Položaj žena i učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće

Dragušica, Inga

Master's thesis / Diplomski rad

2013

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:748447

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Diplomski studij engleskoga jezika i književnosti i pedagogije

Inga Dragušica

Položaj žena i učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Mirko Lukaš

Osijek, 2013.

Sažetak

Rad prikazuje položaj žena i učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. U teorijskom dijelu rada, naglasak je na objektivnoj strani povijesti. Analiziran je i opisan socijalni kontekst poučavanja, kako bi se bolje razumjelo društveno okruženje u kojem su učiteljice živjele i radile tijekom navedenoga razdoblja. Prikazane su, također, promjene u položaju žena i učiteljica u širem nacionalnom kontekstu. U metodološkom dijelu, postavljena su istraživačka pitanja te kategorije koje će poslužiti za analizu položaja američkih učiteljica. Interpretativni dio rada istražuje subjektivnu stranu povijesti, odnosno načine na koja su društvena i politička pravila sagledana iz perspektive sudionika. Zbog prirode teme koja se istražuje, analitičko-deskriptivnom metodom odgovara se na istraživačka pitanja. Na temelju analiziranih izvora, građe i relevantne literature, pristupa se završnom osvrtu, u kojem se komparativnom analizom ističu sličnosti i razlike u položaju američkih i hrvatskih učiteljica na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.

Ključne riječi: poučavanje, žene, učiteljice, Amerika

Sadržaj

Uvod 5

1. Teorijska razmatranja 7

1.1. Američko školstvo i učiteljska profesija u političko-gospodarsko-društvenom kontekstu (1850.-1950.) 7

1.1.1. Američki građanski rat 7

1.1.2. Industrijalizacija, imigracija i urbanizacija 8

1.1.3. Feministički pokret 11

1.1.4. Velika depresija 13

1.1.5. Drugi svjetski rat 14

1.2. Promjene u položaju žena i učiteljica 15

1.2.1. Feminizacija učiteljskog poziva 15

1.2.2. Ideologija zasebnih sfera 17

1.2.3. Zlatno doba za školske upraviteljice 20

1.2.4. Opasna žena – „*The Woman Peril*“ 22

1.2.5. Učiteljice u međuraću 22

1.2.6. Učiteljice za vrijeme i nakon Drugog svjetskog rata 24

2. Metodologija istraživanja 25

2.1. Predmet istraživanja 25

2.2. Cilj istraživanja 25

2.3. Istraživačka pitanja 25

2.4. Postupci i instrumenti istraživanja 26

3. Empirijski dio 27

3.1.Utjecaj društvenog konstrukta žene na život i rad učiteljica 27

3.1.1. Učiteljica kao moralno superiorna žena 28

3.1.2. Učiteljica kao žena podređena muškarcu 31

3.1.3. Učiteljica kao *ekstenzija* majke 31

3.1.4. Učiteljica kao „graditeljica” zajednice 33

3.1.5. Udana učiteljica – kućanica; neudana učiteljica – usidjelica 33

3.1.6. Udana učiteljica – mentalno zdrava; usidjelica – homoseksualka 35

3.2. Položaj žena i učiteljica u Hrvatskoj na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće 37
3.2.1. Društveni kontekst 37
3.2.2. Položaj učiteljica 40
4. Zaključak 49
5. Bibliografija 52
6. Popis priloga 60

Uvod

U zadnjih nekoliko desetljeća, intenzivno se počeo istraživati položaj žena na tržištu rada kroz povijest. Ovaj rad istražuje slučaj jedne skupine žena – učiteljica, s obzirom da je posao učiteljice bio jedan od prvih dostupnih javnih poslova za žene. Naslov rada je: „Položaj žena i učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće". U drugoj polovici 19. stoljeća, državne škole diljem Amerike svjedočile su feminizaciji učiteljskog poziva, i upravo radi tog fenomena je odabrano navedeno razdoblje. Spoznaja o vrlo nezahvalnom statusu učiteljica u školama, ali i u društvu, razlog je odabira ove teme. U današnjim obrazovnim sustavima, čini se da su spolni stereotipi i rodne strukture opće poznati i utvrđeni[1]. Pronalaženje korijena tih spolnih stereotipa i rodnih stuktura, također je jedan od razloga odabira navedene teme.

U teorijskom dijelu rada, naglasak je na širi socijalni kontekst, kako bi se bolje shvatila uloga žena u državnim školskim sustavima na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Istražuju se i prikazuju političke, gospodarske i društvene okolnosti u kojima su američke učiteljice živjele i radile. Položaj učiteljica se, zatim, pregledava kroz dva šira konteksta: opću povijest učiteljica i promjenjivih društvenih struktura te kroz povijest ženskoga rada u obrazovnim institucijama.

Drugo poglavlje rada čini metodologija istraživanja u kojoj su navedeni predmet i cilj istraživanja, istraživačka pitanja, metode te postupci i instrumenti koji su korišteni u istraživanju.

U interpretativnom dijelu rada, položaj učiteljica analizira se komparacijom objektivne i subjektivne strane povijesti. Povijest učiteljica prikazuje se iz perspektive žena koje su poučavale u školama diljem Amerike na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Ovaj se dio bavi analizom položaja hrvatskih učiteljica, koji se istražuje i prikazuje na isti način kao i položaj američkih učiteljica.

[1] Pojam 'spol' u ovom radu označava skup anatomskih i psiholoških obilježja osobe, dok pojam 'rod' označava društveni konstrukt; sklop kulturoloških pravila primjenjenih na biološku podjelu spolova.

Zaključni dio rada donosi završne osvrte u kojima se prikazuju sličnosti i razlike u položaju američkih i hrvatskih učiteljica tijekom odabranog razdoblja.

Popis literature prikazan je u petom poglavlju.

Na kraju rada se, u šestom poglavlju, prikazuje popis priloga korištenih u radu.

1. Teorijska razmatranja

1.1. Američko školstvo i učiteljska profesija u političko-gospodarsko društvenom kontekstu (1850.-1950.)

Povijest američkoga školstva u drugoj polovici 19. stoljeća i prvoj polovici 20. stoljeća teško se može razumijeti bez poznavanja političkih, gospodarskih i društvenih promjena koje su se događale u tom razdoblju. Potrebno je proučiti nekoliko značajnih fenomena koji su direktno bili povezani s tranzicijama u američkom školstvu te sa statusom učiteljske profesije. U svrhu opisivanja socijalnog konteksta poučavanja, u ovom dijelu rada istražit će se sociološke promjene uzrokovane građanskim ratom, industrijalizacijom, urbanizacijom, masovnom imigracijom, feminističkim pokretom, Velikom depresijom te Drugim svjetskim ratom.

1.1.1. Američki građanski rat

Rat između sjevernih saveznih država i južnih robovlasničkih država započeo je u ožujku 1861. godine, nakon što je za predsjednika Amerike izabran Abraham Lincoln, veliki protivnik ropstva. Četiri godine kasnije, rat je završio pobjedom Sjevera. Ishodi rata bili su revolucionarnog karaktera: ukinuto je ropstvo, očuvana je cjelovitost Amerike, a razvoj kapitalističke privrede dobio je puni zamah (An Outline of American History, 1994). Učitelji su napustili škole i otišli u rat, a na radnim mjestima zamijenile su ih žene (Blount, 1998). Mnogi od preživjelih muškaraca nakon rata nisu se vratili u škole, neki zbog zadobivenih ozljeda u ratu, a drugi zbog malih plaća u poslijeratnom razdoblju (Blount, 1998).

Nakon ukidanja ropstva, više od četiri milijuna oslobođenih robova trebalo se integrirati u američko društvo, međutim zbog rastućeg rasizma integracija je bila gotovo nemoguća (Parkerson i Parkerson, 2001). Afroamerikanci su, u potrazi za boljom budućnosti, počeli napuštati južne države te naseljavati ekonomski napredniji urbani Sjever (Reese, 2011). Borili su se za političku, ekonomsku i društvenu pravdu, ali i za

primjereno obrazovanje svoje djece (Parkerson i Parkerson, 2001), što je rezultiralo povećanim očekivanjima od javnih škola (Reese, 2011). Građanska i politička prava Afroamerikanaca sustavno su se ukidala, i naposljetku su odvojeni od bijelaca na svim javnim mjestima (Parkerson i Parkerson, 2001). Tako su nastale rasno segregirane škole u kojima se sve veći broj afroameričkih muškaraca i žena počeo baviti poučavanjem (Kowalski i Brunner, 2011). Krajem 19. stoljeća, 20% učiteljica na Jugu bile su afričkog podrijetla (Blount, 1998).



Slika 1. **Afroamerički učitelj i učenici ispred škole tijekom ranih 1900-ih godina, Lake Waccamaw, North Carolina**

(http://ncpedia.org/public-education-part-3-first, preuzeto 01.09.2013.)

1.1.2. Industrijalizacija, imigracija i urbanizacija

Industrijalizacija je koncept koji se povezuje s razvojem tehnologije i jedan je od najvažnijih čimbenika u razumijevanju društvenih promjena u Americi. Urbanizacija je termin koji se odnosi na promjene u prostornom uređenju društva, specifično na razvoj gradova i na mnoštvo društvenih pitanja koja se simultano pojavljuju (Rury, 2013).

Razdoblje između 1890. i 1920. godine definirano je dramatičnom industrijalizacijom i urbanizacijom te raznim popratnim reformama koje su dotakle svaki segment američkog društva i života (Rury, 2013). Između ostalih, i reforma obrazovanja obilježila je ovo razdoblje, uvodeći razne inovacije kao odgovor na zahtjeve rastuće ekonomije. Prilike za rad na farmama postajale su sve manje, kako se poljoprivreda sve više mehanizirala, te je Amerika s imigracijom seljaka u gradove doživjela potpunu promjenu stanovništva (Parkerson i Parkerson, 2001). Procijenjeno je da se u zadnja tri desetljeća 19. stoljeća, trećina stanovništa s ruralnih područja preselila u rastuća urbana središta (Parkerson i Parkerson, 2001). Tijekom 1880-ih godina, više je od petsto tisuća imigranata stiglo u Ameriku, da bi se do početka 1900-ih godina brojke popele na više od milijun i dvjesto pedeset tisuća (Parkerson i Parkerson, 2001). Većina imigranata naselila je američke gradove, što je rezultiralo stvaranjem nove klase osiromašenih radnika bez potrebnih vještina te visokog stupnja kulturalnih i socijalnih raznolikosti (Rury, 2013). Urbana središta sve su se brže razvijala, jer se ubrzavala migracija iz Europe i iz američkih sela u gradove. Posljedica toga bio je porast djece u gradskim školama. Diljem Amerike počele su se graditi nove škole, a broj se upisanih učenika u osnovnim školama povećao na dvadeset milijuna već 1914. godine (America in the Twentieth Century, 2003). Upisi u srednje škole i na fakultete također su se udvostručili odmah na početku 20. stoljeća (America in the Twentieth Century, 2003).

Industrijalizacija, urbanizacija i imigracija počeli su narušavati ruralne i poljoprivredne vrijednosti na kojima je nacija utemeljena, stoga se od škola očekivalo da ojačaju moralni karakter djece, stimuliraju radnu etiku, šire građanske i nacionalne vrijednosti te osiguraju pismenu naciju (Reese, 2011). I urbana i ruralna područja Amerike doživjela su duboku transformaciju rada, okarakteriziranu kontroliranim mehaniziranim procesima. Promjene ovakvog karaktera imale su važan utjecaj na razvoj obrazovanja, s obzirom da je rasla potreba za novim znanjima i vještinama. Od škola se očekivalo da pripreme učenike kao buduće radnike za rad u novonastalim uvjetima te da zadovolje potrebe promjenjivih društvenih uloga (Rury, 2013). Impresionirani moćnim i učinkovitim tvornicama, školski reformisti su počeli naglašavati važnost dobrih i discipliniranih radnika (Rury, 2013). Školovanje je postajalo sve važnije društveno pitanje, kako se industrijalizacija širila po zemlji te je državno ulaganje u obrazovanje

drastično poraslo (Rury, 2013). Pojavile su se i kritike nastavnog osoblja čija se obuka smatrala neadekvatnom. Zamjerale su im se neznanstvene metode poučavanja i nesposobnost adekvatnog vođenja škola (Parkerson i Parkerson, 2001). Od učitelja i učiteljica zahtjevao se prelazak s isključivog korištenja udžbenika u radu na induktivne metode te s memorizacije činjenica na njihovo razumijevanje (Reese, 2011).

U modernom industrijskom društvu, aktivnosti karakteristične za jedno urbano središte, kao što su usklađenost s polascima vlakova i s radnim vremenom u tvornicama, zahtjevale su apsolutnu preciznost i točnost. Školski reformisti su upravo u takvim aktivnostima pronašli model za tadašnje moderne škole (Tyack, 1974). Nastala je *graded school*[2], s administrativnom strukturom temeljenom na novom američkom korporacijskom sustavu (Parkerson i Parkerson, 2001). Smatralo se da se upravo takav organizacijski model škole može nositi s rastućim brojem novih kulturalno različitih učenika. U tom novom sustavu, nastavno osoblje bilo je podređeno administrativnom osoblju (Katznelson i Weir, 1985). Neovisnost i sloboda u radu učitelja i učiteljica potpuno se minimalizirala (Blount, 1998). Krajem 19. stoljeća, kurikulum je postao strukturiran, nadzornici su počeli nadgledati i kontrolirati rad nastavnog osoblja, regulirali su se uvjeti njihovog certificiranja, plaće su se fiksirale, produžili se radni dani te povećao opseg posla (Blount, 1998). Školski reformisti su kroz razvoj znanosti shvatili realnost ljudske različitosti i počeli dijeliti djecu u posebne razrede (Reese, 2011). Novo obrazovanje obuhvaćalo je, ne samo reformu pedagogije i kurikuluma, nego i ciljeve i djelovanje same škole (Steffes, 2012).

Urbanizacija i korporativna revolucija fizički su transformirale Ameriku, dok je modernizacija promijenila intelektualne i filozofske temelje zemlje. Takva je transformacija navela školske reformiste da razviju strože uvjete za licenciranje nastavnog osoblja (Parkerson i Parkerson, 2001). Učitelji i učiteljice počeli su pohađati večernje i ljetne tečajeve kako bi unaprijedili svoje karijere te podigli učiteljski poziv na profesionalnu razinu (Steffes, 2012). Razvoj transportnih objekata utjecao je na poboljšanje obučavanja nastavnog osoblja. Privatni automobili i autobusne linije omogućili su ženama i muškarcima s ruralnih područja dolazak do normalnih škola, u kojima bi se obrazovali za buduće učitelje i učiteljice (Elsbree, 1939). Popravljene ceste i

[2] Škola u kojoj su učenici podijeljeni u razrede.

automobili, telefon te povećana cirkulacija novina i časopisa pripomogli su u smanjenju izolacije ruralnih područja (Reynolds, 1999).



Slika 2. **Četvrti razred, Kiefer, Oklahoma, godina 1921.**

IZVOR: Vaughn-Roberson, C. A. (1992). Having A Purpose In Life Western Women Teachers In The Twentieth Century. In: Altenbaugh, R. J. (ed). *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth-Century America*. London: Falmer Press. p. 118.

