može uočavati i doživljavati osobine lijepoga, pravilno shvaćati njihovo značenje i ispunjavati njima život i rad - što se može postići na razini *kultiviranja reproduktivnih i produktivnih* umjetničkih sposobnosti. Pod *kultiviranjem reproduktivnih sposobnosti* prije svega misli na osposobljavanje za uočavanje lijepoga razvojem estetiziranog opažanja, te osposobljavanje za doživljavanje lijepoga bogaćenjem estetske emocionalne sfere. S druge strane, *kultiviranje produktivnih sposobnosti* može - mada ne mora - uslijediti nakon razvoja *reproduktivnih sposobnosti*. Naime, za razliku prve faze u kojoj se pasivno uživa u estetskom, u drugoj fazi estetski smisao i ljepota aktivno ovladavaju čovjekovom sviješću i voljom do te razine da on sâm kreće u stvaralačko izražavanje i ostvarivanje lijepog očitovanjem određenim umijećem i navikama. Kako mogućnost zahvaćanja druge faze pretpostavlja odgovarajuće dispozicije razvijene u sposobnost stvaralačkog umjetničkog izražavanja, time se sužava broj njenih sudionika.

U tom pogledu vrlo značajnu ulogu ima pravovremeni početak, pa Pataki traži da se s estetskim odgojem započne već od djetinjstva, prije ulaska u školu: "Dijete ima živ interes za lijepe boje, svijetle predmete, slike, šareno cvijeće, za draž životinja, sklad i ritam pokreta, za izražajni govor i melodiju pjesme; ono se igra, crta, gradi. U svemu tome ispoljava se na njemu svojstven način osjećanje lijepoga i težnja za što ljepšim oblikovanjem. Taj dječji interes za lijepo treba poticati, razvijati i njegovati, treba ga ispunjavati takvim sadržajem, koji na dijete odgojno djeluje" (9.1.1, 1948 d, 143). Estetskom odgoju u školi treba posvetiti posebnu pažnju i to u svim predmetima, a osobito u okviru nastave umjetničko-obrazovnih predmeta kao što su materinski jezik, književnost, povijest, crtanje, pjevanje i tjelesni odgoj, pri čemu napredovanje u doživljavanju, shvaćanju i ovladavanju lijepim zahtijeva

sistematsko učenje i rad. Svakako, za pravi odgojni učinak potreban je dobar odabir umjetničkih djela koja će pobuditi najplemenitije u čovjeka.

Estetsku kulturu treba razvijati u svim prilikama i u svim uzrastima. Stoga se može zaključiti da niti estetski odgoj nije odijeljeno područje odgojno-obrazovnog rada, već kao sastavni dio svih odgojnih aspekata čini jedinstvenu cjelinu. To jasno proizlazi iz njegove prirode, jer umjetnost svojom formom i sadržajem zahvaća čitavo čovjekovo biće - njegova čuvstva, misao i volju. Njime se aktiviraju spoznajni procesi - budući da umjetnički ukus pretpostavlja i razvija određena znanja, umijeća i navike - ali se istovremeno hrane moralna čuvstva i moralna shvaćanja. Zato je estetski odgoj u tijesnoj vezi s intelektualnim i moralnim odgojem. Njegova je veza s ovim odgojnim aspektima i u tome što se niti on ne može svesti na usko područje djelovanja, već u svom pristupu zahvaća cjelokupnost odgojnog rada. Konačno, estetski je odgoj ravnopravno sa svim analiziranim aspektima odgojnog djelovanja pretpostavka ostvarenju konačnoga cilja - *svestranog razvoja ličnosti*.

7.4. Lik novoga odgajatelja

Odgajatelj je centralni i odlučujući odgojni faktor i u socijalističkoj kao i u kulturnoj pedagogiji Stjepana Patakija. "Do njegova je rada, u kojoj će mjeri biti ispunjena društvena uloga odgoja i da li će mladi naraštaj biti pravilno odgojen i izgrađen" (*ibidem*, 145). No, Patakijev se pristup odgajatelju u socijalističkoj pedagogiji bitno razlikuje od onoga iz razdoblja kulturne pedagogije. Unatoč tome što i u konceptu socijalističke pedagogije polazi od ličnosti odgajatelja kao *najodlučnije poluge za djelotvorno ostvarenje odgojnih ciljeva i zadataka*, očekivanja od njega posve su drugačija od onih iz koncepta kulturne pedagogije. Od odgajatelja se više ne traži *pedagogijska samosvijest i pedagogijska savjest, pedagogijska ljubav i etos dužnosti*, niti njegova *duševna blizina* s odgajanimikom. Umjesto usredotočenosti na specifičnu prirodu odgojnoga čina Patakij u socijalističkoj pedagogiji raspravlja o odgajatelju prije svega u kontekstu širih društveno-političkih odnosa i *prakticističkih antipedagogijskih zastranjivanja*, određujući s tim u vezi njegov novi lik. Tako ostavlja po strani temeljna pitanja odgajateljeva položaja, mjesta i uloge u odgojnom

procesu, te karakter njegova odnosa prema drugim odgojnim faktorima naglašavajući prije svega socijalnu ulogu odgajatelja u procesu unapređivanja društvenih odnosâ.

Konstataciju da je odgoj društveno i državno pitanje prvoga reda Pataki prenosi na odgajatelja ističući da su odgajatelji *prvorazredni društveni radnici, službenici naroda*. Oni u svojim rukama drže sudbinu narodâ i sudbinu domovine, jer *kroz njihove ruke* prolazi cjelokupni *mladi naraštaj*. Stoga je od izuzetnog značaja kako će oni biti osposobljeni za odgajateljski rad. U poslijeratnoj socijalističkoj pedagogiji, kada su zbog pomanjkanja broja učitelja učiteljske škole, Filozofski i Prirodoslovno-matematički fakultet bili prenapučeni budućim učiteljima, Pataki se u većini rasprava o odgajatelju zalaže za očuvanje kvalitete njegova obrazovanja: "Borba za kvantitet, za što brže dobivanje što većeg broja nastavnika, ne smije ići u raskorak s borbom za solidni kvalitet naših nastavnika. Neodložno rješavanje prvog pitanja ne smije da ima za posljedicu osjetno **snižavanje** neophodnog osnovnog ideološkog, stručnog i pedagoškog obrazovanja. To je **nedopustivo**, jer je od direktne štete za pravilno i uspješno odgajanje našeg mladog naraštaja. Snižavati zahtjeve znači ustvari zaostajati za društvenim i naučnim razvitkom" (9.1.1, 1949 a, 158). Radi toga Pataki raspravu o odgajatelju prije svega svodi na pitanje njegova odgovarajućeg osposobljavanja.

Suprotstavlja se sukobima između pristalica stručnog i pedagoškog osposobljavanja nastalim u sveopćoj žurbi za što bržom produkcijom odgajatelja, pri čemu stručno osposobljavanje dobija sve više na značaju nauštrb pedagoškog. Antagonizam između stručnog i pedagoškog osposobljavanja odgajatelja pogrešan je jer se ova područja ne isključuju već upravo nadopunjuju. Odgajatelj se ne smije zatvoriti u svoju struku i nastupati isključivo kao stručnjak bez teorijskog i praktičnog uvida u *odgojno-obrazovnu ulogu svog posla* da ne bi zapao u *practicizam* kao pogubnu posljedicu nejasnog i nedovoljno osviještenog pedagoškog rada. On nije samo predavač znanja, već je i odgajatelj. Dapače, odgojna uloga treba biti ključna u njegovu radu. No, kako se stručnim obrazovanjem može ostvariti samo predavačka ali ne i odgojna uloga, potrebno je široko *odgajanje odgajatelja*. Zaživljavanje cjelovite odgojne uloge odgajatelja traži stručno, *pedagoško-metodsko*, ali i kvalitetno *ideološko-političko* osposobljavanje.

Temeljni pravac osposobljavanja odgajatelja Pataki određuje odgovorom na pitanje gdje je odgoj usmjeren. Umjesto apstraktne slike odgoja, ključno je

odgajateljevo *pedagoško uvjerenje* iz kojeg mora prirodno proizlaziti njegov cjelokupni odgojni rad. Tamo gdje nema te *širine pogleda, dubine i čvrstoće uvjerenja* odgojnom se radu prilazi bez jasnih *idejnih smjernica* i jasne svijesti o tome koji su ciljevi i zadaci odgoja - što onemogućuje ostvarenje postavljenog odgojnog cilja. U središtu odgajateljeva *pedagoškog uvjerenja* treba stajati njegova *ideološko-politička izgrađenost*, jer jedino *ideološko-politički izgrađen* odgajatelj na temeljima društveno-ekonomskog, političkog i kulturnog preobražaja zemlje može ispravno shvatiti *prirodu, povijest i društvo*. "Ne može biti za stvar odgoja svejedno, kakav će on nazor o svijetu i životu imati, kakvu će filozofiju prirode, društva i kulture, i napokon kakvo će shvaćanje o ulozi odgoja i škole za razvitak društva, napose pak za unapređivanje njegova ekonomskog, socijalnog i kulturnog života zastupati" (9.1.1, 1946 b, 10). Zato se obrazovanje odgajatelja ne da ni zamisliti bez jasnog *ideološko-političkog izgrađivanja* zasnovanog na *marksističko-lenjinističkim* ideološkim osnovama cjelokupnog društva. Odgajatelj osposobljen da *politički misli, politički osjeća i politički djeluje* u pravcu izgrađivanja *novog, naprednijeg i pravednijeg društva putem pravilnog odgoja mladih naraštaja* (9.1.3, 1946 c, 9) predstavlja *novi duh* u životu novoga društva u kojem je on *lučonoša progresa*, a ne samo predavač određenog predmeta. Samo na pravi način *ideološko-politički izgrađeni* odgajatelji osiguravaju pretpostavke za ostvarenje zajedničkog cilja - odgoja *mladog naraštaja za moralne, obrazovane i kulturne graditelje socijalizma u zemlji i pobjedu socijalizma u svijetu* (9.1.1, 1949 a, 161). Stoga je *ideološko-političko izgrađivanje* u skladu s ideološko-političkim razvojem društva *condicio sine qua non* cjelokupna odgajateljeva rada.

Pored odgovarajućeg stručnog obrazovanja i *ideološko-političke izgradnje* Pataki posebnu pažnju posvećuje *pedagoško-metodičkom izgrađivanju* odgajatelja. Odgajatelj mora svestrano poznavati pedagojsku znanost: "Iskustvo, rutina, metodička okretnost stječe se, nema sumnje, dužim odgojnim i nastavnim radom. Sve to može da bude dobro i pravilno, no sigurno je, da će pedagoški rad biti bolje fundiran i pravilniji, ako se rukovodi onim zasadama, načelima i pravilima, koji daju pedagoška psihologija, didaktika i metodika. Uostalom pedagoško iskustvo može da bude i negativno, rutina jedna neplodna manira, a to se događa upravo zbog toga, što se pedagoški rad ne rukovodi poznavanjem konkretne i svakodnevne odgojne i nastavne problematike u svijetlu pedagoške nauke. Stoga je neophodno za uspjeh

odgoja i nastave osloniti se na pedagošku teoriju i na njezine discipline" (9.1.1, 1947 e, 517). Ali poznavanje pedagojske znanosti nije dovoljno. Odgajatelj mora steći i pedagošku vještinu: "Treba ne samo znati, što se hoće, nego treba i umjeti pedagoški raditi, raditi pravilno i dobro, raditi tako, da se ide od uspjeha do uspjeha, u pravcu sve punijeg ostvarenja pedagoške zadaće" (*ibidem*, 515). U obrazovanju odgajatelja na odgovarajući se način povezuje pedagojska teorija s pedagoškom praksom upravo na razini metodikâ. Zato su metodike pojedinih predmeta od posebnoga značaja u stjecanju pedagoške vještine odgajatelja, pa je posebno značajno da se metodička obrada gradiva vrši s pedagojskih pozicija (9.1.1, 1949 a, 166). Upravo radi toga što neki odgajatelji nisu dovoljno pedagozi Pataki ističe kako dolazi do čitavog niza problema u odgoju.

Uspjeh pedagoškog rada traži odgajateljevo ispunjenje svih navedenih komponenti: dobrog stručnog obrazovanja, pravilnog ideološko-političkog usmjerenja, pedagojske naobrazbe i praktične pedagoške vještine: "Kvalitet pedagoškog rada zavisi od toga, koliko je nastavnik doista odgajatelj, koliko je pedagog u istinskom i potpunom smislu te riječi. A on će to biti onda, kada ima solidnu i svestranu pedagošku spremu, kada ne djeluje bez ideološke i pedagoške orijentacije, kada svom radu ne prilazi bez pedagoško-metodičkog stava" (9.1.1, 1947 e, 519). Stoga u *odgajanju odgajatelja* Pataki vidi vrlo značajnu ulogu pedagogije. Konačno, permanentno usavršavanje odgajateljeva znanja i vještine traži neprekinutu upućenost odgajatelja na pedagojsku znanost, uspostavljajući i na taj način jedinstvo pedagojske teorije i pedagoške prakse.

Uzimajući sve u obzir Pataki zaključuje da na školi i odgajateljima u okviru *objektivnih uslova i mogućnosti* odgojnog rada stoji *najveća subjektivna odgovornost* (9.1.3, 1947, 15) za uspjeh odgoja. Ta je odgovornost precizirana na slijedeći način: "Odgovornost nastavnika je ogromna no nije naravno potpuna, stoprocentna. Pored škole, u savezništvu s njom ali isto tako i u suprotnosti s njom, djeluje čitav niz jačih i slabijih, vidljivih i naoko nevidljivih faktora, koji imaju utjecaja na razvoj i odgoj djece i omladine. U spletu tih različitih faktora škola je bez sumnje jedan od najmoćnijih faktora odgoja i obrazovanja" (9.1.3, 1951 c, 1-2). Na primjeren način osposobljen odgajatelj spada među ključne odgojne faktore u cjelokupnom društvu. No, njegov uspjeh, kao i cjelokupni odgojni uspjeh škole, zavisi i od drugih odgojnih faktora u društvu - među kojima Pataki posebno naglašava obiteljski odgoj.

7.5. Značaj obiteljskog odgoja

U konceptu socijalističke pedagogije uz odgajatelja i školu Pataki posebnu pažnju posvećuje roditeljima i obiteljskom odgoju koji su od nezamjenjiva odgojnog značaja. Položaj roditelja u obiteljskom odgoju presudan je poput položaja odgajatelja (*nastavnika*) u školskom odgoju. Roditelji su prvi *prirodni odgajatelji* povezani sa svojim odgajanicom krvnom vezom i ljubavlju. Njihov je odgojni utjecaj na razvitak vlastite djece vrlo velik jer je roditeljski odgoj prva i osnovna odgojna karika. Obiteljski odgoj od općeg je značaja ne samo radi toga što pod njegovom odgojnom dominacijom započinje razvoj djece u predškolskom periodu, nego i radi kasnijih odgojnih razdoblja u kojima se u pravilu održava kontinuitet obiteljskog odgoja sve do čovjekove smrti - uloga djeteta-odgajanika od rođenja pa sve do čovjekove zrelosti zamjenjuje se ulogom roditelja-odgajatelja u novoosnovanoj obiteljskoj zajednici. Obiteljski odgoj mora izgraditi suradničke odnose s javnim odgojnim ustanovama koje djeca pohađaju.

Pataki stavlja obiteljski odgoj uz bok školskom odgoju, pa ga na određeni način smatra i njegovim sastavnim dijelom: "Škola nije i ne smije biti odijeljena od roditeljskog doma, od roditelja, od njihova odgoja. Škola sa svojim zahtjevima i zadacima prodire u život porodice, pretpostavlja i traži pedagošku pomoć" (*ibidem*, 3). Stoga se protivi ravnodušnosti i pasivnosti roditelja prema školskom odgoju *jer je ona najštetnija pojava*. Roditelji moraju biti od pomoći odgajateljima budući da se nastava i učenje na svojevrsni način prenose iz škole u obitelj. Uloga obiteljskog odgoja tim je veća ako se uzme u obzir činjenica da je *jedinstvo i sklad svih odgojnih faktora* od presudnog značaja za odgojni uspjeh - što brigu o obiteljskom odgoju svrstava među *vrhovne zahtjeve pedagogije* (*ibidem*, 2. i 4). Stoga Pataki zaključuje: "Suradnja između škole i roditeljskog doma, što svestraniji sklad u pedagoškom pogledu medju njima, predstavlja neophodan i važan uslov uspješnog rada u školi i istinskog napredovanja učenika" (9.1.3, 1947, 15). Tako uz presudni zadatak roditelja u predškolskom odgoju posebni je zadatak obiteljskog odgoja odgovarajuća podrška institucionaliziranom školskom odgoju.

Kako se roditelji posebno ne osposobljavaju za obiteljski odgoj za razliku od profesionalnih odgajateljâ, Pataki se zalaže za njihovo *pedagoško provjećivanje*. Obiteljski odgoj počiva na *roditeljskom pedagoškom pozivu* koji isto tako

pretpostavlja određena pedagojska znanja. Obzirom da roditelji nisu posebno osposobljeni za odgoj svoje djece, uz pomoć masovnih organizacija i na druge načine treba omogućiti njihovo obrazovanje kako bi stekli "što jasnije idejno-političke poglede u duhu i pravcu cjelokupnog odgojno-školskog rada u našem društvu. Bez djelotvorne pomoći od strane roditelja, napose bez najtješnje suradnje između roditeljskog doma i škole, rad naših odgajatelja, naših nastavnika, stalno će nailaziti na teškoće. Pomoći roditeljima u pravilnom odgoju djece vrlo je važan zadatak, koji još stoji pred nama i čijem rješavanju treba što prije i što odlučnije pristupiti. Potrebno je kod roditelja poticati i razvijati pedagošku svijest, svijest o važnoj društvenoj ulozi odgoja za pravilno izgrađivanje našeg mladog naraštaja. Neophodno je potrebno da roditelji steknu osnovna pedagoška znanja, da bi uz mogli valjano odgajati svoju djecu. To je moguće postići putem posebnih pedagoških tečajeva za roditelje, u prvom redu za majke, širokom pedagoškom propagandom u dnevnoj štampi, izdavanjem listova, časopisa, knjiga za roditelje, putem predavanja o pojedinim važnijim pitanjima o odgoju djece i t. d." (9.1.1, 1948 d, 148). Pataki ističe da roditelje treba upućivati u odgoj svoje djece kako bi bili od koristi i obitelji i cjelokupnom društvu. U tom pogledu *pedagoško prosvjeđivanje* treba cjelovito obuhvatiti obiteljski odgoj, ali uvijek s naročitim obzirom na suradnju sa školom: "Oni dijele odgovornost sa školom i ne mogu se ni u kojem slučaju odreći te odgovornosti, već naprotiv u najužoj suradnji sa školom treba da pomažu njen rad u interesu napretka svoje djece, u interesu školske omladine" (9.1.3, 1947, 13). Na taj način cilj obiteljskog odgoja u Patakijevu konceptu socijalističke pedagogije usmjeren je na ispunjenje školskog, pedagojskog i cjelokupnog ideološko-politički proklamiranog cilja odgoja, pa *pedagoško prosvjeđivanje* roditelja kao najsnažnijeg izvaninstitucionalnog odgojnog faktora podupire oživljavanje službeno proklamiranog odgojnog cilja i općih društvenih smjernica.

7.6. Zaključak

Izvanznanstveni razlozi imali su presudnu ulogu u zaokretu Patakijeve pedagogije. Zahvaljujući njima za Drugoga svjetskog rata je reducirana, a potom s dolaskom nove vlasti nakon rata i potpuno zaustavljen razvoj kulturne pedagogije

Stjepana Patakija. Na taj način nastaje Patakijeva teorija socijalističke pedagogije. Razvila se u neposrednom poratnom razdoblju kada je službena državna ideologija vrlo snažno određivala teorijsko-metodologijske temelje cjelokupne pedagogije, pravac njena razvoja, pa čak i uzor kojem je treba težiti. Stoga niti razvoj Patakijeva koncepta socijalističke pedagogije u tom kontekstu nije mogao biti samostalan, već je u permanentnoj zavisnosti od službenih ideoloških proklamacija. U prilikama ideološko-političke kontrole nije se moglo na znanstveno utemeljen način stvaralački razvijati pedagogijska teorija, već se umješnost znanstvenog rada mjerila razinom iskorištenosti i kvalitetom interpretacije zadanog ideološkog okvira.

Koncept socijalističke pedagogije Stjepana Patakija imao je kratak period razvoja. Nastao između 1945. i 1953. godine s jedne strane ga pokreće monistički zasnovan ideološko-politički razvoj društva, a s druge zaustavlja autorova smrt. No, unatoč tome što je razvoj teorije socijalističke pedagogije Stjepana Patakija trajao dvostruko kraće od razvitka njegove teorije kulturne pedagogije, razina izgrađenosti Patakijeva koncepta socijalističke pedagogije znatno je viša od koncepta kulturne pedagogije. Uzrok tome opet su izvanznanstveni razlozi koji neposredno nakon rata nameću koncept socijalističke pedagogije SSSR-a kao model u kojeg se hrvatska i cjelokupna jugoslavenska poslijeratna pedagogija trebala ugledati. Tako socijalistička pedagogija Stjepana Patakija nastaje prihvaćanjem i reinterpretiranjem koncepta sovjetske socijalističke pedagogije.

