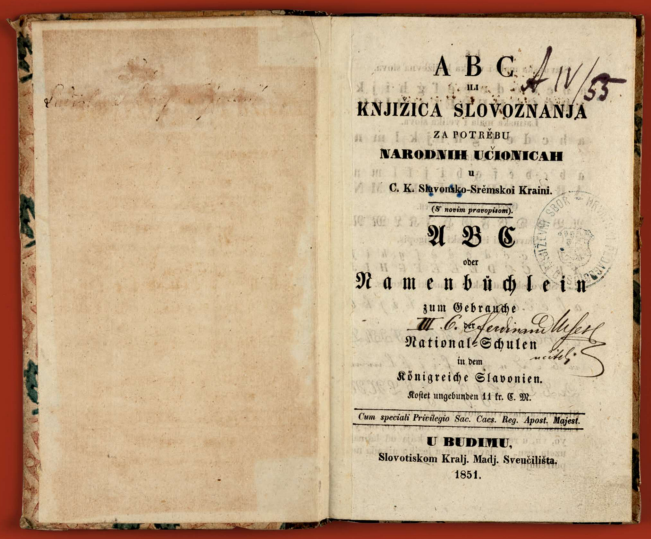

A B C
ili
KNJIŽICA SLOVOZNANJA
ZA POTREBU
NARODNIH UČIONICAH
u
C. K. Slavonsko-Srěmskoi Kraini.
(S novim pravopisom).

A B C
oder
Namenbüchlein
zum Gebrauche
in den
National-Schulen
in dem
Königreiche Slavonien.
Kostet ungebunden 11 kr. C. M.

Cum speciali Privilegio Sac. Caes. Reg. Apost. Majest.

U BUDIMU,
Slovotiskom Kralj. Madj. Sveučilišta.
1851.

ABC ili knjižica slovoznanja za potrebu narodnih učionicah u C. K. Slavonsko-Srěmskoi Kraini, Budim, 1851.

PREGLED
sklanjanjah ilirskih.

Jedinstveni broj.

Padeži		I. Sklanjanje						II. Sklanjanje	III. Sklanjanje
		tvèrdo okančanje			mekano okančanje				
		muška		sèdnja	muška		srèdnja		
		živuća	neživuća		živuća	neživuća			
1.	Imeniteljni: tko ili što?	—	—	o	—	—	e	a	—
2.	Roditeljni: koga ili česa?	a	a	a	a	a	a	e	i
3.	Dateljni: komu ili čemu?	u	u	u	u	u	u	i	i
4.	Tužiteljni: koga ili što?	a	—	o	a	—	e	u	—
5.	Zvateljni!	e	e	o	u	u	e	o	i
6.	Městni: gdě?	u	u	u	u	u	u	i	i
7.	Družtveni: s kim ili čim?	om	om	om	em	em	em	om	ju
	Množtveni broj.								
1.	Imeniteljni: tko ili što?	i	i	a	i	i	a	e	i
2.	Roditeljni: koga ili česa?	ah	ah	ah	ah	ah	ah	ah	ih
3	Dateljni: komu ili čemu?	om	om	om	em	em	em	am	im
4.	Tužiteljni: koga ili što?	e	e	a	e	e	a	e	i
5.	Zvateljni!	i	i	a	i	i	a	e	i
6.	Městni: gdě?	ih	ih	ih	ih	ih	ih	ah	ih
7.	Družtveni: s kim ili čim?	i	i	i	i	i	i	ami	mi

Zidna tabla "Pregled sklanjanjah ilirskih", Zagreb, kraj 19. st., HŠM Mp 2498.