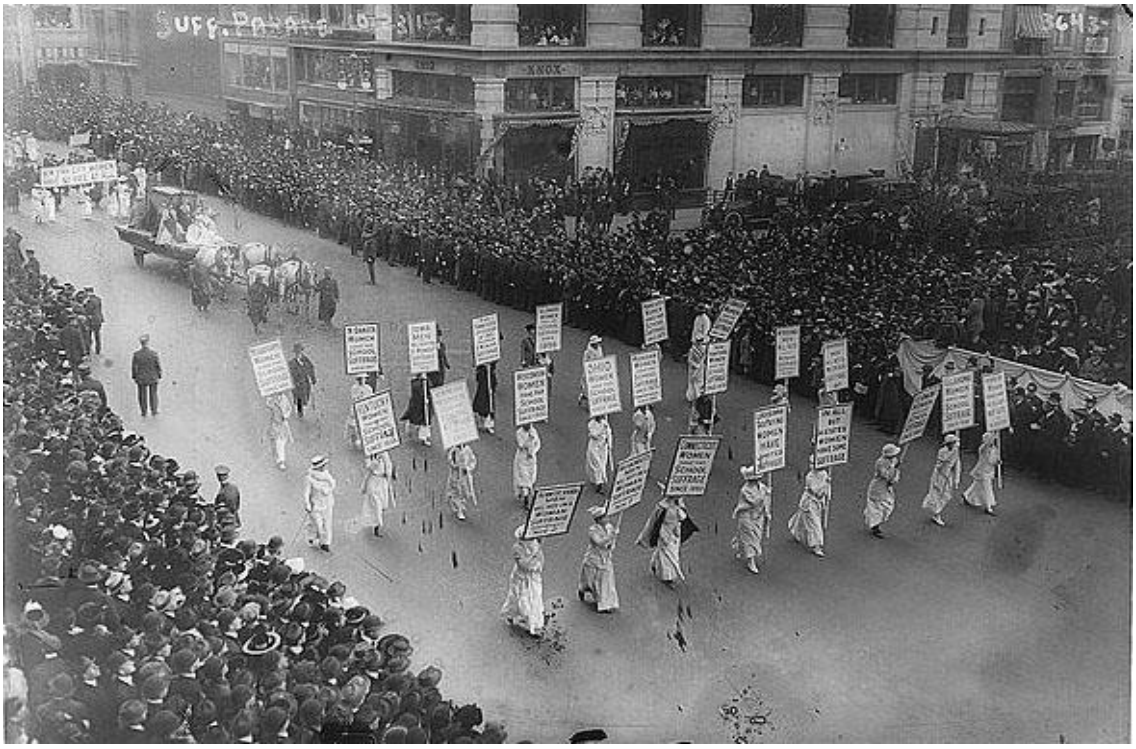
1.1.3. Feministički pokret

U drugoj polovici 19. stoljeća, američke žene počele su se organizirati kako bi promijenile svoj podređeni položaj i unaprijedile svoje živote. Feministkinje ovoga razdoblja poznate su kao sufražetkinje, a njihov je pokret, sa sve većim ulaskom žena u tržište rada, postajao snažniji u zahtjevanju političkih i ekonomskih prava. Mnoge učiteljice bile su dio većeg feminističkog pokreta, koji se borio za prava žena u mnogim područjima, a naročito u školskim (Shakeshaft, 2011). Učiteljice su se ujedinile s raznim ženskim udrugama, kako bi postigle pravo glasa u školama, i time postale glavni izvor snage sufražetskog pokreta, unutar kojeg su bile i najdominantnija grupa (Carter, 2002).

Iako su sufražetkinje ovoga razdoblja prihvaćale ženstveni karakter privatne sfere, njihovo zahtjevanje prava glasa suprotstavljalo se muškoj javnoj sferi (DuBois, 1998). Zahtijevajući ulogu svih žena u javnoj sferi, sufražetkinje su počele narušavati cjelokupnu spolnu strukturu (DuBois, 1998). Žene su kroz podređenu ulogu suprugi i majki tek posredno sudjelovale u društvu, stoga je cilj sufražetkinja bio da, kao individualne građanke s pravom glasa, žene direktno sudjeluju u društvu (DuBois, 1998). Time je sufražetski pokret žena postao definirajući fokus feminizma 19. stoljeća. Njihov uspjeh bio je u identificiranju fundamentalne transformacije obitelji, što je otkrilo nove mogućnosti za žensku emancipaciju (DuBois, 1998). S vremenom je sufražetski pokret počeo dobivati sve veću potporu javnosti, i mnoge su učiteljice uvidjele mogućnost poboljšanja radnih uvjeta u školi (Carter, 2002). Školski sufrašizam, kojim su žene dobile pravo glasa u pitanjima obrazovanja svoje djece, bio je najveće postignuće ženskog pokreta u drugoj polovici 19. stoljeća (Carter, 2002).

Tijekom 20. stoljeća, sufrašizam je postao masovan pokret koji je pomoću parada privukao pozornost nacije na zahtjeve žena. Godine 1910., države Wyoming, Colorado, Idaho, Utah i Washington odobrile su ženama pravo glasa (America in the Twentieth Century, 1995). Kalifornija se pridružila 1911. godine, Arizona, Kansas i Oregon 1912. godine te Illinois 1913. godine (America in the Twentieth Century, 1995). U kolovozu 1920. godine, u Ustav Sjedinjenih Američkih Država dodan je Devetnaesti amandman koji je omogućio ženama pravo glasa na nacionalnoj razini (America in the Twentieth Century, 1995).

Negdje oko 1920. godine počeo se koristiti pojam „feminizam“ u označavanju stavova prema pravima žena, i označavao je emancipaciju žena od svih ograničenja njima nametnutih na temelju spola (Chafe, 1991). U ovom razdbolju, feministkinjama je pravo glasa bilo jedno od sredstava do krajnjih ciljeva: društvene transformacije žena kroz eliminaciju duplih standarda, potpune slobode u razvijanju karijere te obrazovne i političke neovisnosti (Chafe, 1991). Između 1920-ih i 1940-ih godina, učiteljice su se poprilično povukle iz feminističkih pokreta, naročito u odnosu na prijašnju generaciju. Njihovo povlačenje odražavalo je prihvaćenje ideje o profesionalizmu te pomak prema konzumerizmu (Weiler, 1998).



Slika 3. **Parada sufražetkinja, New York City, godina 1913.**

(http://www.shmoop.com/womens-movements/photo-march-suffragettes.html, preuzeto 15.08.2013.)

1.1.4. Velika depresija

Nakon sloma burze, 1929. godine, nacionalno gospodarstvo Amerike doživjelo je kolaps. Milijuni Amerikanaca, uključujući mnogo učitelja i učiteljica, ostali su bez posla i bez doma (Parkerson i Parkerson, 2001). Smanjila se financijska potpora školama, učiteljima i učiteljicama smanjene su plaće, a u nekim gradovima skratila se i školska godina (Carter, 2002). Školski odbori uglavnom su otpuštali žensko nastavno i administrativno osoblje (Shakeshaft, 2011). Najviše su se otpuštale udane žene, pod pretpostavkom, da se za njih ima tko brinuti. Neudane su učiteljice, također, osjetile diskriminacijsku politiku školskih odbora, naročito kada je njihovo promaknuće bilo u pitanju. Svoje odluke, školski odbori su opravdavali tvrdnjom da se učitelji moraju brinuti za svoje obitelji, dok se učiteljice brinu samo za sebe (Shakeshaft, 2011). Diljem zemlje, povećao se broj nezaposlenih, ali i broj učenika u srednjim školama, koje su u ovom razdoblju naglo postale masovne institucije (Reese, 2011).

1.1.5. Drugi svjetski rat

Drugi svjetski rat imao je utjecaj na sve političke, ekonomske, društvene i kulturalne organizacije Amerike (Kandel, 1947). Obrazovni sustav, kao i sve ostale institucije, bio je podvrgnut analizama; problem nije bio samo može li se sustav nositi s potrebama rata, već i s potrebama razdbolja nakon rata (Kandel, 1947). Obrazovnim institucijama nametnuti su novi zahtjevi. Uobičajeni programi srednjih škola zamijenjeni su programima „obrazovanja za pobjedu“ te programima za strukovno obrazovanje (Kandel, 1947). Od fakulteta i sveučilišta tražilo se da svoje studente pripremaju, ne samo za službu u vojsci i ratnoj industriji, nego i za bilo koje druge djelatnosti koje su nastale radi ratnih potreba (Kandel, 1947).

Drugi svjetski rat, također je, bio važna prekretnica u povijesti američkih žena. Mobilizacija muškaraca omogućila je ženama masovan ulaz u „muške poslove“ (Milkman, 1987). Novačenje za vojsku smanjilo je broj dostupnih radnika, a ratne su potrebe istovremeno stimulirale proizvodnju i ekonomski porast. Došlo je do deficita muških radnika i nastala je dvojba oko povlačenja granica između „muškog“ i „ženskog rada“ (Milkman, 1987). U ovom razdoblju ukinuta je segregacija žena na radnim mjestima, ali samo privremeno (Milkman, 1987). S ulaskom velikog broja majki u ratnu industriju, neki su sustavi omogućili dnevnu brigu o djeci (Kandel, 1947). Uveo se i porodiljni dopust (Shakeshaft, 2011). U školama, kako bi se popunila prazna mjesta, ukinut je *marriage bar*[3] te je udanim učiteljicama omogućen rad (Shakeshaft, 2011). Nakon rata, učiteljice su se ponovno otpuštale, dok su muškarci koji su služili za vrijeme rata nagrađeni s novčanim sredstvima za obrazovanje – kako bi postali učitelji i upravitelji škola (Shakeshaft, 2011). Što se više muškaraca obrazovalo za školsku karijeru, manje je žena bilo obučeno za rad u školama, što je dovelo do viška muškog nastavnog osoblja (Shakeshaft, 2011).

[3] Marriage bar (eng. 'marriage' = brak; 'bar' = prepreka; barijera) označavao je zabranu zapošljavanja udanih žena te zabranu udaje zaposlenih žena. U državnim školama uveden je kasnih 1800-ih godina, a proširio se ranih 1900-ih godina, naročito za vrijeme Velike depresije (Goldin, 1994).

1.2. Promjene u položaju žena i učiteljica

1.2.1. Feminizacija učiteljskog poziva

U 17. i 18. stoljeću poučavanje je bilo smatrano muškim poslom, da bi sredinom 19. stoljeća veći dio nastavnog osoblja u američkim školama činile žene.[4] Tijekom 19. stoljeća poučavanje je u Americi postalo definirano ženskim poslom. Tablica 1. prikazuje broj učitelja i učiteljica u Americi u razdoblju između 1880. i 1934. godine, u kojem se broj ženskih učiteljica konstantno povećavao. Do vrhunca je došlo 1930. godine, kada je postotak žena u školama iznosio oko 83.5%. Pojava prevage žena nad muškarcima u učiteljskom pozivu postala je poznata kao *feminizacija učiteljskog poziva* i nastavila se razvijati kroz 20. stoljeće.

Tablica 1.

Podjela učiteljskog osoblja prema spolu u Americi (1880. - 1934.)

Godina	Broj učitelja	Broj učiteljica	Ukupan broj učitelja i učiteljica
1880.	122.795	163.798	286.593
1890.	125.525	238.397	363.922
1900.	126.588	296.474	423.062
1905.	110.532	349.737	460.269
1910.	110.481	412.729	523.210
1915.	118.449	485.852	604.301
1920.	95.654	583.648	679.533
1925.	131.164	646.781	777.945
1930.	141.771	712.492	854.263
1934.	161.949	685.171	847.120

IZVOR: Elsbree, W. (1939) *The American Teacher: Evolution of a Profession*. New York: American Book Company, p. 554.

[4] Diskusija u radu odnosit će se na bjelkinje (višeg i srednjeg društvenog sloja), s obzirom da u 19. stoljeću žene afričkog podrijetla nisu imale stvaran status u učiteljskoj profesiji. (Shakeshaft, 2011 prema Collier-Thomas, 1982). Međutim, to ne znači da se Afroamerikanke nisu bavile poučavanjem. Do godine 1920., u Americi je bilo trideset tisuća učiteljica afričkog podrijetla. Njihove prilike došle su s osnivanjem odvojenih crnačkih školskih sustava (Clifford, 1987).

Razni su čimbenici utjecali na pojavljivanje feminizacije[5]. Tijekom druge polovice 19. stoljeća broj škola znatno se povećao, reflektirajući porast stanovništva i opću reformu školstva, koja je zagovarala obrazovanje sve (bijele) djece (Katznelson i Weir, 1985). Popratna pojava bila je potreba za učiteljskim osobljem. S obzirom da su žene bile jeftinija radna snaga, omjer muških i ženskih nastavnika ubrzano se počeo mijenjati.

U tablici 2., kroz petogodišnje intervale između 1865. i 1920. godine, prate se razlike u prosječnim tjednim plaćama između muškog i ženskog nastavnog osoblja te razlike u plaćama u ruralnim i urbanim područjima. Analiza jasno pokazuje da su žene i u urbanim i u ruralnim školama, kontinuirano bile slabije plaćene od muškaraca, iako je zabilježen veći porast plaća u žena nego u muškaraca. Nejednakost u plaćama između učitelja i učiteljica ostala je dosljedna, iako se s vremenom smanjivala u iznosu. Najveći porast plaća gradskih učiteljica zabilježen je u razdoblju između 1890. i 1920. godine, što je najvjerojatnije rezultat borbe feministkinja za jednakost u plaćama. Plaće učiteljica s ruralnih područja, nisu se povećavale simultano s plaćama učitelja, i značajno su zaostajale za plaćama učiteljica s urbanih područja.

Feminizacija učiteljskog poziva nije značila samo statističku promjenu, nego je uključivala i modifikaciju ideje o spolu idealnom za poučavanje. Tijekom 18. stoljeća koncepcije o muškom superiornom intelektu zagovarale su ideju da samo muškarci mogu učinkovito poučavati, da bi se već do sredine 19. stoljeća, pojavila ideja da su žene prikladnije za taj posao (Historical Dictionary of Women's Education in the United States, 1998). Smatralo se da žene, zbog svoje majčinske prirode, bolje komuniciraju s djecom (Melder, 1972). Promjene u upravljanju javnih škola te specijalizacija poslova unutar škola, također su utjecale na feminizaciju učiteljskog poziva (Coffman, 1911). S porastom industrijske ekonomije i masovne proizvodnje sve je manja bila potreba za ručnim radom, stoga obrazovane žene nisu imale drugih opcija niti izvora zarade osim poučavanja (Weiler, 1998).

[5] Različiti razlozi koji će se iznijeti za objašnjenje *feminizacije učiteljskog poziva* ne mogu u potpunosti objasniti navedeni fenomen, s obzirom da se razlikovao od regije do regije.

Tablica 2.

Prosječne tjedne plaće američkih učitelja i učiteljica (1865. - 1920.)

Godina	Selo		Grad	
	Muškarci $	Žene $	Muškarci $	Žene $
1865.	9.09	5.99	23.15	8.57
1870.	10.88	7.53	35.42	11.88
1875.	11.46	8.00	36.63	12.69
1880.	9.73	7.46	31.36	12.20
1885.	10.95	8.23	33.15	13.24
1890.	11.30	8.55	32.62	13.16
1895.	11.70	8.91	31.63	13.40
1900.	12.13	8.93	31.54	13.88
1905.	14.39	10.15	33.79	14.86
1910	17.11	12.15	36.42	17.38
1915.	18.61	13.63	37.15	21.06
1920.	26.75	17.68	60.61	35.61

IZVOR: Elsbree, W. (1939) *The American Teacher: Evolution of a Profession*. New York: American Book Company, pp. 431, 435.