Nakon državno-političkog raskola sa SSSR-om dolazi do postupnog udaljavanja od sovjetskog koncepta cjelokupnog društvenog i samostalnijeg znanstvenog razvoja. No, iznenadna smrt Stjepana Patakija malo nakon započetog procesa promjena nije dozvolila cjelovitu rekonceptualizaciju već izgrađene socijalističke pedagogije po uzoru na sovjetski pedagogijski model. Ovaj proces Pataki je započeo, ali ga nije uspio završiti. Tako se koncepcija socijalističke pedagogije Stjepana Patakija u svojim temeljnim postavkama razvila po uzoru na sovjetsku socijalističku pedagogiju, pri čemu potkraj svoga razvoja započinje promjene u pravcu slobodnijeg traganja za rješenjima u skladu s novom ideološko-političkom doktrinom društva.

U konceptu socijalističke pedagogije Stjepan Pataki razrađuje čitav niz pedagogijskih i odgojnih pitanja u novom duhu, među kojima su najznačajnija: filozofska interpretacija socijalističkog pristupa pedagogiji u okviru pedagogijske

teleologije, analiza značaja odgoja u čovjekovu životu, određenje znanstvenih kriterija pedagogije, interpretacija ideološko-politički postavljenog cilja i zadataka odgoja, te pitanje moći i granica odgoja; korpus socijalističke pedagogije izvodi se iz teleoloških zadataka odgoja posebno razrađujući u tom kontekstu fizički i intelektualni odgoj, politehničko obrazovanje, te moralni i estetski odgoj; pored toga osobita je pažnja posvećena odgajatelju kao ključnom faktoru institucionalnog odgoja i obiteljskom odgoju kao glavnom izvaninstitucionalnom odgojnom činitelju.

Pored toga, u svojoj teoriji socijalističke pedagogije Stjepan Pataki raspravlja i druga pitanja koja nisu do kraja razrađena ili po karakteru ne spadaju u okvir njegova zaokruženog koncepta. O njima se već raspravljalo i u sklopu podpoglavlja *5.8.1. Etatiistička faza socijalističke pedagogije*, *5.8.2. Faza deetizacije i samoupravne socijalističke pedagogije* i *5.8.3. Neobjavljeni radovi iz razdoblja socijalističke pedagogije*. Među njima treba naročito istaći: odnos pedagogije i psihologije, rasprave o reformnim pravcima u pedagogiji, prikazi pedagogijskih i školskih prilika u SSSR-u, izvještaji sa znanstvenih skupova, problemi discipline i ocjenjivanja učenika, čitav niz pitanja iz prosvjetne politike i dr. Zbog specifičnosti Patakijeve razrade i ova pitanja zavrijeđuju odgovarajuću pažnju.

I koncept socijalističke pedagogije kao i koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija opterećen je određenim proturječjima. Međutim, za razliku od kulturne pedagogije u kojoj oni nastaju prije svega kao plod aktivnog sudjelovanja u čitavom nizu raspravâ, polemikâ i teorijskih izletâ u različita područja odakle neki preuzeti dijelovi kolidiraju njegovu cjelokupnom konceptu, u konceptu socijalističke pedagogije Patakijeva polemičnost je zatumljena, a mogućnost prihvaćanja različitih znanstvenih diskursa skućena, tako da su najveća proturječja opet plod izvanznanstvenih kriterija. Naime, sa zaokretom političkog kursa zemlje revidirani ideološki okvir potkraj razvoja Patakijeve teorije socijalističke pedagogije omogućuje postupni prijelaz od pasivnije ideološke interpretacije pedagogijskih pitanja prema njihovoj postupnoj pedagogizaciji, odnosno znanstveno aktivnijoj interpretaciji. U tim okolnostima Pataki otvara prostor novim, ali i nekim starim, predratnim pristupima pedagogiji i odgoju, koji su u kontradikciji s ranijim stajalištima: tako se primjerice uz normativni vraća *deskriptivno-eksplikativni* zadatak pedagogiji, uvode se empirijske istraživačke metode, započinje problematizacija određenja cilja odgoja, razdvaja se funkcionalni od intencionalnog odgoja, moć odgoja svodi se u realnije

okvire i dr. Prerani završetak autorova života onemogućio je nastavak njegova aktivnog sudjelovanja u deetatzaciji pedagogije koja bi daljnjim osnaživanjem njenih znanstvenih temelja vjerojatno vodila cjelovitoj rekonceptualizaciji Patakijeve socijalističke pedagogije.

Unatoč tome što je socijalistička pedagogija Stjepana Patakija nastala pod čvrstom ideološkom paskom po uzoru na sovjetsku socijalističku pedagogiju, komparativna analiza ovoga koncepta s konceptima drugih autora koji su se razvijali u istim društvenim prilikama pokazuje da po svojoj strukturi, razini izgrađenosti i argumentiranosti pristupâ Patakijeva socijalistička pedagogija spada među najrazvijenije koncepte poslijeratne socijalističke pedagogije ne samo u Hrvatskoj nego i cjelokupnoj Jugoslaviji. Tome posebno doprinosi brzina i način otvaranja novih pedagoških tema u izmijenjenim ideološko-političkim prilikama potkraj njegova života nadilazeći okvir utabanih rješenja u okviru socijalističke pedagogije. Radi svega toga Stjepan Pataki spada u pionire razvoja socijalističke pedagogije u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji.

Unatoč tome što se socijalistička pedagogija dodiruje s recentnim pedagoškim zbivanjima u Hrvatskoj započetim nakon osamostaljenja i njene demokratizacije početkom 90-ih godina XX. stoljeća, vremenski otklon od ranih 50-ih godina kada završava razvoj teorije socijalističke pedagogije Stjepana Patakija radi kasnijeg slabljenja ideoloških stega u značajnoj je mjeri revidirao Patakijev koncept socijalističke pedagogije. No, to nikako ne znači da socijalistička pedagogija Stjepana Patakija ne zavrijeđuje revalorizaciju u kontekstu recentnih pedagoških zbivanja u Hrvatskoj. Dapače, u prilog proučavanju socijalističke pedagogije Stjepana Patakija govori čitav niz tema razrađenih u njegovu konceptu koje su sve do kraja razvoja socijalističke pedagogije ostale u njenim temeljima - poput povezanosti prakse i teorije odgoja, društvene uvjetovanosti odgoja, odnosa između funkcionalnog i intencionalnog odgoja, zadataka pedagoške znanosti i dr. Štoviše, čitav niz pedagoških uputa iz ovoga razdoblja ostao je vitalan sve do današnjih dana. Stoga se može zaključiti da socijalistička pedagogija Stjepana Patakija kao vrlo važan segment poslijeratnog socijalističkog razvoja pedagogije zavrijeđuje povijesnu redefiniciju, ali i revalorizaciju u kontekstu recentnih pedagoških zbivanja.

8. Zaključak

Rezultati istraživanja pedagogije Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj u skladu s istraživačkim zadacima upućuju na slijedeće zaključke:

1. Globalni svjetski procesi u prvoj polovici XX. stoljeća pokazuju velike promjene u svijetu. Urušavaju se evropski i evroazijski monarhistički imperiji, a iz razrušenih carstava nastaju nove nacionalne, ali i višenacionalne državne zajednice kao međufaza u konačnom procesu konstituiranja nacionalnih država. Drobljenje evropskih kolonijalnih hegemonija slabi položaj ključnih evropskih sila, osobito nakon dvaju svjetskih ratova koji najsnažnije pogađaju evropske razvojne resurse. Na tlu Evrope nastaju različiti politički sustavi: pored ideološki pluralizirane parlamentarne demokracije liberalističkog tipa - bilo monarhističkog ili republikanskog oblika - pojavljuju se socijalistički i fašistički totalitarni ustroji. Sve ove povijesne turbulencije, ratne kataklizme i različiti, među sobom suprotstavljeni politički sustavi, iscrpljuju Stari kontinent i slabe njegovu moć. Rastočeni evropocentrizam postupno gubi *leaderstvo* u svjetskoj zajednici.

Nakon što je fašistički totalitarizam u Drugom svjetskom ratu vojnički poražen, socijalistički totalitarizam kao antipod demokratskom političkom sustavu jača do te mjere da se potkraj ovoga razdoblja uspostavlja nova polarizacija svijeta na dvije hemisfere s ekonomski, kulturno i vojno-politički suprotstavljenim državama: na jednoj strani je blok građanskih zemalja s pluraliziranim pristupom čovjeku i društvu na čelu sa Sjedinjenim Američkim Državama, a na drugoj njemu suprotstavljeni blok monistički strukturiranih socijalističkih društava pod vodstvom Saveza Sovjetskih Socijalističkih Država. Epicentar međublokovskih konflikata ponovno zaoštrava stanje na evropskom kontinentu koji je razdijeljen demarkacionom linijom na dva antagonizirana tabora.

Pored završetka čitavog niza globalnih svjetskih procesa prva polovica XX. stoljeća ostat će zabilježena kao razdoblje velikih otkrića u prirodnim znanostima i naglog tehnološkog napretka, te naglog jačanja i osamostaljivanja društvenih znanosti. Potaknuta otkrićima čitavog niza znanosti i filozofije pedagogija u svijetu u prvoj polovici XX. stoljeća doživljava vrlo velike promjene. U traganju za istovremenim zadovoljenjem novih odgojnih potreba čovjeka u suvremenom društvu kao odgovor na tradicionalnu pedagogiju *stare škole* razvija se čitav niz reformnih pravaca u pedagogijskoj znanosti i pokreta u pedagoškoj praksi sublimiranih pod nazivom *pedagogija nove škole*. Za razliku od pretjeranog intelektualizma, favoriziranja društvenih potreba nad potrebama pojedinca i odgajanikove pasivizacije u *pedagogiji stare škole*, *pedagogija nove škole* zalaže se za uvažavanje prirode odgajanika, aktiviranje njegovih ukupnih potencijala i doživljajnost u odgoju. Tako pedagogijsku znanost istovremeno zahvaćaju individualizacija i globalizacija kao dva glavna svjetska procesa toga doba. Unutrašnjim procesom individualizacije pedagogija sve snažnije ponire u proučavanje odgojnog čina i približavanje konkretnom umjesto imaginarnom prosječnom učeniku, ali istovremenim procesom interdisciplinarnog prožimanja s drugim znanostima i svjetske globalizacije sve kompleksnije zahvaća svoj predmet proučavanja i s evropskog kontinenta prostire se drugim svjetskim područjima.

2. Sudbina radikaliziranih svjetskih povijesnih procesa iz prve polovice XX. stoljeća na dramatičan se način prelamala preko leđa Hrvatske. U tom razmjerno kratkom povijesnom razdoblju Hrvatska je živjela u čak četiri među sobom sukobljene višenacionalne državne zajednice. Svaka od njih nastajala je iz ratnog sukoba s prethodnom, negirajući uređenjem svojih društvenih odnosa naslijeđe prethodnog sustava. Razlike između ovih državnih zajednica bile su tolike da su po svom ustrojstvu pripadale svim trima tada dominantnih, među sobom suprotstavljenim svjetskim političkim sustavima - parlamentarnoj demokraciji, fašizmu i socijalizmu.

Prve dvije države - Habsburška monarhija i Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca (Jugoslavija) - koje među sobom dijele 4/5 ovoga povijesnog razdoblja, parlamentarne su monarhije s reduciranim oblikom demokratskog ustrojstva u kojima Hrvatska bezuspješno traži odgovarajuće mjesto pod suncem. Opterećeni neriješenim ekonomskim, nacionalnim i socijalnim pitanjima dvorovi spomenutih monarhija

apsolutističkim centralizmom prije svega čuvaju osobne interese ne prezajući pritom od opstruiranja ionako slabih demokratskih institucija sistema kroz koje politički predstavnici hrvatskih interesa uporno, ali uglavnom i bezuspješno pokušavaju poboljšati teško stanje.

Posljednja petina ovoga razdoblja podijeljena je između dvaju totalitarnih sustava - fašizma i socijalizma - koji se po mnogo čemu razlikuju. Nezavisna Država Hrvatska, nastala i održavana uz pomoć vodećih fašističkih sila, za čitavo vrijeme svoga postojanja u Drugom svjetskom ratu u krvi je gušila drugačije političke opcije, ali i brutalno provodila rasistički pogrom protiv pojedinih nacionalnih zajednica. Za razliku od nje, antifašistička pobjednica Narodna Republika Hrvatska u sklopu Federativne Narodne Republike Jugoslavije svoju ideološku isključivost ne povezuje s nacionalnom pripadnošću ili bilo kakvim drugim porijeklom, niti primjenjuje tako krvave metode razračunavanja s političkim neistomišljenicima. Stoga nisu ni posljedice socijalističkog sustava bile tako pogubne i po život opasne kao fašističke. Međutim, iako ideološki polaze s oprečnih stajališta koristeći se pritom posve drugačijim metodama vladanja, NDH i NRH u prvoj polovici XX. stoljeća umjesto rješavanja temeljnih nacionalnih i socijalnih pitanja hrvatskog društva svojim totalitarizmom dodatno otežavaju ionako zapretno stanje gušenjem bilo kakve mogućnosti slobodnog, od političke kontrole nezavisnog javnog djelovanja. Na taj način čitav niz neriješenih problema dodatno se komplicira. U njima vladajuće garniture drže ideološki monopol nad cjelokupnim društvom, pri čemu se drugačiji oblici mišljenja smatraju subverzivnim i kontrarevolucionarnim. Sve je moralo biti u funkciji društveno proklamirane ideologije - od ekonomskog i političkog, preko znanstvenog i umjetničkog, do ukupnog kulturnog razvoja.

Tako se u pola stoljeća odigrala povijesna drama na tlu Hrvatske u kojoj je njena sudbina na marginama svjetskih političkih zbivanja, nerijetko završavajući u nepomirljivim krajnostima: Hrvatska je spadala u najsiromašnije krajeve moćnog evropskog multinacionalnog imperija prije Prvoga svjetskog rata, ali i najbogatije krajeve višenacionalne monarhije nakon tog rata; bila je dio najkrvavijih, ideološki i nacionalno najsuprotstavljenijih krajeva za vrijeme Drugoga svjetskog rata u kojima se izravno provodila brutalna fašistička rasna politika, ali i dio totalitarizma nove višenacionalne socijalističke zajednice u kojoj nakon međudržavnog sukoba s etatiziranim vrhom socijalističkih društava potkraj 40-ih godina XX. stoljeća

započinje politički eksperiment traganja za specifičnim *trećim putem* samostalnog deetatiziranog socijalističkog razvoja na marginama socijalističkog totalitarizma.

3. Razvoj povijesti pedagogije u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća bio je pod snažnim utjecajem navedenih evropskih i svjetskih procesa, ali istovremeno predestiniran teškim prilikama u kojima se Hrvatska nalazila. Presudnu je ulogu imao utjecaj društvenih prilika u Hrvatskoj s jedne strane i različiti reformni pravci *pedagogije nove škole* s druge strane. Pritom su konkretne društvene prilike limitirale tempo, ali i trasirale pravac njenoga razvoja. Tempo razvoja pedagogije u Hrvatskoj predestiniran je stanjem u kojem su se nalazili ukupni nacionalni resursi - pedagoški standard i položaj odgoja u tom kontekstu, dostignuta razina razvoja pedagoške teorije i stupanj razvoja pedagoške i ukupne intelektualne infrastrukture zemlje koja je potrebna kao podrška razvoju znanosti.

Proces razvoja nacionalne pedagoške znanosti započeo je u drugoj polovici XIX. stoljeća. U vrijeme vrlo niskog pedagoškog standarda s velikom nepismenošću, nerazvijenom i nesekulariziranom školskom mrežom, pomanjkanjem i lošim statusom učiteljskog kadra, te nepostojanjem vodećih akademskih i intelektualnih ustanova razvoj pedagoške znanosti, kao i cjelokupnog društva, pretpostavljao je značajno poboljšanje pedagoških prilika. U tom pravcu započinje sukladna borba Hrvatskog narodnog preporoda na općekulturnom polju i Hrvatskog učiteljskog pokreta na pedagoškom polju. Jačanje pedagoške infrastrukture zemlje postupno osigurava pretpostavke razvoja nacionalne pedagoške znanosti. Osnivaju se stožerne intelektualne i pedagoške ustanove na kojima počiva sve sustavniji razvoj pedagoške teorije: pored Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti od osobitog značaja za razvoj nacionalne pedagogije ima Hrvatsko sveučilište u Zagrebu sa svojim Mudroslovnim/Filozofskim fakultetom na kojem se pokreće kontinuirano pedagoško obrazovanje i osposobljavanje profesora; od specifično pedagoških i pedagoških ustanova posebni doprinos daju časopis *Napredak* i Hrvatski pedagoško-književni zbor kao ključna strukovno-staleška udruga.

U razdoblju od druge polovice XIX. stoljeća do Prvoga svjetskog rata prva je etapa razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj. U njoj pedagoška teorija još uvijek ima prosvjetiteljske karakteristike jer je prije svega usmjerena strukovno-staleškoj borbi za promicanje ukupnih narodnih ciljeva podizanjem pedagoškog standarda zemlje. Mada za razvoj pedagoške znanosti na početku tog

razdoblja još uvijek nisu postojale sve pretpostavke niti je bila prioritetna u tim prilikama, postupno se razvija sve snažnija i suvremenija pedagoška teorija. Naime, u prosvjetiteljskoj pedagogiji se među sobom izmjenjuju tri oprečne pedagoške tendencije koje se kreću u tom pravcu: dominacija teološke orijentacije do 70-ih godina XIX. stoljeća s još uvijek nedovoljno razvijenim pedagoškim fundusom, prevlast herbartovske tradicionalne *pedagogije stare škole* do početka XX. stoljeća koja postupno potiskuje teološku pedagogiju prije svega iz pedagoške literature u učiteljskim školama, a na taj način i iz školstva, te jačanje reformne *pedagogije nove škole* do Prvog svjetskog rata koja u konceptualnom sukobu s *pedagogijom stare škole* osuvremenjuje tradicionalni pristup u nacionalnoj pedagogiji.

Druga etapa suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj omeđena je dvama svjetskim ratovima. Uz postupno poboljšanje pedagoškog standarda zemlje osigurana je intelektualna infrastruktura za razvoj pedagoške teorije - na Sveučilištu se otvara studij pedagogije, pored srednjih učiteljskih škola i Mudroslovnog/Filozofskog fakulteta osniva se i Viša pedagoška škola za obrazovanje učitelja, započinje studiranje i usavršavanje većeg broja domaćih pedagoga i u inozemstvu, respektabilni razvoj *Napretka* prati niz novoosnovanih pedagoških časopisa, izdavačku djelatnost Hrvatskog pedagoško-književnog zbora nadmašuju novootvorene nakladničke kuće, jača kontakt sa svjetskom pedagoškom literaturom i dr. Nacionalnu pedagogiju posebno snažno zahvaćaju utjecaji različitih svjetskih pravaca *pedagogije nove škole*. U ovoj etapi pedagogija u Hrvatskoj ubrzano se razvija i jača, te konačno završava proces konstituiranja u zasebnu znanost.

U čitavom spektru različitih teorijskih pristupa u nacionalnoj povijesti pedagogije između dvaju svjetskih ratova nesumnjivo najveći doprinos daju pedagogija radne škole i kulturna pedagogija. Pedagogija radne škole pronalazi najviše pristaša među učiteljima i u tom pogledu odigrava vrlo značajnu ulogu u potiskivanju *pedagogije stare škole* i stvaranju klime o potrebi drugačijeg pristupa pedagogiji. Kako se prije svega usmjerila na primjenu u praksi bez snažnijih teorijskih pretenzija, a pedagoške prilike još uvijek nisu osiguravale potrebne investicije za kvalitetno zaživljavanje pojedinih smjerova radne škole, pedagogijom u Hrvatskoj dominira eklektizirani pristup radnoj školi uz istovremeno korištenje raznovrsnih smjerova.

Izuzetno veliki doprinos nacionalnoj pedagogijskoj teoriji daje pravac kulturne pedagogije s čijom pedagogijskom teorijom između dvaju svjetskih ratova završava proces znanstvenog konstituiranja pedagogije u Hrvatskoj. Od početne pasivne recepcije svjetske pedagogijske misli kulturna pedagogija prerasta u dinamični pravac s kojim se nacionalna pedagogija sve snažnije uključuje u svjetske pedagogijske procese. Njen snažni razvoj s početkom Drugoga svjetskog rata bitno narušavaju novouspostavljene totalitarne društvene prilike. Mada značajno reducirana, struktura kulturne i ukupne nacionalne pedagogije održavala se i za vrijeme rata zahvaljujući prije svega njenoj upućenosti na njemački kulturni krug. Međutim, s krajem rata novi totalitarizam potpuno je zapriječio nastavak razvoja kulturne pedagogije i cjelokupne pedagogijske znanosti iz hrvatskog međuraća.

Tako je gubitkom društvenih sloboda evolutivni proces razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj zaustavljen. Među društvenim znanostima - koje su u tom pogledu posebno osjetljive radi proučavanja društvenih odnosa - pedagogija je naročito podložna totalitarnom društvenom utjecaju jer se u njoj sjedinjuju istraživačka razina razumijevanja, ali i normativna razina upravljanja odgojem. Kako su društveni odnosi za vrijeme fašističkog i socijalističkog totalitarizma bitno reducirali mogućnost autonomnog znanstvenog rada, suvremena povijest pedagogije u Hrvatskoj s Drugim svjetskim ratom nije imala evolutivni proces razvoja već je pod udarom radikaliziranih kulturnih prilika svedena na *ancillu régimeae*. Njen položaja u totalitarnim društvima NDH i NRH svodi se na teorijsku potvrdu ispravnosti politički nametnutog puta društvenog razvoja i njegovoj primjeni u pedagoškom sustavu. Obje totalitarne vlasti u pedagogiji vide posebno značajan medij za normativno-političku indoktrinaciju odgojem.