HTTPS://DOI.ORG/10.17234/9789533793467.04

Prosvjetom k slobodi: Školstvo i nastava hrvatskoga u oblikovanju modernoga hrvatskog nacionalnog identiteta

SUZANA COHA

Geneza modernoga školstva u hrvatskim zemljama, u okrilju geneze i razvoja toga sustava u Habsburškoj Monarhiji, tumači se kao posljedica "porasta svijesti o nužnosti obrazovanja" (Horbec, Matasović i Švoger 2017), na kojoj se temeljila racionalističkim argumentima podupirana (post)prosvjetiteljska kultura zapadnih društava, posebice od druge polovine 18. i tijekom 19. stoljeća. U podlozi takvih tumačenja mogu se iščitati klasični modernistički teleološki koncepti koji kao krajnje točke sociopolitičkoga razvoja ističu nacije kao "zajednice" koje u idealnome slučaju posjeduju vlastitu državnu suverenost, a ako nje i nema, onda barem stanovite "zajedničke institucije" i "jedan kodeks prava i dužnosti za sve pripadnike" (Smith 1998). Sukladno tomu konstatira se da je u spomenutome razdoblju, do druge polovine 19. stoljeća, u Habsburškoj Monarhiji, a u okviru nje i u hrvatskim zemljama, školstvo "postupno" postalo jednim "od važnijih zadataka države u razvoju" te da se ono, oslobodivši se ekskluzivne crkvene nadležnosti, afirmiralo kao "*politicum* — političko pitanje". Slijedom toga, zaključuje se, školstvo se "pod okriljem države" transformiralo u "moderni školski sustav". Kao ključno se ističe to da je postalo "dostupno svima, ali i obvezno za sve, neovisno o društvenom statusu i financijskoj moći pojedinca" (Horbec, Matasović i Švoger 2017). S druge strane, stanovita idealističnost takvih konstatacija razotkriva se kako njihovim omjeravanjem o statističke podatke i analize tako i njihovim sagledavanjem iz očišta različitih teorija koje u pitanje dovode samorazumljivost svih ključnih faktora što ih one podrazumijevaju, od fenomena esencijalnoga nacionalnog identiteta do pojmova prosvjetiteljstva i modernizacije koji su, prema tradicionalnim shvaćanjima, bili glavni saveznici nacionalne emancipacije praćene socioekonomskim, političkim i kulturnim progresom, liberalizacijom i demokratizacijom. Što se

statistike tiče, dovoljno je spomenuti historiografske pretpostavke po kojima je sredinom 19. stoljeća u hrvatskim zemljama "bilo preko 95% nepismenih stanovnika", kao i to da je i nakon reforme školstva što ju je proveo ban Ivan Mažuranić godine 1880. u Banskoj Hrvatskoj "gotovo tri četvrtine stanovnika bilo nepismeno", dočim je u Dalmaciji "bilo 87% nepismenih stanovnika". Štoviše bilanca nije bila sjajna ni u suton *dugoga 19. stoljeća*, pa je "Banska Hrvatska u 20. stoljeće ušla s polovicom nepismenih stanovnika, a Dalmacija s čak 70%", a nije zanemariv ni rodni aspekt statistike koji otkriva da je od "55% nepismenih stanovnika u Banskoj Hrvatskoj" bilo "47% nepismenih muškaraca i 62% nepismenih žena", što je proizlazilo iz "učestale prakse neslanja ženske djece u škole" koja se u "seoskim patrijarhalnim obiteljima" zadržala "tijekom cijeloga 19. i početkom 20. stoljeća". Navedeni statistički podaci postaju još zanimljivijima ako se fokus s nacionalnoga hrvatskog izmjesti na internacionalni plan Habsburške Monarhije, u kojoj je primjerice u Donjoj Austriji godine 1880. "bilo samo 8,5% nepismenih" (Župan 2016). Sve spomenute brojke djeluju tim znakovitije ako se sagledaju u svjetlu teorije obrazovnoga sustava P. Bourdieua i J.-C. Passerona, prema kojoj "različite" *pedagoške akcije* koje se odvijaju u različitim grupama ili klasama objektivno i posredno potpomažu "dominaciju vladajućih klasa" (2014).