1.2.2. Ideologija zasebnih sfera

U 19. stoljeću proširila se *ideologija zasebnih sfera* koja je bila temeljena na pretpostavci da muškarci i žene žive i kreću se u različitim sferama – žene u privatnoj, odnosno, domaćoj sferi u kući, a muškarci u javnoj sferi plaćenoga rada i politke (Blount, 1998). Ideja odvajanja muškog i ženskog svijeta u javnu nasuprot privatne sfere nastala je i prije 19. stoljeća, ali zbog sociooloških promjena uzrokovanih industrijskom revolucijom, zaživjela je upravo u ovom razdoblju (Historical Dictionary of Women's Education in the United States, 1998). Ideologija zasebnih sfera imala je snažan utjecaj na razvitak fundamentalne stukture američkog školstva kroz 19. stoljeće. Poučavanje je u školama postalo prihvatljivo za žene, tako što se škola definirala kao produžetak obitelji

(Grant i Murray, 1999). Na dijete se gledalo kao na osobu koja se prvo razvija kroz majčinsku brigu u obitelji, a zatim kroz brigu učiteljice u školi (Weiler, 1998). Gledajući na školu kao na produžetak obitelji i dio proširene privatne sfere, poučavanje se definiralo kao prikladno ženskoj prirodi. Ta je ideologija dobila potporu u pretpostavci da ljudska bića posjeduju racionalnu i duhovnu prirodu te da su navedene kvalitete usko povezane s rodom (Weiler, 1998). Poučavanje je tako, sredinom 19. stoljeća, redefinirano da bi se uklopilo u postojeće definicije ženske istinske prirode. U tom procesu, poučavanje je postalo dio ženinog životnog ciklusa, učiteljica je postala ekstenzija majke, a time je uklonjena i bilo kakva prijetnja postojećem društvenom poretku od strane učiteljica (Weiler, 1998).

Mnoge su učiteljice poučavale upravo kako bi se suprotstavile ideologiji zasebnih sfera. U poučavanju su pronašle načine osobne ekspresije i financijske autonomije (Clifford, 1987). Mnoge mlade žene nisu poučavanjem potvrđivale svoju žensku prirodu, već su u svom poslu pronalazile osobno zadovoljstvo i užitak, te samim time narušavale pogled na poučavanje kao na prošireni kućanski posao. Te su žene bile odlučne i asertivne, a kroz poučavanje su postizale određenu mjeru autonomije i kontrole nad vlastitim životom (Clifford, 1987). Tako je mlada žena, osamnaestogodišnja Sarah Jane Christie, nakon samo nekoliko tjedana provedenih na ženskom seminaru u Wisconsinu napisala pismo svojoj obitelji 1862. godine:

> „Ako otac više ne bi mogao financirati moje obrazovanje, pretpostavljam da ću doći kući i ponovno poučavati u svom Okrugu, ali samo ukoliko će mi škola dovoljno platiti. Želim dobiti što veću moguću plaću i bavit ću se poučavanjem sve dok ne skupim dovoljno novca da vam platim pa da se ponovno vratim ovdje. Pretpostavljam da će te se smijati mojoj ideji o štednji radi školovanja. Ali mogu vam reći da sam *odlučna* u dobivanju potrebnog obrazovanja i ukoliko zadržim zdravlje *dobit ću* ga pa makar mi trebalo *deset godina* i više da zaradim potreban novac...Obrazovanje mi daje moć koju novac ne može...” (Clifford, 1987, 11).

Najdramatičniji primjeri učiteljica koje su se suprotstavljale ideji o pasivnim učiteljicama bile su one koje su odlazile na Jug raditi u školama oslobođenih robova (McGruder-Chase, 1992). Neke su učiteljice svoj osjećaj neovisnosti i samopouzdanja

potiho izražavale, tražeći, primjerice, bolje radne uvjete u nekim drugim školskim okruzima (Clifford, 1987). Druge su otvoreno pokazivale svoju odlučnost i borbu protiv subordinacije:

> „Jedna se učiteljica suprotstavila školskom nadzorniku koji ju je 'isprovocirao' i 'uvrijedio' napustivši učionicu. Kada je isti taj nadzornik povukao njezin certifikat, žalila se upravi i dobila ga nazad" (Prentice i Theobald, 1991, 15).

Zajednica je, ipak, poučavanje smatrala prikladnim ženskim poslom samo ukoliko se na školu gledalo kao na produžetak obiteljskog doma (Weiler, 1998). Takvom pogledu na poučavanje pogodovala je i činjenica da su većina učiteljica bile mlade žene koje su poučavale samo nekoliko godina prije udaje. Anketa iz 1857. godine o učiteljicama iz Wisconsina pokazala je da je ženska učiteljska karijera trajala u prosjeku oko osamnaest mjeseci (Clifford, 1991). Međutim, u ovom, i sličnim primjerima, potrebno je uzeti u obzir da je većina školskih odbora kroz 19. stoljeće i prvu polovicu 20. stoljeća odbijala zapošljavati udane žene, naročito u vrijeme Velike depresije. Do kasnih 1920-ih godina, otprilike 60% velegrada i manjih gradova diljem zemlje odbijalo je zaposliti udane žene, a pola tih općina ih je otpustilo nakon udaje. Do godine 1940., broj školskih odbora koji bi zaposlili udanu učiteljicu pao je na 13%, a broj odbora koji bi zadržali učiteljicu nakon udaje pao je na 30% (Thomas, 2010, prema Scharf, 1980). Udane učiteljice, koje su uspjele zadržati posao unatoč dugogodišnjoj zabrani zapošljavanja, u vrijeme Depresije bile su otpuštene pod pretpostavkom da se za njih ima tko brinuti, za razliku od muškaraca koji u tim teškim vremenima trebaju posao, kako bi se mogli brinuti za sebe i svoje obitelji (Vaughn-Roberson, 1992).

Ideja da školska učionica odgovara pravoj ženskoj prirodi, izuzimanje žena s drugih radnih mjesta te sve veći broj obrazovanih mladih žena željnih rada, učinili su poučavanje logičkim izborom mnogih žena (Weiler, 1998). Percepcija poučavanja kao rada se transformirala, jer je Amerika u kasnom 19. stoljeću podvrgnuta ubrzanoj industrijalizaciji i urbanizaciji. Novonastali birokratizirani školski sustavi, na temelju priznate uloge muškaraca kao poslovnih i građanskih vođa, dali su muškarcima administrativnu kontrolu (Prentice i Theobald, 1991). Smatralo se da je školama bilo

potrebno profesionalno i znanstveno rukovodstvo te da je obrazovanje ključno u izgradnji moderne industrijske svjetske sile (Tyack, 1974). Školske su se reforme odvijale kroz dominantnu pretpostavku da su muškarci stvoreni da budu vođe, a žene skromne i ponizne. Dok je američki obrazovni sustav prolazio kroz proces modernizacije, broj ženskih učiteljica nastavio se povećavati i kroz prvu polovicu 20. stoljeća. Primjerice, u saveznoj državi Vermont, 1935. godine, postotak ženskih učiteljica u školama iznosio je 90% (Doherty, 1979). Obrazovane, nezavisne žene, koje su od poučavanja napravile karijeru, počele su predstavljati indirektnu prijetnju ideologiji zasebnih sfera:

> „Žene su povećale radno vrijeme, obrazovale su se i počele živjeti izvan obiteljske kontrole i nadzora. Učiteljski poziv počeo je poprimati karakteristike tvorničkoga rada, pa su se učiteljice u gradovima, ponukane ženskim pokretom za pravo glasa, počele organizirati i zahtijevati jednakost u radnim uvjetima i plaći. (...) U prvim desetljećima dvadesetoga stoljeća borbene učiteljice izazvale su prijašnje portrete mladih i pasivnih žena, koje upravljaju školskom učionicom u kratkom razdoblju prije braka" (Weiler, 1998, 16).

Time je viktorijanska ideja prave žene izazvana slikom nove žene, koja je nezavisna, obrazovana i zaposlena te koja „ruši postojeće spolne odnose i raspodjelu moći" (Smith-Rosenberg, 1985, 245).

1.2.3. Zlatno doba za školske upraviteljice

Plaćeni rad neudanih žena bio je generalno prihvaćen do 1920-ih godina, međutim u obrazovnom sustavu razvijale su se sasvim različite poslovne putanje u odnosu muškarac – žena. (Weiler, 1998). U urbanim područjima i muškarci i žene bavili su se poučavanjem kroz duže životno razdoblje, ali su se muškarci uspinjali do dobro plaćenih administrativnih poslova dok je većina žena ostajala raditi u učionici (Prentice i Theobald, 1991). Upravljanje školama smatralo se muškim poslom jer su se oni, samim time što su muškog spola, mogli povezivati s lokalnim poslovnim vođama i političarima preko muških klubova i organizacija (Weiler, 1998). Takva spolna podjela, u kojoj su žene kao jeftina radna snaga omogućile muškarcima ulaz u dobro plaćene administrativne

poslove, izazvala je formalizaciju školskih sustava. (Weiler, 1998 prema Prentice, 1975). Na taj se način počela stvarati kontrola nad učiteljicama i njihovim radom, a izražavala se kroz: ispunjavanje raznih novih uvjeta za dobivanje potrebnih certifikata; obvezno posjećivanje seminara na kojima bi stručnjaci prezentirali moderne ideje; i kroz pojačanu kontrolu nad sadržajem kurikuluma (Danylewycz i Prentice, 1991). Upravo je ta povećana birokratizacija učiteljicama i omogućila sustavne izvore znanja pomoću kojih su razvijale sliku o sebi kao o sposobnim profesionalkama (Weiler, 1998).

Početkom 20. stoljeća započinje *zlatno doba za školske upraviteljice* (Tyack i Hansot, 1981), a obilježio ga je povećan broj žena u školskoj upravi, uglavnom na pozicijama ravnateljica u osnovnim školama ili regionalnih školskih nadzornica (Overton-Hyndman, 2009). Godine 1905., 62% osnovnoškolskih ravnatelja bile su žene. Pretpostavlja se da je ženama, od svih administrativnih poslova, ravnateljstvo u osnovnim školama pružalo najveću priliku za autonomijom i rukovodstvom u školi (Tyack i Hansot, 1981). Prema navedenim podatcima, može se zaključiti da su se žene odupirale ideji muške kontrole na administrativnim pozicijama, iako su na istima bile slabije plaćene[6]. Školski su odbori, u međuvremenu, postali zabrinuti da bi žene upraviteljice mogle poslužiti kao uzor drugim učiteljicama, koje bi tada poželjele rasti na školskoj ljestvici. Time bi muškarcima postalo teže kontrolirati učiteljice (Overton-Hyndman, 2009 prema Clifford, 1989). S ciljem poboljšavanja radnih uvjeta, istovremeno su se počela javljati prva skupna organiziranja učiteljica. Neka od glavnih pitanja kojima su se bavile bila su pravo na zasnivanje stalnog radnog odnosa, ravnopravnost u plaćama, i plan mirovine.[7] Mnoge udruge, kao primjerice, Udruga učiteljica iz Chicaga (Chicago Teachers' Federation), vodile su snažne žene i po nekoliko desetljeća. Pokretanje ženskih klubova dokazivalo je sudjelovanje žena u građanskim i edukacijskim događanjima (Historical Dictionary of Women's Education in the United States, 1998).

[6] Istraživanje američke Agencije za odgoj i obrazovanje (National Education Association) iz 1905. godine, pokazalo je da je prosječan ravnatelj u osnovnoj školi godišnje bio plaćen 1.542 dolara, dok je žena na istoj poziciji zarađivala 970 dolara (Overton-Hyndman, 2009).

[7] Opširnije o udrugama učiteljica vidi: Alexander, C. (1910). *Some Present Aspects of the Work of Teachers' Voluntary Associations.* New York: Teachers College.

1.2.4. Opasna žena – „*The Woman Peril*“[8]

Učiteljice su u razdoblju između 1900. i 1920. godine postigle velike uspjehe. Osnovale su učiteljske organizacije, nastavile su borbu za jednakim plaćama te dostigle do pozicija ravnateljica u osnovnim školama i regionalnih školskih nadzornica. Ideološki koncept učiteljice koja bi poučavanjem u školi kao produženoj ruci doma ispunila svoju istinsku prirodu postao je ugrožen razvojem birokratiziranog školskog sustava, dodatnim profesionalnim obučavanjem učiteljica, povećanim brojem žena koje su od poučavanja napravile karijeru, pojavom snažnih i sposobnih školskih upraviteljica te razvojem feminističkih ideja koje su direktno napadale ideologiju zasebnih sfera (Weiler, 1998). U strahu od navedenih promjena i želji da vrate ženu u privatnu sferu, muški upravitelji i učitelji stvorili su koncept „*the woman peril“,* navodeći da su „učiteljice imale toliko negativan efekat na muževnost zemlje i na kvalitete potrebne za stvaranje muževnog karaktera, da je krajnje vrijeme da se ovo ključno pitanje razmotri.” (Tyack i Hansot, 1992, 155). Kritičari feminizacije tvrdili su da su učiteljice biološki i kulturološki toliko drugačije od učitelja, da jednostavno nisu u stanju razumjeti niti primjereno oblikovati karakter dječaka: „Prepustiti dječaka ženskim učiteljicama u njegovoj najosjetljivijoj dobi formiranja karaktera je nasilje nad prirodom” (Tyack i Hansot, 1992, 155). Osjećajna i majčinska ženska priroda bila je prikladna za poučavanje u školi koja je produžetak obitelji, ali nije bila prikladna za obučavanje dječaka u modernoj državi. Mislioci ovoga doba tvrdili su da žena nije sposobna djecu učiti o pravom patriotizmu, kritički razmišljati niti razumjeti važnija ekonomska i politička pitanja te su tim argumentima spojili seksualnu ideologiju s eugenikom[9] (Weiler, 1998).

1.2.5. Učiteljice u međuraću

Nagle političke, društvene i ideološke promjene međuratnoga razdoblja počele su mijenjati značenje rada žena, posebice njihov materijalni i društveni svijet:

[8] (eng.) ‘woman’ = žena; ‘peril’ = opasnost

[9] eugenika (grč.) – znanost o poboljšanju tjelesnih i duševnih osobina individue (čovjeka, životinje); istražuje uvjete pod kojima se nasljedni nedostatci otklanjaju te vrijedne osobine usavršavaju.

„Uspjeh sufražetskog pokreta 1920. godine, pomak prema manjim obiteljima, dostupnost raznih kućanskih pogodnosti te tehnoloških inovacija kao što su automobil, film i radio, imale su ogroman utjecaj na materijalni život žena. Istovremeno, promjene u seksualnim standardima, veća prihvaćenost razvoda i povećane prilike za radom izvan obiteljskog doma, redefinirali su osobne i seksualne identitete žena. (...) Ženska sloboda značila je slobodu kupovine te seksualnog zadovoljstva unutar braka" (Weiler, 1998, 25).

Mijenjala se ponovno i društvena slika žena i učiteljica:

„Kao što se u 19. i početkom 20. stoljeća slika žene promijenila s *prave školsko-obiteljske žene* u sliku emotivne žene koja nije podobna za poučavanje budućih inžinjera i graditelja industrije, tako je u 20. stoljeću slika žene i učiteljice sjedinila idealizirane aspekte slobodne nove žene i Freudove teorije seksualnosti" (Weiler, 1998, 29-30).