Treća etapa suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj nakon Drugoga svjetskog rata u cjelosti je predodređena novim političkim totalitarizmom. Njenu poziciju dodatno otežava prisilni raskid s cjelokupnom dotadašnjom nacionalnom pedagogijskom baštinom, radi čega je pedagogija u Hrvatskoj morala zbaciti svoja međuratna pedagogijska dostignuća i započeti graditi novu pedagogiju prema državnim ideološko-političkim proklamacijama. Uz prekid bilo kakvih veza s dotadašnjom pedagogijskom baštinom prinudno je usmjerena na pedagogiju Saveza Sovjetskih Socijalističkih Republika kao jugoslavenskog političkog saveznika i ideološkog predvodnika. U zadanim okolnostima recepcija sovjetske pedagogije

toliko je pasivizirala pedagoški inicijativu da nije dozvoljena bilo kakvu kritičku intonacija u tom pogledu. Razlike između pojedinih predstavnika poslijeratne pedagogije ostajale su prije svega na načinu interpretacije i afirmacije zadane pedagogije. Tako je u procesu ideološke unifikacije pedagogija u Hrvatskoj neposredno nakon Drugoga svjetskog rata utopljena u amalgam jugoslavenske socijalističke pedagogije.

Nakon početne faze etatističkog socijalističkog razvoja pasivnim importom i razradom sovjetske socijalističke pedagogije od 50-ih godina započinje deetatizacija zemlje uvođenjem političkog eksperimenta socijalističkog samoupravljanja. Poslije državnog raskola sa SSSR-om cjelokupno društvo prestrojava se u skladu s novim ideološko-političkim proklamacijama, pa tako i hrvatska pedagogija u sklopu jugoslavenske socijalističke pedagogije započinje fazu deetatizacije i izgradnju samoupravne socijalističke pedagogije. Uzimajući u obzir zadani ideološki okvir u novim se okolnostima otvara mogućnost kritičkog preispitivanja građanske pedagogije u svijetu i nacionalne pedagoške baštine - pri čemu politika i dalje kontrolira pedagoški i ukupni znanstveni razvoj zemlje u skladu s novoproklamiranim ciljevima. U početku ove etape cjelokupna jugoslavenska pedagogija, poučena dotadašnjom oštrom kontrolom, bojažljivo je i vrlo sporo koristila ponuđene mogućnosti, pa je značajnije otvaranje započelo tek od polovice 50-ih godina.

4. U razmjerno kratkom životu, koji nije trajao niti 50 godina, Stjepan Pataki se u prvoj polovici XX. stoljeća posvetio pedagoškom i pedagoškom djelovanju puninom svoga bića. Odmah nakon završetka novoutemeljenog zagrebačkog studija pedagogije uz filozofiju i matematiku započinje s profesorskim radom, kojeg ne napušta doslovno do zadnjega dana svoga života. Bio je gimnazijski profesor, a potom i profesor dviju najznačajnijih pedagoških ustanova u Hrvatskoj - Više pedagoške škole u Zagrebu i Filozofskog/Mudroslovnog fakulteta Zagrebačkog sveučilišta. Osobitu naklonost učiteljskom pozivu kontinuirano nadopunjuje teorijskim proučavanjem pedagoških i pedagoških pitanja. U drugom kvartalu XX. stoljeća predaje se proučavanju pedagogije po čemu je vrlo zapažen i cijenjen ne samo u pedagoškoj, nego i u široj kulturnoj javnosti. Tijekom tog razdoblja stvorio je impozantni teorijski opus od preko 100 radova. Nije bilo značajnijeg pedagoškog projekta i pedagoške aktivnosti u to vrijeme u kojima nije aktivno

sudjelovao. Svojim istraživanjima snažno se utkao u sâm vrh pedagoškijske znanosti u Hrvatskoj. Pored čitavog niza zapaženih studija objavljuje sveučilišne skripte i pedagoškijske udžbenike, a njegov raznovrsni pedagoškijski angažman seže i do osnivanja i vođenja Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, uređivanja vodećih pedagoškijskih časopisa u zemlji, aktivnog sudjelovanja u upravljanju i radu Hrvatskog pedagoško-književnog zbora i čitavog niza drugih kapitalnih pedagoškijskih djelatnosti.

Sve ove činjenice pokazuju da je Stjepan Pataki bio izuzetno darovit, plodan i cijenjen znanstvenik koji je u razmjerno kratkom periodu - i to u znanstvenom pogledu kao mlada osoba - dosegao najznačajnije rezultate na svom polju. Njegova znanstvena istraživanja bila su napredak ne samo za njega, nego i za cjelokupnu pedagoškijsku znanost u Hrvatskoj i Jugoslaviji. Uzimajući sve ovo u obzir, kada bi se njegov opus promatrao na temelju iznesenih pokazatelja bez sagledavanja unutrašnje strukture i izvan konteksta prostora i vremena u kojem je nastao, stvorio bi se privid skladnog i kontinuiranog znanstvenog razvoja. Međutim, to uopće nije tako.

Kvalitativna analiza Patakijeva pedagoškijskog opusa pokazala je diskontinuitet njegova razvoja. S druge strane njegova kompativna razvojno-dinamička analiza s općim društvenim i pedagoškijskim prilikama utvrdila je potpuno temporalno i strukturalno suglasje između diskontinuiteta njegova pedagoškijskog razvoja i diskontinuiranog razvoja ukupnih pedagoškijskih i društvenih prilika u Hrvatskoj u prvoj polovici XX. stoljeća. Tako se na primjeru života i pedagoškijskog opusa jedne od vodećih osoba nacionalne pedagoškijske znanosti odražava sva bremenitost tadašnjih društvenih i pedagoškijskih prilika.

Stjepan Pataki je jedini sveučilišni profesor pedagogije koji je održao kontinuitet svoga sveučilišnog rada i istraživanja pedagoškijske znanosti tijekom dvije pedagoškijske etape - pluralizirane znanstvene pedagogije i monistički zasnovane socijalističke pedagogije - i tri politička sistema - od Kraljevine Jugoslavije, preko Nezavisne Države Hrvatske do Narodne Republike Hrvatske u sklopu Federativne Narodne Republike Jugoslavije. Poput svih drugih suvremenika, dijelio je sudbinu svoga povijesnog trenutka tako da je u razmjerno kratkom periodu znanstvenog rada razvijao dvije po mnogo čemu oprečne pedagoškijske teorije. To je prije svega rezultat teških povijesnih okolnosti u kojima je živio i spleta događaja u prijelomnim trenucima, a ne znak znanstvene nepostojanosti niti obilježje njegove ličnosti. Unatoč

tome, vrlo snažni pedagoški habitus osigurao mu je da u obje među sobom konfrontirane etape razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj izgradi respektabilne pedagoške teorije koje ga svrstavaju u sâm vrh pedagoške znanosti u Hrvatskoj, ali i cjelokupnoj Jugoslaviji. U tom pogledu Stjepan Pataki je bez sumnje najznačajniji teoretičar pedagogije koji održava kontinuitet djelovanja između predratne pluralizirane i poslijeratne ideologizirane pedagogije.

Prvi dio pedagoškog opusa Stjepana Patakija razvija se u najdinamičnijem i najbogatijem razdoblju suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj - između dvaju svjetskih ratova. Od sâmog početka Pataki započinje istraživanje ključnih pitanja pedagoške teleologije. Na tom području razvija pedagošku teoriju koja spada u red najznačajnijih pristupa u okviru kulturne pedagogije s kojom pedagoška znanost u Hrvatskoj završava proces svoga konstituiranja. Kulturna pedagogija Stjepana Patakija zahvaća 2/3 njegova teorijskog rada i 1/2 napisanih djela.

Izrazito dobro obrazovan s posebnim senzibilitetom za istraživanje pedagoških pitanja, u permanentnom kontaktu s domaćim, ali i svjetskim pedagoškim kretanjima Pataki na pravi način prepoznaje i razrađuje temeljne pedagoške teme. Širina njihova poznavanja i dubina razmatranja, lakoća izlaganja filozofijske i teleologijske materije, kontinuirano i uvijek izravno zauzimanje vlastitih pozicija o raspravljanim pitanjima - pri čemu nerijetko ulazi u bitke i uvijek znanstveno utemeljene polemike s vodećim domaćim i stranim teoretičarima pedagogije toga doba koji su zastupali drugačija stajališta - jasnoća stila i sposobnost da na takvim postavkama postupno izgrađuje samosvojni sustav pedagoške znanosti temeljne su karakteristike kulturne pedagogije Stjepana Patakija.

Socijalistička pedagogija Stjepana Patakija obuhvaća 1/3 vremena njegova istraživanja i 1/2 pedagoških djela. Nastala je na početku treće etape monistički zasnovane socijalističke pedagogije kada je ugušena autonomija slobodnog znanstvenog rada snažnom državnom ideološko-političkom kontrolom⁶¹.

⁶¹ U vrijeme kada je sloboda intelektualnog djelovanja reducirana do te mjere da se znanstveni rad svodio na interpretaciju državno proklamirane ideologije, postavlja se pitanje u kojoj se mjeri uopće može govoriti o znanosti?! Bez slobode zasnovane na demokratskim društvenim odnosima nema nezavisnog znanstvenog rada, a znanost postaje *ancilla régimes*! A onoliko koliko je *ancilla* - toliko nije znanost, jer se u istraživanjima ne rukovodi isključivo svojim znanstvenim instrumentarijem, već robuje izvanznanstvenim kriterijima. Umjesto da istražuje i vodi, ona interpretira i slijedi. Tako se umjesto spoznajnog korpusa koji će omogućiti razumijevanje i upravljanje odgojem stvara pedagoški konstrukt u raskoraku sa stvarnim odgojnim prilikama, a odgoj se zamjenjuje grubom indoktrinacijom.

Posve je jasno da se u tim uvjetima razvijena socijalistička pedagogija Stjepana Patakija bitno razlikuje od njegove kulturne pedagogije. Suštinska razlika između ovih dviju teorija proizlazi iz položaja pedagogijske znanosti u različitim povijesnim okruženjima: dok se u kulturnoj pedagogiji teorija odgoja gradila u postupnom stvaralačkom istraživačkom naporu, u socijalističkoj pedagogiji ona nastaje interpretiranjem zadanog ideološkog pristupa. No, unatoč tome što socijalistička pedagogija Stjepana Patakija u okviru cjelokupne monistički zasnovane socijalističke pedagogije nije niti mogla imati originalni pristup, već je bila recepcija i interpretacija zadanog ideološkog okvira, posebna je vrijednost Patakijeve socijalističke pedagogije što s procesom deetatizacije i izgradnje *trećeg puta* Stjepan Pataki među prvima otvara čitav niz novih pristupa u pedagogiji svodeći utopističke projekcije o revolucionarnim promjenama društva pomoću pedagogije i odgoja u realne okvire u kojima oni zauzimaju odgovarajuće mjesto u skladu sa stvarnim mogućnostima, šireći domašaj pedagogije s isključivo normativnog na deskriptivni i eksplikativni zadatak, uvođenjem u metodologijski istraživački zadatak uz deduktivne i induktivne istraživačke metode i dr. Stoga se može zaključiti da Stjepan Pataki spada u red najznačajnijih teoretičara pedagogije u Hrvatskoj i cjelokupnoj Jugoslaviji nakon Drugoga svjetskog rata - kako u prvoj, tako i na početku druge faze njena razvoja jer je njegova socijalistička pedagogija među najpotpunijim i najrazrađenijim teorijama nastalim u tom periodu.

5. Konceptualizacija Patakijeve kulturne pedagogije pokazuje njenu strukturu, razinu razvijenosti i aktualnost u kontekstu recentnih pedagogijskih zbivanja. Njegova posebna vrijednost je u tome što pedagogijska pitanja proučava na originalni i znanstveno fundiran način. U njoj Pataki razrađuje temeljna teleologijska pitanja pedagogije, među kojima posebno odnos filozofije i pedagogije, kriterije utemeljenja pedagogije kao samostalne znanosti, položaj odgoja u čovjekovu životu, moć i granice odgoja, te problem određenja cilja odgoja. U tom pogledu posebnu pažnju posvećuje odgajatelju kao nositelju odgojnog procesa, a otvara i čitav niz drugih teorijskih pitanja. Međutim, koncept kulturne pedagogije Stjepana Patakija ostao je nezavršen i do kraja nerazrađen. Unatoč tome, u njemu se daju odgovori na temeljna pitanja pedagogije i odgoja, te utemeljuje znanstveni karakter pedagogije osporavanjem ključnih prigovora upućenih u tom pogledu. Za razmjerno kratkog perioda u kojem je stvarana, posebno s obzirom na dotadašnju razinu razvoja

pedagogije u Hrvatskoj, kulturna pedagogija Stjepana Patakija postigla je dobre rezultate posebice u okviru pedagogijske teleologije, te karaktera i položaja odgajatelja u odgoju. Mada ponekad u konceptu kulturne pedagogije ne održava kontinuitet konzistentnog pristupa pojedinim pedagogijskim pitanjima, njegova cjelokupna pedagogijska struktura ima svoju koherentnu nit koja se razvija od filozofijskog ishodišta, preko pedagogijske teleologije, do početaka razrade strukture pedagogijskog korpusa.

Kako se radi o građi koja raspravlja temeljna pedagogijska pitanja, i to na originalan i znanstveno utemeljen način, njena aktualnost nije izgubljena niti nakon pola stoljeća zaborava. Dapače, danas je dobila na posebnom značaju pogotovo zato što se recentna pedagogijska teorija u Hrvatskoj prije svega usmjerila na pitanje *kako odgajati*. Pritom ne samo da ne uzima u razmatranje pitanje *koji je odgojni cilj* kao ključno pitanje svijesne djelatnosti, nego se prema njemu odnosi kao da ono niti nije njen problem. Nakon što je u totalitarnom duštvenom okruženju u posljednjih pola stoljeća u Hrvatskoj na to pitanje ekskluzivno pravo imala službena državna ideološko-politička nomenklatura, potkraj 90-ih godina XX. stoljeća - gotovo desetljeće nakon demokratskih promjena - ono i dalje ostaje izvan interesa pedagogije. Vrijeme je da recentna pedagogijska znanost pređe iz deklarativnog osporavanja totalitarizma i ideološkog monizma u stvarno preispitivanje svoje vlastite prirode. Preispitivanje znanstvenih kriterija na kojima počiva, odnosa prema filozofiji i drugim znanostima u procesu sveopće globalizacije i interdisciplinarnе međuznanstvene pluralizacije, traganje za novim odgojnim ciljem koji će zamijeniti ideološke floskule zaodjenute odgojnim idealima, pitanje individualnog i socijalnog u odgoju i čitav niz drugi suštinskih pitanja pedagogije i odgoja prevažni su da bi se preko njih moglo šutke prelaziti. U tom pogledu kulturna pedagogija u Hrvatskoj kao dio suvremene baštine - u kojoj značajno mjesto zauzima teorija Stjepana Patakija - daje vrlo značajne, još uvijek nedovoljno sagledane odgovore. Bogatstvo različitih pristupa kulturnoj pedagogiji pokazuju ne samo njihovu teorijsku razinu, nego i živost nacionalne pedagogijske znanosti toga doba. U recentnom demokratskom okruženju nacionalna pedagogija ima priliku vlastitu sudbinu istinski uzeti u svoje ruke i okrenuti se cjelini svoga bića. U tom pogledu revalorizacija kulturne pedagogije kao riznice nacionalnog pedagogijskog blaga od posebnog je značaja.

6. Komparacija koncepta kulturne pedagogije s konceptom socijalističke pedagogije pokazuje različita filozofijska polazišta, drugačiju teleologijsku strukturu pedagogije i neujednačenu razinu njihove konceptualne izgrađenosti. Unatoč tome što je razvoj teorije socijalističke pedagogije trajao dvostruko kraće od kulturne pedagogije, reinterpretacija gotove sovjetske socijalističke pedagogije omogućila je Stjepanu Patakiju da u podjednakom broju radova kao za vrijeme kulturne pedagogije konceptualno zaokruži svoj pristup socijalističkoj pedagogiji. Patakijev koncept socijalističke pedagogije razrađuje temeljna teleologijska pitanja pedagogije i odgoja u novom duhu, razvija pedagogijski korpus iz proklamiranih zadataka odgojnog cilja, te posvećuje posebnu pažnju odgajateljima i roditeljima kao ključnim odgojnim faktorima.

Za razliku od kulturne pedagogije koja nema kontinuitet svoga razvoja do današnjih dana, socijalistička se pedagogija razvijala sve do osamostaljenja Hrvatske i demokratskih promjena početkom 90-ih godina XX. stoljeća, pa je njena baština u izravnom dodiru s recentnim pedagogijskim zbivanjima. Unatoč tome što je u međuvremenu doživjela čitav niz promjena u okviru kojih je hrvatska pedagogija ponovno postupno osamostaljavana od jugoslavenske pedagogije, a ideološke stege popuštane, istraživanje cjelokupnog poslijeratnog razvoja socijalističke pedagogije u Hrvatskoj i u njegovu kontekstu nezaobilazne teorije Stjepana Patakija važan je zadatak recentne pedagogijske zbilje.

Nacionalna pedagogija pred ponovnim je izazovom - pred kojim se nalazila socijalistička pedagogija neposredno nakon Drugoga svjetskog rata. Za nadati se da u demokratskom okruženju neće počinuti pogrešku na koju je bila prinuđena od totalitarne vlasti neposredno nakon Drugoga svjetskog rata, te da se neće ponovno početi graditi *ab ovo*, kao da ništa prije nje nije postojalo. Krajnje je vrijeme da pedagogija u Hrvatskoj iz neprirodno polariziranog, skokovitog i revolucionarnog razvoja pređe u tranzicijski proces evolucijskih promjena koje će rekonceptualizirati i revalorizirati ukupnu nacionalnu pedagogijsku baštinu. S jedne strane, sve ono što može izdržati znanstvenu kritiku i kušnju novoga doba valja ugraditi u recentni spoznajni korpus. S druge strane cjelokupni pedagogijski korpus treba povijesno redefinirati u kontekstu suvremenih dostignuća pluralizirane povijesne znanosti izbjegavajući svjetonazorski antagonizirane pristupe kako bi se na pravi način, izvan isključivih ideoloških polariteta moglo sagledati ukupno dostignuće nacionalne

pedagogije. U tom pogledu niti jedan dio pedagogijskog nasljeđa ne smije ostati po strani - bilo prva etapa prije Prvoga svjetskog rata, bilo druga između ratova ili treća nakon Drugoga svjetskog rata.

Unatoč tome što je doprinos nacionalne pedagogijske znanosti najveći između dvaju svjetskih ratova, to nikako ne znači da su razdoblja prije Prvoga i nakon Drugoga svjetskog rata posve nevažna. Niti je cjelokupni razvoj u drugoj etapi dobar, niti u periodu prije i poslije njega sve treba zaboraviti. Vrijeme je da se ukupni razvoj pedagogije u Hrvatskoj - osobito posljednje stoljeće i pol njenoga konstituiranja u zasebnu znanost - prihvati onakvim kakav on jest, bez ponovne *a priori*ne isključivosti prema bilo kojem području, te da se u cjelini podvrgne propitivanju. U tom pogledu od posebnog je značaja pedagogija Stjepana Patakija - nesumnjivo jednog od vodećih pedagoga u Hrvatskoj i Jugoslaviji u drugoj i na početku treće etape razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj.

7. U posljednjem poglavlju - koji slijedi - sistematizirana je bibliografija objavljenih i neobjavljenih radova Stjepana Patakija, te bibliografija do sada objavljenih radova o Stjepanu Patakiju. Za nadati se da će biti od pomoći i kao poticaj daljnjim istraživanjima povijesti pedagogije u Hrvatskoj.

9. Izvori i literatura

Istraživački korpus Disertacije sastoji se iz četiri dijela:

Prvi dio čini 9.1. *Bibliografija radova Stjepana Patakija*, odnosno sva djela koje je napisao Stjepan Pataki za svoga života. Ona je temeljno polazište za istraživanje pedagogije Stjepana Patakija, a sastavljena je od 9.1.1. *Objavljenih radova*, 9.1.2. *Sveučilišnih skripti* i 9.1.3. *Neobjavljenih radova* Stjepana Patakija.

Drugi dio zajedno s prvim dijelom istraživačkog korpusa spada u skupinu primarnih izvora. Svi 9.2. *Izvori o životu i radu Stjepana Patakija* podijeljeni su na 9.2.1. *Građu iz matičnih ureda*, 9.2.2. *Arhivsku građu* i 9.2.3. *Građu iz privatnih zbirki*, te čine vrela za istraživanje ukupne životne djelatnosti Stjepana Patakija.

Treći dio istraživačkog korpusa obuhvaća sekundarne izvore u kojima drugi autori govore o Stjepanu Patakiju. Kako o njemu do sada nije objavljena niti jedna samostalna knjiga, 9.3. *Bibliografija radova o Stjepanu Patakiju* sastoji se samo od 9.3.1. *Bibliografije članaka* koji su u cjelosti posvećeni njegovu teorijskom opusu (bilo da ga proučavaju u cjelini, neki njegov segment ili pojedinačni rad) i 9.3.2. *Bibliografije bibliografijâ objavljenih radova* koja daje pregled do sada objavljenih, više ili manje cjelovitih, bibliografijâ radova Stjepana Patakija.