Da bi se navedena teorija koja obrazovni sustav razotkriva kao poprište *pedagoškoga rada* koji pridonosi *proizvođenju* i *reproduciranju* "intelektualnog i moralnog jedinstva onih grupa ili klasa u čije se ime vrši" (Isto) pokazala funkcionalnom za analizu uloge školstva, a u okviru njega napose nastave hrvatskoga jezika i književnosti, u procesima onoga što tzv. modernističke i postmodernističke teorije nacionalnih identiteta nazivaju *oblikovanjem nacija* (usp. Smith 1998), i to konkretno u hrvatskoj kulturi u razdoblju od kasnoga 18. i tijekom 19. stoljeća, potrebno ju je aktualizirati s obzirom na specifičnosti rečene kulture, i to podjednako s obzirom na one specifičnosti koje pokazuju njezinu integriranost u dominantne trendove konstituiranja modernoga školstva u Monarhiji kao i s obzirom na one koje otkrivaju njezine diferencijalne osobitosti u odnosu na njih. Na taj način moglo bi se rekonstruirati kako su se, s kojim pretpostavkama i s kojim posljedicama za Monarhiju, kako za cjelinu tako i za austrijski i ugarski njezin dio, ali i za hrvatske zemlje posebno, unutar "državnih struktura" stvarali "mehanizmi" koji su doveli do "specijalizacije uprave školstvom", pri čemu su *glavnu ulogu* odigrali najprije "vladar, pa potom i (proto)moderna država" (Horbec, Matasović i Švoger 2017). Odnosno kako se školstvo — za koje se drži da je kao rezultat "modernizacijskih nastojanja države i procesa sekularizacije" *definitivno* "postalo *politicum*", omogućivši "značajno smanjenje

[Čitanka je sastavljena] u dvih, za nas i za naše němačke suséde, najvažniih jezicih, za da po ugodnom i koristnom věžbanju Jugoslavjan němački, a Němac ilirski razuměti, i u najobičniih stvarih i znanostih izraziti se nauči.

—

Ilirsko-němačka čitanka / Illirisch-Deutsches Lesebuch, 1850.

nepismenosti i odgoj korisnih i svjesnih građana" (Isto) — istovremeno konstituiralo kao "zasebni dio društva s vlastitom autonomijom i vlastitim aparatom moći", zahvaljujući čemu je postalo "moćan instrument" države putem kojega je ona "mogla kontrolirati sekundarnu socijalizaciju" te uz pomoć svojih "ideoloških diskursa" reproducirati "poželjne kolektivne identitete" (Župan 2019).

Istraživanja usmjerena u predloženome pravcu mogla bi krenuti već od uvida u to da se u pogledu poimanja društvene uloge školstva politika austrijskoga marijaterezijanskoga, a potom i jozefinskoga prosvijećenoga apsolutizma s kraja 18. stoljeća nije znatno razlikovala od kasnijih republikanskih građanskih poredaka za koje je R. Girardet ustvrdio da su posebnu odgovornost pripisivali dvjema profesijama, školskome učitelju i vojnome zapovjedniku, koji su prema maršalu Pétainu, kasnijemu predsjedniku višijske Francuske, morali "usađivati iste tradicionalne" *vrijednosti* i "iste vrline" (Girardet 2000). Stoga nije slučajno da je državno instrumentaliziranje školstva u hrvatskim zemljama otpočelo najprije u Vojnoj krajini (usp. npr. Horbec, Matasović i Švoger 2017), najizravnije subordiniranoj bečkoj upravi, koja je taj prostor ustrojila ne samo kao granicu Monarhije u odnosu prema Osmanskom Carstvu nego i kao glavni izvor "ljudskih rezervi", gdje su *vojni razlozi* odlučivali o svemu. Upravni i nastavni jezik u Vojnoj krajini bio je njemački, a njezini su stanovnici "bili opterećeni obvezom obavljanja najrazličitijih neplaćenih poslova u korist države i vojnih vlasti", uključujući obvezu sudjelovanja "u svim ratovima koje je Austrija vodila u Europi u 18. i 19. stoljeću" (Rapacka 2002).

Dokazi za to da je školstvo u hrvatskim zemljama što su ih u 19. stoljeću nadzirale monarhijske institucije funkcioniralo kao mehanizam proizvodnje *kulturnoga arbitrarnog* koje "izražava objektivne (materijalne i simboličke) interese vladajućih grupa ili klasa" (Bourdieu i Passeron