U ovom razdoblju nastala je ideja braka kao psihološke i socijalne potrebe žena. Popularni tekstovi iz seksologije naglašavali su da je jedini put do psihološkog zdravlja i ispunjenja žene kroz seksualni odnos s muškarcem. Žene bez seksualnog muškog partnera okarakterizirane su kao frustrirane te podložne kompleksima i neurozama (Oram, 1989). S obzirom da je 1920-ih godina uvedena zabrana zapošljavanja udanih žena, većina je učiteljica bila primorana odustati od udaje. Tablica 3. prikazuje postotke udanih i neudanih učiteljica te razvedenih učiteljica ili udovica. Statistički podatci iz 1920. godine pokazali su da otprilike 86% učiteljica nisu bile udane. Tijekom ovog razdoblja proširila se ideja o učiteljicama usidjelicama na koje se gledalo kao na opasnu prijetnju zajednici (Oram, 1989).

Tablica 3.

Postotak udanih; neudanih; udovica/razvedenih učiteljica

Godina	Udane učiteljice (%)	Neudane učiteljice (%)	Udovice/razvedene učiteljice (%)
1920.	10	86	5
1930.	18	77	5
1940.	25	69	7
1950.	47	43	9

IZVOR: Blount, J. (1998). *Destined to Rule the Schools: Women and the Superintendency, 1873-1995*. Albany: State University of New York Press. p. 104.

1.2.6. Učiteljice za vrijeme i nakon Drugog svjetskog rata

Društvene promjene uzrokovane Drugim svjetskim ratom omogućile su bolje uvjete za žene i učiteljice. Škole su, suočene s manjkom nastavnog osoblja, obrnule diskriminacijsku politiku zapošljavanja (Shakeshaft, 2011). Udane žene bile su dobrodošle u školama, na mjestima učiteljica i ravnateljica. Ideja da je poučavanje kompatibilno s dužnostima suprugi i majki dala je logičku podlogu za zapošljavanje udanih učiteljica tijekom Drugog svjetskog rata, kako bi se popunila prazna mjesta koja su ostala nakon odlaska muškaraca u vojsku (Skaheshaft, 2011). Poboljšane prilike za žene bile su kratkoga vijeka, s obzirom da su, nakon završetka rata i povratka muškaraca, bile prisiljene prepustiti im posao i vratiti se na područje domaćinstva (Historical Dictionary of Women's Education in the United States, 1998). Tijekom ovog razdoblja, učiteljice su se suočile s konzervativnim, poslijeratnim američkim društvom, u kojem je vladala misao da je ženi mjesto u heteroseksualnom braku te da posao, u odnosu na potrebe obitelji, igra samo sporednu ulogu u ženinom životu (Weiler, 1998). S prijelazom *prave žene* iz 19. stoljeća na seksualnu ženu 20. stoljeća, nestala je nezavisna *nova žena* iz ranog 20. stoljeća te se do 1950. godine čvrsto utvrdila podređena uloga i žena i učiteljica (Weiler, 1998).

2. Metodologija istraživanja

2.1. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je položaj učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Kategorije koje će se istražiti unutar predmeta istraživanja su sljedeće:

- socijalni kontekst poučavanja
- promjene u položaju učiteljica u širem nacionalnom kontekstu u Americi
- utjecaj društvenog konstrukta žene na život i rad učiteljica

2.2. Cilj istraživanja

Cilj ovog rada je istražiti, analizirati i interpretirati položaj učiteljica u Americi na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće. Istraživanjem se želi prikazati socijalni kontekst poučavanja te koji je položaj i značenje imalo zanimanje učiteljice u američkom društvu tijekom navedenoga razdoblja. Cilj je prikazati što je učiteljski poziv značio i pružio ženama, te kako su one kroz njega konstruirale značaje svojih života.

2.3. Istraživačka pitanja

Radi pobližeg određivanja cilja istraživanja postavit će se sljedeća istraživačka pitanja, koja će jasno i precizno definirati što se istražuje:

1. Kako i na koje načine se mijenjao položaj učiteljica u američkom društvu na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće?

2. Kako su društvene pretpostavke o spolu utjecale na život i rad učiteljica u Americi?

3. Što je ženama značio učiteljski poziv?

4. Što je učiteljicama pridonosio učiteljski poziv?

5. Kako su učiteljice konstruirale poglede na svoj život kroz učiteljski poziv?

6. Uočiti razlike u položaju američkih i hrvatskih učiteljica na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće.

2.4. Postupci i instrumenti istraživanja

Do spoznaje o temi dolazi se postupkom proučavanja pedagoške literature i dokumentacije. Istraživanje započinje prikupljanjem relevantne literature nakon čega slijedi čitanje i proučavanje iste. Dobiveni podatci se zatim analiziraju i interpretiraju te na kraju prikazuju. Prilikom obrade podataka koristi se kvalitativna analiza na temelju koje se dolazi i do odgovora na postavljena istraživačka pitanja.

3. Empirijski dio

3.1. Utjecaj društvenog konstrukta žene na život i rad učiteljica

Američko društvo u 19. stoljeću, pogođeno industrijalizacijom koja je imala utjecaja na stvaranje spolnih uloga u obitelji i na tržištu rada (Smith-Rosenberg, 1985), nerijetko je bilo podložno promjenama u moralnim vrijednostima. Jedna stvar, međutim, ostala je ista – *prava žena* je bila *prava žena*. Atributi *istinske ženstvenosti,* prema kojima se prosuđivala žena bili su podijeljeni u četiri kardinalne vrline – pobožnost, čednost, poniznost i ljubav prema domu i obiteljskom životu (Welter, 1966). Majčinstvo je, također, bilo jedno od najvećih ženskih slava, nakon kojeg je slijedilo poučavanje djece (Melder, 1972). Učiteljski poziv diljem Amerike bio je oblikovan društvenim pretpostavkama o različitoj prirodi muškaraca i žena, koje su opravdavale muški autoritet nad ženama te ograničene uloge žena kao školskih učiteljica (Weiler, 1998). Žene su, u američkom obrazovnom sustavu, kroz drugu polovicu 19. stoljeća i prvu polovicu 20. stoljeća ostale ranjive i podložne redefinicijama značenja učiteljice te su živjele i radile u svijetu oblikovanom raspravama i borbama oko značenja i moći (Weiler, 1998).

U ovom dijelu rada, prikazuju se načini na koje su navedene rasprave oko značenja učiteljice te generalno društvene pretpostavke o spolu, utjecale na život i rad pojedinih učiteljica. Istražuje se svakodnevnica u kojoj su pojedine učiteljice živjele i radile, tako što se njihove priče ujedno kompariraju s društvenim pretpostavkama o spolu i očekivanjima od učiteljica. Analiza ne pokušava iznijeti generalna objašnjenja realnosti svih učiteljica u navedenom razdoblju, s obzirom da se analizira subjektivna strana povijesti, odnosno percepcija realnosti sudionika u određenom trenutku.

Školski su reformisti, u drugoj polovici 19. stoljeća, popularizirali viziju idealne učiteljice dosljednu s konceptima *istinske ženstvenosti*. Prava učiteljica manifestirala je jedinstvene ženske atribute – čednost, moralnu superiornost, podređenost i brižnost (Preston, 1993). Sve četiri kategorije ženskih atributa istražuju se kroz priče i komentare učiteljica koje su, u određenom razdoblju između 1850. i 1950. godine, radile u nekima od škola diljem Amerike. Kategorije se naknadno dodaju, shodno promjenama društvenih pretpostavki o spolu i o učiteljicama tijekom navedenoga razdoblja.

3.1.1. Učiteljica kao moralno superiorna žena

Od učiteljice kao moralno superiorne žene, zajednica je očekivala rigoroznu čednost po pitanju seksualnosti, kombiniranu s tjelesnom samokontrolom (Vicinus, 1985). Učiteljica se, za razliku od drugih žena, nije smjela prezentirati kao atraktivna žena (Quantz, 1985). Slavila se slika neudane učiteljice, za koju se smatralo da je plemeniti i uzvišeni stup zajednice te koja je nesebično posvetila svoj život školi (Blount, 2000). Ovakva očekivanja nerijetko su se očitovala kroz pravila odijevanja koja su zahtijevala urednost i jednostavnost u odijevanju. U obzir su dolazile suknje i bluze, haljine, čarape i odgovarajuće cipele. Dužina suknje morala je biti do ispod koljena, oko sredine lista (Cavanagh, 2005). Učiteljicama se govorilo da ne smiju skraćivati kosu (Weiler, 1998), a mnoge su se bojale nositi lak za nokte (Quantz, 1985). Učiteljica iz Barbourvillea, u saveznoj državi Kentucky, prepričala je, kako se ona svaki dan za posao odijevala kao da ide u Božju kuću (Montell, 2011). Društveni nemir oko ženinog tijela može se jasno vidjeti na primjeru jedne učiteljice iz Kalifornije koja je dobila otkaz zbog bob-frizure[10] (Weiler, 1998). Druga je učiteljica prepričala kako su gradske učiteljice (koje su tada već nosile bob-frizuru), na temelju duge kose, primjetile da su ona i njezine kolegice sa sela:

> „To nas je toliko iznerviralo da smo se poslije čaja otišle ošišati... Ali onda smo se uplašile. Morale smo se vratiti. Nitko u Tulareu nije imao kratku kosu. Pomislile smo, što ćemo sad? (...) Nabavile smo neke mrežice za kosu, natapirale ju i kupile dva velika šeširа. (...) Nekoliko djevojaka iz Saveza studentica su nas primjetile i upitale: «I što kažete na kratku kosu? Sviđa vam se?» Mislile smo da ćemo umrijeti. Jedna od nas im je odgovorila: «Koja kratka kosa? Koja kratka kosa?» A one su na to rekle: «Izgubit ćete posao. Do sljedećeg tjedna dobit ćete otkaz. Čim vaši ljudi saznaju da ste se ošišale, otpustit će vas»" (Weiler, 1998, 177-178).

Ista je učiteljica, na kraju ispričala, kako zajednica u kojoj su živjele, ipak, nije reagirala na njihovu bob-frizuru te kao komentar na izostanak reakcije dodala: „Zamislite

[10] Tijekom 1920-ih godina, bob-frizura postala je simbol ženine neovisnosti i smatrala se neprikladnom za mlade učiteljice, naročito u nekim ruralnim područjima Amerike (Latham, 2000).

vi to!" (Weiler, 1998, 178). U ovoj priči, bob-frizura simbolizirala je kulturalni pomak s *prave žene* 19. stoljeća na seksualno i društveno oslobođenu ženu 20. stoljeća. Na ovom primjeru, također se jasno vidi produbljeni jaz između sela i grada. U međuratnom razdoblju, učiteljice s urbanih područja živjele su u svijetu gdje su cigarete, alkohol, ples i veća seksualna sloboda postajali sve prihvaćeniji, dok se u ruralnim područjima nad njima i dalje vršila snažna kontrola. Kozmetika i kratke suknje, u seoskim su školama 1930-ih godina i dalje bile zabranjene (Weiler, 1998).

Većina se učiteljica pridržavala nametnutih pravila. Učiteljica iz Waltona, u državi Kentucky, prepričala je kako su se 1918. godine u školi nosile samo haljine pa se stoga i ona tako odijevala (Montell, 2011). Neke učiteljice, ipak su potajno kršile pravila. Jedna je učiteljica svaki dan do škole išla u visokim potpeticama, da bi se u učionici preobula u ravnu obuću (Quantz, 1985). Druga je mlada učiteljica, na ljetovanju s prijateljicama, rekla policajcu na kanadskoj granici da nije učiteljica već striptizeta (Quantz, 1985).

Zajednica je od učiteljica očekivala i određena pravila ponašanja. Odlasci na ples i posjećivanje lokalnih gostionica učiteljicama su bili zabranjeni. Učiteljice bi bile otpuštene, ukoliko bi se kretale po društveno „neprihvatljivim" mjestima, ostajale vani do kasno i ukoliko bi pušile i pile (Cavanagh, 2005). Jedna učiteljica navodi, da se: „moralo paziti na to s kim se družiš (...), jednostavno birati ljude s dobrim ugledom. Nisi htio biti viđen s grupom ljudi o kojima je zajednica imala loše mišljenje" (Nelson, 1992, 83). Zajednica je, dakle, na učiteljicama primjenjivala drugačija pravila prikladnog ponašanja te ih istovremeno isključivala s raznih lokalnih događanja.

Ideološki koncepti pod kojima su učiteljice morale raditi jasno se mogu vidjeti u primjeru ugovora jedne učiteljice iz 1923. godine, koji je bio relativno standardan ugovor u to doba:

Ovo je sporazum između gđice _____, učiteljice i Odbora za obrazovanje u Školi _____, kojim se gđica _____ obvezuje da će predavati u razdoblju od osam mjeseci, počevši s 1. rujna, 1923. godine. Odbor za obrazovanje suglasan je da će platiti gđici _____ svotu od (75$) mjesečno.
Gđica _____ pristaje:

1. Da se neće udavati. Ugovor smjesta postaje nevažeći ukoliko se učiteljica uda.
2. Da se neće družiti s muškarcima.
3. Da će biti kod kuće između 20.00 sati i 6.00 sati osim ako pohađa školski događaj.
4. Da neće tumarati po slastičarnicama.
5. Da neće ni u kom trenutku napuštati grad bez dozvole predsjednika Odbora upravitelja.
6. Da neće pušiti cigarete. Ovaj ugovor smjesta postaje nevažeći ukoliko se učiteljicu uhvati da puši.
7. Da neće piti pivo, vino ili viski. Ovaj ugovor smjesta postaje nevažeći ukoliko se učiteljicu uhvati da pije pivo, vino ili viski.
8. Da se neće voziti u kolima ili automobilu ni s jednim muškarcem, osim sa svojim bratom ili tatom.
9. Da se neće odijevati u jarke boje.
10. Da neće bojiti kosu.
11. Da će nositi barem dvije podsuknje.
12. Da neće nositi haljine koje su više od 5cm iznad gležnja.
13. Da će održavati učionicu čistom:
    a. pomesti pod učionice barem jednom dnevno,
    b. oribati pod učionice barem jednom tjedno s vrućom vodom i sapunom,
    c. očistiti ploču barem jednom dnevno,
    d. naložiti vatru u 7.00 sati kako bi se učionica ugrijala do 8.00 sati kada djeca dođu.
14. Da neće koristiti puder za lice, maskaru, niti bojiti usne.

(Apple, 1994, 91-92)

3.1.2. Učiteljica kao žena podređena muškarcu

Na učiteljicu se gledalo kao na sljedbenicu muškarca, a predvodnicu djece (Quantz, 1985), od koje se očekivalo pridržavanje zapovijedi i poštivanje autoriteta. Mlada učiteljica, koja je tijekom 1930-ih godina radila u školi u Hamiltonu, gradu u državi Ohio, opisala je strogu školsku atmosferu i svoj strah od nadzornika:

> „Sve je bilo vrlo strukturirano. Djeca su morala biti tiha. Kao učiteljica, morala sam se pridržavati rasporeda koji je bio objavljen s vanjske strane vrata. Kada bi nadzornik došao, bolje bi mi bilo, da sam se pridržavala onoga što je pisalo u rasporedu pa makar to značilo da se zaustavim usred riječi. Bio je nepopustljiv u pridržavanju rasporeda...Zaista sam ga se bojala. (...) Jedna od stvari oko kojih je bio vrlo strog bili su zastori. Svi su morali biti poravnati, što sam ja smatrala pomalo smiješnim, ali sam bila vrlo oprezna da se toga pridržavam" (Quantz, 1985, 444).