Četvrti, ujedno posljednji dio 9. *Izvora i literature*, heterogena je struktura različitih studija značajnih po raznim osnovama za ovo istraživanje. Prva grupa 9.4. *Ostalih izvora i literature* sadrži temeljna djela Patakijevih suvremenika koja su se bavila pedagogijom i odgojem, bilo u Hrvatskoj ili u drugim zemljama evropskog kulturnog kruga kojem je hrvatska pedagogijska misao pripadala u pojedinim razvojnim fazama tijekom Patakijeva života. Druga grupa raspravlja o pedagogijskim pravcima kojima je Stjepan Pataki pripadao ili se u bilo kojem kontekstu dotiče njegove pedagogije. Treća grupa proučava konkretne povijesne okolnosti prve polovice XX. stoljeća u Hrvatskoj. I konačno, četvrta grupa ovih izvora i literature

upućuje u metodologiju znanstvenih istraživanja. Ukupno uzevši, ovaj dio izvora i literature pruža osnove znanstveno-istraživačkog rada, te daje pregled studija koje proučavaju državne, političke, općekulturne, pedagogijske i odgojne prilike prve polovice XX. stoljeća u Hrvatskoj i svijetu. U sebi sadrži primarne i sekundarne izvore, sintetičke studije i manja djela, monografije, rasprave, članke, udžbenike, dnevnik, kronike i druge oblike izvora i literature.

Na kraju treba upozoriti i na osnovna pravila kojih se držalo pri utvrđivanju redoslijeda unutar određenih grupa bibliografskih jedinica, kao i na specifičnu prirodu pojedinih grupa ili pojedinačnih bibliografskih jedinica. Prve tri skupine *9. Izvora i literature* (*9.1. Bibliografija radova Stjepana Patakija*, *9.2. Izvori o životu i radu Stjepana Patakija* i *9.3. Bibliografija radova o Stjepanu Patakiju*) poredane su kronologijskim redom, s izuzetkom pedagogijske ostavštine *9.2.2.10. Iz Pedagoškog arhiva Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu*, kod koje je poštovan unaprijed utvrđen red arhivski poredanog materijala i signaturâ. Četvrta skupina (*9.4. Ostali izvori i literatura*) složena je abecednim redom, pri čemu je kod autora koji imaju više djela poštovana kronologija objavljivanja umjesto abecednog redoslijeda naslova.

Uz neka poglavlja, podpoglavljia i bibliografske jedinice *9. Izvora i literature* navedene su napomene koje pojašnjavaju specifičnu prirodu djela na koji/e se odnose. Ta zapažanja jasno su pozicionirana i markirana: kada su uz pojedinačna djela, na kraju su podataka o tom djelu, pritom jasno odijeljena od njih: (*Napomena: (...) ; op. I. R.*). Kada pak obuhvaćaju veću grupu bibliografskih jedinica, onda su u fusnotama na dnu stranice, precizno označavajući na koju se grupu izvora i literature odnose: (*Napomena: (...) ; op. I. R.*).

9.1. Bibliografija radova Stjepana Patakija⁶²

9.1.1. Objavljeni radovi

- Stevan PATAKI (1924): ... , u časopisu: *Uzgajatelj*, Sarajevo, br. 8-9, 10. i 11, str. 33-34, 12-13. i 42-43 (Napomena: Prvi Patakijev članak odgovor je na natječaj *Uzgajatelja* - časopisa za moralno i etičko poboljšanje društva, s temom Moral i društvo. Članak nema posebno istaknut Autorov naslov; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1928 a): Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji, u časopisu: *Nastavni vjesnik*, Zagreb, br. 7-8, str. 261-272.
- Stevan PATAKI (1928 b): Filozofijski osnov pedagogijske teleologije, u časopisu: *Nastavni vjesnik*, Zagreb, br. 9-10, str. 323-343.
- Stevan PATAKI (1929): Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije : Prilog kulturno-filozofijskoj problematici, u časopisu: *Nastavni vjesnik*, Zagreb, br. 8. i 9-10, str. 298-305. i 336-346.
- Stevan PATAKI (1930): *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teoretskom problemu (Odlomak) - Radnja odobrena kao disertacija za doktorski ispit na sjednici Savjeta Sveučilišta Kraljevine Jugoslavije u Zagrebu od 26. oktobra 1929., prema referatu članova ispitnog odbora: Dr. Alberta Bazale, Dr. Ramira Bujasa, Dr. Vladimira Varićaka, sveučilišnih profesora.*, str. 63 (Napomena: Mjesto izdanja i izdavač ove knjige nisu navedeni. U njoj je objavljen *Uvod, Literatura*, poglavlje IV. *Transcendentna nauka o predmetu spoznavanja* i prvi dio poglavlja V. *"Transcendentni problem". Metalogička strana u transcendentnom odredjenju predmeta.*, od ukupno osam poglavlja Autorove disertacije. Objavljene su (arhivski obilježene) stranice 1-5, 6-12, 55-90. i 91-106. Precizniji podaci o Disertaciji nalaze se u popisu neobjavljenih radova Stjepana Patakija (9.1.3, 1929); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1931): Jedno novo djelo Oswalda Spenglera, u časopisu: *Riječ*, Zagreb, br. 30. i 31, str. 10-13. i 7-10.
- Stevan PATAKI (1932 a): *Kultura i odgoj : Povodom Vuk-Pavlovićeva djela "Ličnost i odgoj"*, Sisak, Tiskara Vjekoslav Pelc, str. 39.
- Stevan PATAKI (1932 b): Dr. Pavao Vuk-Pavlović: Ličnost i odgoj - Jedan prikaz, u dnevnom listu: *Jutarnji list*, Zagreb, od 13. 11. i 20. 11, str. 19. i 19 (Napomena: Ovaj članak istovjetan je prvom poglavlju Autorove ranije objavljene knjige: *Kultura i odgoj : Povodom Vuk-Pavlovićeva djela "Ličnost i odgoj"* (9.1.1, 1932 a), str. 3-15; op. I. R.).

⁶² Napomena: Ime autora, kao i ostali podaci uz svaki rad, u ovoj su 9.1. Bibliografiji radova Stjepana Patakija u cjelosti navedeni onako kako se nalaze na sâmom radu.

Uz svaki rad u kojem je Pataki autor, koautor, urednik ili suradnik radi cjelovitosti podataka označen je ukupan broj stranica rada, bez obzira na to radi li se o članku ili knjizi. U sljedećim dijelovima 9. *Izvora i literature* (zapravo u njegovu posljednjem dijelu - 9.4. *Ostali izvori i literatura*, s obzirom da dijelovi 9.2. *Izvori o životu i radu Stjepana Patakija* i 9.3. *Bibliografija radova o Stjepanu Patakiju* nemaju monografije) broj stranica se ne ističe uz knjige već, kako je to uobičajeno, samo uz članke u listovima, časopisima i zbornicima.

Kronologijski slijed prikazivanja objavljenih radova poštovan je ne samo između godišta njihova izdanja već, temeljem različitih pokazatelja, i među radovima unutar istoga godišta, čime je rekonstruiran, u mjeri u kojoj je to bilo moguće, cjelokupan tijek objavljivanja Patakijevih radova. Isti princip korišten je i u 9.3. *Bibliografiji radova o Stjepanu Patakiju*; op. I. R.

- Stevan PATAKI (1933 a): Razvoj i nauka logičkog idealizma : "Glavno pitanje" Kantove Kritike čistog uma ("Kopernikovski obrat" kao smisao Kantova transcendentalnog idealizma), u zborniku: *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti - Razred historičko-filologički i filozofičko-juridički*, Zagreb, Tisak Nadbiskupske tiskare, knjiga 247, str. 148-182.
- Stevan PATAKI (1933 b): Razvoj i nauka logičkog idealizma : "Glavno pitanje" Kantove Kritike čistog uma ("Kopernikovski obrat" kao smisao Kantova transcendentalnog idealizma), *Pretisak* iz 247. knjige zbornika: *Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti - Razred historičko-filologički i filozofičko-juridički*, Zagreb, Tisak Nadbiskupske tiskare, str. 148-182.
- Stevan PATAKI (1933 c): *Problemi filozofijske pedagogije (Odnos filozofije i obrazovanja) - Uvodnu riječ napisao: Dr. Albert Bazala, univerzitetski profesor*, Zagreb, Zadržna štamparija - Berislavićeva 10 (B. Miletić), str. 185.
- Stevan PATAKI (1933 d): Radna pedagogija u svijetlu filozofije i psihologije : Kulturno-historiska pozadina nove škole, u časopisu: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Beograd, br. 10-12, str. 896-913.
- Stevan PATAKI (1934 a): Entwicklung und Lehre des logischen Idealismus : Die "Hauptfrage" der Kantschen Kritik der reinen Vernunft ("Kopernikanische Wendung" als Sinn des Kantschen transzendentalen Idealismus) - Auszug aus der im "Rad", Bd. 247 (1933), S. 148-182 veröffentlichten Abhandlung, in Sammelband: *Bulletin international de l'Académie Yougoslave des sciences et des beaux-arts*, Zagreb, Tisak Zaklade tiskare Narodnih novina, livre sixième, S. 33-45 (Napomena: Ovaj članak skraćena je verzija Autorova članka objavljenog godinu ranije: Razvoj i nauka logičkog idealizma : "Glavno pitanje" Kantove Kritike čistog uma ("Kopernikovski obrat" kao smisao Kantova transcendentalnog idealizma) (9.1.1, 1933 a, b); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1934 b): *Sovjetska škola*, Zagreb, Minerva, str. 63.
- Stevan PATAKI (1934 c): Povodom predavanja prof. Matičevića u Akademiji, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 1-2, str. 29-36.
- Stevan PATAKI (1934 d): Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 6, str. 249-260.
- Stevan PATAKI (1934 e): Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke, *Posebni otisak* iz časopisa: *Napredak*, Zagreb, br. 6, str. 249-260.
- Stevan PATAKI (1934 f): Pedagogija Johna Dewey-a : Povodom prijevoda knjige "Pedagogika i demokratija". Uvod u filozofiju vaspitavanja. Preveo dr. Dragomir Ikončić. Izdanje izdavačke knjižnice Gece Kona. Beograd 1934. Str. 592. Cijena 100.- din., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 9. i 10, str. 426-429. i 471-475.
- Stevan PATAKI (1935 a): Najnoviji rad prof. Matičevića o temeljnim pitanjima pedagogijske nauke, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3, str. 127-138.
- Stevan PATAKI (1935 b): Nekoliko misli o skupnoj nastavi uz novu knjigu Defrančeskoga : Ante Defrančeski: Skupna nastava u teoriji i praksi. Zagreb 1935. - Biblioteka Jugoslavenskog učiteljskog udruženja, sekcije za savsku banovinu u Zagrebu., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 8-9, str. 382-387.
- Stevan PATAKI (1936 a): Naši pedagozi u uglednom njemačkom časopisu "Die Erziehung", u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 5, str. 234-237.

- Stevan PATAKI (1936 b): Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije : Problem pedagogijske nauke, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 6, str. 241-249 (Napomena: Autorovo nastupno predavanje na Sveučilištu 30. svibnja iste godine. Članak je ujedno i prvo poglavlje njegove knjige: *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije* (I. Problem pedagogijske nauke, str. 3-11.), objavljene također iste godine (9.1.1, 1936 c); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1936 c): *Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije*, Zagreb, Tiskara "Merkantile" - (Jutriša i Sedma K), Ilica 35, str. 40.
- S. P. (1936 d): Brehm: Kako žive životinje : U izdanju Minerve nakladne knjižare u Zagrebu, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 10, str. 445.
- S. P. (1936 e): Mate Demarin: Idejne komponente radne škole : Zagreb 1936. (str. 152), u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 10, str. 445.
- Stevan PATAKI (1937 a): Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 1-2, str. 1-17.
- Stevan PATAKI (1937 b): Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti, *Posebni otisak* iz časopisa: *Napredak*, Zagreb, br. 1-2, str. 1-17.
- Stevan PATAKI (1937 c): Pedagogija prof. Matičevića : Povodom tridesetgodisnjice njegova rada, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3-4, str. 95-111.
- Stevan PATAKI (1937 d): Pedagogija prof. Matičevića : Povodom tridesetgodisnjice njegova rada, *Posebni otisak* iz časopisa: *Napredak*, Zagreb, br. 3-4, str. 95-111.
- Stevan PATAKI (1937 e): Glasnik Jugoslavenskog profesorskog društva, Beograd : Interesantni članak dra Marijana Tkalčića, profesora iz Zagreba., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3-4, str. 161-162.
- Stevan PATAKI (1937 f): Filozofija u srednjoj školi i njene koncentracione mogućnosti u obuci, u časopisu: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Beograd, br. 2, str. 126-136 (Napomena: Autorovo predavanje održano na Glavnoj skupštini Profesorskog društva u Mostaru 1937. godine; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1937 g): Organizacija i diferenciranje srednjoškolskog obrazovanja : Predavanje održano na Glavnoj skupštini Profesorskog društva, sekcije Zagreb, 22 novembra 1936 g., u časopisu: *Glasnik Jugoslovenskog profesorskog društva*, Beograd, br. 7, str. 519-532.
- Stevan PATAKI (1937 h): Jedinstvena škola i problem školske organizacije, u časopisu: *Učitelj*, Beograd, br. 9-10, str. 550-565 (Napomena: Autorovo predavanje održano na Godišnjoj skupštini Hrvatskog pedagoško-književnog zbora 10. siječnja iste godine; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1938 a): *Problemi i pravci reformne pedagogije*, Zagreb, Minerva, str. 72.
- S. PATAKI (1938 b): Uvodna riječ, u knjizi: Stjepan Matičević: *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji*, Zagreb, Naklada Minerva, str. 3-7.
- Stevan PATAKI (1938 c): † Aloys Fischer, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 1, str. 43-44.
- S. P. (1938 d): Philip Hördt: *Theorie der Schule*, 1935., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 2, str. 92.
- S. P. (1938 e): Dr. Charlotte Bühler: *Praktische Kinderpsychologie*, 1937., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3, str. 141.
- Stevan PATAKI (1938 f): Uzgoj u suvremenoj kulturnoj situaciji, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 8, str. 337-346.

- Stevan PATAKI (1938 g): Prof. dr. Ernst Kriek: Borba oko nauke : Sa njemačkog preveo dr. S. Pataki, u časopisu: *Alma mater Croatica*, Zagreb, br. 3, str. 61-65.
- Stevan PATAKI (1938 h): Put omladine kroz školu u život, u časopisu: *Alma mater Croatica*, Zagreb, br. 5, str. 142-150 (Napomena: Autorovo predavanje na Pučkom sveučilištu povodom priredbe Dječjeg tjedna 21. prosinca 1937.g; op. I. R.).
- Stevan PATAKI, Marijan TKALČIĆ, Ante DEFRANČESKI, Josip DEMARIN /ur. i sur./ (1939 a): *Pedagogijski leksikon : Priručnik za teoriju i praksu uzgoja*, Zagreb, Minerva nakladna knjižara, str. 471 (Napomena: Patakijevi prilozi u Leksikonu obilježeni su oznakom P.; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1939 b): Put omladine kroz školu u život, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 5, str. 193-202 (Napomena: Autorovo predavanje na Pučkom sveučilištu povodom priredbe Dječjeg tjedna 21. prosinca 1937.g. Ovaj članak istovjetan je Autorovu članku: Put omladine kroz školu u život, objavljenom godinu ranije (9.1.1, 1938 h); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1939 c): O "autonomiji" uzgoja, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 10, str. 462-466.
- Stevan PATAKI (1939 d): Pedagogijski svezak francuske enciklopedije - "Uzgoj i nastava" : Encyclopédie française, Tome XV. Education et instruction, 1939., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 10, str. 507-509.
- S. PATAKI (1940 a): † Prof. Stjepan Matičević, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 7, str. 258-264.
- Stevan PATAKI (1940 b): Psihologija mladenačkog doba, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 8, str. 289-298 (Napomena: U ovom članku objavljen je I. Uvod i poglavlje II. Razvoj pedopsihologije i psihologije mladenačkog doba, str. 5-15, od ukupno šest poglavlja Autorove knjige, koja se pod istim naslovom tada nalazila u tisku, a publicirana je krajem rujna iste godine (9.1.1, 1940 c); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1940 c): *Psihologija mladenačkog doba*, Zagreb, Tiskara RE . KA . PA - Zagreb, Ilica 54, str. 59 (Napomena: Ova knjiga nastala je iz dva predavanja koja je Autor održao početkom 1940. godine na Pučkom sveučilištu u Zagrebu; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1940 d): † Edouard Claparède, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 9, str. 370.
- Stevan PATAKI (1941): Idejni osnovi savremene pedagogije, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 1. i 2, str. 16-20. i 54-61 (Napomena: Autorovo predavanje održano 19. prosinca 1940.g. na Stručnom tečaju za učitelje Učiteljskog društva grada i kotara Zagreb; op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1942 a): Priroda odgojnog utjecanja, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 5-6, str. 129-148 (Napomena: U ovom članku objavljen je dio Autorove knjige: *Opća pedagogija*, koja je ostala neobjavljena u šest poglavlja u manuskriptu - objavljeni su različiti djelovi poglavlja II.: *Odgoj kao stvarnost i zadatak kulturnog života*, (arhivski obilježeni) listovi 28-79. Precizniji podaci o ovom izvoru nalaze se u popisu neobjavljenih radova Stjepana Patakija (9.1.3, oko 1943); op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1942 b): Izvori i motivi odgoja. Pitanje idealnog odgajatelja, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 9-10, str. 257-271 (Napomena: U ovom članku objavljen je, ponešto izmijenjeni, dio Autorove knjige *Opća pedagogija*, koja je ostala neobjavljena u šest poglavlja u manuskriptu - iz poglavlja II. *Odgoj kao stvarnost i zadatak kulturnog života*, podpoglavlja: I. *Stvarnost i bit odgoja* korišten je dio 4. *Izvori i motivi odgoja*, listovi 36-39, a iz poglavlja IV. *Odgajanik i odgajatelj*,

- korišteno je podpoglavlje 3. *Odgajatelj*, listovi 40-44. Precizniji podaci o ovom izvoru nalaze se u popisu neobjavljenih radova Stjepana Patakija (9.1.3, oko 1943); op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1943 a): Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu čovjeka, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 7-8, str. 193-206 (Napomena: U ovom članku objavljen je dio Autorove knjige *Opća pedagogija*, koja je ostala neobjavljena u šest poglavlja u manuskriptu - iz poglavlja II. *Odgaj kao stvarnost i zadatak kulturnog života*, podpoglavlja 2. *Funkcija odgoja u životu pojedinca i zajednice. Odgoj i kultura* - objavljeni su dijelovi 2. *Čovjek i kultura*, i 3. *Razvitak odgojne ideje. "Odkriće" djeteta*, listovi 46-54. Precizniji podaci o ovom izvoru nalaze se u popisu neobjavljenih rukopisa Stjepana Patakija (oko 1943); op. I. R.).
- Stj. PATAKI (1943 b): Dr. Vlado Petz: Problemi pedagoške terminologije i sistematike ("Rad" Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, knjiga 273., 1942.), u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 7-8, str. 242-247.
- Stj. PATAKI (1943 c): Martin Robotić: Metodika računske i mjerstvene nastave u pučkim, produžnim i nižim srednjim školama. Naklada Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, Zagreb 1943.), u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 7-8, str. 247-250.
- Stjepan PATAKI (1943 d): Odgojna i obrazovna vrijednost matematičke nastave, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 9-10, str. 265-273.
- Stjepan PATAKI (1943 e): Eduard Spranger. "Oblici života. Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti". Preveo i uvod napisao dr. Vladimir Filipović, Zagreb 1943. Izdanje Matice Hrvatske. Prosvjetno-politička knjižnica., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 9-10, str. 308-313.
- Stjepan PATAKI (1943 f): Eduard Spranger - Tumač i branitelj duha, u časopisu: *Hrvatska revija*, Zagreb, br. 10, str. 517-529 (Napomena: Ovaj članak proširena je verzija Autorova članka: Eduard Spranger. "Oblici života. Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti". Preveo i uvod napisao dr. Vladimir Filipović, Zagreb 1943. Izdanje Matice Hrvatske. Prosvjetno-politička knjižnica., objavljenog iste godine (9.1.1, 1943 e); op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1944): Huizinga - O čovjeku i kulturi današnjice, u časopisu: *Hrvatska revija*, Zagreb, br. 6, str. 289-297.
- Stevan/Stjepan PATAKI /sur./ (1941-1945): *Hrvatska enciklopedija*, sv. I-V, Zagreb, Naklada Konzorcija Hrvatske enciklopedije/Naklada Hrvatskog izdavačkog bibliografskog zavoda, Tisak - Bakrotisak - Offset tipografija (Napomena: *Hrvatska enciklopedija* planirana je u 12 svezaka i predstavlja pokušaj stvaranja suvremene opće enciklopedije. Nedovršena, objavljena je u 5 svezaka, s obradom tema od slova A do pojma *ELEKTRIKA*. Prva dva sveska objavljena su 1941. godine - prvi svezak otisnut je 10. veljače 1941. u izdanju Naklade Konzorcija Hrvatske enciklopedije, a drugi 20. prosinca 1941. Treći (tiskanje završeno 20. listopada 1942.) i četvrti (nije označen datum završetka tiskanja) objavljen je 1942, a peti svezak 1945. godine - tiskanje je završeno 2. svibnja 1945. Od drugog do petog sveska objavljena je u izdanju Naklade Hrvatskog izdavačkog bibliografskog zavoda. Glavni urednik Enciklopedije je Mate Ujević, a urednik struke Pedagogija i školstvo Sigismund Čajkovac. Na svih pet objavljenih svezaka Stevan (na I. i II. svesku *dr., profesor Visoke pedagoške škole, Zagreb*), odnosno Stjepan (ostala tri sveska *dr., sveučilišni docent, Zagreb*) Pataki radi kao suradnik, priređujući pedagoške i filozofske teme (njegovu prilozi obilježeni su u svim svescima oznakom *S. P-i.*); op. I. R.).