2014) mogu se pronaći u početnicama u kojima se, kao u jednoj naslovljenoj *ABC ili knjižica slovoznanja za potrěbu narodnih učionicah u C. K. Slavonsko-Srěmskoi Kraini*, objavljenoj u Budimu 1851. godine, navodi: "Bog upravlja ljude po poglavarih. Poglavarstvo od Boga jest uredjeno; ono, kazni zločeste, i jest obranba dobrih i pomoć. Svaki indi dobrovoljno ima biti podložan poglavarstvu, koje svèrhu njega oblast ima". Računajući na vjersku bazu, za koju se pretpostavljalo da su je djeca, zahvaljujući asistenciji Crkve, nosila iz doma i lokalnih zajednica, školstvo je, kako pokazuje navedeni citat (a sličnih se može pronaći i u početnicama koje su bile u optjecaju i na drugim hrvatskim područjima, ne samo u Vojnoj krajini), nastojalo transformirati "starog čovjeka" u "novi habitus", ali ne radikalnim potiranjem zatečenoga stanja, odnosno *radikalnom konverzijom*, već iskorištavanjem *staroga* kao podloge *novomu* (usp. Bourdieu i Passeron 2014). Odnosno, kao što je to i inače bio slučaj u monarhijskim sustavima koji su pretpostavljali doktrinu o božanskome pravu vladara, nadograđujući se na poznate kršćanske dogme o apsolutnome Božjem autoritetu koji podrazumijeva bezuvjetnu predanost vjernika, školstvo o kojemu je riječ za cilj je imalo legitimirati neograničenu i neosporivu, Bogom (apsolutnim Dobrom) delegiranu, monarhijsku vlast koja zahtijeva bespogovornu pokornost podanika.

Početnice koje su se upotrebljavale u školama u hrvatskim zemljama od kraja 18. i tijekom 19. stoljeća bile su sastavljane na hrvatskome ili na hrvatskome i njemačkome jeziku, a u pojedinima se zatječu i ulomci na latinskome, koji je bio službeni jezik Hrvatskoga sabora i političke uprave do godine 1847. Bile su koncipirane ponajprije kao pomagala za svladavanje čitanja i pisanja, odnosno sadržavale su uglavnom gradivo koje bi pokrivala nastava hrvatskoga jezika i književnosti, a neke su se posredno i u manjoj ili većoj mjeri doticale područja predmeta koji se danas naziva Priroda i društvo te su redovito sadržavale i vjerski nauk, poglavito molitve. I kad ne govore o kršćanskim sadržajima ili ne prenose eksplicitne kršćanske poruke, tekstovi koji prevladavaju u njima nalikuju reprezentativnomu kršćanskom žanru prispodobe. Tema tih tekstova često je skladan obiteljski život, a posredstvom njih učenicima se sugerira ne samo to kako bi se sami trebali uzorno ponašati nego i kako bi se kao uzorni obiteljski ljudi (posljedično i kao uzorni državljani) trebali ponašati njihovi roditelji, pri čemu se kao temeljne kvalitete jednih i drugih (tj. roditelja i učenika) ističu poslušnost, poniznost, radišnost, odgovornost, skromnost, altruizam te međusobno razumijevanje i podupiranje. Takvi se tekstovi mogu čitati i kao dio monarhijske pedagogije, ali i u kontekstu prevladavajućih diskursa 18. i 19. stoljeća koji su promicali ideale *nevinosti*, *čednosti*, *mira*, *spokoja*, *sloge*, *prijateljstva*, *povjerenja*, *sigurnosti* i sl. (Girardet 2000) uklapane u imaginacije *zlatnoga doba* i *malih*, ali *složnih zajednica* odnosno *jedinstvenoga političkog tijela* što ih je među ostalima zagovarao J.-J. Rousseau, jedan od najutjecajnijih promotora filozofskih i pedagoških ideja na kojima se utemeljivala moderna (post)prosvjetiteljska kultura Zapada (Isto).