Školski nadzornik predstavljao je autoritet, i stoga je učiteljica sve važnije odluke morala prepustiti njemu. Za bilo kakve vanredne događaje, učiteljica je morala tražiti dopuštenje školskog nadzornika. Jedna je učiteljica u popodnevnim satima htjela povesti djecu iz škole na rolanje uz rijeku, kako bi posjetila učiteljicu iz druge škole, ali je morala unaprijed tražiti nadzornikovo dopuštenje (Nelson, 1992). Postojale su i učiteljice koje su se otvoreno borile protiv svoje podređene uloge: Godine 1909. jedna je učiteljica napisala pismo muškom inspektoru, koji se usudio kritizirati njezin rad (i koji je povukao njezin certifikat) te izjavila da je „svejedno ostala «neovisna kao sunce koje sija» i da «bahati, prevarantski» nadležni muškarci trebaju od nje naučiti lekciju" (Prentice i Theobald, 1991, 15).

3.1.3. Učiteljica kao *ekstenzija*[11] majke

S obzirom da se na školu gledalo kao na produžetak doma, a na učiteljicu kao njegovateljicu i predvodnicu djece, zajednica je nerijetko od učiteljica očekivala izvršenje

[11] Produžetak, nadomjestak

zadataka koji su nadilazili školske. Učiteljica iz jedne ruralne škole u Vermontu, svoju je ulogu opisala na sljedeći način:

> „Od učiteljice se očekivalo da radi sve i da zna sve. Ako bi se dijete razboljelo, raspitali bi se u učiteljice o tome što da rade. Poslali bi bocu ricinusovog ulja, i ukoliko nisu mogli sami, zatražili bi od učiteljice da natjera dijete da ga popije" (Nelson, 1992, 29).

Druga je učiteljica navela kako bi barem jedna majka imala običaj školu tretirati kao ustanovu za dnevnu skrb o djeci:

> „Bila je jedna obitelj, i majka je znala doći s kolima u kojima je bilo troje djece – jedna mala beba, i jedna koja je tek počinjala hodati, a treće je bilo nešto starije – i ona bi otišla u centar grada u kupovinu, što bi trajalo cijeli dan, a meni ostavila to troje djece da se brinem o njima" (Nelson, 1992, 30).

U navedenim primjerima očita je generalna pretpostavka društva da učiteljice gaje majčinske osjećaje prema djeci te da su ih spremne njegovati i odgajati, čak i iznad određenih školskih granica. Mnoge su učiteljice potvrdile takav osjećaj ljubavi prema djeci. Učiteljica iz Loretta, u državi Kentucky, učenike je nazivala svojom dječicom (Montell, 2011). Neke su učiteljice, ipak poricale tu majčinsku ljubav, dok su druge čak priznale osjećaj prezira i želju za fizičkim kažnjavanjem. Jedna učiteljica iz Springfielda opisala je taj osjećaj na sljedeći način: „Ima dana kada bih ih najradije našamarala" (Preston, 1993, 549). Druga učiteljica, iz Hinsdalea u New Hampshireu, je 1870. godine detaljno prepričala postupak kažnjavanja:

> „Na kraju četvrtog tjedna, nabavila sam si oružje u slučaju da ga trebam. Kožni pojas dužine jednog metra i širine od pet centimetara. . . . Sijevnula sam na mladež od petnaest ljeta, . . . snažni mladić koji me je mogao obuzdati jednom rukom da je htio. . . Zadala sam mu oko dvadeset udaraca s presavinutim pojasom, koliko god jako sam mogla" (Preston, 1993, 550).

Zajednica je smatrala da su učiteljice predane svome poslu i spremne na žrtvovanje zbog svojih učenika, iako se mnoge nisu poistovjećivale s ulogom *ekstenzije* majke. (Quantz, 1985).

3.1.4. Učiteljica kao „graditeljica“ zajednice

U zajednici u kojoj su živjele, učiteljice su bile utjelovljenje obrazovanja i time uživale poseban status „graditeljica“ zajednice (Nelson, 1992). Taj je status, međutim, sa sobom nosio i određena očekivanja od učiteljica. Često se naglašavalo da učiteljice moraju živjeti u zajednici u kojoj poučavaju, upoznavati ljude i ići s njima u crkvu (Quantz, 1985). Neke su učiteljice uživale u ulozi „graditeljica“ zajednice, s obzirom da im je donosila poštovanje i osjećaj pripadnosti (Quantz, 1985), dok je za druge predstavljala veliki teret:

> „Ukoliko nisam znala odgovor na neko pitanje istog trena, primjerice, ako nisam znala navesti glavni grad države Rhode Island ili nešto slično, rekli bi mi: Kako ti učiš djecu kada ni sama ne znaš” (Quantz, 1985, 449).

Učiteljica koja je radila u jednoj školi u ruralnom dijelu Kalifornije, također opisuje osjećaj opterećenosti koji joj je donosio taj poseban status, navodeći da je mislila, ukoliko ne ide u crkvu, možda sljedeće godine neće ponovno dobiti posao (Weiler, 1998).

3.1.5. Udana učiteljica – kućanica; neudana učiteljica – usidjelica

Unatoč promijenjenim stavovima prema radu žena nakon Prvog svjetskog rata, žene su se suočile s raznim poteškoćama, naročito kada se uveo *marriage bar*[12] (Joyce, 1987). Društvo je smatralo da su kućanske obveze udane žene njezina primarna odgovornost, odnosno da je brak ženina prava profesija te da ne treba imati posao izvan obiteljskog doma (Oram, 1996). Pojam *marriage bar* prikazivao je generalnu

[12] Društvena ljestvica koja je postavljena za definiranje pojma obitelji. Kada je ona u tom vremenu bila postignuta i zadovoljena, obitelj se smatrala društveno prihvatljivom.

pretpostavku društva da se obitelj mora sastojati od muškarca uzdržavatelja, i uzdržavane žene i djece (Oram, 1996). Od svih profesija, *marriage bar* se najstrože provodio u učiteljskoj profesiji (Thomas, 2010). Učiteljice koje su odlučile zadržati posao morale su ili odustati od udaje ili je odgoditi. Neke su se učiteljice i potajice udavale. Nekoliko učiteljica iz Hamiltona tvrde da su udaju odgađale koliko god su mogle ili do Drugog svjetskog rata, kada je *marriage bar* ukinut. (Quantz, 1985). Tajni brakovi nisu bili rijetka pojava i zbog njih je među mnogim učiteljicama postojao zavjet šutnje. (Quantz, 1985).

> „Jedna je učiteljica bila tajno udana i nastavila raditi u školi skrivajući trudnoću, sve dok novine nisu objavile njezino ime u rubrici novorođenih. Školska joj je uprava tada rekla, da će morati posvojiti vlastito dijete, ukoliko ne objavi brak. Morala je dati otkaz. Bila je udana šest godina" (Quantz, 1985, 450).

Druga učiteljica objasnila je svoj pogled na *marriage bar*:

> „To je obeshrabrivalo mlade muškarce. Jer, kao što sam rekla, bilo je to vrijeme depresije, a oni nisu mogli uzdržavati obitelj sa svojom plaćom. Zato su za ženidbu tražili djevojke koje su bile tajnice, medicinske sestre, ili slične, koje bi mogle sudjelovati u obitelji sa svojom plaćom. Ako si bila učiteljica, za muškarce – si bila nepoželjna" (Quantz, 1985, 446).

Učiteljice koje su odlučile ostati neudane, prozvane su usidjelicama. Kasnih godina 19. stoljeća, učiteljica usidjelica bila je simbol uspjeha i neovisnosti (Rosenthal, 2002). Nakon Prvog svjetskog rata, pojam usidjelice postao je izrazito negativan. Razvila se ideja o ogorčenoj učiteljici koja je seksualno frustrirana ili devijantna (Oram, 1989). Neki su je smatrali „zlobnom i odvratnom osobom kojoj se ne smije dozvoliti da bude u blizini djece" (Blount, 2000, 89). Jedan seksualni reformist naglasio je moguću štetu koju su učiteljice usidjelice, prema njegovom mišljenjom, bile u stanju nanijeti:

> „Kao učiteljica, ta usidjelica ima veliku moć nad nerazvijenim umovima svojih učenika. Rijetko kad se zapita, ima li pravde u njezinoj osudi muškarca i njezina odbojnost prema

muškarcu očita je onima koje poučava. Učenice, nad kojima ima utjecaja, često imitiraju njezinu prividnu čednost" (Oram, 1989, 190).

Među učiteljima su, također, postojali oni koji su usidjelice smatrali prijetnjom zajednici. Jedan ih je učitelj opisao na sljedeći način:

„One koje se mogu udati, a neće, namjerno ignoriraju svoju biološku dužnost prema rasi kojoj pripadaju. One koje bi se htjele udati, ali ne mogu, izričito su unesrećene. Obje predstavljaju opasnost za društvo u kojem žive" (Oram, 1989, 196).

Okolnosti u kojima su neudane učiteljice živjele bile su izrazito nepogodne. Bile su kritizirane ako nisu bile majke i supruge, ali ukoliko bi se odlučile za tu opciju, izgubile bi posao. Zbog zabrane udaje, mnoge su učiteljice nerijetko pribjegavale izletima izvan grada sa svojim dugogodišnjim zaručnicima (Quantz, 1985).

3.1.6. Udana učiteljica – mentalno zdrava; usidjelica – homoseksualka

Nakon Drugog svjetskog rata, tradicionalne rodne uloge smjestile su ženu u monogamnu obiteljsku zajednicu gdje su majčinstvo, brak i ljubav prema kućnom životu oblikovali njezin identitet (Cavanagh, 2005). Ženina sreća nalazila se u braku i njezina je seksualnost cvjetala unutar granica bračnog kreveta (Cavanagh, 2005). Definicija normalne žene uklapala se u ideju obvezne heteroseksualnosti unutar braka, dok je istovremeno alternativa seksualno zdravoj ženi bila muškobanjasta lezbijka (Weiler, 1998). Slika seksualne žene 20. stoljeća utjecala je i na učiteljice, koje više nisu morale biti u celibatu, već se uklopiti u ideal heteroseksualnog identiteta i braka. Idealnom učiteljicom, u ovom razdoblju, smatrala se žena s istim kvalitetama dobre supruge: atraktivna muškarcima, uslužna i ovisna (Blount, 2005). Učiteljicama se savjetovalo da nose visoke potpetice, lak za nokte i ruž za usne (Cavanagh, 2005). Istovremeno se proširila najnegativnija slika usidjelice: postala je simbol izolacije i usamljenosti (Rosenthal, 2002). Identitet učiteljice usidjelice često se povezivao s homoseksualnošću i bila je nepoželjna za rad u školi. (Blount, 2000). Jedna lezbijka, koja je studirala za učiteljicu, opisala je situaciju u Kaliforniji:

„Postojao je popis s otprilike dvadeset i jednom stvari zbog kojih bi osoba mogla izgubiti učiteljski certifikat. Prvo, ako si bio komunist, a drugo ako si bio homoseksualac (...) Osuđen si, obješen, svezan, kažnjen. I ne samo da više nikada nećeš poučavati u Kaliforniji, nego ni u jednoj drugoj javnoj školi" (Blount, 2000, 94 prema Marcus, 1992, 72-73).

Za otkaz je bila dovoljna i samo glasina o nečijoj navodnoj homoseksualnosti. Jedna se učiteljica prisjetila svoje kolegice koja je bila primorana dati otkaz:

„Jednom, sjećam se, jedna je učiteljica iz skupine izgubila posao. Nikada čovjek ne bi za nju ništa posumnjao. Mislim, nije „izgledala" muškasto ili tako nešto. Bila je vrlo draga. Netko je, navodno, otišao ravnatelju s glasinom i to je bilo dovoljno da dobije otkaz. Zapravo, čovjek koji ju je otpustio, dao joj je priliku da sama da otkaz, kako joj dosje ne bi bio potpuno uništen. Ali svejedno, postojale su crne liste i znala je da više neće moći dobiti posao nigdje u državi. Bila je na rubu samoubojstva (...) Na kraju je odlučila napustiti državu" (Blount, 2000, 95 prema Lewis, 1979, 88).

Učiteljice su morale paziti da se uklope u strogi i ograničeni spektar rodno prihvatljivog ponašanja i odijevanja, među kojem je brak bio dokaz heteroseksualnosti, a ujedno i način da se zadrži posao u školi (Blount, 2000).

Iako se pomoću opisanih kategorija može pružiti okvir za opisivanje opće realnosti učiteljica, njihova priroda je, zapravo, mnogo kompleksnija. Ono što je moglo vrijediti za jednu skupinu učiteljica u određenom razdoblju, nije moralo istovremeno vrijediti i za druge skupine. U obzir se moraju uzeti različiti čimbenici, kao što su razlike među državama i regijama diljem Amerike, razlike između određenih škola i zajednica, razlike u karakteru školske administracije, individualne razlike među ženama i učiteljicama (religija, bračni status, osobnost, želja za poučavanjem, razlozi bavljenja učiteljskim poslom, i sl.) i mnogi drugi odlučujući čimbenici. Navedene kategorije, stoga, ne pokušavaju opisati generalnu sliku realnosti svih učiteljica, već samo popuniti dio mozaika.

3.2. Položaj žena i učiteljica u Hrvatskoj na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće

3.2.1. Društveni kontekst

Hrvatske su zemlje u drugoj polovici 19. stoljeća zahvaćene valom modernizacije, koje su se očitovale u javnom i privatnom životu hrvatskoga društva. Modernizacija je u Hrvatskoj bila provođena u gospodarskoj nerazvijenosti i neliberalnom društvu, i stoga se u ovom razdoblju može definirati kao „konzervativna modernizacija“ (Jagić, 2008). Stvaranjem građanskog društva ukinute su stroge klasne razlike, a obrazovanje je postalo ,,preduvjet za napredovanje, stjecanje poželjnog društvenog statusa i osposobljavanje za život u zajednici” (Ograjšek-Gorenjak, 2004, 157). Pod utjecajem reformi Ivana Mažuranića, obrazovanje u Hrvatskoj doživjelo je znatne promjene, naročito u pogledu zakonskih odredbi koje su se odnosile na pitanje obrazovanja ženske djece, kao i položaja učiteljica u obrazovnom sustavu (Jagić, 2008). Pohađanje osnovne škole postalo je obvezno te se zakon jednako odnosio i na djevojčice, i na dječake. Crkva je počela gubiti svoju supremaciju nad odgojem učiteljica i djece, iako je glavna zadaća škole i dalje bio odgoj u religijskom duhu (Ograjšek, 2004).