- S. PATAKI (1945 a): Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi : Povodom njenog godišnjeg zasjedanja od 10.-14. rujna o. g., u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 8. 11, str. 5.
- S. PATAKI (1945 b): O pedagoškom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 24-26. 12, str. 8.
- St. PATAKI (1946 a): Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 20. 02, str. 2 (Napomena: Dijelovi Autorova predavanje održanog 16. 02. iste godine u okviru Tjedna kulture u Radničkoj komori u Zagrebu; op. I. R.).
- S. PATAKI (1946 b): O pedagoškom obrazovanju srednjoškolskih nastavnika, u časopisu: *Narodna prosvjeta*, Zagreb, br. 1-2, str. 8-10 (Napomena: Ovaj članak istovjetan je Autorovu članku objavljenom pod istim naslovom godinu ranije (1945 a); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1946 c): Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 1, str. 9-26 (Napomena: Članak počiva na Autorovu referatu održanom pod istim naslovom 16. 02. iste godine u okviru Tjedna kulture u Radničkoj komori u Zagrebu. On je proširena verzija Autorova članka objavljenog pod istim naslovom iste godine (9.1.1, 1946 a); op. I. R.).
- S. PATAKI (1946 d): Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 2, str. 184-187 (Napomena: Sadržaj ovoga članka, uz neznatne preinake u slijedu izlaganja, odgovara sadržaju Autorova članka: Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi : Povodom njenog godišnjeg zasjedanja od 10-14. rujna o. g., objavljenog godinu ranije (9.1.1, 1945 b); op. I. R.).
- S. PATAKI (1946 e): Vladimir Petrović Potemkin (1878.-1946.), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 2, str. 187-191.
- S. PATAKI (1946 f): Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 1, str. 66-71 (Napomena: Ovaj članak istovjetan je Autorovu članku: Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi : Povodom njenog godišnjeg zasjedanja od 10.-14. rujna o. g., objavljenom godinu ranije (9.1.1, 1945 b), a uz neznatne preinake u slijedu izlaganja, odgovara Autorovu članku objavljenom pod istim naslovom iste godine (9.1.1, 1946 d); op. I. R.).
- A. (1946 g): Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu : Predavanje dr. S. Patakija na Narodnom sveučilištu u Sušaku, u listu koji izlazi tri puta tjedno: *Primorski vjesnik*, Sušak, od 19. 05, str. 2 (Napomena: Autor daje kratak pregled sadržaja referata Stjepana Patakija održanog sredinom svibnja n. g. u organizaciji Narodnog sveučilišta u Sušaku pod naslovom Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu; op. I. R.).
- S. PATAKI (1946 h): Povodom osnivanja Pedagoškog instituta na Filozofskom fakultetu, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 14. 08, str. 2.
- S. PATAKI (1946 i): Pedagogija i psihologija, Predgovor u zborniku: *Psihologija i odgojni rad*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, str. 3-22.
- S. P. (1946 j): Osnivanje Pedagoškog instituta na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3, str. 283-286. (Napomena: Ovaj članak istovjetan je Autorovu članku: Povodom osnivanja Pedagoškog instituta na Filozofskom fakultetu, objavljenom iste godine (9.1.1, 1946 g); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1946 k): O radnom - politehničkom - odgoju i obrazovanju omladine, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 24. 12, str. 5.
- Stevan PATAKI (1947 a): Predgovor, u knjizi: N. TARNOVSKI: *Iskustvo 110. škole u Moskvi*, I. K. NOVIKOV: *Direktor škole i kontrola učiteljeva rada*, A. G. KALAŠNJKOV: *O zadacima škola u škol. godini 1946./47.*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, str. 3-7 (Napomena: Knjiga je sastavljena od prijevoda

ovih triju članaka poznatih Sovjetskih autora objavljenih u časopisima (prva dva članka), odnosno izlaganih na Sveruskom savjetovanju u Sovjetskom Savezu 1946. godine (treći članak). Naslov knjige sadrži imena autora i naslove spomenutih radova, a predgovor knjizi napisao je S. Pataki; op. I. R.).

- S. PATAKI (1947 b): Pitanje discipline učenika, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 6, str. 331-337 (Napomena: Ovaj članak je kraći izvadak iz referata kojeg je Autor održao u svojstvu upravitelja Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na posebnoj sjednici profesorskog zbora zagrebačke IX. (mješovite) gimnazije, koja je u to vrijeme bila Institutova vježbaonica; op. I. R.).
- S. PATAKI (1947 c): Osnovni problemi opće pedagogije, Predgovor u zborniku: *Osnovni problemi pedagogije : Zbornik rasprava Sovjetskih pedagoga*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, str. 3-23.
- S. PATAKI (1947 d): Pestalozzi i Makarenko, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 8, str. 464-469.
- Stevan PATAKI (1947 e): Uloga i vrijednost pedagoške nauke, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 9-10, str. 513-520.
- S. PATAKI (1948 a): *Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor - Izdanja *Pedagoškog rada* (13. knjiga), str. 55 (Napomena: Neki dijelovi ove knjige već su ranije objavljeni. Naime, prvi dio poglavlja 14. *Opće zasjedanje Akademije pedagoških nauka g. 1945.* (str. 32-34) zapravo je skraćena verzija Autorova članka: *Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi : Povodom njenog godišnjeg zasjedanja od 10.-14. rujna o. g., objavljenog 1945. godine* (9.1.1, b), a potom godinu dana kasnije publiciranog pod naslovom: *Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi* (9.1.1, 1946 d, f). Isto tako, prvi dio poglavlja 16. *V. P. Potemkin* (str. 39-43) neznatno je skraćena verzija Autorova članka: *Vladimir Petrović Potemkin (1878.-1946.)*, objavljenog 1946. godine (9.1.1, e); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1948 b): Organizacija naučnog i nastavničkog rada na filozofskom i prirodoslovno-matematičkom fakultetu, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3, str. 147-157 (Napomena: Autorov referat održan 8. siječnja iste godine pred Nastavničkom grupom Sindikalne podružnice filozofskog i prirodoslovno-matematičkog fakulteta u Zagrebu; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1948 c): O ocjenjivanju učenika, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 4, str. 9-22 (Napomena: Autorovo predavanje održano na Odsjeku za pedagogiju Pedagoško-književnog zbora iste godine; op. I. R.).
- S. PATAKI (1948 d): *Uvod u opću pedagogiju*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor - Biblioteka prosvjetnog radnika (9. knjiga), str. 152 (Napomena: Godine 1949. isti izdavač objavio je - kao 15. knjigu u Biblioteci prosvjetnog radnika - drugo, nepromjenjeno izdanje ove knjige; op. I. R.).
- S. PATAKI - M.(arijan) KOLETIC - P.(etar - Pero) ŠIMLEŠA (1949 a): O pedagoškom obrazovanju nastavnčkih kadrova, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3, str. 155-166 (Napomena: Predavanje koje su Autori održali na Odsjeku za pedagogiju Pedagoško-književnog zbora 1948. godine; op. I. R.).
- S. PATAKI (1949 b): Formiranje novog čovjeka u odgojnom sistemu Makarenka (Povodom 10. godišnjice smrti), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 4-5, str. 209-219.
- S. PATAKI (1949 c): O zadacima Pedagoškog društva FNRJ (Stanje i neposredni zadaci naše pedagogije), u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 4-5, str.

- 12-28 (Napomena: Autorov referat održan 31. svibnja iste godine na Osnivačkoj skupštini Pedagoškog društva FNRJ u Beogradu; op. I. R.).
- S. PATAKI (1949 d): Organizacija i rad Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta u Zagrebu, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 4-5, str. 80-83.
- Stjepan PATAKI (1949 e): Povodom stupanja Pedagoško-književnog zbora u Pedagoško društvo FNRJ, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 10, str. 537-547 (Napomena: Autorov referat održan 20. studenoga iste godine na Izvanrednoj skupštini Pedagoško-književnog zbora; op. I. R.).
- S. PATAKI, univerzitetski profesor - Zagreb (1949 f): Pogovor, u knjizi: P.N. Gruzdjev /ur./: *Pedagogija* (prijevod s ruskog jezika), Beograd, Naučna knjiga - Izdavačko preduzeće Narodne Republike Srbije, str. 603-604.
- S. PATAKI, sveučilišni profesor pedagogije i dekan Filozofskog fakulteta u Zagrebu, nosilac ordena rada II. reda (1950 a): Naša pedagogija je sastavni dio borbe za izgradnju i stalno napredovanje socijalističkog društva, u dvotjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 11. 03, str. 1 (Napomena: List *Školske novine* mijenjao je dinamiku objavljivanja od dvotjednika od početka svoga izlaženja u siječnju 1950. godine do kraja 1952. godine, potom tjednika od početka 1953. godine, pa opet dvotjednika od ožujka 1962. godine sve do kraja 1969. godine, te na kraju ponovno tjednika od početka 1970. godine sve do naših dana; op. I. R.).
- Stjepan PATAKI, predsjednik Pedagoško-književnog zbora - Pedagoškog društva Hrvatske (1950 b): Izbori za Sabor bit će ponovna manifestacija svih radnih ljudi, a među njima i prosvjetnih radnika, za daljnju izgradnju socijalizma, u dvotjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 21. 10, str. 1.
- S. PATAKI (1950 c): Povodom diskusije o principima i metodama moralnog odgoja u časopisu "Sovjetska pedagogija", u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 7-8, str. 379-384.
- S. PATAKI /ur./ (1950 d): *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi* (zbornik radova), Zagreb, Naklada Pedagoško-književnog zbora - Radovi Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 457 (Napomena: Zbornik sadrži 19 radova, od čega su 4 objavili zaposlenici Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Stjepan Pataki, Zlatko Pregrad, Petar Šimleša i Dragutin Franković), a 16 metodičari srednjoškolskih predmeta zaposleni u IX. gimnaziji u Zagrebu, koja je u to vrijeme bila Institutova vježbaonica (Živko Prebeg, Marinka Brujić - 2 članka, Ivan Babec -2 članka, Novak Novaković, Petar Glebov, Vera Mosković, Pavao Pauš, Olga Salzer, Zvonimir Petek - 2 članka, Franjo Dolenc, Barka Antić i Draga Cernjak). Pataki je urednik ovoga zbornika radova, ali je istodobno i autor predgovora (9.1.1, 1950 e) i prvoga članka u njemu (1950 f); op. I. R.).
- S. PATAKI (1950 e): Uvodna riječ, u zborniku: *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi*, Zagreb, Naklada Pedagoško-književnog zbora - Radovi Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 5-9.
- Stjepan PATAKI (1950 f): Praksa i teorija odgoja, u zborniku: *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi*, Zagreb, Naklada Pedagoško-književnog zbora - Radovi Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 11-54.
- Z. R. (1951 a): Naučni i kulturni radnici nerazdvojno su povezani sa svojim narodom u izgradnji i obnovi naše socijalističke domovine, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 6. 03, str. 1 (Napomena: Autor daje izvještaj s Konferencije nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova, održane 5. ožujka n. g. u Zagrebu. U njegovu sklopu, ujedno i kao najveći dio članka, nalaze se posebno

- odijeljeni dio s izvadcima iz referata koji je podnio predsjednik Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova Stjepan Pataki pod naslovom: Borba za mir u svijetu i obrana slobode i nezavisnosti naše zemlje. Naslov ovog dijela članka, koji je zapravo izvještaj o referatu, zove se: Referat profesora dra Stjepana Patakija; op. I. R.).
- x x x Za obranu mira, za slobodu i nezavisnost naše zemlje (1951 b), u listu: *Sveučilišni list*, Zagreb, od 27. 03, str. 1-2 (Napomena: Kao i prethodni članak, i ovaj članak je izvještaj s Konferencije nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova, održane 5. ožujka n. g. u Zagrebu. U njegovu sklopu, ujedno i kao najveći dio članka, nalazi se poseban dio s izvadcima iz referata koji je podnio predsjednik Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova Stjepan Pataki pod naslovom: Borba za mir u svijetu i obrana slobode i nezavisnosti naše zemlje (str. 1-2). Naslov ovog dijela članka, koji je zapravo izvještaj o referatu i započinje na 1. stranici lista, zove se: Referat prof. dr. Stjepana Patakija. Dinamika objavljivanja *Sveučilišnog lista* tijekom tri školske godine postojanja - od 1950. do 1952. godine - neredovita je i neujednačena, tako da povremeno, bez dužih vremenskih razdoblja i posebnih obavijesti, oscilira od dvotjednika početkom izlaženja, do mjesečnika pri kraju objavljivanja; op. I. R.).
- S. PATAKI (1951 c): Sveučilište i srednja škola : O nekim pitanjima visokoškolske pedagogije, u listu: *Sveučilišni list*, Zagreb, od 25. 04, str. 1-2.
- S. PATAKI (1951 d): Pedagoška štampa u Hrvatskoj, u dnevnom listu: *Borba*, Zagreb, od 13. 05, str. 4.
- Stjepan PATAKI (1951 e): Putovi i zadaci naše pedagoške nauke : Voies et buts de la science pedagogique Yougoslave, u zborniku: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu : Collectanea Universitas Litterarum Zagrabiensis Facultas Philosophica*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 1-23.
- Stjepan PATAKI (1951 f): Putovi i zadaci naše pedagoške nauke : Voies et buts de la science pedagogique Yougoslave, *Posebni otisak* iz zbornika: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu : Collectanea Universitas Litterarum Zagrabiensis Facultas Philosophica*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 1-23.
- Stjepan PATAKI /ur. i sur./ (1951 g): *Opća pedagogija*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, str. 467 (Napomena: Autor je urednik ovoga prvog udžbenika pedagogije napisanog u socijalističkoj Jugoslaviji. Istovremeno je i autor prva tri (osim točke 3. i 4. u prvom poglavlju) od ukupno petnaest poglavlja s dodatkom (o specijalnoj pedagogiji) Knjige. Napisao je poglavlja: I. *Predmet, zadaci i metode pedagogije*, str. 5-53 (osim str. 11-25), II. *Cilj i zadaci odgoja*, str. 54-69. i III. *Organizacija odgoja i škole*, str. 70-85. Mada je namijenjen prije svega učiteljskim školama, ovaj udžbenik je bio priručnik sa znatno širom upotrebom. Knjiga je doživjela dvanaest izdanja: II. izdanje je izašlo iste 1951. godine, III. izdanje 1952, a IV. i V. 1953.g; VI. i VII. izdanje objavljeno je 1959, VIII. 1963, a IX. 1964. godine; X. izdanje izašlo je 1965, XI. 1967, a XII. - posljednje izdanje - 1969. godine. Nakon prvih pet istovjetnih izdanja, VI. i VII. izdanje skratio je Danilo Viher (str. 352. i 275). Od VIII. do XII. izdanja, zadržavajući Patakijevo uredništvo, Upravni odbor PKZ-a povjerava redigiranje, skraćivanje i preuređivanje prvog izdanja Edi Vajnahtu i Anti Vukasoviću, u skladu s novim promjenama u pedagogiji i društvu. Knjiga izlazi u skraćenom opsegu u odnosu na prvih pet izdanja (str. 342-362), pri čemu su neka poglavlja skraćena, neka izmjenjena, a neka nanovo napisana u skladu s nastalim promjenama. Ovim izmjenama pokušavala se popuniti praznina do izlaska novog udžbenika, koji je

- tada bio u pripremi. U ovim izdanjima Pataki je ostao autor većeg dijela (ponešto sažetog) prvog i drugog poglavlja, dok je treće poglavlje (*III. Organizacija odgoja i škole*) nanovo napisano u skladu s promjenama koje su u tom području u međuvremenu nastale. Knjiga je objavljena i na mađarskom jeziku, za potrebe mađarske nacionalne manjine u Jugoslaviji: Szerkesztette dr. Stjepán PATAKI, egytemi tanár /szerkesztő, munkatárs/ (1952): *Általános pedagogia* (fordítás: Bodrits István, Hornyk János és Mina Nesztor), Szubotica, Minerva - Nyomda, oldal 584; op. I. R.).
- S. PATAKI (1951 h): Pred prvi kongres pedagoga Jugoslavije, u dvotjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 22. 11, str. 1.
- Stjepan PATAKI (1951 i): Osamdesetgodišnjica Hrvatskog pedagoško-književnog zbora, u dnevnom listu: *Borba*, Zagreb, od 24. 12, str. 2 (Napomena: Članak je izvadak iz autorova uvodnog govora održanog dan ranije na proslavi 80. godišnjice PKZ-a u Zagrebu. Cjeloviti referat objavljen je pod naslovom: Razvojni put Pedagoško-književnog zbora, iste godine (9.1.1, 1951 k); op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1951 j): Izgradnja našeg školskog sistema, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 27. 12, str. 4.
- Stjepan PATAKI (1951 k): Razvojni put Pedagoško-književnog zbora, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 9-10, str. 401-405 (Napomena: Autorov uvodni govor na proslavi 80. godišnjice Pedagoško-književnog zbora 23. 12. 1951. godine u Zagrebu; op. I. R.).
- S. PATAKI (1952 a): O politehničkom obrazovanju, u dvotjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 28. 02, str. 1-2.
- Stevan PATAKI (1952 b): Zadaci i metodologija naučno-pedagoškog istraživačkog rada u vezi s Rezolucijom III. plenuma CK KPJ, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 1-2, str. 1-15 (Napomena: Autorov referat koji je potom izlagan 5. svibnja 1952. godine kao prvi plenarni referat na Prvom pedagoškom kongresu FNRJ u Beogradu održanom od 5-7. svibnja iste godine; op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1952 c): O radu i problemima Pedagoško-književnog zbora, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3-4, str. 89-96 (Napomena: Referat kojega je Autor održao u svojstvu predsjednika Pedagoško-književnog zbora na njegovoj Glavnoj godišnjoj skupštini održanoj u Zagrebu 9. ožujka 1952. godine; op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1952 d): Zadaci i metodologija naučno-pedagoškog istraživačkog rada u vezi s Rezolucijom III. plenuma CK KPJ, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 3-4, str. 55-59 (Napomena: Stenografski zapis autorova referata izlaganog 5. svibnja 1952. godine, prvog plenarnog referata na Prvom pedagoškom kongresu FNRJ u Beogradu, održanom od 5-7. svibnja iste godine. Autorovo izlaganje samo se manjim dijelom naslanja na ranije objavljen tekst referata (9.1.1, 1952 b). Po završetku referata razvila se plodna diskusija u kojoj su sudjelovali Stanko Gogala, Radovan Teodosić, Ivan Leko, Matko Marijan, Platon Dimić, Svetomir Ignjatović, Ivan Bertonec, Stevan Filipović, te na koncu i sam Stevan Pataki (str. 59-76); op. I. R.).
- x x x Zašto zaostaje naša pedagoška teorija (1953 a), u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 1. 02, str. 4. (Napomena: Pod nadnaslovom Pitanja o kojima se diskutira, u *Vjesniku* od 1. i 2. veljače n. g. na str. 4. i 5. ugledni pedagozi Stjepan Pataki, Zlatko Pregrad, Pero Šimleša i Dragutin Franković iznose svoja mišljenja o odnosu pedagoške teorije prema pedagoškoj praksi u Hrvatskoj. Prvo je u navedenom broju *Vjesnika* objavljeno mišljenje Stjepana Patakija; op. I. R.).