U toj se kulturi uz pojam *složne zajednice* ili *jedinstvenoga političkog tijela* sve češće vezivao i pojam domovine, kojemu se velika pozornost posvećuje primjerice u *Slovničkoj čitanki za pèrvi razred katoličkih učionah u carevini austrianskoj* Ivana Filipovića (Beč, 1851), gdje se on definira polazeći od jednoga pretpostavljanog subjektivnog iskustva svih učenika (zavičajnoga), a završavajući u drugome takvom iskustvu (vjerskome, kršćanskom): "Zemlja, u kojoj je naše rodno město ili zavičaj, zove se naša domovina. U njoj stanuju priatelji našeg dětinstva, u njoj nas čuvaju i brane poglavarstva, u njoj slušamo sladke glase narodnog našeg jezika! Ali u zavičaju i u ovoj zemaljskoj domovini nemožemo uvěk ostati. Bog je dušam našim u nebu pripravio bolji zavičaj i bolju domovinu". Ipak, za razliku od te definicije koja aludira na beznačajnost svega što je od *ovoga svijeta*, pa i zemaljske domovine, u istoj se publikaciji zatječe i sugestija po kojoj su apsolutne vrijednosti s *onoga* prenosive na *ovaj svijet*, odnosno s Boga na njegove legitimne zastupnike u području političke uprave (*cara* i njegove "savětnike i činovnike"), pa se kaže: "Mi kao podložnici moramo poglavarstva štovati, i njim pokorni biti, jer sva su poglavarstva od Boga". No nastavno na citirano i sama se domovina proglašava apsolutnom vrijednošću: "Tko te čuva u tvom stanu, / Prot nepravdi i prot sili? / Tko ti daje pitje, hranu / Tko li dane srěće děli? / Domovina tvoja draga, / koju ljubi vèrh sveg blaga". Za te se "usluge" domovini treba adekvatno afektivno uzvratiti: "Domovinu ljubi svoju dragu / Svog joj sèrdca svu posveti snagu". U navedenim je primjerima (zemaljska) domovina u političkome smislu zapravo apstraktna, a sudeći prema okviru čitanke u cjelini, ona bi se mogla definirati i aktualnim austrijskim i ugarskim upravnim instancama, ali i tradicijom *prava hrvatskoga kraljevstva* (usp. Rapacka 2002). Naime kao znamenite se povijesne osobe u njoj izdvajaju i one koje su obilježile austrijsku (habsburški vladari Rudolf I, Franjo I, Josip II) i ugarsku (Sv. Stjepan) i hrvatsku povijest (Nikola Šubić Zrinski, Martin Borković). Ipak, kao dokaz za to da se pod pojmom *Domovina* na poseban način podrazumijeva upravo Trojedna Kraljevina kao sljednica *naših pravica* ili *starih prava* (Isto) može poslužiti pričica o ocu koji u pismu djeci opisuje kako je iz Slavonije preko Karlovca putovao u Rijeku, a onda dalje u Italiju, pri čemu ga se posebno dojmio Zagreb, gdje je poželio da su i ona s njim,

da vide "narodni muzeum, u kojem ima mnogo lěpih i znamenitih stvarih naše otačbine", da vide "prekrasnu narodnu dvoranu" te "tiskarne, gdě se tiskaju knjige i novine u našem jeziku" (Filipović 1851).