S obzirom da je hrvatska građanska klasa u ovom razdoblju bila malobrojna i ekonomski nedovoljno jaka, još uvijek nije bilo dovoljno brojne interesne skupine, niti financijskih sredstava za osnivanje udruženja s ciljem promicanja obrazovanja i osposobljavanja žena za ekonomsku samostalnost (Ograjšek-Gorenjak, 2006). Takva društvena situacija nije omogućavala razvoj ženskog pokreta, niti je ideja redefiniranja položaja žene bila prihvatljiva u tada tradicionalno-patrijarhalnom hrvatskom društvu (Ograjšek-Gorenjak, 2004). Ženin položaj u odnosu na muškarca bio je neravnopravan. Bila je potpuno pod muževom dominacijom, koji je upravljao njezinom imovinom te imao isključiva roditeljska prava (Peklić, 2007). Javna sfera bila je rezervirana samo za muškarce, dok su ženama bila uskraćena zanimanja na temelju kojih bi se afirmirale kao javne osobe (Župan, 2009). ,,Pisane su dubokoumne psihološke rasprave o različitosti spolova i u njima se tvrdilo da «žena u svojoj dubokoj predanosti vlastitu biću odbija sve što je vezano uz javni život»“ (Vukelić, 2003, 232). Ženino mjesto bilo je u kući: „U

takvoj atmosferi „partijarhalne autokracije“, žena je imala mjesto „kamo ju je Bog postavio“ i „koje je prirodnim zakonom tako točno odredjeno, da se ne da i ne može promieniti“ (Luetić, 2002, 169). U skladu s društvenim položajem žene, i uloga škole bila je pripremiti djevojčice za funkciju vjerne supruge, dobre domaćice i brižne majke (Munjiza, 2012). Jedini društveno prihvatljivi javni posao za žene, bio je posao učiteljice. Upravo su one najčešće bile te, koje su se zauzimale za ženska prava, s obzirom da su, uključivši se u javni život i financijskom autonomijom osvijestile nametnutu nepravednost i ograničenost (Ograjšek, 2004). Učiteljica, međutim, nije bila prikladna za odgoj dječaka. Smatralo se da je žena preslaba za odgoj muške mladeži, naročito one u gradskim školama, te da će se zbog potrebnog većeg napora u radu razboliti i fizički propasti (Cuvaj, 1911-VII). Člankom 19. Zakona o uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji od 31. listopada 1888. godine, učiteljice su mogle poučavati u prvom i drugom razredu muških i dvospolnih općih pučkih škola. Savez hrvatskih učiteljskih društava, spram toga članka, podnio je predstavku Saboru:

> ,,Nepobitna je istina, da se mužka djeca za nješta posve drugo uzgajati moraju nego li ženska, pa da će prama toj uzgojnoj svrsi učitelji kao mužkarci već po svojoj ćudi i naravi uzgoj bolje udešavati, nego li su to kadre učiteljice, kojim je uzgojna svrha mužkaraca po njihovoj naravi posve tudja. Da blaga i pitoma ćud ženska uzgaja mužke karaktere, stalne i odlučne, koji će uztrpljivo odolijevati svakovrstnim burama ovoga života; to se bezuvjetno ne može predmnijevati” (Cuvaj, 1911-VII, 586-587).

Pitanje obrazovanja žena naišlo je na podršku dijela javnosti u vrijeme sustava Khuena Héderváry (1883.-1903.) kada je Hrvatska pokušavala ojačati nacionalnu svijest svoga društva. U tim nastojanjima žena je dobila glavnu ulogu, jer je po tradicionalnoj ulozi majke imala velik utjecaj na uvjerenja i odgoj djeteta. ,,Raditi na moralnoj obnovi i na razvoju povijesne svijesti kao sastavnog dijela nacionalne svijesti, mogla je samo hrvatska žena – majka. (...) Ona će, bude li obrazovana, u nacionalnom duhu odgajati svoju djecu, a mužu biti moralna podrška” (Jagić, 2008, 84). „Stoga je nepostojanje hrvatskih ženskih škola i upućivanje ženske djece viših staleža na mađarske i njemačke institucije imalo ozbiljne posljedice na širenje narodne kulture” (Ograjšek-Gorenjak,

2004, 158). Promicatelji ženskog obrazovanja uspjeli su uključiti svoje zahtjeve u vladine liberalne reforme pomoću umjerenih i konzervativnih argumenata. Tim argumentima tvrdili su:

a) da će se obrazovanje pozitivno odraziti na ženin moral i rodoljublje te ju samim time učiniti savjesnijom majkom,
b) da će žene odgajane u rodoljubnom duhu, odgajati i rodoljubnu djecu,
c) da obrazovanost neće uništiti ženske atribute već će kod njih potencirati nove kvalitete (umjerenost, skromnost i razumnost),
d) da će se obrazovanje pozitivno odraziti na kićenost i taštinu, dotadašnje najveće ženske mane,
e) da bi „obrazovana žena bila bolja supruga, bolja majka, bolja domaćica, bolja Hrvatica i bolja žena., ali još uvijek samo žena“.

(Ograjšek-Gorenjak, 2004, 176).

Otvaranjem Privremenog ženskog liceja 1892. godine djevojkama je omogućen pristup „muškom sustavu znanja“ te otvoren put prema ulasku na sveučilište i uključivanju u javnu sferu (Ograjšek-Gorenjak, 2006). Time je započeo polagani proces redefinicije uloge žene u hrvatskom društvu.

Početkom 20. stoljeća, u Hrvatskoj je pravo glasa imalo samo 6% muškaraca (Boban, 2004), stoga o ženskom pravu glasa tada nije moglo biti ni govora. Prvi svjetski rat je donio veliki preokret u položaju žena u Hrvatskoj. Muškarci su otišli u rat, a žene su preuzele brigu oko održavanja obitelji i obiteljskih poslova (Boban, 2004). Mnoge su, zbog nedostatka muške radne snage, uključene u proizvodnju oružja i drugih proizvoda, ali za razliku od europskih i američkih zemalja, žene u hrvatskim gradovima nisu bile uključene u industriju i upravu (Boban, 2004). O položaju žena u ovom razdoblju pisao je i Stjepan Radić, tvrdeći da je seljacima i radnicima jedino bila važna ženska radinost te da su ženu promatrali „samo kao vozno blašće”, dok je gospodi žena bila kao igračka za zabavu, a ostalom narodu za privredu i robiju (Boban, 2004, 202).

U Kraljevini Srba, Hrvata i Slovenaca biračko pravo dano je svim punoljetnim muškarcima i politika je postala opća stvar, međutim ženama je izborno pravo i dalje bilo

uskraćeno. U svrhu razvoja jugoslavenstva te uključivanja ženskih zahtjeva u sliku o jugoslavenskom jedinstvu, nastala je slika idealne jugoslavenske žene:

> „Žene su predstavnice histerične i zaostale prošlosti, u osnovi su egoistične i prototipski separisti, kojima je važna jedino dominacija „svojim kokošinjcem“. Takva vrst žena mora nestati, jer nastaje nova, jugoslavenska žena! Nacionalizacija žena je nužna, jer nacionalnisti znaju kako bez Jugoslavenke nema ni Jugoslavena” (Feldman, 2004, 240).

Za žene u Jugoslaviji iskustvo feminizma u svom sufražetskom obliku postalo je iznimno važno te se 1920-ih godina počinju intenzivnije organizirati i uspostavljati veze sa ženama u zapadnim zemljama (Feldman, 2004). Akademski obrazovane žene pridružile su se mreži ženskih organizacija kako bi surađivale na pitanjima stjecanja glasačkog prava i zakonske ravnopravnosti žena, koji su ujedno postali i glavne teme međunarodnog ženskog pokreta u Jugoslaviji (Feldman, 2004). Iako je borba za žensko pravo glasa bila jedna od glavnih tema ženskih aktivnosti i prije ujedinjenja 1918. godine, žene to pravo nisu izborile sve do kraja Drugog svjetskog rata (Feldman, 2004).

3.2.2. Položaj učiteljica

U Hrvatskoj su, na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, predstavnice obrazovanog ženskog staleža bile učiteljice. U ovo se doba u Americi već naveliko govorilo i raspravljalo o *feminizaciji učiteljskog poziva*, ali u hrvatskim dvospolnim školama prevladavali su učitelji (Naše pravice, 1906). Tablica 4. prikazuje omjer muškog i ženskog nastavnog osoblja na nižim pučkim školama između 1883. i 1911. godine. Žene ni jedne godine tijekom navedenog razdoblja nisu brojno nadmašile muškarce, iako se broj učiteljica iz godine u godinu postupno povećavao.

Hrvatske učiteljice zalagale su se ponajviše za obrazovanje žena, te su 1900. godine pokrenule prvi časopis namijenjen ženama u Hrvatskoj. U listu *Domaće ognjište* bavile su se, između ostalog, i pitanjem položaja učiteljica u Hrvatskoj, a najviše je prostora zauzela rasprava o celibatu ženskih učiteljica (Šilović-Karić, 2004).

Tablica 4.

Broj muškog i ženskog nastavnog osoblja u nižim pučkim školama (1883./4. – 1910./11.)

	U općim javnim			U vjerskim			U privatnim			Svega
	Učitelja	učiteljica	svega	učitelja	učiteljica	svega	učitelja	učiteljica	svega	
1883./4.	1215	454	1669	29	7	36	25	20	45	1750
1884./5.	1216	455	1671	30	7	37	25	21	46	1754
1885./6.	1234	461	1695	31	7	38	27	24	51	1784
1886./7.	1228	492	1720	18	7	25	35	15	60	1805
1887./8.	1264	506	1770	16	7	23	45	25	70	1863
1888./9.	1267	531	1798	28	8	36	40	36	76	1910
1889./ 90.	1285	532	1817	52	23	75	15	17	32	1924
1890./1.	1329	556	1885	51	26	77	19	16	35	1997
1891./2.	1346	568	1914	55	25	80	14	16	30	2024
1892./3.	1373	612	1985	57	6	83	17	12	29	2097
1893./4.	1394	626	2020	57	28	85	19	11	30	2135
1894./5.	1400	701	2101	54	32	86	23	10	33	2220
1895./ 6.	1412	759	2171	57	27	84	24	9	33	2288
1896./7.	1433	791	2224	49	27	76	24	11	35	2335
1897./8.	1430	813	2243	51	27	78	28	21	40	2361
1898./9.	1449	802	2251	49	25	74	29	16	45	2370
1899./900.	1459	814	2273	51	25	76	33	12	45	2394
1900./1.	1480	815	2295	50	29	79	29	22	51	2425
1901./2.	1492	833	2325	49	27	76	31	25	56	2457
1902./3.	1517	839	2356	46	31	77	33	24	57	2490
1903./4.	1546	878	2424	47	31	78	32	27	59	2561
1904./5.	1546	897	2249	45	41	86	63	40	103	2638
1905./6.	1552	928	2509	48	36	84	88	40	128	2721
1906./7.	1581	952	2575	51	40	91	96	49	145	2811
1907./8.	1660	997	2657	54	44	98	94	54	148	2903
1908./9.	1672	1024	2696	51	44	95	118	60	178	2969
1909./10.	1674	1060	2734	57	44	101	136	63	199	3034
1910./11.	1690	1080	2770	57	44	101	144	64	208	3079

IZVOR: Cuvaj, A.(1913) *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas: Od 31. listopada 1888. do danas*. Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu, svezak IX, str. 136.

Člankom 152. Zakona o uređenju pučke nastave i obrazovanju pučkih učitelja u Kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji od 31. listopada 1888. godine određeno je da: „uda li se koja učiteljica, smatrat će se, da se je dobrovoljno službe odrekla" (Cuvaj, 1911-VII, 712). U obrazloženju osnove toga Zakona navedeno je da se udane učiteljice isključuju iz učiteljske službe jer je: „dosadašnje izkustvo pokazalo, da su po udatih učiteljicah, skoro bez iznimke, radi njihovih obiteljskih odnošaja, čestih dopusta i predužega prekidanja obuke interesi škole u velike štetovali" (Cuvaj, 1911-VII, 582). Protivnici celibata za učiteljice su navedeni Zakon, i prije nego što je stupio na snagu, smatrali neprobitačnim za školstvo i za položaj samih učiteljica:

> „U sadašnjem više ili manje materijalističkom svijetu smatrali su većinom plaću učiteljice glavnicom djevojke iliti njezinim mirazom. Ako ju je prosio činovnik ili učitelj, mislilo se je, da se s dvjema plaćama lakše živi nego li s jednom; ako ju je pako prosio nečinovnik, mislilo se je opet, i žena će u kuću štogod doprinašati. Tako su učiteljice, od kuće većinom siromašne, ipak lasno do udaja dolazile. Sada će se tom ustanovom taj odnošaj sasvim preokrenuti. Učiteljice će kao takove biti opet samo siromašne djevojke, koje ako se i udadu, neće ništa svojemu suprugu moći doprinijeti, te će zato i jako rijedko koja do udaje dolaziti. Tim će pako naše učiteljice izvržene biti mnogo većim napastim, nego li je do sada bilo; a taj njihov novi položaj neće doista biti po javni moral povoljnijim, nego li je bio dosadašnji" (Cuvaj, 1911-XVIII, 590).

O problemu celibata za učiteljice raspravljalo se i na sastanku Učiteljskog saveza 1904. godine. Glavnu su riječ vodili učitelji dok su učiteljice zadržale pasivnu i podređenu ulogu. Taj je događaj opisala jedna učiteljica iz Zagreba:

> „Sjedila sam među svojim kolegicama, slušala sam gospodina Biničkoga i prem je cijela moja duša drhtala od uzbuđenosti – šutila sam. ... Al' na skupštini 'Saveza' bilo je nas učiteljica mnogo; nas učiteljica, koje svijet i zakon drži dosta pametnima, da možemo voditi i ravnati pomladak naš – i eto, kad se radilo o našoj koži, onda smo mi slušale i šutile – a glavnu riječ vodili su naši kolegi! ... Gorko mi je, što sam hrvatska učiteljica, žena, koja je pred zakonom dorasla, da vrši svoje teško zvanje, koju prema tome zakon ne drži malodobnom, kojoj ne određuje skrbnika, a ipak – u pitanju, koje najdublje zasijeca

u njeno čovjekovo pravo, ona šuti i mjesto nje govore oni, kojih se to može tek posredno ticati" (Šilović-Karić, 2004, 184).

U tadašnjem srednjem društvenom sloju, neudana žena bila je proglašavana usidjelicom. Smatrali su je suvišnom članicom društva jer ona „koja nije othranila čedo, promašila je svrhu, za koju se rodila" (Šilović-Karić, 2004, 187). Kada je Savez hrvatskih učiteljskih društava 1888. godine podnio Saboru predstavku u vezi celibata za učiteljice naglasio je da će celibat negativno utjecati na odgoj mladeži jer će „porasti veći broj učiteljica-usidjelica, a s njima se povećati i broj čangrizalica a ne odgojiteljica" (Cuvaj, 1911-VII, 590). Položaj hrvatskih učiteljica bio je, dakle, vrlo nepovoljan: zakon im je branio udaju, dok je društvo istovremeno neudanu učiteljicu smatralo siročem koje „leti od ruke do ruke i svaki je baca u kut" te onom koja nije u stanju „lijepo uzgojiti" mladež (Cuvaj, 1913-VIII, 897). Učiteljice okupljene oko *Domaćeg ognjišta*, i same većinom neudane, zauzimale su se za dostojanstvo neudanih žena naglašavajući da su i one „jednako važni članovi, koji će svojim radom koristiti napretku svoga naroda" (Šilović-Karić, 2004, 187). Započele su borbu za ukidanje celibata koja im je donijela rezultate 1914. godine. Celibat za učiteljice ukinut je, ali su za izbor bračnog partnera morale dobiti dozvolu državnih vlasti (Boban, 2004). Dozvola im nije bila potrebna ukoliko bi se udale za učitelja. Između 1909. i 1914. godine, 103 učiteljice napustile su svoju službu radi udaje (Naše pravice, 1914).