- Stjepan PATAKI (1953 b): O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3-4, str. 81-98.
- S. PATAKI (1953 c): Seminar o pitanjima odgoja djece u Unesco-Institutu za pedagogiju u Hamburgu, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3-4, str. 164-166.
- Stjepan PATAKI (1953 d): Putovi naše pedagoške nauke, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3-4, str. 242-261.
- Stjepan PATAKI (1954): Je li potrebna pedagoška suradnja, u zborniku: Klonimir Škalko /ur./: *Roditelji i odgoj djece*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor - Knjižnica za roditelje, str. 7-14 (Napomena: Autorovo uvodno predavanje u ciklusu predavanja pod naslovima: Suvremena odgojna pitanja, i Roditelji i odgoj djece, na Radio Zagrebu u jesen 1951.g. Zbornik predstavlja odabir predavanja različitih autora, neizmijenjenih s obzirom na izlaganje u radio emisiji; op. I. R.).
- Stjepan PATAKI /sur./ (1955-1964): *Enciklopedija Leksikografskog zavoda*, sv. I-VII, Zagreb, Izdanje i naklada Leksikografskog zavoda FNRJ/Izdanje i naklada Jugoslavenskog leksikografskog zavoda (Napomena: *Enciklopedija Leksikografskog zavoda* u 7 svezaka teži sublimiranju ukupnog svjetskog znanja na razini suvremenih općih enciklopedija svijeta. Prvi svezak objavljen je 1955. godine, a posljednji 1964. godine (nije navedeno kada su otisnuti). Urednici *Enciklopedije* su Marko Kostrenčić i Miroslav Krleža (od III. sveska ga zamjenjuje Miljenko Protega). Od VI. sveska ime izdavača se mijenja iz Izdanje i naklada Leksikografskog zavoda FNRJ, u Izdanje i naklada Jugoslavenskog leksikografskog zavoda. *Pataki, dr. Stjepan, prof. Fil. fakulteta, Zagreb (Pedagogika)* suradnik je na I. svesku. Iako se ne zna točno kojih je priloga autor, budući da se uz pojedine priloge u *Enciklopediji* ne navode imena njihovih autora, svakako je autor pedagojskih priloga, budući da je uz njegovo ime na početku sveska navedena *Pedagogija*. Kako se narednih 6 svezaka priređivalo nekoliko godina nakon Patakijeve smrti (tako je npr. tiskanje II. sveska završilo 27. prosinca 1956. godine, III. sveska 30. travnja 1958. godine itd.), unatoč tome što oni ne sadrže popis suradnika koji su sudjelovali u njihovoj izradi, može se zaključiti da je Pataki surađivao samo na I. svesku *Enciklopedije*. Za razliku od II. izdanja *Enciklopedije Leksikografskog zavoda* (I-VI. sv, 1966-1969.g.), u kojem nisu navedeni suradnici na njegovoj izradi, na Patakijevu suradnju samo na I. svesku I. izdanja *Enciklopedije* upućuje i podatak da na početku I. sveska *Opće enciklopedije* iz 1977. godine (III. izmijenjeno i nadopunjeno izdanje *Enciklopedije Leksikografskog zavoda*) nije navedeno ime Stjepana Patakija u popisu svih suradnika *Enciklopedije* u sva tri izdanja, zasigurno stoga što nije u cjelosti surađivao na I. izdanju *Enciklopedije*. To se može razabrati i na temelju Patakijeve suradnje na *Enciklopediji Jugoslavije*, koja je paralelno priređivana u Leksikografskom zavodu (1955-1971); op. I. R.).
- Stjepan PATAKI /sur./ (1955-1971): *Enciklopedija Jugoslavije*, sv. I-VIII, Zagreb, Izdanje Leksikografskog zavoda FNRJ/Izdanje Jugoslavenskog leksikografskog zavoda (Napomena: *Enciklopedija* prikazuje Jugoslaviju, rukovodena recentnim nacionalnim enciklopedijama razvijenih zemalja (francuske, britanske i dr.). Prvi svezak je objavljen 1955. godine (nije navedeno kada je otisnut), a posljednji - VIII. 1971. godine (tiskanje je završeno 27. studenoga n. g.). Urednik *Enciklopedije Jugoslavije* je Miroslav Krleža, a njegovi zamjenici su Zvonko Tkalec i Mate Ujević (do smrti 7. siječnja 1967. godine). Od VI. sveska ime izdavača se mijenja iz Izdanje Leksikografskog zavoda FNRJ, u Izdanje Jugoslavenskog leksikografskog zavoda. *Dr. Stjepan Pataki, sveuč. prof., Zagreb* suradnik je na izradi I. sveska, u kojem su njegovi prilozi obilježeni oznakom *S. Pat.* Poput njegova

angažmana na *Enciklopediji Leksikografskog zavoda*, Patakijeva suradnja završava 1953. godine s njegovom smrću prije izlaska I. sveska, tako da od II. sveska ne sudjeluje u izradi Enciklopedije (tiskanje II. sveska završilo je 15. studenoga 1956. godine, III. sveska 10. kolovoza 1958. godine itd.). To se vidi i iz Popisa suradnika, koji se nalaze na početku svakoga sveska, pri čemu je Pataki naveden kao suradnik samo I. sveska. Tiskanje II. izmijenjenog i nadopunjenog izdanja *Enciklopedije Jugoslavije* započelo je 1980. godine, ali je prekinuto 1990. godine s objavljivanjem VI. sveska (obrađuje teme od *Jap* do *Kat*). Prilozi Stjepana Patakija iz I. sveska I. izdanja korišteni su pri izradi I. i II. sveska II. izdanja, tako da je on prikazan i kao suradnik prvih dvaju svezaka ovog izdanja; op. I. R.).

9.1.2. Sveučilišne skripte

- S. PATAKI (1938): *Uvod u teorijsku pedagogiku*, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/II, koš. 9*, str. 60 (Napomena: Autor je od 1938. godine profesor Teorijske pedagogije na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu, te pored toga privatni docent i u školskoj 1938/39. godini voditelj kolegija *Uvod u teorijsku pedagogiju* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu; op. I. R.).
- Stevan PATAKI /ur. i sur./ (1949): *Pitanja opće pedagogije*, I.-II. dio, Zagreb, Izdanje i litografija Stručnog odsjeka N. S. O. -e Zagrebačkog sveučilišta, *Knjižnica Davorina Trstenjaka Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: c-157 b*, str. 103. i 105-237 - objedinjeno u jednom svesku (Napomena: Skripta je zapravo zbornik ranije već objavljenih članaka jugoslavenskih i sovjetskih autora. Autori članaka su slijedeći: I. dio započinje s dva članka S. Patakija, a potom slijedi po jedan članak N. K. Gončarova, D. Frankovića, M. Mitrovića, I. Frola i N. F. Poznanskog; u II. dijelu slijede po jedan članak M. N. Skatkina, S. Patakija, S. L. Rubinštejna, K. N. Kornilova i I. A. Kairova. Patakijevi članci u ovoj skripti su slijedeći: 1. Stevan PATAKI: Uloga i vrijednost pedagoške nauke, str. 3-11 (članak je ranije publiciran u časopisu *Pedagoški rad* (9.1.1, 1947 e)), 2. S. PATAKI: Osnovni problemi opće pedagogije, str. 11-28 (članak je bio objavljen kao predgovor u zborniku: *Osnovni problemi pedagogije : Zbornik rasprava Sovjetskih pedagoga* (9.1.1, 1947 c)) i 3. S. PATAKI: Pedagogija i psihologija, str. 187-202 (članak je najprije publiciran kao predgovor u zborniku: *Psihologija i odgojni rad* (9.1.1, 1946 i)). U vrijeme izrade i korištenja ove skripte Pataki je, među ostalim kolegijima, predavao i Opću pedagogiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu; op. I. R.).
- x x x *Iz problematike Opće pedagogije : Izbor odlomaka iz radova prof. dr S. Patakija* (1966), Zadar, Filozofski fakultet u Zadru - Katedra za pedagogiju, *Knjižnica Filozofskog fakulteta u Zadru Sveučilišta u Splitu - Signatura: 37.0 PATAK izp c*, str. 29 (Napomena: Skripta je namijenjena studentima pedagogije, i sadrži 5 odlomaka iz ranije objavljivanih Patakijevih radova: 1. Odnos pedagoške teorije i prakse, str. 1-5. - dio Autorova članka: Uloga i vrijednost pedagoške nauke, koji je objavljen 1947. godine (9.1.1, e), a zatim pod istim naslovom i u ranije objavljenoj skripti (9.1.2, 1949); 2. Pedagogija i psihologija, str. 6-8. - dio članka Pedagogija i psihologija, koji je objavljen 1946. godine (9.1.1, i) kao predgovor u zborniku: *Psihologija i odgojni rad*, a potom pod istim naslovom i u ranije objavljenoj skripti (9.1.2, 1949); 3. Pedagoški naturalizam, teorije nativizma, empirizma i konvergencije, str. 8-16. - dio Autorova članka Pedagogija i psihologija, objavljenog kao predgovor u zborniku: *Psihologija i odgojni rad* (9.1.1, 1946 i), a koji je pod

naslovom Pedagogija i psihologija, ujedno i sastavni dio ranije objavljene skripte (9.1.2, 1949); 4. Osnove pedagoške nauke u socijalističkom društvu, str. 17-22. - dio Autorova članka Praksa i teorija odgoja, objavljenog 1950. godine (9.1.1, f) u zborniku: *Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi*; 5. O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije, str. 22-28. - dio Autorova članka O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije, objavljenog 1953. godine (9.1.1, b). Na posljednjoj stranici skripte nalaze se kratki bio/bibliografski podaci o piscu. U Skripti nije navedeno tko je napravio odabir ovih odlomaka, odnosno tko je urednik skripte; op. I. R.).

9.1.3. Neobjavljeni radovi⁶³

Stevan PATAKI (1929): *Problem spoznavanja i njegovog predmeta : Prikaz i kritika transcendentnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teoretskom problemu.*, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/II, koš. 13, S*, str. 356 (Napomena: Neuvezana Autorova Doktorska disertacija obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Prikazan je ukupni broj arhivski obilježenih stranica. Uvezan istovjetni primjerak Patakijeve Disertacije nalazi se u Arhivu Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu - *Signatura: 427-1929*; op. I. R.).

S. PATAKI (oko 1943): *Opća pedagogija*, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja, Signatura: P-4072/I, koš. 3, M*, 1-79. i 28-71. arhivski obilježenih listova (Napomena: Autor je pisao ovaj udžbenik za vrijeme Drugoga svjetskog rata. Sadrži šest poglavlja, pri čemu je šesto poglavlje ostalo nedovršeno. Prva dva poglavlja (I. *Nauka o odgoju* (1-27. list) i II. *Odgoj kao stvarnost i zadatak kulturnog života* (28-79)) u središnjem su obliku u odnosu na slijedeća četiri poglavlja (III. *Cilj odgoja* (28-33), IV. *Odgajnik i odgajatelj* (34-44), V. *Odgojno djelovanje* (45-55) i VI. *Načela, sredstva i metode odgoja* (56-71)). Da je cjelokupna knjiga bila u završnoj pripremi za objavljivanje svjedoči Autorov pristup problemima i jezični stil prepoznatljiv iz njegovih ranije objavljenih djela. Na to ukazuje i sredeni izgled ovoga rukopisa, za razliku od ranijih nesređenih i prepravljenih verzija iste knjige (i ove verzije nalaze se u *Pedagoškom arhivu Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/I, koš. 4. i P-4072/IV, koš. 43*). Pored toga, tri ranije objavljena Autorova članka (1942 a, 1942 b, 1943 a) neznatno su izmjenjeni ili potpuno neizmjenjeni dijelovi knjige (iz poglavlja II. i IV.). Konačno, visoku razinu dovršenosti ovoga rukopisa potvrđuje i Autorov *Popis znanstvenih radova* (*Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/IV, koš. 37*), u kojemu su kronologijskim redom kao posljednji radovi navedeni oni iz 1943. godine (9.1.1, a, d, e, f). Naime, na kraju ovoga popisa, kao posljednju bibliografsku jedinicu u nizu, Autor navodi: "Gotovo dovršeni rukopis knjige "Obća pedagogija" /obseg oko 280 str./"; op. I. R.).

(Stjepan PATAKI) (1946 a): *Odgoj i školstvo u Sovjetskom Savezu*, *Iz zbirke gospođe Štefice Pataki - Autorove supruge, S*, str. 25 (Napomena: Autorov

⁶³ Napomena: Za razliku od 9.1.1. *Bibliografije radova* i 9.1.2. *Sveučilišnih skripti* kod kojih nakon imena autora godina u zagradi predstavlja godinu izdanja djela, kod 9.1.3. *Neobjavljenih radova* godina u zagradi iza imena autora znači godinu kada je djelo napisano.

Isto tako, umjesto prvih dviju grupa Patakijevih članaka, kod kojih su svi radovi tiskani (9.1.1. *Bibliografija radova*), odnosno pisačim strojem tipkani i šapirografom umnoženi (9.1.2. *Sveučilišne skripte*), ovi su radovi pisani na dva načina: strojem ili rukom. Kako bi se za svaki od njih znao način ispisa, uz svaki neobjavljeni Autorov rad prije oznake dužine teksta u stranicama naveden je način zapisa oznakom *M* (manuskript) ili oznakom *S* (strojni zapis); op. I. R.

- referat održan sredinom svibnja 1946. godine u Narodnom sveučilištu u Sušaku. Kratak pregled sadržaja referata objavljen je u listu koji izlazi tri puta tjedno: *Primorski vjesnik*, Sušak, od 19. 05 (9.1.1, 1946 g). Pri izradi ovog referata Autor se koristio svojim referatom Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu, izlaganim 16. veljače iste godine u okviru Tjedna kulture u Radničkoj komori u Zagrebu, dio kojeg je objavljen u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 20. veljače n. g. (9.1.1, 1946 a), a na osnovi kojeg je objavljen i članak pod sličnim naslovom u *Pedagoškom radu* br. 1. n. g. (9.1.1, 1946 c); op. I. R.).
- S. PATAKI (1946 b): Psihički razvitak mladenačkog bića u svjetlu psihohigijene, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja*, *Signatura: P-4072/II, koš. 8, M*, str. 21 (Napomena: Autorov referat održan 26. lipnja 1946. godine u Društvu za psihohigijenu; op. I. R.).
- S. PATAKI (1946 c): Zadaci odgoja i škole, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/II, koš. 7, M*, str. 25 (Napomena: Autorov referat održan u dva dijela 1946. godine na Odsjeku za pedagogiju Pedagoško književnog zbora pod naslovom O zadacima odgoja i škole; op. I. R.).
- (Stjepan PATAKI) (1946 d): O visokoškolskom obrazovanju u Sovjetskom Savezu, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/III, koš. 23, M*, str. 9 (Napomena: Autorov referat, za koji se nije uspjelo preciznije rekonstruirati mjesto i vrijeme izlaganja. Veći dio ovog referata korišten je u izradi članka Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu, objavljenog u *Pedagoškom radu* br. 1. n. g. (9.1.1, 1946 c); op. I. R.).
- Stevan PATAKI (1947): Život i rad naše školske omladine, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/III, koš. 22, S*, str. 20 (Napomena: Autorov referat, za koji se nije uspjelo preciznije rekonstruirati mjesto i vrijeme izlaganja; op. I. R.)
- Stjepan PATAKI (1951 a): Borba za mir u svijetu i obrana slobode i nezavisnosti naše zemlje, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/III, koš. 32, S*, str. 11 (Napomena: Referat koji je Autor održao 5. ožujka n. g. kao predsjednik na konferenciji Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova u Zagrebu. Veći dio referata objavljen je u okviru izvještaja sa Konferencije u dnevnom listu *Vjesnik* od 6. ožujka n. g. (1951 a) i *Sveučilišnom listu* od 27. ožujka n. g. (1951 b); op. I. R.).
- S. PATAKI (1951 b): Pedagoško prosvjećivanje roditelja, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/II, koš. 10, M*, str. 18 (Napomena: Predavanje održano 8. lipnja 1951. godine u Centralnom narodnom sveučilištu; op. I. R.).
- S. PATAKI (1951 c): Škola i roditeljski dom, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/III, koš. 32, S*, str. 4 (Napomena: Ovo je sredena i u jednom dijelu skraćena verzija Autorova predavanja Pedagoško prosvjećivanje roditelja, koje je isto tako ostalo neobjavljeno (9.1.1, 1951 b); op. I. R.).
- S. PATAKI (1951 d): Odnos porodice, škole i Saveza pionira : Teze i problemi, *Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja - Signatura: P-4072/III, koš. 18, S*, str. 7 (Napomena: Programatski sročeni članak, vjerojatno za društvo Naša djeca; op. I. R.).
- Stjepan PATAKI (1952): ... , *S*, str. 3 (Napomena: Stenografski zapisnik Patakijeva govora održanog 19. siječnja 1952. godine u Zagrebu na Glavnoj godišnjoj skupštini u svojstvu predsjednika Društva nastavnika Sveučilišta, visokih škola i suradnika naučnih ustanova. Bez naslova; op. I. R.).

9.2. Izvori o životu i radu Stjepana Patakija

9.2.1. Građa iz matičnih ureda

9.2.1.1. Iz matičnog Ureda za opću upravu Županije brodsko-posavske

1. *Rodni list*, prijepis i fotokopija podataka o *Stjepanu Patakiju* iz Matice rođenih za 1905. g.

9.2.1.2. Iz Područnog odsjeka Centar Gradskog ureda za upravu i pravosuđe grada Zagreba

1. *Izvadak iz matice rođenih za Štefaniju Novoselec*⁶⁴, suprugu *Stjepana Patakija*, i prijepis podataka iz crkvene knjige župe Sveti Marko u Zagrebu za 1910. g.

9.2.1.3. Iz Matičnog ureda Gospić

1. *Izvadak iz matice vjenčanih* za *Stevana Patak* i *Štefaniju Novoselac* iz 1931. g.

9.2.1.4. Iz Matičnog ureda Sisak

1. *Izvadak iz matice rođenih za Aleksandra Zvonimira Pataki*, sina *Stjepana Patakija*, i prijepis podataka o *Aleksandru Pataki* iz Matice rođenih za 1932. g.

9.2.1.5. Iz Područnog odsjeka Medveščak Ureda za opću upravu grada Zagreba

1. *Izvadak iz matice vjenčanih* za *Stjepana* i *Štefaniju Pataky* iz 1941. g.
2. *Rodni list Nede Amalia Pataki*, kćerke *Stjepana Patakija*, iz matice rođenih za 1943. g.
3. *Domovnice za Šteficu, Aleksandra i Nedu Pataki*
4. *Fotokopija Rješenja o promjeni imena* za *Štefaniju Pataki* iz 1985. g.

9.2.2. Arhivska građa⁶⁵

9.2.2.1. Iz Arhiva gimnazije Matije Mesića⁶⁶ u Slavonskom Brodu

1. *Izvjestaj Privr. realne gimnazije u Brodu za školsku godinu 1918/19*, Zagreb 1919.
2. *Fotografija prvih maturanata Kr. realne gimnazije u Brodu na Savi*, g. 1922/23.

⁶⁴ Napomena: Supruga Stjepana Patakija promijenila je vlastito ime *Štefanija* 1985. godine u *Štefica* (vidjeti: 9.2.1.2, 1. i 9.2.1.5, 4). Stoga se u dijelu Disertacije 5. *Život i rad Stjepana Patakija* koristi njen oblik imena *Štefanija*, a u podpoglavlju 9.2. *Izvori o životu i radu Stjepana Patakija*, kao i za Stjepana, onaj oblik njenoga imena koji je pronađen u svakom pojedinom izvoru; op. I. R.

⁶⁵ Napomena: Svi originalni naslovi preuzeti iz korištenih izvora i njihove signature nalaze se u kurzivu. Svi izvori bez navedene signature spadaju u nesređenu arhivsku građu, pri čemu su opisno pobliže locirani; op. I. R.

⁶⁶ Napomena: Sljednica Kraljevske realne gimnazije u Brodu na Savi; op. I. R.

- 9.2.2.2. Iz Povijesnog arhiva u Slavonskom Brodu
1. Godišnje svjedodžbe Stjepana Patakija za IV-VII. razred Gimnazije - *Glavni katalog, šk. god. 1919/1920-1922/23.*
 2. *Jubilarni izvještaj povodom 50 - godišnjice gimnazije "Zlatko Šnajder"⁶⁷ Školska godina 1967/1968.*
- 9.2.2.3. Iz Zbirke starih i rijetkih knjiga i rukopisa Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu
1. Dva pisma iz ostavštine Elze Kučera:
 - 1.1. Pismo Elze Kučera *Stevanu Patakiju* - *Signatura: NSK R 4771a.*
 - 1.2. Pismo *Stevana Patakija* Elzi Kučera - *Signatura: NSK R 4771b.*
- 9.2.2.4. Iz Muzeja Brodskog posavlja u Slavonskom Brodu
1. Građa iz fonda obitelji Antuna i Sofije Milinković (rođ. Pataki) - sestre Stjepana Patakija
 - 1.1. *Jubilarno izvješće Državne realne gimnazije u Brodu na Savi 1918-1943.*
 - 1.2. 24 fotografije sa zabilješkama na poleđini iz zbirke obitelji Pataki.
- 9.2.2.5. Iz Povijesnog arhiva u Sisku
1. Građa Državne realne gimnazije u Sisku
 - 1.1. *Glavni katalog I.-VIII. razreda šk. god. 1929/1930.*
 - 1.2. *Ljetopis Državne realne gimnazije u Sisku, Školska godina 1929/1930.*
 - 1.3. *Izvještaj Drž. realne gimnazije u Sisku, Školska godina 1932/1933.*
 - 1.4. *Izvještaj Drž. realne gimnazije u Sisku, Školska godina 1933/1934.*
- 9.2.2.6. Iz Hrvatskog državnog arhiva u Zagrebu
1. *Odluka o dodjeli na rad dr. Stevana Patakija II muškoj realnoj gimnaziji u Zagrebu - Signatura: Zbirka personalnih spisa Ministarstva narodne prosvjete NDH br. 8794.*
- 9.2.2.7. Iz Povijesnog arhiva u Zagrebu
1. Građa II muške realne gimnazije u Zagrebu
 - 1.1. *Glavni imenici fonda II muške realne gimnazije u Zagrebu za šk. godine:*
 - I. 1933/34. - *Signatura: 23238.*
 - II. 1934/35. - *Signatura: 23239.*
 - III. 1935/36. - *Signatura: 23240.*
 - IV. 1936/37. - *Signatura: 23241.*
 - V. 1937/38. - *Signatura: 23242.*
 - 1.2. *Urudžbeni zapisnici br.:*
 - I. 1152/34. i 77/35. - *Signatura: 24213.*
 - II. 380/35, 405/35, 643/35, 813/35, 947/35, 1289/35, 1382/35, 1573/35, 905/36 i
 - III. 928/37. - *Signatura: 24214.*
 - IV. 1115/37, 976/38, 1002/38, 1003/38, 1010/38, 112/39, i 240/39. - *Signatura: 24215.*
 - V. 270/41, 425/41. - *Signatura: 24216.*

⁶⁷ Napomena: Sljednica Kraljevske realne gimnazije u Brodu na Savi; op. I. R.