Apostrofiranje *našega jezika* u potonjem citatu odraz je činjenice da se identifikacija moderne hrvatske nacije uvelike temeljila na tzv. demotskom, etnokulturnom, vernakularnom modelu, dok izdvajanje karakterističnih hrvatskih gradova, odnosno regija govori u prilog tomu da nije isključila ni tzv. teritorijalni, zapadni "građanski" model (usp. Smith 1998). Razlog zbog kojega je u hrvatskoj povijesti od preporoda, koji se u svojoj središnjoj etapi deklarirao kao ilirski pokret, do narodnjačke, štrosmajerovske matrice koja je obilježila drugu polovinu 19. stoljeća, ipak prevladavao etnokulturni, vernakularni model proizlazio je iz percepcije ugroženosti od dominantnih monarhijskih socijalnih, nacionalnih i kulturnih politika, austrijske i ugarske. Identificiranje hrvatske nacije prema tom modelu, odnosno posredstvom etnokulturne pripadnosti i jezika, rezultiralo je uspoređivanjem ili poistovjećivanjem s drugim slavenskim, posebice s južnoslavenskim entitetima. Stoga je početke nacionalnoidentifikacijskih procesa koji će kulminirati u preporodu moguće evidentirati godinâ 1790. i 1791, kada se u Hrvatskome saboru protestira protiv uvođenja mađarskoga kao službenoga jezika u Hrvatskoj te se zahtijeva uvođenje "'ilirskog' (štokavskog) jezika u gimnazije, akademije i na sveučilište" (Šidak i dr. 1990). Zbog toga će se jednim od znamenitijih datuma u povijesti preporoda držati i godina 1846, kada je Vjekoslav Babukić bio imenovan prvim profesorom hrvatskoga jezika na Kraljevskoj akademiji u Zagrebu, kao i godina 1840, kada je reformirana grafija Ljudevita Gaja uvedena u škole u Hrvatskoj i Slavoniji. Prije konačnoga etabliranja modernoga hrvatskoga književnog jezika na štokavskoj (*iličkoj*) osnovici te na Gajevu grafijskome konceptu hrvatske su početnice bile pisane i *hèrvatskim* ili *horvatskim* (kajkavskim) jezikom te starim (orto)grafijama. Neke od njih tiskane su u Beču, neke u Budimu, a neke u Zagrebu; neke s austrijskim, neke s grbom mađarskoga sveučilišta, a neke s grbom Trojedne Kraljevine. Neke su bile namijenjene za *varoške* (građanske) škole, a neke za seoske, dok su neke školske knjige, kao primjerice *Kratka poviest književnosti hrvatske i srbske za gradjanske i višje djevojačke škole* Ivana Filipovića iz 1875. godine, svjedočile o tome da školski sustav nije bio samo upravnopolitički, nacionalno i socijalno, nego i najizravnije rodno (spolno) reguliran. Poistovjećivanje hrvatskoga s ostalim južnoslavenskim ("ilirskim") jezicima, poglavito sa srpskim, bilo je posljedica dominantne vernakularne paradigme na kojoj se temeljila identifikacija modernoga hrvatskog nacionalnog identiteta, no zanimljivo je da su toj tendenciji, premda su je u pojedinim situacijama sankcionirale i osujećivale, u prilog išle i austrijska i mađarska politika, kao u slučaju austrijskoga nastojanja homogenizacije katoličkoga i pravoslavnoga življa u Vojnoj krajini ili u slučaju vlade K. Khuen-Héderváry, koja je za nastavni jezik u Hrvatskoj i Slavoniji proglasila "hrvatski ili srbski". Zbog toga se u hrvatskim čitankama i priručnicima za više škole u 19. stoljeću, poput spomenute Filipovićeve čitanke iz 1875, kao i u onovremenim književnim povijestima, razvoj hrvatskoga jezika i književnosti prikazuje u širemu južnoslavenskom kontekstu, poglavito u korelaciji sa srpskima.

Vodeći se ponajprije principima *vernakularne mobilizacije naroda u okviru i pomoću njegove domaće kulture i povijesti* (Smith 1998), proglašavajući međutim istovremeno, po uzoru na tzv. građanske modele nacionalnoga identiteta, za jednu od svojih fundamentalnih pretpostavki *pravno-političku jednakost* svih svojih pripadnika (usp. Isto), hrvatski je nacionalni identitet tijekom 19. stoljeća cijenu vlastite integracije plaćao strategijama regulacije, marginalizacije, pa i diskriminacije pojedinih — iz današnje pozicije gledano, subnacionalnih — lokalnih, regionalnih, jezičnih (dijalektalnih), socijalnih ili rodnih (spolnih) identiteta. Pritom, bez obzira na složenosti kroz koje je prolazila, pa i na kontradikcije koje su je pratile, hrvatska je nacionalna identifikacija u 19. stoljeću slijedila put što ga je jedan od njezinih velikih promotora Josip Juraj Strossmayer sažeo u geslo *Prosvjetom k slobodi*. Zahvaljujući tom putokazu, koji je bio zacrtan desetljećima prije nego što ga je Strossmayer eksplicirao, moderni se hrvatski nacionalni identitet od početaka svoje afirmacije najuže povezao s vlastitim jezikom, književnošću i školstvom. Stoga začeci i razvoj modernoga školstva u Hrvatskoj, a u okviru njega posebno nastave hrvatskoga jezika i književnosti, pokazuju podjednako pretpostavke, otvorenost i dosege perspektiva modernoga nacionalnog identiteta, kao i granice što ga je on povlačio u odnosu prema *drugima*, ali i unutar sebe samoga. Perspektiva kojih smo ne samo baštinici nego i produkti, i granica koje dobrim dijelom uvjetuju i nas danas.