U razdoblju prije Prvog svjetskog rata, suradnice i autorice *Domaćeg ognjišta* tek su sporadično izvještavale o sufražetskim pokretima tada već raširenima u zapadnim zemljama Europe i u Americi (Šilović-Karić, 2004). Ni u jednom članku nisu bili prisutni zahtjevi za ženskim pravom glasa, kao ni za drugim političkim pravima žena (Šilović-Karić, 2004). Hrvatske su učiteljice, dakle, po pitanju zahtijevanja ženskih političkih prava još uvijek bile pasivne. O njihovoj pasivnosti progovorila je i učiteljica iz Zagreba:

„Izgleda kao da je hrvatska učiteljica postala učiteljicom u školi, zidom ograđenoj, kao da nije doprla do nje ni slutnja one velike silne akcije, koja potresa čitavi svijet, koja dovikuje, da čovjekovo pravo nije samo pravo muškarca, nego je i žene, koja u borbi za napredak ne traži da se bori samo muž nego da se bori i žena, naročito kad se radi o ženi; izgleda, kao da je hrvatska učiteljica malodobno biće, koje ne može samo sobom

upravljati nit za sebe odgovarati; izgleda kao da je ona neki kulturno zaostali balkanski narod, kome će sudbinu i budućnost krojiti velevlasti" (Šilović-Karić, 2004, 184-185).

Diskriminacija učiteljica nije se očitovala samo u zabrani udaje, nego i u nizu drugih slučajeva. Zakonom su bile izjednačene u plaći s učiteljima[13], međutim napredak u školskom radu učiteljicama je bio gotovo onemogućen. Učitelji su mogli napredovati do mjesta ravnatelja i školskih nadzornika, dok se učiteljice često nisu mogle uspinjati na školskoj ljestvici (Cuvaj, 1913-IX). Učiteljice su rijetko imale stan u naravi i zemljišta, za razliku od učitelja kojima su pripadala i drva za ogrijev te na selu, po mogućnosti, i vrt (Cuvaj, 1913-IX). Nakon smrti učiteljice, iz mirovinskog zavoda nitko nije mogao naslijediti mirovinu, dok nakon smrti učitelja, mirovinu bi naslijedila njegova obitelj (Cuvaj, 1913-IX). Čini se, ipak, kako se hrvatske učiteljice nisu žalile na postojeće razlike, sve dok u Saborskom odboru za bogoštovlje i nastavu nije iznesen prijedlog da se učiteljicama da manja povišica nego učiteljima (Cuvaj, 1913-IX). Godine 1911., podnijele su predstavku Saboru tražeći da se ne obori princip „jednaka plaća za jednaki rad" te upozorile na svoj nepovoljan položaj:

„Uzato i životne prilike traže kadikad teških žrtava od učiteljice, a ona ih je dužna ispuniti radi svoga ugleda i svoje ženske časti. Učiteljica rijetko ima stan u naravi, ali se ona ne može nastaniti, gdje bi joj bilo možda sasvim dobro i jevtino i gdje bi se muškarac zadovoljno smjestio, ona ne može ići na koštu na pr. u seosku birtiju, jer bi joj se zamjeravalo, ona mora tražiti i moliti, da je prime u koju od najboljih kuća, gdje dakako mora svoj stan i hranu puno skuplje plaćati.

Iza teškoga školskog rada traži i njezina duša, da se rastrese, tako kao što samo zvanje traži, da u svojoj naobrazbi napreduje — prinuždena je sama držati časopise i knjige, a kad se sve to zbroji i namiri, onda joj kraj današnjih teških prilika od njene plaće neostaje ništa" (Cuvaj, 1913-IX, 539).

[13] Člankom 127. Zakona o uređenju pučke nastave i obrazovanja pučkih učitelja u Kraljevinama Hrvatskoj i Slavoniji, „žensko učiteljsko osoblje s mužkim se izjednačuje glede svih pristojba" (Cuvaj, 1911-VII, 709).

Na teške životne uvjete hrvatskih učiteljica upozoravao je i jedan saborski zastupnik:

> „Mi znamo s kolikom i često kako s teškom žrtvom dolazile su naše učiteljice do onoga zalogaja kruha, što im ga je zemlja mogla dati, a znamo i to, da su se mnoge povratile kući od različnih audiencija, i pripovijedale, da im se reklo: Imate li koga za protektora, onda dobro; ako nemate, badava; ne ćete dobiti mjesta" (Cuvaj, 1913-VIII, 699).

Drugi se, pak, otvoreno borio protiv uskraćivanja povišice plaće učiteljicama, također naglašavajući nepovoljne uvjete u kojima su neke učiteljice živjele:

> „Ja, gospodo, ne shvaćam, zašto bi se zaboravilo na učiteljice. (...) Ja znam učiteljicu, koja u čitavom selu ne može dobiti hrane, pa budući da je čitav dan u školi, dužna je nabaviti sebi hranu iz vana, dužna je sebi nabaviti kuharicu ili dvorkinju. Vidite, gospodo, učiteljica ima iste potrebe, koje i učitelj. Istina je, učitelj se oženi, on imade svoju obitelj, pa ima i više potreba za izdržavanje obitelji, ali se učiteljica mora također odijevati većim eventualno troškom, nego učitelj. Dakle ja držim, gospodo, da ne bi bilo pravedno, da se kod povišice plaće uskrati to učiteljicama" (Cuvaj, 1913-VIII, 892).

Zajednica je od hrvatskih učiteljica očekivala da se pridržavaju određenih pravila ponašanja. Učiteljice bi nerijetko bile prozvane u određenim novinama ukoliko bi se ogriješile o javni moral. O jednoj se učiteljici, 1909. godine, raspravljalo kroz tri broja novina *Hrvatske pravice,* jer nije pjevala u crkvenom zboru (Hrvatske pravice, 1909). Godine 1908., u novinama *Naše pravice*, tražio se premještaj jedne učiteljice koja je „rastrovala bračnu sreću jedne obitelji a nalazi se sama u blagoslovljenom stanju" (Naše pravice, 1908). Učiteljicama se zamjeralo i posjećivanje lokalnih gostionica (Cuvaj, 1913-XI).

Hrvatske su učiteljice, krajem 19. stoljeća, uvidjele prednosti staleškog udruživanja te su 1900. godine osnovale Klub učiteljica. Pozivajući i druge učiteljice da im se pridruže, Marija Jambrišak i Jagoda Truhelka, izdale su proglas naglašavajući potrebu takvog udruživanja:

„U nas već učiteljice sačinjavaju znatan kontingenat u javnom životu naše domovine, pak na blagoslovni napredak ne manjkaju ni primjeri neskrivljenoga stradanja. Ima učiteljica, koje su već nakon nekoliko godina učiteljskoga rada tjelesno iznemogle te postale nesposobne za školsku službu; ne imajući prava na mirovinu, provode upravo kukavan život od milostinje dobrih ljudi. Ima ih, koje opet uživaju malenu mirovinu, da jedva dostojnim načinom živjeti mogu. Ima ih, koje su u školskom radu ostarjele i ostale bez bližnjega roda, pa samotno borave dane svoje starosti. Ima učiteljica, koje bi rado sprovađale praznike u Zagrebu, a ne imaju tu ni roda nj znanaca; kamo će? U gostioni ne mogu da budu, u privatnim se kućama također nije lako smjestiti i to obično uz takvu cijenu, koja prekoračuje čedne dohotke učiteljice. Ima napokon mladih učiteljica, koje dolaze u Zagreb na ispite, a ne mogu gdje da se sklone za to vrijeme. Sve to pokazuje potrebu društva hrvatskih učiteljica" (Cuvaj, 1913-XI, 172).

Godine 1904., klub je prerastao u Udrugu učiteljica Kraljevina Hrvatske i Slavonije sa svrhom unaprjeđivanja vlastitih interesa i širenja opće obrazovanosti žena (Cuvaj, 1913-XI). Po zadaćama koje su si učiteljice zadale[14] može se zaključiti da, iako su se borile za obrazovanje žena te poboljšanje životnih i radnih uvjeta učiteljica, borba za ženska prava i slobodu još uvijek je bila odsutna, a učiteljice su u velikoj mjeri bile tradicionalno orijentirane:

„Hrvatske su učiteljice uvijek, a naročito u novije doba živo radile oko toga, da ženski uzgoj u svim društvenim slojevima podignu, da u njemu tako probude misao za socijalne i patriotske dužnosti, da i naš ženski svijet bude uistinu odgovoran dužnostima, koje mu nalaže obitelj i narod.

(...) jer bez dobro odgojenih, domoljubnih žena, umnih majkmarljivih štedinih kućanica nema pravoga napretka ni blagostanja" (Cuvaj, 1913-IX, 539).

[14] „Društvo će podupirati učiteljice, koje bez svoje krivnje prije reda postaju nesposobne za rad; oboljelima pružat će novčanu i liječničku pripomoć; nastojat će, da s vremenom podigne svoj dom, u kojem bi ostarjele i iznemogle učiteljice našle zaklonište, a učiteljice izvana jeftin stan i opskrbu; podupirat će darovite učiteljice u znanstvenoj naobrazbi" (Cuvaj, 1913-XI, 172).



Slika 4. **Prvi upravni odbor Kluba učiteljica**

(Na fotografiji: Cuvaj Vera, Tkalec Anka, Pogačić Milka, Plemić Katarina, dr. Filipović Vera)

IZVOR: Cuvaj, A.(1913) *Građa za povijest školstva Kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas: Od 31. listopada 1888. do danas*. Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu, XI, str. 173.



Slika 5. **Prvi upravni odbor Udruge učiteljica Kraljevina Hrvatske i Slavonije**

(Na fotografiji: Cuvaj Ema, Patriarch Julka, Labaš Matilda, Brozović Anka, Plemić Katarina, Glembay pl. Josipa, Žitković Josipa, Slavnić Anka, Pjevalica Dmitra, Šimunović Milka, Berkić Hermina, Pogačić Milka, Posilović Ruža, Kürschner Hermina, Tkalec Anka)

IZVOR: Cuvaj, A.(1913) *Građa za povijest školstva Kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas: Od 31. listopada 1888. do danas*. Zagreb: Odjel za bogoštovlje i nastavu, XI, str.184.

4. Zaključak

Na području Amerike, muškarci su dominirali poučavanjem u školi sve do sredine 19 stoljeća. Tijekom druge polovice 19. stoljeća, poučavanje je postalo ženski posao, ne samo statistički nego i ideološki. Karakteristike idealnih učitelja i učiteljica nisu se više očitovale u muškoj superiornoj intelektualnosti, emocionalnom suzdržavanju i fizičkoj dominaciji. Ženske emocionalne kvalitete, materinska ljubav te nježnost i moralna superiornost postale su tražene vrline.

Biti idealna američka učiteljica na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, značilo je posjedovati vrline poput čednosti, moralne superiornosti, podređenosti i brižnosti, odnosno uklopiti se u atribute istinske ženstvenosti, uz pridržavanje dodatnih, strogih pravila ponašanja. Prava žena procjenjivala se prema navedenim atributima, među kojima su majčinstvo i ljubav prema kućnom životu bili jedni od najvećih ženskih slava. Može se zaključiti, prema tome, kako prava učiteljica, koja je morala ostati neudana, nije ujedno mogla biti i prava žena, s obzirom da joj je marriage barom uskraćeno iskustvo braka i majčinstva. Iako se učiteljski poziv tada smatrao samo pripremom za brak i majčinstvo, nema sumnje da su se mnoge učiteljice, naročito one koje su od poučavanja napravile karijeru, našle podijeljene između uloge prave učiteljice i prave žene.

Nakon Drugog svjetskog rata ukinut je marriage bar, a slika idealne učiteljice uklapala se u sliku idealne supruge, koja je morala biti atraktivna muškarcima, uslužna i ovisna. Pravoj ženi, mjesto je bilo u heteroseksualnom braku pa ukoliko bi učiteljica odlučila ostati neudana, riskirala bi ne samo ugled nego i posao, jer je neudana učiteljica - usidjelica - postala simbol izolacije, usamljenosti i sekusalne devijatnosti te se nerijetko povezivala s homoseksualnošću. Pritisak poslijeratnog, konzervativnog američkog društva na uklapanje u heteroseksualni identitet, smjestio je ženu u monogamnu obiteljsku zajednicu, u kojoj je posao morao igrati sporednu ulogu u odnosu na obiteljske potrebe. Učiteljice su se ponovno našle podijeljene između uloge prave i profesionalne žene.

Feminizacija učiteljskog poziva omogućila je ženama povoljnije profesionalne prilike, ali unutar limitiranog društvenog i političkog konteksta. Žene su masovno počele zauzimati mjesta u školama, međutim, njihova su se mjesta nalazila na najnižim

stepenicama dugačkih birokratskih ljestvica, gdje im je mogućnost napredovanja bila gotovo onemogućena. Istraživanje je jasno pokazalo rodnu hijerarhiju američkog obrazovnog sustava. Nadzornici i ravnatelji - koji su upravljali sustavima i nadzirali zaposlenike nižega ranga – bili su muškarci; niži rang – koji je bio podvrgnut nadzorima i inspekcijama – predstavljale su žene.

U sasvim drugačijim društvenim, gospodarskim i političkim okolnostima, učiteljice u hrvatskom obrazovnom sustavu, koji tada još nije doživio feminizaciju, zauzimale su ista podređena mjesta kao i u Americi. Vrlo mali broj žena se našao na upraviteljskim pozicijama. Učiteljski poziv je, unatoč određenih negativnih aspekata, i američkim i hrvatskim učiteljicama omogućio ekonomsku i djelomično psihološku neovisnost te pošten i profesionalan posao izvan domaćinstva. Ne iznenađuje, stoga, činjenica, da su upravo učiteljice bile najdominantnija skupina unutar raznih feminističkih pokreta. Američke i hrvatske učiteljice spoznale su prednosti staleškog udruživanja te započele borbu za unaprjeđenjem i poboljšanjem radnih i životnih uvjeta. Hrvatske su učiteljice, za razliku od američkih, u svojoj borbi za ženska prava ostale skromne i tradicionalno orijentirane, ne zahtijevajući pri tom politička prava i slobodu.

Uloga učiteljica u državnim školama, međutim, bila je mnogo kompleksnija i zato se njihove živote ne smije promatrati isključivo u političkom kontekstu. Proučavanje povijesnih činjenica može pružiti samo okvirno razumijevanje realnosti učiteljica, stoga bez analize i opisa naizgled sitnijih detalja subjektivne realnosti učiteljica, ne može se u potpunosti razumjeti dinamika povijesti. Ovo istraživanje je, proučavanjem i oralne povijesti te promatrajući učiteljice kao subjekte koji imaju kontrolu nad vlastitom sudbinom, pokazalo da je politika obrazovnih sustava, zajedno s cjelokupnom državnom politikom, imala neizbježan i vrlo snažan utjecaj na život i rad učiteljica. Dodajući pri tome i dominantne društvene konstrukte učiteljica, koji su, iako promjenjivi kroz povijesne epohe, ostali dosljedni u opravdavanju društvenih nejednakosti na temelju spola, nemoguće je ne primjetiti kompleksnu prirodu realnosti učiteljica. Kao jedan od najjasnijih primjera takve složenosti može se uzeti položaj učiteljice usidjelice, koju je društvo u razdoblju nakon Prvog svjetskog rata smatralo devijantnom osobom i opasnom prijetnjom, dok su joj školski odbori istovremeno zabranjivali udaju.

Ideje o idealnoj ženi i učiteljici mijenjale su se kroz povijest, ali je podijeljenost učiteljica između slike o pravoj ženi i njezine pozicije kao plaćenoga radnika ostala nepromjenjiva. Rad učiteljica u državnim školama imao je, kao što i danas ima, svoje negativne i pozitivne dimenzije. Nema sumnje da su subordinacija i potlačenost učiteljica bile sustavne, međutim, pregledom relevantne literature, pronađeni su mnogi dokazi oslobađajućeg i pozitivnog utjecaja učiteljskog poziva na žene, pomoću kojeg su razvijale sliku o sebi kao vještim i educiranim profesionalkama. Zabilježene su, također, i mnoge žene koje su se odupirale kontroli od strane države i zajednice u kojoj su živjele i radile. Ideja i realnost 'žene učiteljice' kroz povijest pokazala se izrazito kompleksnom, neovisno o tome promatra li se učiteljica koja se uklopila u društveni konstrukt idealne žene i učiteljice ili ona koja mu se suprotstavljala.

Istraživanjem položaja hrvatskih učiteljica na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće, došlo se do spoznaje o nedovoljnoj istraženosti ove teme u Hrvatskoj. Hrvatski feministički povjesničari uglavnom su se bavili položajem žena općenito, ponajviše njihovim obrazovanjem tijekom navedenoga razdoblja. Hrvatske su učiteljice, kao i američke, bile jedne od prvih žena koje su stupile u javnu sferu i koje su se izborile za bolje obrazovne prilike žena. Iznenađuje, stoga, činjenica da je položaj učiteljica u Hrvatskoj ostala uvelike neistražena tema te se ovim radom želi ukazati na taj nedostatak.

5. Bibliografija:

1. Izvori i građa:

Cuvaj, A. (1910-1913). *Građa za povijest školstva Kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*. Drugo ispravljeno i popunjeno izdanje. Svezak VII-XI. Zagreb: Naklada kr.-hrv.-slav.-dal. Zemaljske vlade Odjela za bogoštovlje i nastavu.

Gužvinac, I. (1909). Iz županije: Odgovor na posljednji dopis iz Vidovca. *Hrvatske Pravice,* br. 21., 22. svibnja, str. 3.

Naše pravice (1908) Domaće vijesti, br. 37., 3. rujna, str. 5.

Naše pravice (1914) Najveća naša slabost. Milijun ljudi u Hrvatskoj nezna čitati ni pisati, br. 25., 18. lipnja, str. 1.

Potočnjak, I. i Katić, D. (1906). Za hrvatske učitelje. *Naše pravice,* br. 32., 9. kolovoza, str. 4.

Stanić, V. (1909). Dvije, tri našoj učiteljici. *Hrvatske pravice,* br. 20., 15. svibnja, str. 4.

Zabavnik, K. (1909). Iz županije: Još malo odgovora iz Vidovca. *Hrvatske pravice*, br. 22., 29. svibnja,str. 3-4.

2. Literatura:

Alexander, C. (1910). *Some Present Aspects of the Work of Teachers' Voluntary Associations in the United States.* New York: Teachers College.

America in the Twentieth Century (2nd ed.). (2003). Tarrytown, NY: Marshall Cavendish.

An Outline of American History. (1994). United States Information Agency.

Apple, M. W. (1994). Is Chage Always Good for Teachers? Gender, Class, and Teaching in History. In: Borman, K. M. & Greenman, N. P. (eds). *Changing American Education: Recapturing the Past or Inventing the Future?* (pp. 71-107). Albany: State University of New York Press.

Blount, J. M. (2000). Spinsters, Bachelors, and Other Gender Transgressors in School Employment, 1850-1990. *Review of Educational Research* [online], *70*(1), 83-101. Dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170595?uid=3738200&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102559172473 (14.06.2013.)

Blount, J. M. (1998). *Destined to Rule the Schools: Women and the Superintendency, 1873-1995*. Albany: State University of New York Press.

Blount, J. M. (2005). *Fit to Teach: Same-sex Desire, Gender, and School Work in the Twentieth Century*. Albany: State University of New York Press.

Boban, B. (2004). "Materinsko carstvo" Zalaganje Stjepana Radića za žensko pravo glasa i ravnopravan položaj u društvu. U: Feldman, A. (ur.), *Žene u Hrvatskoj: ženska i kulturna povijest* (str. 191-209). Zagreb: Institut "Vlado Gotovac": Ženska infoteka.

Carter, P. A. (2002). *Everybody's Paid But the Teacher: The Teaching Profession and the Women's Movement*. New York: Teachers College Press.

Cavanagh, S. L. (2005). Female-Teacher Gender and Sexuality in Twentieth-Century Ontario, Canada. *History of Education Quarterly* [online], *45*(2), 247-273. dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/20461951?uid=3738200&uid=2134&uid=4582045047&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4582045037&uid=60&sid=21102559011693 (06.06.2013.)

Chafe, W. H. (1991). *The Paradox of Change: American Women in the 20th Century*. New York: Oxford University Press.

Clifford, G. J. (1987). 'Lady Teachers' and Politics in the United States. In: Lawn, M. & Grace, G. (eds). *Teachers: The Culture and Politics of Work* (pp. 3-31). London: Falmer Press.

Clifford, G. J. (1991). 'Daughters into Teachers': Educational and Demographic Influences on the Transformation of Teaching into 'Women's Work' in America. In: Prentice, A.L. & Theobald, M.R. (eds). *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching* (pp. 115-136). Toronto: University of Toronto Press.

Coffman, L. D. (1911). *The Social Composition of the Teaching Population*. New York city: Teachers college, Columbia University.

Danylewycz, M., & Prentice, A. (1991). Teacher's Work: Changing Patterns and Perceptions in the Emerging School Systems of Nineteenth- and Early Twentieth-Century Central Canada. In: Prentice, A. L. & Theobald, M. R. (eds). *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching* (pp. 136-160). Toronto: University of Toronto Press.

Doherty, R. E. (1979). Tempest on the Hudson: The Struggle for "Equal Pay for Equal Work" in the New York City Public Schools, 1907-1911. *History of Education Quarterly* [online], *19*(4), 413-434. Dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/368052?uid=3738200&uid=2134&uid=4580444277&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4580444267&uid=60&sid=21102559045103 (31.05.2013.)

DuBois, E. C. (1998). *Woman Suffrage and Women's Rights*. New York: New York University Press.

Eisenmann, L., ed. (1998). *Historical Dictionary of Women's Education in the United States*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Elsbree, W. S. (1939). *The American Teacher: Evolution of a Profession in a Democracy*. New York: American Book Company.

Feldman, A. (2004). Proričući gladnu godinu - Žene i ideologija jugoslvenstva. U: Feldman A. (ur.), *Žene u Hrvatskoj: Ženska i kulturna povijest* (str. 235-246). Zagreb: Institut Vlado Gotovac: Ženska infoteka.

Goldin, C. (1994). Understanding the Gender Gap: An Economic History of American Women. In: Burstein, P. (ed). *Equal Employment Opportunity: Labor Market Discrimination and Public Policy* (pp. 17-26). New York: Aldine de Gruyter.

Grant, G., & Murray, C. E. (1999). *Teaching in America: The Slow Revolution*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Jagić, S. (2008). Jer kad žene budu žene prave…“: Uloga i položaj žena u obrazovnoj politici Banske Hrvatske na prijelazu u XX. stoljeće. *Povijest u nastavi* [online], *VI*(11), 77-100. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=57789 (18.06.2013.)

Joyce, M. (1987). Being a Feminist Teacher. In: Lawn, M. & Grace, G.(eds). *Teachers: The Culture and Politics of Work* (pp. 67-90). London: Falmer Press.

Kandel, I. L. (1947). *The Impact of the War Upon American Education*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Katznelson, I., & Weir, M. (1985). *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal*. New York: Basic Books.

Kowalski, T. J., & Brunner, C. C. (2011). The School Superintendent: Roles, Challenges, and Issues. In: English, F.W. (ed). *The Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice* (2nd ed., pp. 109-134). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Latham, A. J. (2000). *Posing a Threat: Flappers, Chorus girls, and Other Brazen Performers of the American 1920s*. Middletown: Wesleyan University Press.

Luetić, T. (2002). Prve studentice Mudroslovnog fakulteta kr. Sveučilišta Franje Josipa I. u Zagrebu. *Povijesni prilozi* [online], *22*(22), 167-207. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=44952 (15.06.2013.)

McGruder-Chase, P. (1992). African-America Teachers in Buffalo: The First One Hundred Years. In: Altenbaugh, R. J. (ed). *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth-Century America* (pp. 65-78). London: Falmer Press.

Melder, K. E. (1972). Woman's High Calling: the Teaching Profession in America, 1830-1860. *American Studies* [online], *13*(2), 19-32. Dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/40641074?uid=3738200&uid=2134&uid=4582220327&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4582220317&uid=60&sid=21102559102273 (09.06.2013.)

Milkman, R. (1987). *Gender at Work: The Dynamics of Job Segregation by Sex During World War II*. Urbana: University of Illinois Press.

Montell, W. L. (2011). *Tales from Kentucky One-room School Teachers*. Lexington, Kentucky: University Press of Kentucky.

Munjiza, E. (2012). Napredak o odgoju djevojčica u obveznom hrvatskom školstvu druge polovine XIX. stoljeća. *Napredak* [online], *153*(2), 279-292. dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123337

(15.06.2013.)

Nelson, M. K. (1992). Female Schoolteachers as Community Builders. In: Altenbaugh, R. J. (ed). *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth-Century America* (pp. 78-90). London: Falmer Press.

Nelson, M. K. (1992). The Intersection of Home and Work: Rural Vermont Schoolteachers, 1915-1950. In: Altenbaugh, R. J. (ed). *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth-Century America* (pp. 26-40). London: Falmer Press.

Ograjšek, I. (2004). Zastupljenost ženskog pitanja u hrvatskim glasilima na kraju 19. stoljeća. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest* [online], *34-35-36*(1), 89-100. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=75745 (13.06.2013.)

Ograjšek-Gorenjak, I. (2004). On uči, ona pogađa, on se sjeća ona prorokuje″- pitanje obrazovanja žena u sjevernoj Hrvatskoj krajem 19. stoljeća. U: Feldman, A. (ur.), *Žene u Hrvatskoj: Ženska i kulturna povijest* (str. 157-180). Zagreb: Institut "Vlado Gotovac": Ženska infoteka.

Ograjšek-Gorenjak, I. (2006). Otvaranje ženskog liceja u Zagrebu. *Povijest u nastavi* [online], *IV*(8), 147-176. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=16209 (13.06.2013.)

Oram, A. (1989). 'Embittered, Sexless, or Homosexual': Attacks on Spinster Teachers, 1918-39. In: Angerman, A. et. al (eds). *Current Issues in Women's History* (pp. 183-202). London: Routledge.

Oram, A. (1996). *Women Teachers and Feminist Politics, 1900-39*. Manchester: Manchester University Press.

Overton-Hyndman, J. (2009). Women and Power in Schools. In: Null, J. W. (ed). *American Educational History Journal*, *36*(1,2), 105-121.

Parkerson, D. H., & Parkerson, J. A. (2001). *Transitions in American Education: A Social History of Teaching*. New York: RoutledgeFalmer.

Peklić, I. (2007). O prosvjetnim djelatnicama iz Podravine (1890. - 1950.). *Podravina: Časopis za multidisciplinarna istraživanja* [online], *6*(12), 36-45. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=116169 (14.06.2013.)

Prentice, A. L., & Theobald, M. R. (1991). The Historiography of Women Teachers: A Retrospect. In: Prentice, A.L. & Theobald, M.R. (eds). *Women Who Taught: Perspectives on the History of Women and Teaching* (pp. 3-37). Toronto: University of Toronto Press.

Preston, J. A. (1993). Domestic Ideology, School Reformers, and Female Teachers: Schoolteaching Becomes Women's Work in Nineteenth-Century New England. *The New England Quarterly* [online], *66*(4), 531-551. Dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/366032?uid=3738200&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102559172473 (31.05.2013.)

Quantz, R. A. (1985). The Complex Visions of Female Teachers and the Failure of Unionization in the 1930s: An Oral History. *History of Education Quarterly* [online], *25*(4), 439-458. Dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/368834?uid=3738200&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102559172473 (07.06.2013.)

Reese, W. J. (2011). *America's Public Schools: From the Common School to "No Child Left Behind"*. Baltimore, Maryland.: Johns Hopkins University Press.

Reynolds, D. R. (1999). *There Goes the Neighborhood: Rural School Consolidation at the Grass Roots in Early Twentieth-Century Iowa*. Iowa City: University of Iowa Press.

Rosenthal, N. B. (2002). *Spinster Tales and Womanly Possibilities*. Albany: State University of New York Press.

Rury, J. L. (2013). *Education and Social Change Contours in the History of American Schooling* (4th ed.). New York: Routledge.

Shakeshaft, C. (2011). Wild Patience: Women in School Administration. In: English, F. W. (ed). *The Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice* (2nd ed., pp. 210-223). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Smith-Rosenberg, C. (1985). *Disorderly Conduct: Visions of Gender in Victorian America*. New York: Oxford University Press.

Steffes, T. L. (2012). *School, Society, and State: A New Education to Govern Modern America, 1890-1940*. Chicago: The University of Chicago.

Šilović-Karić, D. (2004). "Domaće ognjište" - prvi ženski list u Hrvatskoj. U: Feldman, A. (ur). *Žene u Hrvatskoj: ženska i kulturna povijest* (str. 181-190). Zagreb: Institut Vlado Gotovac: Ženska infoteka.

Thomas, S. (2010). *Marriage Vows and Economic Discrimination: The Married Teacher Problem*. Theses, Dissertations and Capstones. Paper 280. Dostupno na: http://mds.marshall.edu/etd/280/ (07.06.2013.)

Tyack, D. (1974). *The One Best System: A History of American Urban Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Tyack, D., & Hansot, E. (1981). *The Dream Deferred: A Golden Age for Women School Administrators?*. Stanford: Institute for Research on Educational Finance and Governance.

Tyack, D., & Hansot, E. (1992). *Learning Together: A History of Coeducation in American Schools*. New York: Russell Sage Foundation

Vaughn-Roberson, C. A. (1992). Having A Purpose In Life Western Women Teachers In The Twentieth Century. In: Altenbaugh, R. J. (ed). *The Teacher's Voice: A Social History of Teaching in Twentieth-Century America* (pp. 13-26). London: Falmer Press.

Vicinus, M. (1985). *Independent Women: Work and Community for Single Women, 1850-1920*. Chicago: University of Chicago Press.

Vukelić, V. (2003). *Tragovi prošlosti: memoari* (2. izd.). Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.

Weiler, K. (1998). *Country Schoolwomen: Teaching in Rural California, 1850-1950*. Stanford, California: Stanford University Press.

Welter, B. (1966). The Cult of True Womanhood: 1820-1860. *American Quarterly* [online], *18*(2), 151-174. Dostupno na: http://www.jstor.org/discover/10.2307/2711179?uid=3738200&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21102559254683 (08.06.2013.)

Župan, D. (2009). Dobre kućanice. Obrazovanje djevojaka u Slavoniji tijekom druge polovice 19. stoljeća. *Scrinia Slavonica* [online], *9*(1), 232-256. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=92305 (13.06.2013.)

6. Popis priloga

1. Slika 1. Afroamerički učitelj i učenici ispred škole tijekom ranih 1900-ih godina, Lake Waccamaw, North Carolina
2. Slika 2. Četvrti razred, Kiefer, Oklahoma, godina 1921.
3. Slika 3. Parada sufražetkinja, New York City, godina 1913
4. Tablica 1. Podjela učiteljskog osoblja prema spolu u Americi (1880. - 1934.)
5. Tablica 2. Prosječne tjedne plaće američkih učitelja i učiteljica (1865. - 1920.)
6. Tablica 3. Postotak udanih; neudanih; udovica/razvedenih učiteljica
7. Tablica 4. Broj muškog i ženskog nastavnog osoblja u nižim pučkim školama (1883./4. – 1910./11.)
8. Slika 4. Prvi upravni odbor Kluba Učiteljica
9. Slika 5. Prvi upravni odbor Udruge učiteljica Kraljevina Hrvatske i Slavonije