1.3. *Zapisnici nastavničkog savjeta Državne II muške realne gimnazije u Zagrebu od 1935/36.*

I. knjiga - *Signatura: 24219.*

II. knjiga - *Signatura: 24220.*

1.4. *Zapisnik o stručnim konferencijama 1931-1941, 1945-1950. - Signatura: 24223.*

1.5. *Zapisnici o uglednim predavanjima 1931-1940. Druga muška realna gimnazija - Signatura: 24224.*

9.2.2.8. Iz Arhiva Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

1. Podaci o obrani doktorske disertacije *Stevana Patakija* - Knjiga: *Filozofski fakultet u Zagrebu DOKTORATI 1878-1933. (bez paginacije i posebne signature knjige)*

2. *Personalni dosje dr. Stjepana Patakija (br. 323)*

2.1. *Izvadak iz Matice krštenih (bez broja)*

2.2. *Domovnica (br. 95/1924)*

2.3. *Svjedočanstvo o ispitu zrelosti (br. 16)*

2.4. *Diploma Filozofskog fakulteta (br. 239/1929. 11)*

2.5. *Službenički list od zaposlenja u Gimnaziju u Sisku svibnja 1930. g. do zaposlenja na Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu veljače 1941. g. (bez broja)*

2.6. *Rješenja o zaposlenjima i premještanju iz Gimnazije u Sisku, preko Gimnazije u Zagrebu i Više pedagoške škole u Zagrebu, do Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (S. n. br. 4269, 303, S. n. 41029, 45893, 55.486-IV-1938, 20975, 9824-II-1941, 4279-1941, 23654-II-1941)*

2.7. *Diploma o polaganju profesorskog ispita u Zagrebu travnja 1935. g. (S. n. br. 14.614)*

2.8. *Rješenja o napredovanju u struci u okviru istog radnog mjesta (S. n. 21401, 75364, 50425-IV-1938, 81045-1941, 54612-1942, 116852-1942, 57051-1944, 46876-G-1944, 34230-II-V-1945, 6860/1945, 86107-1947)*

2.9. *Službenički list od zaposlenja na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu veljače 1941. g. do početka državne uprave NDH (bez broja)*

2.10. *Osobnik o radu na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu za državne uprave NDH od travnja 1941. g. do svibnja 1945. g. (bez broja)*

2.11. *Personalni list o radu na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu od početka državne uprave Federativne Narodne Republike Jugoslavije do smrti svibnja 1953. g. (bez broja)*

2.12. *Stručni karton (br. 1782)*

2.13. *Podatci o službovanju (bez broja)*

2.14. *Pregled radnog staža (br. 1932/1953)*

2.15. *Ostali dokumenti i zabilješke (br. 208, 5066-1942, i nekoliko spisa bez broja)*

9.2.2.9. Iz Arhiva Rektorata Sveučilišta u Zagrebu

1. *Knjiga doktora promoviranih na Sveučilištu Kraljevine Srba, Hrvata i Slovenaca u Zagrebu, knjiga III. 1921-1936, Tekući broj upisa 1639-4480, Zagreb, 1921.*

2. Dubravka KRITOVAC /ur./ (1976): *Bibliografija disertacija Sveučilišta u Zagrebu i drugih visokoškolskih ustanova u Zagrebu 1880-1952*, Zagreb, Referalni centar (šapirografirano izdanje).
3. Personalni dosje Stjepana Patakija - predmeti rješavani na Sveučilištu u Zagrebu u vezi s promocijom njegovog doktorata 1930. g. i za vrijeme rada na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu od ožujka 1941. g. do prosinca 1945. g. (*nesignirano*).
- 3.1. Molba i rješenje o terminu *promocije na čast doktora filozofije* - Br. 659/1930.
- 3.2. Diploma *Stevana Patakija Doctorem Philosophiae* Br. 659/1930.
- 3.3. Rješenja o izboru na Sveučilištu u Zagrebu - Br. 422/1941, 1821/1941.
- 3.4. Rješenja o napredovanju Stjepana Patakija na Sveučilištu u Zagrebu od ožujka 1941. g. do prosinca 1945. g. - Br. 1389/1941, 2869/1942, 25815-G-1942, 61682-P-1942, 7266/1942, 2399/1943, 19943-P-1943, 26991-1943, 58102-P-1943, 1379/1944, 3073/1944, 46876-G-1944, 6860/1945.
- 3.5. Ostali dopisi, molbe i rješenja za period od ožujka 1941. g. do prosinca 1945. g. - Br. 3329/1941, 3504/1941, 8860/1941, 307/1942, 2423/1942, 21581/1942, 2974/1942, 7702/1942, 2123/1943.
4. *Redovi predavanja* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu od *ljetnog poljeća 1935/36. g. do ljetnog semestra 1952/53. g.* - sva predavanja, seminari i druge nastavne obveze koje izvodi Stjepan Pataki na Fakultetu (*nesignirano*).

9.2.2.10. Iz Pedagoškog arhiva Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu

1. Četiri arhivske kutije strojnih zapisa i manuskripta znanstvenih radova i predavanja Stjepana Patakija, te drugih materijala o njegovu životu i radu⁶⁸
 - 1.1. Prva kutija - *Signatura: P-4072/I.*
 - 1.1.1. *Opća pedagogija* (prva tri poglavlja) (M - str. 110) - koš. 1.
 - 1.1.2. *Problem spoznavanja i njegovog predmeta* (M doktorske disertacije - str. 328) - koš. 2.
 - 1.1.3. *Opća pedagogija* (M - arhivski obilježenih 1-79. i 28-71. listova) - koš. 3.
 - 1.1.4. *Opća pedagogija* (prva dva poglavlja) (M - str. 336) - koš. 4.
 - 1.2. Druga kutija - *Signatura: P-4072/II.*
 - 1.2.1. Kolegij: *Opća pedagogija* - zabilješke za predavanja (M - str. 60) - koš. 5.
 - 1.2.2. *Praksa i teorija odgoja* (S - str. 45) - koš. 6.
 - 1.2.3. *Zadaci odgoja i škole* (M - str. 24) - koš. 7.

⁶⁸ Napomena: Kao i kod 9.1.3. *Neobjavljenih radova Stjepana Patakija*, uz svaki rad iz ovoga cjelovitog popisa ostavštine Stjepana Patakija u Pedagoškom arhivu Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu stoji oznaka M (manuskript) ili oznaka S (strojni zapis), koja govori o načinu ispisa rada, te broj stranica teksta.

Oznake od koš. 1. do koš. 45., koje se nalaze uz izvore, sastavni su dio signature i precizno određuju košuljicu unutar signirane arhivske kutije u kojoj se nalaze istaknuti izvori (fundus sadrži četiri arhivske kutije : od P-4072/I. do P - 4072/IV).

Objavljeni radovi iz ovog fundusa posebno su navedeni još i u podpoglavlju 9.1.1. *Objavljeni radovi Stjepana Patakija*. Neobjavljeni radovi navedeni su još i u podpoglavljima 9.1.2. *Sveučilišne skripte Stjepana Patakija* ili 9.1.3. *Neobjavljeni radovi Stjepana Patakija*, u zavisnosti od prirode sâmoga rada; op. I. R.

- 1.2.4. *Psihički razvitak mladenačkog bića u svijetlu psihohigijene* (M - str. 21) - koš. 8.
- 1.2.5. *Uvod u teorijsku pedagogiku* (S - str. 60) - koš. 9.
- 1.2.6. *Pedagoško prosvjećivanje roditelja* (M - str. 18) - koš. 10.
- 1.2.7. *Kolegij: Problemi organizacije odgojno-školskog sistema* (za slušače II, III. i IV. g. šk. 1950/51. g.) - zabilješke za predavanja (M - str. 72) - koš. 11.
- 1.2.8. *III. Ciljevi i zadaci odgoja i škole* (M - str. 111) - koš. 12.
- 1.2.9. *Problem spoznavanja i njegovog predmeta. Prikaz i kritika transcendentnog idealizma. Metalogička "strana" u spoznajno-teorijskom problemu.* (S doktorske disertacije - str. 356) - koš. 13.
- 1.2.10. *Zabilješke za predavanja: I. Ciljevi, sadržaj i metode moralnog odgoja, II. Ciljevi, sadržaj i metode moralnog odgoja* (19. X. 1948. g.), *III. Radni odgoj i politehničko obrazovanje* (5. XI. 1949. g.), *Opća pedagogija* (24. I. 1949. g.), *Opća pedagogija - predavanje* (24. I. 1949) (M - str. 36+23+36+27), *Odgoj, obrazovanje i nastava* (M, str. 6) - koš. 14.
- 1.3. *Treća kutija - Signatura: P-4072/III.*
- 1.3.1. *Pedagogija i psihologija* (S - str. 17) - koš. 15.
- 1.3.2. *Povodom osnivanja Pedagoškog instituta na Filozofskom fakultetu u Zagrebu* (M - str. 8. i 2 primjerka S - svaki str. 5) - koš. 16.
- 1.3.3. *Odgoj i škola u Sovjetskom Savezu* (M - str. 36, i S - str. 25) - koš. 17.
- 1.3.4. *Odnos porodice, škole i Saveza pionira* (M - str. 7. i 2 primjerka S - svaki str. 7) - koš. 18.
- 1.3.5. *Makarenko. Povodom 10. godišnjice smrti* (M - str. 28. i S - str. 7) - koš. 19.
- 1.3.6. *Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu čovjeka* (S - str. 17) - koš. 20.
- 1.3.7. *Pedagogija i psihologija* (2 primjerka M - str. 6. i 27. i S - str. 17) - koš. 21.
- 1.3.8. *Život i rad naše školske omladine* (M - str. 36. i S - str. 20), i *Pestalozzi i Makarenko* (M - str. 9) - koš. 22.
- 1.3.9. *O visokoškolskom obrazovanju u Sovjetskom Savezu* (M - str. 16. i S - str. 9) - koš. 23.
- 1.3.10. *J. Huizinga - O čovjeku i kulturi današnjice* (M - str. 10 i S - str. 10) - koš. 24.
- 1.3.11. *Pedagogija od Likurga do Tolstoja* (Pripremio dr. med. Nikola KARLIĆ, student fill. nat., na bazi predavanja S. Patakija, ali i mnogih izvora pedag. građe) (S - str. 22) - koš. 25.
- 1.3.12. *Kolegij: Opća pedagogija - zabilješke za predavanja iz 1950. g.* (M - str. 8) - koš. 26.
- 1.3.13. *H.C. DENT, Novi red u engleskom odgoju* (sačinio autor Z.F.) (S - str. 3) - koš. 27.
- 1.3.14. *4. Veza škole s društvenom praksom i pitanje politehničkog obrazovanja* (M - str. 15.), i *5. Moralni odgoj* (M - str. 51) - koš. 28.
- 1.3.15. *Akademija pedagoških nauka RSFSR u Moskvi. Povodom njenog godišnjeg zasjedanja od 10.-14. rujna o. g.* (2 primjerka S - svaki str. 7) - koš. 29.
- 1.3.16. *Uvodna riječ* (3 primjerka S - svaki str. 5) - koš. 30.

- 1.3.17. Kolegij: *Historija pedagogije* - zabilježbe za predavanja održana u šk. 1945/46. g.) (M - str. 79) - koš. 31.
- 1.3.18. *Pedagoška štampa u NR Hrvatskoj* (S - str. 6), *Sveučilišta i srednje škole. O nekim pitanjima visokoškolske pedagogije* (S - str. 12), *Borba za mir u svijetu i obrana slobode i nezavisnosti naše zemlje* (S - str. 11), *Povodom diskusije o principima i metodama moralnog odgoja u časopisu "Sovjetska pedagogija"* (S - str. 8), i *Škola i roditeljski dom* (S - str. 4) - koš. 32.
- 1.3.19. *Eduard Spranger. Oblici života. Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti* (M - str. 4. i S - str. 3), *Eduard Spranger - tumač i branitelj duha* (S - str. 22) - koš. 33.
- 1.3.20. *Iskustvo 110. škole* (M - str. 10), *Napredak, Stručna škola* (M - str. 10) - koš. 34.
- 1.4. Četvrta kutija - *Signatura: P-4072/IV.*
- 1.4.1. Novinski članci povodom smrti Stjepana Patakija iz *Borbe, Školskog vjesnika i Vjesnika* (5 kom.) - koš. 35.
- 1.4.2. Osobni dokumenti Stjepana Patakija: *Osobna karta*, Svjedodžba niže pučke škole (*Elemi népiskolai bizonytvány* - dvojezično: mađarsko-hrvatski) za šk. 1913/14. g, *Klassifikationsnachricht* za šk. 1915/16. g, *Apsolutorij* iz 1928. g, *Karton članstva u PKZ-u, Bolesnički list* - koš. 36.
- 1.4.3. Razni novinski članci, zapisnici i drugi materijali (6 kom.) - koš. 37. i 38.
- 1.4.4. Upućeni brzojavi, sažalnice i dopisnice u povodu smrti Stjepana Patakija i zahvalnica ud. Štefice Pataki (30 kom.) - koš. 39. i 40.
- 1.4.5. Nadgrobni govori prilikom sahrane Stjepana Patakija (6 kom.) - koš. 41.
- 1.4.6. Bilježnica s računima iz matematike Stjepana Patakija (M), *Seminar o pitanjima odgoja djece - Institut za pedagogiju u Hamburgu* (S - str. 5), i *O nekim fundamentalnim pitanjima pedagogije* (S - str. 23) - koš. 42.
- 1.4.7. Rastresene, nepovezane stranice manuskripta različitog sadržaja - koš. 43.
- 1.4.8. *Moralni odgoj* (M - str. 59) - koš. 44.
- 1.4.9. *Odgoj i škola tokom historije do naših dana* (M - necjelovito) - koš. 45.
2. Tri fotografije Stjepana Patakija - *Inventarni brojevi: 482, 3165 i 3383.*

9.2.3. Građa iz privatnih zbirki

9.2.3.1. Obitelj prof. Mojsinović iz Siska, prijatelji obitelji Pataki

1. Pismo s podacima o životu i radu obitelji Stjepana Patakija, te druženju s njom
2. *Izveštaj Državne realne gimnazije u Sisku, Školska godina 1934/1935.*

9.2.3.2. Prof. Desanka Teodorović-Nikolić, rođaka Stjepana Patakija

1. *Interview* o životu obitelji Pataki.

9.2.3.3. Gospođa Štefica Pataki, supruga Stjepana Patakija

1. Uvid u preostali dio biblioteke Stjepana Patakija
2. Članak Stjepana PATAKIJA: *Odgoj i školstvo u Sovjetskom Savezu*, (strojni zapis, str. 25) (Napomena: Članak je naveden i u sklopu 9.1.3. *Neobjavljenih radova Stjepana Patakija* (1946 a); op. I. R.).

3. Razni novinski isječci koje je Stjepan Pataki prikupljao
4. Fotografija Stjepana Patakija
5. Osmrtnica Stjepana Patakija
6. Brzjavi sućuti povodom smrti Stjepana Patakija
7. *Interview* s gospođom Šteficom o životu i radu Stjepana Patakija i njihove obitelji.

9.3. Bibliografija radova o Stjepanu Patakiju

9.3.1. Bibliografija članaka

- (Vladimir FILIPOVIĆ) (1934): Dr. Stevan Pataki, Sovjetska škola, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 7, str. 332-333.
- M.R.M. (1935): D-r Stevan Pataki: Sovjetska škola, Zagreb, 1934., sv. 8°, str. 64., din. 15, Izdavač "Minerva", u časopisu: *Učitelj*, Beograd, br. 9, str. 710-711.
- Marijan PETRAS (1936): Dr. Stevan Pataki: Pedagogijska nauka i problem odgojne funkcije, Zagreb 1936, str. 40., u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br.10, str. 439-442.
- R. D. GAČIĆ (1937): Dr. Stevan Pataki: Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti. St. 19. Zagreb (preštampano iz časopisa "N a p r e d a k", god. LXXVII, br. 1-2.), u časopisu: *Učitelj*, Beograd, br. 3, str. 181-182.
- x x x Dr. S. Pataki, Psihologija mladenačkog doba (1940), u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 7, str. 287-288.
- Rad.(ivoje) T. MILOVANOVIĆ (1948): Dr. S. Pataki: Uvod u opću pedagogiju - Izdanje Biblioteke prosvjetnog radnika, Zagreb, 1948, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 9-10, str. 114-117.
- x x x Dr. Stjepan Pataki (1953 a), u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 22. 05, str. 7.
- Z. (1953 b): Umro je profesor Stjepan Pataki, u dnevnom listu: *Borba*, Zagreb, od 22. 05, str. 7.
- x x x Umro dr. Stjepan Pataki (1953 c), u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 23. 05, str. 2.
- Z. (1953 d): Stjepan Pataki, u dnevnom listu: *Borba*, Zagreb, od 23. 05, str. 4.
- x x x Smrt istaknutog pedagoškog radnika dr. Stjepana Patakija (1953 e), u dnevnom listu: *Narodni list*, Zagreb, od 23. 05, str. 2.
- x x x Oproštaj od umrlog profesora S. Patakija (1953 f), u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 24. 05, str. 2.
- M.(ilivoj) G.(ABELICA) (1953 g): Umro je dr. Stjepan Pataki, u tjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 28. 05, str. 3.
- M.(ilivoj) G.(ABELICA) (1953 h): Posljednji oproštaj od dra Stjepana Patakija, u tjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 28. 05, str. 3 (Napomena: Izvještaj sa sahrane Stjepana Patakija 23. svibnja 1953. godine u Zagrebu; op. I. R.).
- M.(ilivoj) G.(ABELICA) (1953 i): Oproštajne riječi Ljudevita Krajačića, u tjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 28. 05, str. 3 (Napomena: Autor objavljuje govor Ljudevita Krajačića, jednog od najstarijih aktivnih članova PKZ-a, u ime Zbora na sahrani; op. I. R.).
- M.(ilivoj) G.(ABELICA) (1953 j): Izgubili smo čovjeka, u tjednom listu: *Školske novine*, Zagreb, od 28. 05, str. 3.
- Radovan TEODOSIĆ (1953 k): Umro je d-r Stevan Pataki profesor Univerziteta u Zagrebu), u tjednom listu: *Prosvetni pregled*, Beograd, od 28.05, str. 2.
- x x x U spomen sveuč. prof. dr. Stjepanu Patakiju (1953 l), u mjesečnom listu: *Naša djeca*, Zagreb, od 20. 06, str. 1.
- x x x Dr. Stjepan Pataki (1953 m), u mjesečnom listu: *Školski vjesnik*, Split, br. 6, str. 1.
- (Dragutin FRANKOVIĆ) (1953 n): Dr. Stjepan Pataki, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 5-6, str. 177-180.

- Stanko GOGALA (1953 o): Profesor dr. Stjepan Pataki je še vedno živ v svojih delih in dejanjih, u časopisu: *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, br. 7-8, str. 217-225.
- M.(ihajlo) OGRIZOVIĆ (1953 p): In memoriam Stjepanu Patakiju, u časopisu: *Pogledi 53*, Zagreb, br. 8, str. 611-614.
- x x x Pogreb dra Stjepana Patakija (1953 r), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 5-6, str. 262-263.
- Radovan TEODOSIĆ (1953 s): In memoriam : D-r Stevan Pataki, u časopisu: *Nastava i vaspitanje*, Beograd, br. 3, str. 222-224.
- D.(ragutin) F.(RANKOVIĆ) (1954 a): Godišnjica smrti dra. Stjepana Patakija, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 4-5, str. 282-283.
- Zlatko PREGRAD (1954 b): Dr. Stjepan Pataki, u zborniku: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, Zagreb, Filozofski fakultet, str. 348-350 (Napomena: U sklopu poglavlja: Nekrolozi, str. 345-351; op. I. R.).
- Ante VUKASOVIĆ (1969/70): Pedagoške koncepcije i djelatnost dr Stjepana Patakija, u časopisu: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, Zagreb, br. 5, str. 253-290.
- Mihajlo OGRIZOVIĆ (1978): Dr Stjepan Pataki (1905-1953), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3-4, str. 147-153.
- Ante VUKASOVIĆ (1983): U povodu tridesete obljetnice smrti dra Stjepana Patakija, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 5-6, str. 251-258.
- Slavko ZORIĆ (1985): Shvatanja kulturne pedagogije S. Patakija, u časopisu: *Pedagogija*, Beograd, br. 1, str. 67-83.
- Ivo KRIŽANOVIĆ (1994): Obljetnica smrti Stjepana Patakija : Zaboravljeni pedagog, u tjednom listu: *Posavska Hrvatska*, Slavonski Brod, od 15. 07, str. 13.
- x x x Godišnjica rođenja Stjepana Pataki (1995), u dvotjednom listu: *Novi Brodski list*, Slavonski Brod, od 24. 02, str. 8.

9.3.2. Bibliografija bibliografija objavljenih radova

- D.(ragutin) F.(RANKOVIĆ) (1953): Radovi dra Stjepana Patakija, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 5-6, str. 181-182.
- x x x Pataki dr. Stjepan, r. profesor (1954), u zborniku: *Zbornik radova Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, Zagreb, Filozofski fakultet, str. 328-329 (Napomena: U sklopu poglavlja: Popis radova nastavnika Filozofskog fakulteta od oslobođenja do kraja 1953, str. 307-339; op. I. R.).
- Ante VUKASOVIĆ (1955): Bibliografija pedagoških radova d-ra Stjepana Pataki, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 1-2, str. 147-151.
- Ante VUKASOVIĆ (1969/70): Pedagoška koncepcija i djelatnost dr Stjepana Patakija, u časopisu: *Zbornik za historiju školstva i prosvjete*, br. 5, Zagreb, str. 284-290 (Napomena: IV. poglavlje članka, pod naslovom: Bibliografija radova dr S. Patakija; op. I. R.).
- TEŽAK, Stjepko, Josip MARKOVAC /ur./ (1971): *Pedagoška akademija Zagreb 1919-1969 - Bibliografija radova dr Stjepana Patakija*, Zagreb, Pedagoška akademija, str. 92-93.

9.4. Ostali izvori i literatura

- ANTOLJAK, Stjepan (1992): *Hrvatska historiografija do 1918*, knjiga II, Zagreb, Nakladni zavod Matice Hrvatske.
- ANTOLJAK, Stjepan (1994): *Pregled hrvatske povijesti*, Split, Orbis - Laurus.
- BASTA, Milan (1971): *Agonija i slom Nezavisne Države Hrvatske*, Beograd, Izdavačko preduzeće "Rad".
- BAZALA, Vladimir (1980): *Pregled povijesti znanosti : Razvoj ljudske misli i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga.
- Van BEEST HOLLE, Gérard Du Ry i sur. /ur./ (1979): *Velika ilustrirana povijest svijeta* (prijevod s njemačkog jezika), knjige XV-XVII, Rijeka, Otokar Keršovani.
- BEZDANOV, Stevan (1980): Vaspitanje i obrazovanje u dokumentima i revolucionarnoj akciji KPJ/SKJ (1919-1979), u časopisu: *Pedagoška stvarnost*, Novi Sad, br. 1, str. 1-24.
- BEZDANOV, Stevan /ur./ (1985): *Obrazovanjem u budućnost : Zbornik radova u povodu 70. godišnjice života prof. dra Dragutina Frankovića*, Zagreb-Noví Sad, NIRO Školske novine-NIRO Misao.
- BILANDŽIĆ, Dušan (1985): *Historija Socijalističke Federativne Republike Jugoslavije : Glavni procesi 1918-1985*, Zagreb, Školska knjiga.
- BOŽIĆ, Ivan, Sima ĆIRKOVIĆ, Milorad EKMEČIĆ, Vladimir DEDIJER (1972): *Istorija Jugoslavije*, Beograd, Prosveta.
- BRIDA, Marija (1974): *Pavao Vuk-Pavlović : Čovjek i djelo*, Zagreb, Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišna naklada Liber.
- COLIĆ, Mladen (1973): *Takozvana Nezavisna Država Hrvatska 1941.*, Beograd, Delta-pres.
- ČANDRLIĆ, Jasminka (1986): *Problem provenijencije i determiniranosti odgojnog cilja u novijem razvoju pedagoške misli u Hrvatskoj*, Doktorska disertacija obranjena na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Rijeci.
- ČEHOK, Ivan /ur./ (1997): *Filozofija odgoja : Izbor tekstova hrvatskih pisaca*, Zagreb, Školska knjiga.
- ČULINOVIĆ, Ferdo (1961): *Jugoslavija između dva rata*, knjiga I-II, Zagreb, Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti.
- DAMJANOVIĆ, Stjepan /ur./ (1998): *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu : Monografija*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- DILTAJ, Vilhelm (1914): *O mogućnosti pedagojske nauke od opšte vrednosti* (prijevod s njemačkog jezika), Beograd, Izdanje knjižnice Rajkovića i Ćurkovića.
- DILTAJ, Vilhelm (1980 a): *Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama* (prijevod s njemačkog jezika), Beograd, Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- DILTAJ, Vilhelm (1980 b): *Zasnivanje duhovnih nauka* (prijevod s njemačkog jezika), Beograd, Prosveta.
- DUMBOVIĆ, Ivan (1984): *Stjepan Basariček : Utemeljitelj teorijske pedagogije u Hrvatskoj*, Doktorska disertacija obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- DUMBOVIĆ, Ivan (1995): *Pedagogija na Zagrebačkom sveučilištu : Prigodom 100-te obljetnice katedre za pedagogiju Filozofskog fakulteta*, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 2, str. 204-212.

- DUMBOVIĆ, Ivan (1997): Pregled velikih datuma hrvatske pedagogije, školstva i učiteljstva : Kronologija nekih znamenitijih postignuća, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3, str. 368-381.
- ĐILAS, Milovan (1950): *Problemi školstva u borbi za socijalizam u našoj zemlji*; i x x x *Rezolucija III. plenuma CK KPJ o zadacima u školstvu*, Zagreb, Kultura.
- x x x *Enciklopedija Leksikografskog zavoda* (1966-1969), sv. I-VI, Zagreb, Jugoslavenski leksikografski zavod.
- x x x *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963), Zagreb, Matica Hrvatska.
- FILIPOVIĆ, Nikola S. (1971): Odnos pedagogije i politike u vremenu od 1945-1970, u časopisu: *Naša škola*, Sarajevo, br. 9-10, str. 511-525.
- FRANKOVIĆ, Dragutin (1948): Politika i odgoj, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 7-8, 31-45.
- FRANKOVIĆ, Dragutin (1950): O sovjetskim definicijama predmeta pedagogije, u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 3-4, 162-174.
- FRANKOVIĆ, Dragutin /ur./ (1953): *Bitna obilježja socijalističke idejnosti i političnosti nastave*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
- FRANKOVIĆ, Dragutin /ur./ (1958): *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
- FRANKOVIĆ, Dragutin, Mihajlo OGRIZOVIĆ, Dragutin PAZMAN /ur./ (1971): *Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj : 1871-1971*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
- G. (1951): Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 19. 03, str. 2.
- GOJA, Jadranka (1991): Komparativna analiza poslijeratne sovjetske i jugoslavenske pedagogije, u časopisu: *Thélème*, Zagreb, br. 2, 147-157.
- GROSS, Mirjana (1980): *Historijska znanost : Razvoj, oblik, smjerovi*, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber.
- GROSS, Mirjana (1996): *Suvremena historiografija : Korijeni, postignuća, traganja*, Zagreb, Novi Liber - Zavod za hrvatsku povijest Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- GRUZDJEV, P.N. /ur./ (1949): *Pedagogija*, Beograd, Naučna knjiga - Izdavačko preduzeće Narodne Republike Srbije.
- GUDJONS, Herbert (1994): *Pedagogija : Temeljna znanja* (prijevod s njemačkog jezika), Zagreb, Educa.
- HOPTNER, Jacob B. (1973): *Jugoslavija u krizi 1934-1941* (prijevod s engleskog jezika), Rijeka, Otokar Keršovani.
- HORVAT, Josip (1967): *Prvi svjetski rat : Panorama zbivanja 1914-1918*, Zagreb, Stvarnost.
- HORVAT, Josip (1982): *Hrvatski panoptikum*, Zagreb, Globus.
- HORVAT, Josip (1984): *Živjeti u Hrvatskoj 1900-1941. : Zapisci iz nepovrata*, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber.
- HORVAT, Josip (1989 a): *Politička povijest Hrvatske*, knj. I-II, Zagreb, August Cesarec.
- HORVAT, Josip (1989 b): *Preživjeti u Zagrebu : Dnevnik 1943-1945.*, Zagreb, Rad Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti.
- HORVAT, Rudolf (1992): *Hrvatska na mučilištu*, Zagreb, Školska knjiga.
- IGNJATOVIĆ, Svetomir (1951): O zborniku "Odgoj i nastava u našoj srednjoj školi", u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 7-8, str. 80-89.

- JAKOPOVIĆ, Stjepan (1984): *Pokret radne škole u Hrvatskoj*, Zagreb, Školske novine.
- JELIĆ-BUTIĆ, Fikreta (1977): *Ustaše i Nezavisna Država Hrvatska 1941-1945.*, Zagreb, Sveučilišna naklada Liber - Školska knjiga.
- JESIPOV, B.P., N.K. GONČAROV (1947): *Pedagogika : Udžbenik za učiteljske škole* (prijevod s ruskog jezika), Beograd, Prosveta - Izdavačko preduzeće Srbije.
- JOHNSTON, William M. (1993): *Austrijski duh : Intelektualna i društvena povijest 1848-1938.* (prijevod s engleskog jezika), Zagreb, Nakladni zavod Globus.
- JURMAN, Juraj (1945): Put k našoj novoj pedagogiji, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 1-2, str. 3-11.
- KAMBER, Dragutin (1995): *Slom NDH : Kako sam ga ja proživio*, Zagreb, Hrvatski informativni centar.
- KUJUNDŽIĆ, Nedjeljko (1972 a): Funkcionalističko-personalistička pedagogija Stjepana Matičevića, u časopisu: *Pedagogija*, Beograd, br. 2, str. 291-307.
- KUJUNDŽIĆ, Nedjeljko (1972 b): *Pedagogija Stjepana Matičevića*, Magistarska radnja obranjena na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- KUJUNDŽIĆ, Nedjeljko, Ivan MARJANOVIĆ (1991): *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića : Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*, Zagreb, Katehetski salezijanski centar.
- KVATERNIK, Eugen Dido (1995): *Sjećanja i zapazanja : 1925-1945 : Prilozi za hrvatsku povijest*, Zagreb, Nakladničko društvo Starčević.
- LEDIĆ, Jasminka (1991 a): K (izgubljenom) kontinuitetu pedagogijske teleologije u Hrvatskoj, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 4, str. 353-362.
- LEDIĆ, Jasminka (1991 b): *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli : I dio*, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci - Zavod za pedagogiju.
- LEDIĆ, Jasminka (1995): Plaidoyer za "novu" povijest pedagogije, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 1, str. 84-91.
- LJUBUNČIĆ, Salih (1934): Školstvo i prosvjeta u Čehoslovačkoj : (S osobitim obzirom na pedagošku i školsku reformu), Zagreb, Tiskara "Merkantile", Zagreb, (Jutriša i Sedmak).
- MAKARENKO, A. (1947): *Pedagoška poema* (prijevod s ruskog jezika), Zagreb, Kultura.
- MAKARENKO, A.S. (1948): *Izabrana pedagoška dela : Članci, predavanja i govori* (prijevod s ruskog jezika), Beograd, Savez prosvetnih radnika Jugoslavije.
- MARJANOVIĆ, Ivan (1991): "Rasuta baščina" ili "Matičević redivivus", u časopisu: *Thélème*, Zagreb, br. 2, str. 197-200.
- MATKOVIĆ, Hrvoje (1959): Hrvatska zajednica : Prilog proučavanju političkih stranaka u staroj Jugoslaviji, u zborniku: *Istorija XX veka*, Beograd, Institut društvenih nauka, br. 1, str. 5-136.
- MATKOVIĆ, Hrvoje (1994): *Povijest Nezavisne Države Hrvatske : Kratak pregled*, Zagreb, Naklada P.I.P. Pavičić.
- MATKOVIĆ, Hrvoje (1995): *Suvremena politička povijest Hrvatske*, Zagreb, Ministarstvo unutarnjih poslova Republike Hrvatske, Sektor kadrovskih, pravnih i obrazovnih poslova, Policijska akademija, Visoka policijska škola.
- MATKOVIĆ, Hrvoje (1998): *Povijest Jugoslavije : 1918-1991 : Hrvatski pogled*, Zagreb, Naklada P.I.P. Pavičić.

- MIJATOVIĆ, Antun, Hrvoje VRGOČ, Anđelka PEKO, Anđelko MRKONJIĆ, Jasminka LEDIĆ /ur./ (1999): *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- MILOŠEVIĆ, Miloš (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 145, Nova štamparija "Davidović".
- MILOVANOVIĆ, Radivoje T. /ur./ (1960): *Zbirka tekstova pedagoških klasika*, Beograd, Savremena škola.
- MIŠČEVIĆ, Nenad (1970): Filozofija odgoja Pavla Vuk-Pavlovića, u časopisu: *Kolo*, Zagreb, br. 2, str. 191-195.
- MUŽIĆ, Vladimir (1982): *Metodologija pedagoškog istraživanja*, Sarajevo, Svjetlost - OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- MUŽIĆ, Vladimir, Vlatko PREVIŠIĆ, Ante VUKASOVIĆ (1989): *Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 1946-1986*, Zagreb, Radovi Instituta za pedagojska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, svezak 37.
- MUŽIĆ, Vladimir (1999): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Educa.
- x x x Nagrađeni sveučilišni nastavnici (1950), u listu: *Sveučilišni list*, Zagreb, od 1. 01., str. 6.
- x x x Naša pedagoška nauka pred novim zadacima (1950), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 1-2, str. 7-13.
- x x x Odlikovanja profesora Zagrebačkog sveučilišta (1949), u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 23. 12, str. 1.
- x x x *Osnovni problemi pedagogije : Zbornik rasprava Sovjetskih pedagoga* (prijevod s ruskog jezika) (zbornik radova) (1947), Zagreb, Pedagoško-književni zbor.
- x x x *O vaspitanju* (prijevod s ruskog jezika) (zbornik radova) (1947), Beograd, Novo pokolenje (Napomena: Knjiga je prijevod dvaju članaka sovjetskih autora: I. DUHOVNI: Šta je vaspitanje, i N. LIHAČEVA: O egoizmu i egoistima, objavljenih u sovjetskom časopisu 1946. godine; op. I. R.)
- OZVALD, Karol (1927): *Kulturna pedagogika : Kažipot za umevanje včlovečevanja*, Ljubljana, Slovenska šolska matica.
- OZVALD, Karol (1934): *Prirodoslovna in duhoslovna smer psihologije s pedagoškega vidika*, Ljubljana, Slovenska šolska matica.
- P. (1951): Proslavljena 80-godišnjica Pedagoško-književnog zbora, u dnevnom listu: *Vjesnik*, Zagreb, od 24. 12, str. 2.
- PAVELIĆ, Ante (1996): *Doživljaji*, Zagreb, Naklada Starčević.
- PAVELIĆ, Ante (1998): *Doživljaji II* (prijevod s talijanskog jezika), Zagreb, Vratna Gora.
- x x x *Pedagoška enciklopedija* (1989), knjiga I-II, Beograd-Zagreb-Sarajevo-Titograd-Novi Sad, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva-Školska knjiga-SOUR Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva-Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature-Zavod za izdavanje udžbenika.
- PETRANOVIĆ, Branko (1988): *Istorija Jugoslavije 1918-1988*, knjiga I-III, Beograd, Nolit.

- PETZ, Vlado (1928): Autonomija naučne pedagogije i njen odnos prema filozofiji, u časopisu: *Nastavni vjesnik*, Zagreb, br. 2., str. 49-56.
- PETZ, Vlado (1929): Od humanizma i racionalizma k revolucionarnoj pedagogiji XX. vijeka, u časopisu: *Nastavni vjesnik*, Zagreb, br. 6, 7. i 8., str. 209-219, 249-256 i 289-297.
- PIKON, Gaetano /ur./ (1960): *Panorama savremenih ideja* (prijevod s francuskog jezika), Beograd, Izdavačno-štamarsko preduzeće "Kosmos".
- x x x Povodom 280-godišnjice Visokoškolske nastave u Zagrebu : Nagradeni profesori, docenti i asistenti Zagrebačkog sveučilišta (1949), u dnevnom listu *Vjesnik*, Zagreb, od 31. 12, str. 2.
- POSAVEC, Koraljka (1997): Pedagogija na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3, str. 379-381.
- POTKONJAK, Nikola (1982 a): *Lenjin o vaspitanju*, Beograd - Novi Sad, Zavod za udžbenike - Misao.
- POTKONJAK, Nikola (1982 b): *Marks i Engels o vaspitanju*, Beograd - Novi Sad, Zavod za udžbenike - Misao.
- x x x *Povijest svijeta : Od početka do danas* (prijevod s njemačkog jezika) (1990), Zagreb, Naprijed.
- x x x Prof. Radovan Teodosić : O 70-godišnjici života i 50-godišnjici društveno-političkog i pedagoškog rada (1977), u časopisu: *Pedagogija*, Beograd, br. 1, str. 119-140.
- PUSIĆ, Vesna (1997): Mediteranski model na zalasku autoritarnih režima, u časopisu: *Erasmus*, Zagreb, br. 20, str. 2-18.
- PUSIĆ, Vesna (1999): *Demokracije i diktature : Politička tranzicija u Hrvatskoj i jugoistočnoj Europi*, Zagreb, Durieux.
- RADEKA, Igor (1998): O potrebi rekonceptualizacije suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, u zborniku: *Kvaliteta u odgoju i obrazovanju : The Quality in Education and Teaching*, Rijeka, Pedagoški fakultet u Rijeci - Odsjek za pedagogiju, str. 68-77.
- RADEKA, Igor (1999): Odgajatelj u svjetlu kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova, u zborniku: *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju : The Teacher as a Contributor to Quality in Education*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci - Odsjek za pedagogiju, str. 301-312.
- RADICA, Bogdan (1974): *Hrvatska 1945*, München - Barcelona, Knjižnica Hrvatske revije.
- REDŽEPAGIĆ, Jašar (1971): Pedagogija radne škole, u časopisu: *Pedagogija*, Beograd, br. 1, str. 213-236.
- RENDIĆ-MIOČEVIĆ, Ivo (1996): *Zlo velike jetre : Povijest i nepovijest Crnogoraca, Hrvata, Muslimana i Srba*, Split, Književni krug.
- x x x Rezolucija III. plenuma CK KP Jugoslavije o zadacima u školstvu (1950), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 1-2, str. 1-6.
- x x x Rezultat naše ankete (1924), u časopisu: *Uzgajatelj*, Zagreb, br. 11, str. 1-2.
- SCHMIDT, Vlado (1945-46): Smernice sodobnega pedagoškega dela, u časopisu: *Popotnik*, Ljubljana, str. 4-12 (Napomena: Ovaj svezak časopisa nema posebnoga broja. Uz 1945-46. godinu izdanja samo je oznaka godišta - *Letnik LXIII*; op. I. R.).
- SCHMIDT, Vlado (1952): Kako naj danas pri nas razvijamo pedagoško znanost, u časopisu: *Sodobna pedagogika*, Ljubljana, br. 7-8, str. 241-259.

- SCHMIDT, Vlado (1985): *Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja* (prijevod sa slovenskog jezika), Osijek, Pedagoški fakultet.
- SPEHNJAK, Katarina (1993): Prosvjetno-kulturna politika u Hrvatskoj 1945.-1948., u časopisu: *Časopis za suvremenu povijest*, Zagreb, br. 25(1), str. 73-99.
- SPRANGER, Eduard (1942): *Oblici života : Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti* (prijevod s njemačkog jezika), Zagreb, Izdanje Matice Hrvatske.
- ŠEŠIĆ, Bogdan (1988): *Osnovi metodologije društvenih nauka*, Beograd, Naučna knjiga.
- ŠIDAK, Jaroslav /ur./ (1969): *Spomenica u povodu proslave 300-godišnjice Sveučilišta u Zagrebu*, knjiga I.-II, Zagreb, Izdavački zavod Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti.
- ŠIŠIĆ, Ferdo (1962): *Pregled povijesti hrvatskoga naroda*, Zagreb, Matica hrvatska.
- ŠMIDT, Vlado (1946): Smernice savremenog pedagoškog rada, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 1, str. 17-25.
- ŠMIDT, Vlado (1952): Kako danas da razvijamo pedagošku nauku kod nas, u časopisu: *Savremena škola*, Beograd, br. 5-6, str. 1-22.
- ŠUVAR, Stipe (1982): *Vizija i stvarnost u socijalističkom preobražaju obrazovanja*, Osijek, Pedagoški fakultet.
- TAYLOR, Allan John Percival (1990): *Habsburška Monarhija 1809-1918.* (prijevod s engleskog jezika), Zagreb, Znanje.
- TEODOSIĆ, Radovan (1952): *Osnove naučnog pedagoškog nasleđa dekadencija buržoaske i revizionizam sovjetske pedagogike*, Beograd, Filozofski fakultet Beogradskog univerziteta.
- TEŽAK, Stjepko, Josip MARKOVAC /ur./ (1971): *Pedagoška akademija Zagreb 1919-1969*, Zagreb, Pedagoška akademija.
- x x x *I. Tjedan kulture 10.-17. veljače 1946* (programska brošura) (1946), Zagreb.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen /ur./ (1994): *Teorije škole* (prijevod s njemačkog jezika), Zagreb, Educa.
- x x x *The Times : Atlas svjetske povijesti* (prijevod s engleskog jezika) (1988), Ljubljana-Zagreb, Cankarjeva založba.
- x x x Uvodna riječ (1946), u časopisu: *Pedagoški rad*, Zagreb, br. 1, str. 7-8.
- VIDOVIĆ, Miljenko (1924): Naša anketa, u časopisu: *Uzgajatelj*, Sarajevo, br. 8-9, str. 1-2.
- VRGOČ, Hrvoje (1996): *Sto dvadeset pet godina Hrvatskog pedagoško-književnog zbora 1871-1996.*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- VRGOČ, Hrvoje (1997): *Sto dvadeset pet godina plodnog rada Hrvatskog pedagoško-književnog zbora*, u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3, str. 375-377.
- VUKASOVIĆ, Ante (1963): Literatura o nekim osnovnim pitanjima pedagogije, u časopisu: *Pedagogija*, Beograd, br. 3, str. 343-352.
- VUKASOVIĆ, Ante (1998): Pedagoška izobrazba na Sveučilištu u Zagrebu (1893-1998), u časopisu: *Napredak*, Zagreb, br. 3, str. 372-380.
- VUK-PAVLOVIĆ, Pavao (1996): *Filozofija odgoja*, Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada (Napomena: Knjigu je priredio i predgovor napisao Milan POLIĆ, a predstavlja zbirku ranije objavljenih pedagoških radova P. VUK-PAVLOVIĆA; op. I. R.).

- WARE, Caroline F., K.M. PANIKKAR, J.M. ROMEIN, /ur./ (1969): *Dvadeseto stoljeće* (prijevod s engleskog jezika), knjiga I-VI - šesti svezak djela: x x x *Historija čovječanstva : Kulturni i naučni razvoj*, Zagreb, Naprijed.
- ZANINOVIĆ, Mate (1985): *Pedagoška hrestomatija : Priručnik za učenike odgojno-obrazovnog usmjerenja i studente nastavnčkih fakulteta*, Zagreb, Školska knjiga.
- ZANINOVIĆ, Mate (1988): *Opća povijest pedagogije*, Zagreb, Školska knjiga.
- ZANINOVIĆ, Mate (1994): Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj, u časopisu: *Radovi - Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, Zadar, br. 32(9), str. 159-166.
- ZELENIKA, Ratko (1988): *Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela*, Beograd - Rijeka - Zagreb, Savremeno pakovanje - Fakultet za pomorstvo i saobraćaj Sveučilišta u Rijeci - Fakultet prometnih znanosti Sveučilišta u Zagrebu - Saobraćajni fakultet Univerziteta u Beogradu.
- ZOGOVIĆ, Radovan (1945): O kontinuitetu časopisa "Napredak", u tjednom listu: *Naprijed*, Zagreb, od 29. 12, str. 5-6.
- ŽALAC, Tomo (1983): *Napredni pokreti i organizacije prosvjetnih radnika u Hrvatskoj 1865-1981*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor.