



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ - СКОПЈЕ



ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

ИНСТИТУТ ЗА ИСТОРИЈА

**Културно-просветниот живот во деветнаесеттиот век во Западна
Европа и османлиска Македонија
(паралела, компарација, анализа)**

Магистерски труд

Кандидат:

Мартин Тасевски

Индекс: 5042/16

Ментор:

проф. д-р. Никола Минов

Скопје, 2021 година

Содржина

Вовед	3
I Помеѓу теоријата и праксата (Кон суштината и практичноста на најпознатите просветни принципи)	5
1. Кон предвесникот на новото образование - Жан Жак Русо.....	7
2. Кон новото образование - Јохан Хајнрих Песталоци.....	10
3. Кон популарното образование - Бел и Ланкастер или взаемен метод.....	24
4. Кон задоцнетото образование - Јосиф Ковачев.....	35
II Народното образование, училишните акти и наставата	48
1. Франција	52
2. Велика Британија.....	71
3. Прусија и Германија	111
4. Османлиска Македонија.....	143
III Статусот на учителот и условите за работа на училиштата	177
1. Од хоби до професија.....	178
2. Презрени од боговите, потценети од народот.....	181
3. Учителски менаџмент.....	186
4. Џиновски чекор.....	193
5. Општественик.....	203
Заклучок	218
Библиографија	226

Вовед

Магистерскиот труд „Културно-просветниот живот во деветнаесеттиот век во Западна Европа и османлиска Македонија“ претставува обид, врз документарно-аналитички проучувања и сознанија, аргументирано да ги претстави фундаменталните вертикали на историскиот развој на образованието и просветата во двете гореспоменати области.¹ Хронолошка рамка на темата за истражување и обработување во овој магистерски труд е „долгиот деветнаесетти век“ како што го терминологира Ерик Хобсбаум. Во овој период се зачнуваат и се изродуваат клучни и мошне конвулзивни општествено-политички, етнографски-културни и јазично-литературни процеси и во османлиска Македонија и во Западна Европа. Без нивно темелно и објективно проучување и запознавање не е возможно разбирањето на сè што се случуваше потоа и сè што доживуваме и денеска. „Културно-просветниот живот во деветнаесеттиот век во Западна Европа и османлиска Македонија“ е поделен на три глави кои од различен аспект го прикажуваат културно-просветниот свет.

Во првата глава *„Помеѓу теоријата и праксата“* или *„Кон суштината и практичноста на најпознатите училишни методи“* ја претставувам есенцијата на педагошката теорија. Преку анализата на изворните дела на Жан Жак Русо, Јохан Хајнрих Песталоци, Џозев Ланкастер и Јосиф Ковачов, во трудот беше претставена од една страна нивната утописка/теориска слика за учителствувањето, наставата, приодот и во целост образованието, но и нејзината функционалност во пракса. Особен фокус беше ставен на успешноста на овие методи, на нивната распространетост и на нивната реализација во еден општествено-културен-политички контекст.

¹ Под терминот Западна Европа во овој магистерски труд се подразбираат териториите на трите најголеми западноевропски држави, односно: Франција, Германија и Велика Британија. Под терминот османлиска Македонија, како и во секоја посериозна научна литература, беа прифатени териториите кои ги опфаќа географскиот регион Македонија, односно: *„...планините Шар планина, Скопска Црна Гора, Козјак, Осогово и Рила на север, западните падини на Родопите идолното течение на реката Места (Нестос) на исток, Егејското море и реката Бистрица (Алијакмон) на југ и масивот Грамос, Преспанското езеро, Охридското езеро и планинските венци Кораб и Јабланица на запад, кон Албанија“* (Д.Јовановски, Османлиска Македонија од 19-ти век во Западните Историски Книги, Годишен зборник на Филозофскиот факултет, бр.61, Скопје2011, 193-208, 194

Втората глава или *„Народното образование, училишните акти и наставата“* е ‘рбетот на овој труд и претставува една паралела на историскиот развој на образованието, уделот на државата и ширењето на писменоста. Во оваа глава ставен е акцент на регионалната разлика во писменоста внатре во државите. Идејата на тоа беше да се покаже дека степенот на образование во урбаните и руралните места, како и кај жените и мажите е значително различен и нееднаков. За потребите на оваа глава беа анализирани/консултирани бројни извори од различна јазична и тематска провиниенција, како на пример официјални правни документи, статистики, училишни акти, биографии и автобиографии.

Последната глава од магистерскиот труд е резервирана за *„Статусот на учителот и условите за работа на училиштата“*. Во неа воглавно е прикажан прогресот на учителската професија, учителската стручност и спремност, како и неговиот статус и третман во општеството. Покрај тоа, во самата глава беше направена компарација на условите за работа на училиштата, нивниот изглед, хигиена, училишни помагала и учебници.

Сите три глави во суштина прават една целина која пробува да ја отслика разликата, сличноста, блискоста, далечноста на османлиска Македонија и Западна Европа. Дополнителен мотив за да се спроведе истражувањето беше и тоа што во македонската историографија не постои труд кој прави компарација меѓу културно-просветниот живот во османлиска Македонија и Западна Европа. Одговорите на многуте прашања поставени во овој магистерски труд мислам дека обезбедија доволна цврста основа за поткрепено научно интерпретирање на настаните, појавите и процесите кои се одвивале во периодот кој го истражував. Притоа за потребите на самото истражување истовремено беа користени неколку научни истражувачки методи: историски, компаративен, дескриптивен и методот анализа-синтеза. Во методолошка смисла овој труд е конципиран пред сè хронолошки, но и во некои делови и синхрониски. Целта на анализата во конкретните хронолошки и тематски поглавја беше тие да се структурираат така што да се избегне евентуалното повторување на истите информации.

Помеѓу теоријата и праксата

(Кон суштината и практичноста на најпознатите училишни методи во западна Европа и османлиска Македонија)

„Човекот единствено може да постане човек, низ образованието.

Тој не е ништо друго, освен креација на образованието“

- Кант, За Педагогијата

Француската Револуција и Наполеон се „виновниците“ кои го предизвикаа, и просторно и временски, најголемиот „земјотрес“ кој го зафатил стариот континент во неговата историја.² Епицентарот на потресот бил озогласената тврдина Бастиља, во источниот дел на Париз, забележан на 14 Јули 1789 година.³ „Труските бранови“ предизвикани од „тектонските поместувања“, а олицетворени во револуционерните и подоцна, наполеонов војници, продолжиле во наредни години со ист интензитет да се движат, пустошат и да ги уриваат темелите на „старата“ Европа. Носејќи свесно со себе барут, а несвесно идеи, како што со првото уриваа, така со несвесното градеа. Во урнатините на *таа* Европа тие го посеаа семето на Русо, Волтер, просветителството и револуцијата, семето на правото, слободата и еднаквоста, семето на постанокот на нацијата. Ваквата политичко-општествена клима овозможила на европската сцена да се појават и голем број на нови теории и концепти, кои меѓу другото беа поврзани и со реформирањето на училишниот систем и промената на дотогашните педагошки принципи/методи. Идеите на француското просветителството започнале непрекинато да

² Чедомир Попов, Граѓанска Европа (1770-1914), Основи европске историје XIX века (1770-1815), Београд 2010, 56. Ова е периодот на повеќе од 20 години војување во Европа, од почетокот на револуционерните војни во 1792 година, па сè до 18 Јуни 1815 и поразот на Наполеон кај Ватерло.

³ Бастиља, затвор-тврдина од 1370 година, ја симболизираше тиранијата и бруталноста на владеењето на францусите кралеви. Нејзиното освојување на 14 Јули 1789 од страна на француските револуционери се бележи како почеток на Француската револуција и крајот на *ancien régime* во Европа. По 1789 година, Европските монархии научија (исклучок Бурбоните и Романови) дека ниеден режим нема да биде претставен како легитимен, доколку не успее да најде начин да ги асимилираат принципите на нивното довчерашно владеење. (Tim Blanning, *The Pursuit of Glory, Europe 1648-1815*, London 2007, 675).

циркулираат во вените на европскиот интелегент. Никулецот од каде израсна нешто што денес во научните кругови е познато под терминот „*educationalisation*“ или решение на социјалните проблеми преку процесот на правилно образование/воспитание на детето, произлезе парадоксално од перото на неодговорниот татко Жан Жак Русо.⁴ Едукатори, теоретичари, филозофи и школски работници преку своите образовно-педагошки теории расправаа за тоа кој треба да биде просветлен и со каква цел.⁵ „Што е учењето?“ и „како луѓето учат?“; „Што е учителствување?“ и „како учителите би требало да ги учат децата?“; „Што е образование?“ и „што е вредно да се знае и да се учи“?⁶ Следејќи овие индикации, секој од овие умови интензивно трага по „совршениот“ образовен процес; некои од нив ќе остават силен импакт на образовната мисла, нивните современници и школскиот систем, други пак, ќе добијат вечно место во образовниот пантеон.

⁴ Paul Smeyers, Marc Depaepe, Educational Research: The Educationalization of Social Problems, Dordrecht Springer 2008, 1-11. Терминот за прв пат се употребил околу 1920 година, но сè до 1980 година не се сретнува во широки размери. „*Educationalisation*“ се употребува со цел да ја идентификуваат целокупната ориентација или тренд на теоретичарите околу нивните погледите за образованието како фокус-точка кон кои се адресираат и решаваат големи социјални човечки проблеми. (Види: Daniel Tröhler, Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World, Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, 2016.)

⁵ Rebekka Horlacher, Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment, Paedagogica Historica Vol. 47, Nos. 1–2, February–April 2011, 65–75, 66.111

⁶ Thomas E. Smith, Clifford E. Knapp, Sourcebook of Experiential Education: Key Thinkers and Their Contributions, Experiential Education and Learning by Experience, New York 2011, 2.

Кон предвесникот на новото образование - Жан Жак Русо

*„Сè е вештачко; ние треба да се вратиме кон природата.
Човекот е добар по природа, но постанува лош од институциите“.*

- Жан Жак Русо (Општествен договор)

Без оглед во која историја поврзана со образованието да погледнеме, Русо и „Емил“ преставуваат клучен момент за развојот на идеи за образованието, една „...демаркациона линија помеѓу старото и новото, помеѓу темниот среден век и зората на модернизмот“, фетус на новото време.⁷ Алан Блум во предговорот на неговиот превод на „Емил или За Образванието“, истоименото дело го замислува како „...латно на кое Русо пробал да ја наслика сета душевната страст и знаење, во склад со човечката природна целовитост“.⁸

Русовата есенцијална идеја е дека образованието на „Емил“ треба да се случува во хармонија со развитокот на неговиот природен капацитет низ процес на негово автономно откривање. Тој едукативен процес на детето би требало да се одвива низ четири развојни фази. Раното детство до петтата година би требало да биде чисто „...негативно и физичко; единствена навика за детето е да нема навика...“, за на тој начин да се запознае со „...царството на слободата и природната состојба на своето тело“.⁹ Од пет до дванаесет години според Русо е најкритичниот период на „Емил“, каде неговиот, детскиот ум е доминиран од сетилата, па и затоа голем дел од часовите би требало да бидат посветени на нивно тренирање. Бидејќи на оваа возраст „...детето кое чита, не мисли, туку само чита и не се информира“, притоа не може да разбере што е добро, а што лошо, учителот е тој кој треба целосно да се посвети на детето, на начин што ќе му ја разбуди љубопитноста за феноменот на природата, и охрабри да формира свое сопствено

⁷ D.Trohler, The Educationalization of the Modern World: Progress, Passion, and the Protestant Promise of Education, Paul Smeyers and Marc Depaepe, Educational Research ..., 31

⁸ Jean-Jacques Rousseau, Emile or On Education, Introduction, Translation and Notes – Allan Bloom, USA 1979, 3.

⁹ Исто, 63

мислење.¹⁰ Оттука, детето пред неговиот пубертет нема потреба од морална и етичка настава; неговите желби и потреби се природно балансираани. Сепак, иако негов единствен учител е природата, детето мора да има татор кој како еден вид на посредник и контролор ќе го осмислува образовното сценарио на еден вештачки, утописки начин.¹¹

Во пубертетските години детето е спремно за интелектуално образование и затоа би требало да се запознае со предмети од типот на: политика, историја, астрономија, уметност, како и техничко-занаетчиско образование.¹² Училишната програма би требало да се „врти“ околу љубопитноста на ученикот и врз активности кои ќе бидат корисни за него. Единствениот роман кој Русо го препорачува е *„Робинзон Крусо“*, библија од која *„Емил“* би научил како да живее во склад со природата и ја разбуди својата првобитна природна состојба.¹³

Моралното и религиозно образование, како и општественото адаптирање на *„Емил“* ги наоѓаме во последната фаза. Французинот смета дека со стекнатото адекватно образование до петнаесеттата година, телото, сетилата и разумот на детето веќе се оформени. Контролата над неговата страст е фокусот во наредните години, бидејќи телото, сетилата, разумот и срцето го сочинуваат човекот. Емоционалниот развој и моралната перфекција е целта која треба да ја достигне до крајот на неговото образование, за свесно да може да одговори на сите религиозни и морални прашања со кој би се сретнал во иднина.¹⁴

Заразлика од неговите современици, Русо не го гледа човекот како морално добар, туку како есенцијално индиферентен; тој е добар сè додека не дојде во контакт со надворешното влијание, значи тој е вродено, исконски добар. *„...Сè е добро ако доаѓа од рацете на Авторот на Природата; но сè се расипува во рацете на човекот“*¹⁵.

¹⁰ Исто, 168

¹¹ R. Horlacher, *The Educated Subject and the German Concept of Bildung, A Comparative Cultural History*, New York 2016, 23.

¹² Rousseau, *Emile or On Education*, 181

¹³ Исто, 190-204

¹⁴ Исто, 211-357

¹⁵ Исто, 1

„Емил или За Образованието“ во себе го комбинира концептот на човечката совршеност со вербата во практичноста и предвидливоста на образованието. Крајниот дострел е во соработка да обезбедат цврста основа за општество во кое индивидуалниот и социјалниот развој се во корелација. Социјалната хиерархија според Русо, не би требало да зависи од класната сегрегација, туку од индивидуалните заслуги и карактеристики на личноста кои во најголема мера се стекнуваат преку доброто образование. *„...Родени сме кршливи, потребна ни е сила; родени сме тотално беспомошни, ни треба помош; родени сме прости, потребен е суд. Сè што ни е недостиг на раѓање, а имаме потреба од тоа кога сме возрасни, на нас може да ни биде дадено со **образованието**“.*¹⁶ Русо творечки му припаѓаа на осумнаесеттиот век, но неговата „природна теорија“ остава голем белег на генерацијата која главно работи и твори во 19-тиот век.

¹⁶ Исто, 38

Кон новото образование - Јохан Хајнрих Песталоци

„Суштината на образованието не е крајниот резултат, туку самиот процес на учење“.- Ј. Х. Песталоци

Многумина културни едукатори заземаат дел од обликувањето и популаризирањето на новото, реформирано образование, но ниеден од нив не бил толку голем како Јохан Хајнрих Песталоци. Низ неговиот животен век постанал најголемиот промотор за создавање на еден образован свет, вистинска „...свезда на културното небо“, кој постоечките социјални проблеми ги поврзувал со образованието.¹⁷ Според него „...образованието подразбира еден природен, прогресивен и систематски развој на вродените сили на човекот“, кое вметнува одредени вредности и принципи, и кое го социјализира детето.¹⁸ Преку образованието децата се припремаат за иднината и стануваат добри граѓани. Тие учат да ги контролираат, да им дадат правилна насока и да ги сублимираат инстинктите. Образованието сугерира Песталоци е тоа што го цивилизира човекот.

Едукативна теорија

Уште во 1798 год., за време на директорувањето на Песталоци во сиропиталиштето во Стан, во едно писмо до неговата сопруга ја опишува својата работа како „... една од најголемите идеи на сите времиња“.¹⁹ Две години подоцна, за време на своето учителствување во образовниот институт во градот Бургдофт (Швајцарија), преточил дел од своите идеи во *Методот* (*Die Methode*, 1800), односно краток есеј во кој Песталоци развил концепт на хармоничен, ефикасен и лесен начин на учење на предвидената граѓа. Во првите редови есејот стои следново: „...*Ich suche den menschlichen Unterricht zu psychologisieren; ich suche ihn mit der Natur meines Geistes und mit derjenigen meiner Lage und meinen Verhältnissen in Uebereinstimmung zu bringen. Ich gehe desnahen auch von keiner positiven Lehrform als solcher aus, sondern frage mich ganz einfach*“: „*Was würdest du thun, wenn du einem einzelnen Kinder den ganzen Umfang derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen wolltest, deren es*

¹⁷ D.Tröhler, Educationalization of Social Problems..., 5.

¹⁸ B. Sahu, The New Educational Philosophy, New Delhi 2002, 14.

¹⁹ R. Horlacher, Schooling as a means of popular education..., 68.

*bedarf, um durch einen gute Besorgung seiner wesentlichsten Angelegenheiten zu innerer Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen?... Das Kind des Armen bedarf noch ein größeres Raffinement in den Mitteln des Unterrichts als das Kind des Reichen“.*²⁰

Од своето раѓање, детето низ процес на набљудување формира слики и импресии/претстави, на тој начин учи, а природата е негов учител. Со планот за „психологизирање на учителствувањето на човекот“, Песталоци сака да покаже дека учителските и родителските(мајката го има главниот збор во воспитанието) методи треба да ја имаат во предвид природната, првобитната состојба на детскиот или човековиот ум, за преку креативни задачи да го инспирираат развојот на нивниот мисловниот процес. Од друга страна, кон секое дете би требало да се има поинаков приод кој би одговарал во развојот на неговите вештини. Во секоја фаза од неговото образование, негирање на неговите способности би преставувало грешка, а поставувањето задачи кои не одговараат на дотогашен ментален склоп на детето „...дополнително го збунуваат и горат“.²¹

„Методот“ го претставува ‘рбетот на „Како Гетруде ги учеше своите деца“ (Getrud ihre Kinder lehrt, 1801), книгата преку која Песталоци ќе стекне светска слава и ќе добие јавно признание на врвен едукатор . Како Гетруде.. е составена од 14 писма, од кои најмногу се посветени на интелектуалното образование на детето (од 3-то до 11-то), едно писмо на физичкото, и последните две на морално-религиското образование. Песталоци верувал дека *совршено образование* се стекнува преку еден едукативен систем кој во себе содржи три еднакви дела, интелектуален, морален(религиски) и физички дел(здравје и корисни вештини) .²² Тие би требало меѓусебно да бидат во хармонија, на начин што

²⁰ „Јас се обидувам да го психологизирам/разберам учењето(образованието) на човекот; пробувам да го доведам во хармонија со природата на мојот ум и со средината и условите (во кое тоа го испитувам). Оттаму јас не тргнувам со однапред определена форма на правилно учителствување, туку едноставно се прашувам самиот : „Што ти би направил доколку сакаше да го научиш детето на највисоки знаења и вештини кои му се потребни за самото да постигне внатрешно задоволство, и тоа преку работите кои на нему му се важни? ...Според мене за децата на сиромашните е потребно дури понапредно учителствување, отколку за децата на богатите“ . - Johann Heinrich Pestalozzi, Eine Denkschrift Pestalozzi's "Die Methode", Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, Schriften Aus Der Zeit Von 1799 Bis 1801, Zurich 1998, 103.

²¹ K.Silber, Pestalozzi: The Man and his Work, New York 1973, 121.

²² Исто, 133

„...ниеден од нив не смее да има доминација на другиот“, и притоа нивни кординатор е природниот дух на човекот.²³ Акцентирајќи на хармоничниот развој или добро балансираниот тренинг, Песталоци сака да нагласи дека и покрај образовниот модел на воспитување, индивидуалноста (природата) на детето треба да биде почитувана.²⁴ Овој концепт е основата на тоа што подоцна ќе прерасне во едукативно кредо на Песталоци, односно: „... Образование треба да се случува преку Главата, Срцето и Рацете“.²⁵

Како следбеник на идеите на Русо, Песталоци верувал дека „... човекот по природа е добар и го посакува тоа што е добро“, и ако тој постанал лош, тоа е од причина „...што патеката на доброто, по која мислел да оди, за него била блокирана“.²⁶ Свесен дека иако средината и општеството имале големо влијание на индивидуата, сепак не секогаш тие биле причината за неговото *застранување*, бидејќи самиот човек претендира кон „...девијација од курсот на природата“.²⁷ Русо веруваше дека доколку образованието ја заштити од надворешното, штетно влијание природата на детето, во тој случај за сè останато би се погрижила таа самата. За разлика од него, Песталоци не ѝ верувал на природата до степенот на Русо, па затоа му било неопходно да создаде нешто што ќе стави *ред во хаосот*, нешто што тој го терминира/дефинира како *уметност* или со други зборови, надзорник на природата.²⁸ Целта на неговиот „асистент“ била да ја регулира природата, но истовремено и без да се вмеша да ја следи нејзината насока. Оттука, *уметноста/образованието* е тоа што треба го зацврсти доброто кое е наследство во секој човек, на начин што ќе го води кон негова себереализација. Притоа, не наметнува нешто

²³ Robert R. Rusk, J. Scotland, *Doctrines of the Great Educators*, Macmilan Education UK 1979, 151.

²⁴ Исто, 152.

²⁵ Pestalozzi and Pestalozzianism, *Life, Educational Principles, And Methods of John Henry Pestalozzi*, ed. Henry Barnard, New York 1859, 32.

²⁶ J.H. Pestalozzi, *How Getrude Teaches Her Children*, tran. Lucy E. Holland and Frances C. Turner, ed. Ebenezer Cooke, London 1894, 75.

²⁷ K.Silber, *Pestalozzi...*, 137.

²⁸ За терминот *Уметност*, Песталоци не дава јасна претстава што тој навистина значи, во горенаведениот случај јас го толкувам како образование на човекот. Друг начин на толкување е дека под овој термин тој подразбира развивање на занаетчиски, рачни вештини. Руск и Шкотланд сметаат дека: „...*јадрото на уметноста е дел внатрешна, дел надворешна; дел интелектуална и дел физичка. Уметничките вештини: прават напор да го реализираат,отелотворат производот од човечкиот ум, даваат израз на импулсите на човечкото срце, и ги вежбаат умешностите кои се потребни за семејниот и општествениот живот*“ . (R. Rusk, J. Scotland, *Doctrines of the Great Educators...*, 150)

туго, а го извлекува тоа што „лежи“ во детето; ги развива неговите вештини и ја охрабрува неговата независност.²⁹ Образованието го подготвува патот по кој ученикот самиот би требало да патува. Според Песталоци, знаењето треба има потекло од „...внатрешноста на детето“, поточно, тој посочува дека на детето не би требало да му бидат давани однапред подготвени одговори, туку на свој начин, ТОА самото да стигне до решението.³⁰ За таа цел, неговата моќ за согледување, проценување и расудување би требало да биде култивирана, а неговата самостојна работа охрабрувана. Суштината на образованието не е крајниот резултат, туку самиот процес на учење. Во биографска студија за Песталоци од Силбер, таа нагласува дека: „... воведувањето на спонтаноста и самостојната работа во училната, преставува најважен и суштински нов метод за неговото време“.³¹ Целта на новиот метод е да го едуцира целосно(целовито) детето. Концепцијата на Песталоци за учење и учителствување претставува „Копеникова револуција“ во образованието.

„Anschauung“

Воден од помислата дека сликите или контретните примери кои децата ги примаат, сами по себе биле збунувачки, Песталоци сметал дека било потребно тие да бидат сортирани во посебен попрегледен метод. Според него, постулатите на фундаменталната сила на човечкиот ум лежат во неговата менталната активност и можноста за стекнување на знаење. Оттука, „...Anschauung е основата на сето знаење и сите искуства“.³² Целта на *Anschauung* методот била да продуцира самоодржливи и автономни личности.³³ За разлика

²⁹ K.Silber, Pestalozzi..., 137

³⁰ Исто, 140.

³¹ Исто.

³² Исто., 142.

³³ Овој поим на Песталоци нема соодветен превод во македонскиот јазик, а ниту пак во англиското говорно подрачје. Keiichi Takaya во неговата статија го преведува како : интуиција, стекнување на импресии преку чувствата (сетилата), истражување, конкретизирање, но самиот поим „... суштински значи, добивање директно знаење од предметот, без никакво процесирање“. (K.Takaya, The method of Anschauung: From Johan H. Pestalozzi to Herbert Spencer, Journal of Education Thought Vol. 37, No. 1, 2003, 77-99, 77); За разлика од него, Силбер смета дека *Anschauung* е најтешкиот од сите термини на Песталици бидејќи тој го користи на безброј различни начини. „... Песталоци го разгледува терминот од секој аспект (фраза) на умственото работење, за кои тој смета дека се релевантни во формирањето на идеите или концептите“. Оттука, според толкувањето на Силбер, поимот може да значи: сетилна импресија/претстава (впечаток, идеја, чувство или размислување добиени преку сетилата за мирис, вкус, допир, вид и слух), размислување, перцепција, перспектива, интуиција или транзиција која се случува од примањето на информацијата и несвесниот процес, до полната ментална и свесна активност. (K.Silber,Pestalozzi..., 138); Во седмото писмо во

од Русо, кој предвидел индивидуална татор-ученик настава, Песталоци се одлучил да го развие методот на групна настава, во кој децата би требало да бидат поттикнати на меѓусебна интеракција. Ваквиот приод претставувал чиста спротивност на постоечките методи на групна настава, кои според Песталоци биле „...*фундаментално расипани*“..³⁴ Затоа и самиот едукатор сметал дека *Anschauung* претставува неговиот најголем придонес во образованието. „...*Пријатели! Кога ќе погледнам наназад и ќе се прашам самиот - Што јас особено направив за образованието? - Навојам дека јас го зацврстив највисокиот, над сите, наставни методи; признавање на сетилната импресија како апсолутен почеток на сите знаења.*“³⁵ Оттука, Песталоци мисли дека сетилните импресии се *апсолутниот почеток* во достигнувањето на крајната цел на интелектуалното образование; добивање на јасна и чиста идеја, односно осознавање на вистината како највисока цел во интелектуалната активност. Без нив, личноста нема да биде способна да мисли, да суди или да се изразува и зборува јасно и правилно.

Следејќи го патоказот на Русо кој посочува дека „...*индивидуалниот развој го следи патот на Природата*“, со помош на методот на *Anschauung*, Песталоци прави еден модерен обид за разбирање на детскиот ум.³⁶ „...*Како што растението во соодветна средина за него би пораснало според законот на природата, така детето перфектно би се развило според својата внатрешна Природа, само доколку се наоѓа во соодветна средина*“..³⁷ Оттука, водејќи се според тоа што Песталоци мисли дека е „...*универзален закон на психологијата или закон на Природата на човечкиот ум*“, ги организира наставни единици или предвидениот материјал во класифицирана/сортирана форма,

Како Гертуде... Песталоци заклучува дека *Anschauung* „...*треба да се разбере низ целото учење, (каде) крајниот резултатот е постигнат, не само од специфични изолирани вежби, туку со поврзувањето на целиот психолошки редослед (набљудување, размислување, искуство), преку кои знаењето кај ученикот расне од сетилна импресија до чиста и јасна претстава*“.. (J.H.Pestalozzi, How Gertude..., 132).

³⁴ Како пример го посочува, мониториалниот (взаемниот) метод, кој иако бил нов во тоа време, практично бил верзија на стариот метод на *индивидуално рецитирање*, односно папагалско повторување на меморирани реченици. (K.Takaya, The method of Anschauung..., 80.)

³⁵ J.H. Pestalozzi, How Gertude..., 139. Во текстот тоа што е преведено како „сетилна импресија“ го означува поимот „*Anschauung*“.

³⁶ Исто.

³⁷ Исто.

започнувајќи од нејасна перцепција и движејќи се во правец на јасна концепција.³⁸ Како емпирист, Песталоци верувал дека секое знаење кај детето има потекло од неговото искуство (од неговата сетилна импресија и неговите чувства). Дете без образование и искуство, не е способно правилно да опсервира; тој или таа е потребно да научат „... да ги подредат својствата на еден предмет според неговата суштинска природа“.³⁹ Од таа причина, потребно е учителот преку своите инструкции постепено да го развива или прилагодува потенцијалот на детето, паралелно со обемот на неговите искуства, за да може да „... се обедини себеси јасно и сеопфатно со силата која веќе постои во него; ваквиот случај не остава грешка зад неговите погледи“.⁴⁰ Базирајќи се на овие претпоставки, Песталоци предложил неколку практични наставни совети кои се присутни во голема мера и во современоста; совети од типот на: „ од најпросто кон најсложено“, „од најблиску до најдалеку“ и „од конкретно кон апстрактно“.⁴¹ Тој пишува дека наставата секогаш мора да почнува од најлесните (најпрости, најблиски, конкретни) елементи, кои би требало да се организирани во три фундаментални категории: број, форма и јазик (име).⁴²

Методот на *Anschauung* е значаен од две причини. Прво, тој бил над сите дизајнирани дотогаш методи за подобрување на ефикасноста во учењето и наставата, и второ, во многу сегменти го отфрлил стариот социјален поредок кој не бил базиран на индивидуална рационалност на сопствените искуства и сетила; методот го отфрлил предореденото, авторитарно, а priori⁴³ расудување, што во тоа време секоја личност го следела без двоумење.⁴⁴ *Anschauung* претставува најважниот инструктивен метод во деветнаесеттиот век. Во многу сегменти следбениците на Песталоци, како Хербарт и Фроебел ќе го редифинираат, надоградат и популариризираат методот, но воглавно неговата есенција ќе остане иста.⁴⁵

³⁸ J.H. Pestalozzi, How Getrude..., 78.

³⁹ Исто, 162

⁴⁰ Исто.

⁴¹ Исто, 78

⁴² Исто, 86

⁴³ Стекнато знаење преку теоретска дедукција, а не преку лично искуство.

⁴⁴ K. Takaya, The method of Anschauung..., 79 .

⁴⁵ Јохан Фридрих Хербарт е човекот кој ја воведува педагогијата како посебна академска дисциплина и еден од татковците на современото образование. Фридрих Фроебел бил ученик на Песталоци, едукатор и

Ивердон – во зародишот на современото образование

*„...За прв пат кога бев земен во училиштето на Песталоци, тој срдечно ме пречека и ме бакна, потоа брзо ми додели место, и цело утро не ми проговори ниеден збор, но продолжи да ги чита на глас речениците без да застане за момент. ...бакнежот со неговата, бодлива(трнлива) брада е првиот бакнеж на кој јас се сеќавам дека го имав примено во мојот живот“.*⁴⁶

„...Ова не е институт, ова е семејство“ - знаел да се пофали Песталоци пред посетителите, аудирајќи на расположението кое преовладувало во неговото училиште во Ивердон.⁴⁷ Со стекната широка меѓународна репутација, несомнено е дека токму тука Песталоци го доживеал врвот во неговата педагошката кариера. Голем број странски интелектуалци, учители, професори или ученици биле дел од овој институт со цел да го изучат „занаеот“ на Песталоци. Во нивните очи, децата кои „припаѓале“ на Ивердон имале *„...задоволен изглед и интелегентен израз“*, и тоа благодарение на зададените задачи кои одговарале на нивните способности.⁴⁸ Колку и да звучи утописки ова размислување на посетителите, податоците за Ивердон, особено во неговите први години, покажуваат дека можеби децата навистина изгледале *интелегентно* од причина што образованието се раководело од природниот принцип, пријателството и меѓусебната доверба помеѓу учениците и учителите. Инструктивната и административната дејност во институтот во целост им била оставена на асистентите на Песталоци, но нема сомнеж дека самиот тој бил душата и срцето на Ивердон. Иако главно зафатен со развивање на своите идеи, сепак, моментот кога ќе зачекорел во ходниците на институтот, инстинктивно и насекаде се чувствувало неговото присуство и авторитет. Често знаел и да влезе во училната: *„...да направи кратко психолошко набљудување“*, и да му даде некој значаен совет на учителот, но исто така: *„...доколку види мала активност во училната, го види*

изумител на концептот за градинка (kindergarten), и првиот кој измислил едукациски играчки како наставни помагала за развој на детето. И двајцата се сметаат како едни од најголемите образовни едукатори во деветнаесетиот век.

⁴⁶ Ова сеќавање е на Рамзаур (Ramsauer) еден од учениците на Песталоци. (Pestalozzi and Pestalozzianism..., 87.)

⁴⁷ K.Silber, Pestalozzi..., 211.

⁴⁸ Исто.

учителот како седи или со книга во рацете, тој не изговарал ништо, веднаш ја напуштал училната и зад себе со трескање ја затварал вратата.“⁴⁹ На неговите асистенти не им се мешал во подготовката и реализирањето на предавањата, освен тоа, често знаел да ја поттикне нивната креативност и да ја охрабри нивната независност. „...*La méthode c'est moi*“, би требало, според Песталоци, да биде извик од секој вистински учител, кој ги има зацртано „...патот и крајната дестинација јасно во својот ум“, и кој го води ученикот без преземен метод од книга.⁵⁰ „...Секој учител“, се надоврзува Хердер, еден од најголемите германски интелектуалци на крајот на 18-тиот век, „...мора да има свој сопствен метод; тој мора да создава со сопствена интелигенција, во спротивност, тој нема да има успех“.⁵¹

Песталоци претпочитал да ги бира асистентите од неговите сопствени ученици, најчесто деца од сиромашно потекло, од причина што се чувствувал сигурно дека тие се недопрени од претходно: „...корумпирано влијание“.⁵² Од овие асистенти/учители Песталоци очекувал многу повеќе заразлика од останатите. „...Тие, учителите кои во минатото беа ученици на Песталоци“, пишува Рамзаур (Ramsauer) тогашен учител во Ивердон, „...беа особено вредни работници, а тој во целото време имаше многу повеќе задачи и барања до нив, отколку што имаше за другите учители. Тој очекуваше од нив да живеат во целост за куќата, да бидат деноноќно засегнати за благосостојбата на куќата и на учениците“.⁵³

Ивердон бил место од каде многу голем број на луѓе ја започнале својата кариера, и станале нашироко познати учители, учебникари и едукатори во различни полиња. Карл Ритер ја поставил основата за модерно учење на географијата, Ханс Џорџ Наџел и Михаел Феифер го креирале новиот „природен“ метод на пеење, а самиот Песталоци ја обработил методолошки латинската граматика. Несомнено најголем успех постигнал Џосев Шмит, ученик на Песталоци и вистински гениј во математиката. Неговиот ракопис *Формата и*

⁴⁹ Исто.

⁵⁰ Pestalozzi and Pestalozzianism..., 101

⁵¹ Исто.

⁵² K.Silber, Pestalozzi..., 209.

⁵³ Pestalozzi and Pestalozzianism..., 100

бројот на Елементите (1809) претставува прв труд кој разработува учителски принципи за посебен училишен предмет.

Фундаменталниот едукативен метод во институтот, како и што се очекува, бил насочен кон развивањето на природната надареност на детето. Иако главната цел било тренирање на интелектуалниот капацитет на детето, а не проширување на знаењето, потребата од предметна насочена настава била незаменлива.⁵⁴ Оттука, освен елементарните предмети од типот на: историја, географија, јазици и природни науки, предмет што добил особено значење бил математиката. Музиката и физичкото воспитание (гимнастика) исто така биле дел програмата; вториот предмет бил целосна иновација на Песталоци, од аспект на тоа што направил обид да ги третира училишните игри од нивното образовно становиште.⁵⁵

Anschauung бил основниот принцип на учење на сите предмети. На децата не им биле давани спремни, готови одговори, туку, им биле давани насоките по кои би требало самите да стигнат до крајниот производ.⁵⁶ Тие биле учени да ги користат своите очи, раце и ум. Секое одделение, без разлика на возраста, имало во исто време ист предмет во денот, со цел детето неприметно да премине од една фаза во друга, соодветствено на неговиот напредок и способност. Неговиот став дека мајките играат важна улога во воспитанието и развојот на детето го поттикнало да отвори посебен институт за девојки. Според него, женските училишта биле потребни од причина што ѝ го обезбедувале на мајката потребното знаење, со кое во иднина таа успешно би одговорила на своите задолженија

⁵⁴ K.Silber, Pestalozzi...,209.

⁵⁵ A. McINTYRE, A short history of the education, ed. The Copp, Clark Company, Toronto 1908, 108.

⁵⁶ Ова се дел од инструкциите кои Песталоци ги дава на пример за предметот по географија. Наставата започнува со набљудување на околината во која учениците живееле, од типот на тоа што всушност површината на земјата претставува. Потоа предметот бил поделен на елементарни/основни инструкции, кои вклучуваат 1) физичка(материјална), математичка и политичка географија, и 2) топографски дел, во кој секој дел на предметот, консултиран од набљудувањето на блиската околина е процесиран во завршниот испит, и нивниот изведен реципрочен однос. Со ваквиот пронајдок, учениците биле „...подготвени да формираат чист и сеопфатен поглед за земјата и човекот, и нивното меѓусебно влијание, на условите на луѓето и државите, на напредокот на човечката раса во интелектуалната култура и на природните науки во пошироки контури и општа релација“. На овој начин децата биле запознаени со статистичкиот дел на предметот, тоа се природното производство, бројот на жители, обликот на владеење. (Pestalozzi and Pestalozzianism..., 95)

кон детето. Што се однесува до училишната програма, таа во некои сегменти се разликувала од програмата наменета за момчињата, на пример, рачната изработка на дрвото(резбарството), било заменето со поженствена рачна изработка, плетење. За времето на првите години на неговото постоење, женскиот институт се наоѓал во подредена улога. Директорувањето на Розета Кастхофер, „...жена со чист и независен ум“, ја издигнала женската „куќа“ до почитуван институт, во кој девојките се стекнувале со респектабилно и релативно добро образование.⁵⁷

Особено важен сегмент во популаризирањето на методот на Песталоци имале учителите-студенти кои од различни страни на Европа пристигнувале во Ивердон. Тренирањето млади луѓе со задача да го шират популарното образование, било се разбира, една од главните желби на Песталоци. Прва поголема група на учители-студенти пристигнале од Прусија, Франција, Велика Британија, Австрија, Италија, Грција.⁵⁸ Ивердон претставувал „аџилак“ за учителите кои целосно биле посветени на педагошката кауза. Тука тие, и подучувале, и учеле во исто време.⁵⁹ Целосно водени и инспирани од идеите на Песталоци, по враќањето во нивните земји овие „апостоли“ започнале да го шират духот

⁵⁷ K.Silber, Pestalozzi..., 215.

⁵⁸ Во писмото на др.Чарлс Мајо (човекот кој заедно со неговата сестра, прв го претстави методот на Песталоци во Велика Британија отварајќи училиште за учители кои ќе бидат специјализирани за раната возраст на детето), испратено од Ивердон на 6ти мај 1820 година, споменува дека во неговата група покрај Англичани, Французи итн. имало и Грк, по име Тезеј(Theseus) или Теофил(Theophilus) кој според кажувањето на Мајо „...имаше намера да остане некое време, да го простудира системот и потоа да го претстави во Грција“. (324) (Целото писмо е дадено во Додаток 2 во книгата на K.Silber, Pestalozzi..., 322-325). Овој податок сугерира дека идеите и методот на Песталоци пристигнале релативно рано на Балканскиот Полуостров.

⁵⁹ За да имаме појасна слика, накратко ќе ги набројам предметите кои учителите ги слушале за време на инструктивниот курс за учителите: „ **1.Свети текстови**- Автентичноста на Библијата и доказите за Христијанството; општ поглед на различни книги од Библијата: секојдневен Свет текст со белег главно на природата; инструкции на најважните доктрини на Библијата за да ја промовира вистинката религија. **2.Пишување и Спелување.** **3.Јазик**- граматика, етимологија, композиција. **4.Број**- усна аритметика, пресметување. **5.Форма**- линии и агли; површина и стереометрија. **6. Природна историја**- цицачи, птици, растенија. **7. Основа на цртање**- За култивирање на вкусот и пронајдоците. **8. Вокална музика**- пеење и нотирање. **9. Географија** – Општ поглед кон светот; Англија и нејзините колони, Палестина. **10. Предмети** – Деловите, карактеристиките и употребата на вообичаените предмети; есенцијалните својства на материјата. **11. Настава за образованието** – принципите на образованието како пронаоѓач на природата на детето; за власта над детето и моралниот тренинг; за методот на учителствување; за предметот на наставните единици; за пишувањето и предавањето на наставните единици. **12. Физички вежби**“.(Pestalozzi and Pestalozzianism..., 217)

на новото образование, во прво време како учители, и подоцна како управители, надзорници или директори на основни училишта. Од сите држави кои биле заинтересирани за методот, германските земји на чело со Прусија направиле најголем напор вистински да го разберат и да го практикуваат на дело; во голема мера, благодарение на нив, методот на Песталоци станал познат насекаде.⁶⁰ Хорас Ман (Horace Mann) американскиот едукатор од првата половина на деветнаесеттиот век е импресиониран од пруските учители кои „...се мешаат со нивните учениците, минуваат брзо од едната страна на училната на другата, и притоа анимираат, охрабруваат, симпатизираат, внесуваат живот во помалку активните природи, го поттикнуваат срамежливиот“.⁶¹ Водејќи се од прирачникот на Песталоци, за нив не било примарно пренесувањето на знаењето, туку сочувствувањето со учениците. Оттука, Ман заклучува дека „... прускиот учител нема книга/учебник. Не му е потребна. Тој ги учи со полн разум, а тоа предизвикува воодушевување кај децата, развиток на нивните вештини и култивација на нивните морални чувства.“⁶²

Во формулирање на фундаменталните принципи, Песталоци го постави образованието како една независна гранка кое е рамниште со религијата, етиката и политиката. Целта на неговото *хармонично образование* беше на крајот создавање на една независно морално балансирана личност. Неговата суштина не беше постигнување голема цел во нешто ново, туку негување и развој на наследените сили од човечката природа. Со создавањето на новата педагошка наука во образованието тој го подигна и статусот на учителот. Тој го иницираше пронаоѓањето на училишта за тренирање на учители, и оттука направи образование да се доближи до својата есенција.

Песталоци пронајде нов метод во наставата; неразбрливиот, напамет, стар начин на учење на детето го замени со инструкции кои го водат да размисли самиот за себе. Тој ја акцентираше важноста на мајката во одгледувањето на детето и нејзиниот импакт врз

⁶⁰ K.Silber, Pestalozzi..., 218

⁶¹ Tröhler Daniel, Pestalozzi and the Educationalization of the World, New York 2013, 131.

⁶² Исто.

неговите први емоционални искуства; ја препозна неопходноста во воспоставувањето на блиска врска помеѓу образованието во домот и образованието во училиштето.

Утопистичка „реалност“

Секогаш спроведувањето на една пишана идеја, концепт, метод или програма во практика, без разлика колку и да е перфектно замислена, претставува еден долг и сложен процес. Песталоци сметал дека производството на наставни помагала за различни училишни предмети е една солуција на проблемот за креирање на високо индивидуализирана континуирана настава во училна исполнета со поголем број на ученици. Училишните учебници како есенцијално училишно помагало требало да бидат мост преку кои учителите би требало да го преточат *методот* во практичната настава. Единствен проблем бил тоа што во првите две децении на 19-тиот век речиси такви учебници и да не постоеле. Ваквиот недостаток јасно го почувствувале „апостолите“ на Песталоци во моментот кога започнале да ја шират неговата мисија во своите родни места. Во отсуство на практичен училишен учебник за *природната едукација*, предноста на новиот метод можела да им се објасни на родителите само до ограничен степен.⁶³ Од друга страна, самиот Песталоци отсекогаш бил свесен дека учебникот претставувал есенцијален дел во установувањето на методот, а ваквата состојба на теренот го активирала неговиот црвен аларм. Напишаните учебници имале двојна намена, покрај учениците, со нив можеле да се служат и учителите кои немале можност да посетат еден од институтите на Песталоци, а кој притоа сакале да го изучат неговиот *метод*.

Неговото посмртно дело „*Natürlicher Schulmeister*“ (*Природен учител*), претставува учебник за учителствување на мали деца по сите предмети, насочено во смер на

⁶³ Покрај недостатокот од училишни (наставни) учебници, според Јохан Миг (Johann Mieg) проблем била и едукацијата на самите учители. Тие вообичаено биле преокупирани со премногу часови од областа на природните науки, што ги запоставувале предметите од типот на историја, географија и класични јазици. Според него, фокусот на основна аритметика и количество (износ, број, мерење) на сметка на останатите предмети предизвикал лош ефект по нивното заминување од институтот. Причина за тоа било тоа што тие поседувале рудиментално знаење и го немале зафатено во целост образованието и учителствувањето. Поради тоа, продолжува Миг, тие не биле способни да го „...презентираат детално планот за образование и учителствување.“ (R. Horlacher, Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment, Paedagogica Historica Vol. 47, Nos. 1–2, February–April 2011, 65–75, 74).

популарното образование, особено кон „...најниската класа во Хелветија“.⁶⁴ Јазикот е најважниот од сите човечки начини на изразување и училиштето уште на самиот почетокот мора биде насочено кон развивање на неговите јазични вештини во директна или завиена форма.⁶⁵ Со помошта на *Природен учител*, детето би требало да научи како да го употребува јазикот по својата форма и содржина, со цел да постане хумано и морално едуцирано. За Песталоци, правилното зборување претставува способност преку која човекот изразува нешто што тој самиот го спознал на коректен и разбирлив начин. Сите луѓе би требало да се обезбедени со определен јазичен вокабулар со чија помош би биле способни јавно да се прикажат.⁶⁶ Задача на *Природен учител* била да го организира вкупниот износ на зборови во определен редослед, оттаму детето мора да го научи редоследот на кој секој индивидуален збор му припаѓал.⁶⁷ Крајната цел на неговиот учебник е веќе позната од неговите претходни книги, развој на неговите три основни сили (вештини): интелектуалната, моралната и физичката со помош на трите за него основни елементи: форма, број и јазик.

На современите на Песталоци, особено за интелигенцијата, неговиот концепт за елементарно образование им изгледал симпатичен и привлечен, од причина што нудел суштинско и целосно образование на детето. Сепак, спроведувањето на дело се покажало многу потешко отколку што тој очекувал. Учебниците кои ги објавил по предметите: аритметика, историја, географија и јазици, се покажале тешко остварливи или речиси невозможни во учителската пракса. Имплентацијата на *Anschiuung* во наставата и

⁶⁴ Исто, 71

⁶⁵ F.H. Hayward, The Educational Ideas of Pestalozzi and Fröbel, London 1904, 73.

⁶⁶ R.Horlacher, Schooling..., 72.

⁶⁷ Еве на што мисли Песталоци: Почетната класификација е поделена на 5 глави (географија, историја, физика, природна историја и физиологија), секоја од овие глави е поделена на 40 подгрупи или вкупно 200. Понатаму учителот му давал лист со зборови по азбучен редослед на ученикот, кој би требало да биде врежан во меморија на детето, и тоа до степен во кој е невозможно нешто да биде заборавено. Потоа, оваа азбучна номенклатура треба да биде трансформирана во „научна“. На пример: Една од државите на која е поделена Европа е Германија; Германија е поделена на 10 окрузи, делови што ученикот во ниеден момент не би требало да ги заборави; потоа лист на сите градови во Германија се поставени пред него, по азбучен ред, секој обележан со бројот во кој дел,округ лежи. Со ваквата поделба детето ќе биде оспособено за неколку часа да може да ги лоцира сите германски градови на кој дел/округ му припаѓаат. Во практика вака би изгледало: *Град – Ахен , округ – 8 ; Град- Ахен, округ-10*; детето чита: *Ахен е дел од округот на Вестфалија; Ахен е дел од округот на Долна Саксонија.* (Pestalozzi and Pestalozzianism..., 79-80)

училиштата во времето во кое Песталоци го претставил методот едноставно било невозможно да биде спроведена. На почетокот на 19-тиот век, популарното образование не беше подготвено да прифати еден елементарен систем во кој се предвидува еден долг и детален начин на едукација. Неговите цели и потреби беа насочени кон брзо и масовно описменување на луѓето бидејќи економските, општествените и политичките промени во светот го налагале тоа. Методот и учењето кои ги застапуваше Песталоци во неговите книги не можеше да ги задоволи апетитите за „брза храна“ на масовното образование на начинот на кој тоа го сторија Џозев Ланканстер и Ендрју Бел со нивниот мониториален, взаемен метод. Потребни ќе бидат неколку децении за индивидуализираната и „природна“ настава на Песталоци да биде насекаде прифатена и практично да биде употребена, секако со модифицирање на неговите методи од неговите наследници. Благодарение на неговата посветена и макотрпна работа, особено со сиромашниот слој, до 1830 година неписменоста на територијата на Швајцарија речиси и комплетно исчезнува. Песталоци според многумина претставува духовен творец на современото основно образование.



Замокот/институт на Песталоци во Ивердон, 1830 година

Кон популарното образование - Бел и Ланкастер или взаемен метод

Корените на методот

„...Беше среде на еден вознемирувачки период на интелектуална сиромаштија, кога светот за прв пат фрли поглед на Џозев Ланкастер... пронаоѓачот на еден од најпознатите системи на мониториална или взаемна инструкција за кој постојат податоци во секоја историја“.⁶⁸ Пред точно еден век со овие зборови Вебстер ја започнува својата студија за Џозев Ланкастер, веројатно сè уште под импресии од работата, прагматиката и влијанието на еден од најконтроверзните едукатори во популарното, народно образование. Но, кој бил Ланкастер и што направил тој? Од какви инструкции се состои взаемниот метод и зашто тој нашироко бил прифатен? И на крајот, дали навистина Ланканстер измисли нов метод или пак само умешно знаел да го преточи во добар производ тоа што веќе постоеше?⁶⁹ Од сегашна временска дистанца знаеме дека во првата половина на 19-тиот век, неговиот метод или подобро мониториалниот, взаемен метод бил клучниот играч во редовите на популарното образование нашироко низ светот. Но ваквата констатација, без една, како што пишува Ланкастер, *чекор по чекор* постапка не значи ништо. За таа цел, потребно е да се вратиме на самиот премин во 19-тиот век, кога взаемниот метод се појавил и кога бил конструиран, и тоа како во ракописите, студиите, така и во училиштата.

⁶⁸ Browning, E. Webster, Joseph Lancaster, James Thomson, and the Lancastrian System of Mutual Instruction, with Special Reference to Hispanic America, The Hispanic American Historical Review Volume 4, 1921, 49-98, 53.

⁶⁹ Јан Амос Коменски (околу 1642 г.) предложил распоредување на момчиња во трупи, често наречени *декуриа* (од лат. *decuria*, десетмина), и над нив, поставил нивните колеги *декуриони* (од римската титула за офицер на коњаница од 10 мажи), кои имале задача да ги проверуваат вежбите, да даваат извештај на учетелот, и да помагаат во наставата. Во Франција Хербо (Herbault) практикувал взаемно учење во своето училиште за сиромашните, од 1747 година до неговата смрт; неговиот сограѓанин Chevalier Paulet во 1780 година во неговиот институцит за сираци и други, исто така го практикувал взаемниот начин на учење. (J. Landon, School Management, Including a General View of the Work of Education, with Some Account of the Intellectual Faculties from the Teacher's Point of View: Organization, Discipline and Moral Training, New York 1897, 124.)

Основната верзија на взаемниот *метод* се појавила за прв пат во 1797-та во ракописот на Ендрју Бел под наслов „Експериментот“.⁷⁰ Со само 830 отпечатени копии, ова скромно издание, во првите три години речиси и да поминало незабележително. За среќа на Бел, една од копиите на *Експериментот* стигнала до рацете на младиот Џозев Ланкастер. Целосно освоен и заследен од идеите на Бел, Ланкастер во своето училиште започнал да ги применува, разработува и усовршува дел од „новите“ инструкции.⁷¹ Во првото издание на „Подобрување во Образованието“ самиот тој пишува дека негова должност била да признае дека целосно бил задолжен од идеите на Бел, и „...присвојувајќи неколку корисни сугестии“, успешно се справил со повеќе од 300 деца во неговото училиште.⁷² За разлика од неговите современици Ланкастер имал еден „невообичаен метод на рекламирање, кој за помалку од година го опкружил со илјада деца.“⁷³ „...Секој кој сака да ги испрати своите деца може да го стори тоа слободно; тие кој не посакуваат да имаат образование за ништо, може да платат за истото, доколку тоа ги задоволува“.⁷⁴ Несомнено поради атрактивноста на големата бројка ученици, за релативно краток период многу проминентни луѓе од В. Британија покажале интерес за работата на Ланкастер. Во неговото трето издание на „Подобрување во Образованието“

⁷⁰ Во 1789 г., Ендрју Бел, капелан (католички свештеник од понизок ред) во Мадрас, Индија основал училиште за нелегитимните, вонбрачни потомци на европските војници со цел да ги „спаси“ од „расипничкото“ влијание на нивните индиски мајки и да „направи“ од нив „корисни“ членови на (европската) заедница. Вооспоставувајќи во локалните индиски училишта *систем, метод и ред*, тој „измислил“ нов начин на организирање на своето училиште. (Jana Tschurenne, Diffusing useful knowledge: the monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789–1840, Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 2008, 245-264, 247). Откако се вратил во Лондон, во 1796 год., го објавил извештајот за работата на неговото училиште во Мадрас до директорите на Источно Индиската компанија и владата на Бенгал и Бомбај го претставил новиот „Експеримент во Образованието“. „Експериментот“ – (првото издание на 40-тина страни) претставува анализа на инструкциите, методите и експериментите со кои Бел се служел во пракса за време на неговото учителствување во Мадрас, Индија. (Andrew Bell, An Analysis of The Experiment in Education, third edition London 1807, 47.)

⁷¹ Првото училиште, Ланкастер го отворил на самиот праг на 1798-та година во куќата наследена од неговиот татко. До средината на 1801 година прераснало во интернат училиште, кое било оспособено да смести, прими 350 ученици. Во 1805 година училиштето се зголемило за уште 200 нови кревети наменети само за девојки. (D. Salmon, The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment, Cambridge Un. Press 1932, 7)

⁷² David Salmon, Joseph Lancaster, (Longmans ,Green, and Co. 39 Paternoster Row, London, New York and Bombay 1904, 23.

⁷³ „Тие доаѓаа кај мене за образование како стада овци“ – често знаел Ланкастер да се пошегува на сметка на големата посетеност на неговите училишта. (B.E. Webster, Lancastrian System..., 53,54.)

⁷⁴ Исто, 53

од 1805 година, тој го беше развил не само *новиот учител*, туку и *новиот начин на учителствување и училишен менаџмент*.⁷⁵ Повикот до Ланкастер од кралот на Велика Британија и Ирска, Георг III (George III), бил клучен моментум во неговата кариера. Во август 1805 година, Џозев Ланкастер со сиот темперамент и ентузијазам го презентирал „својот“ метод пред очите на Георг III, кој на крајот изјавил: „...Јас целосно го одобрувам твојот систем и посакувам секое сиромашно дете во моите доминиони да биде научено да ја чита Библијата; Јас ќе направам сè што ти ќе посакаш за да го унапредам овој предмет“.⁷⁶ Ова како да било силен ветар во грб за Ланкастер, кој до 1810 година издал девет нови дела и редови на нови изданија. За време на истите тие години, тој го усовршувал својот систем, го водел своето училиште, патувал илјадници километри, одржувал стотици предавања, испраќал молби до можни патрони, влегувал во долгови, стапил во брак, и имал домашни и здравствени проблеми. Оттука, иако некои негови дела биле само памфлети, а некои само упатства, и иако неколкуте од новите изданија, претставувале реизданија, бројката на неговите ракописи е извонредно голема. Ваквото творештво лесно се објаснува од аспект на неговото брзо пишување, кое речиси никогаш не прави пауза за да ги избере правилните зборови или „исполира“ речениците. Се чини, Ланкастер правилно оценил дека квантитативноста е таа која била неопходна за распространување на неговиот систем. Што се однесува до *горчливата контроверзност* со Бел, за тоа кој е изумителот на взаемниот или мониториалниот метод, Ланкастер и за тоа наоѓа едно „соломско“ решение.⁷⁷ Тој јавно признавал и го славел Бел како изумител на основата на взаемниот метод, но себеси се кредитира како главниот „виновник“ за распространувањето и стекнувањето на „величенствената слава“ на методот.⁷⁸

Наставна машинерија

Бел-Ланкастеровиот образовен систем бил заснован на крути правила и строга дисциплина. Апсолутната контрола во училиштето ја имал главниот учителот, тој ги

⁷⁵ D. Salmon, *The Practical Parts of...*, 8.

⁷⁶ Исто.

⁷⁷ David Wardle, *English Education 1780-1970*, Cambridge University Press 1976, 86.

⁷⁸ David Salmon, *Joseph Lancaster...*, 23.

селектирал и тренирал неговите монитори-ученици.⁷⁹ Во ова и била суштината на методот, учителот не ги учел директно децата, туку за тоа биле задолжени самите монитори.⁸⁰ Многу малку било оставено за учителот, освен да организира, наградува, казнува и „инспирира“. Кога детето пристигнувало во училиштето мониторот бил тој што го одредувал неговиот клас, мониторот бил тој што ги држел предавањата и го учел детето. Доколку ученикот бил отсутен, еден од мониторите го констатирал фактот, а другиот ја дознавал причината; монитор ги испитувал периодично (временски), но тој немал функција да ги унапреди во погорен клас; речеси за сè, мониторот бил одговорен внатре во училната, за хартијата, книгите, материјалот за пишување, средствата за пишување; секој од нив носел кожен изгравирани беч (значка) кој ја објаснувал нивната функција. На пример: *Монитор на прв клас, монитор за читање во втор клас, монитор за ред*.⁸¹

Училишната програма содржела часови по читање, пишување, аритметика, морал или религија и развој на меморијата.⁸² Зборувањето било забрането, прекршување на правилата значело казна од неколку видови. Учениците кој напредувале во повисоките класови и биле исполнителни на секојдневните задачи, добивале мала награда, играчка или книга, како признание и охрабрување за нивниот успех, „... не е невообичаена работа за мене...“ – пишува Ланкастер, „...да испратам 100 или 200 играчки во исто време“.⁸³ Клучната слабост на методот била во тоа што децата своите зададени задачи ги учеле напамет, преку повторување на глас, па затоа најчесто кога од нив се барало низок степен на размислување надвор од рецитираното, системот и методот колабирал.

⁷⁹ Заразлика од методот на Песталоци, во кој детето поминува низ еден многу комплексен и пред сè, индивидуален образовен процес, Бел-Ланкастер методот како што правилно увидел. Кантарџиев: „...не е метод за предавање, усвојување и проверување на знаењата, туку организациона форма на наставната работа која овозможува еден наставник со помош на своите најјарни ученици да учи голем број деца“. (Кантарџиев Р., Заемните училишта во Македонија, Годишен Зборник на Филозофскиот факултет, Скопје 1970, 119-146, 133.)

⁸⁰ Оваа терминологија потекнува од Ланкастер, за разлика од него Бел ги условува како помошници на учителот или татори. „Помошник на учителот или татор како јас (Бел) ги нарекувам, терминологирам, или Монитори како тој (Ланкастер) ги нарекува нив“. (Andrew Bell, An Analysis..., 7.)

⁸¹ David Salmon, Joseph Lancaster..., 9.

⁸² Ronald Rayman, Joseph Lancaster's Monitorial System of Instruction and American Indian Education 1815-1838, History of Education Quarterly, Vol. 21, No. 4, 1981, 395-409, 397.

⁸³ David Salmon, Joseph Lancaster..., 10.

Основна грешка на методот била тоа што наместо децата да бидат поттикнувани да го објаснат значењето на реченицата, тие константно биле „давени“ со непотребни синтаксички правила, од типот на: објаснување на семантичка, синтагматска деривација или деривација со морфеми (стол-ар; дрв-ен; про-чита), преку научена од збор до збор фиксирана дефиниција.⁸⁴ Не било чудо, тоа што државните инспектори откриле дека децата биле „...крајно незапознаени, како со најлесната материјата од нивните учебници, така и со фундаменталните доктрини“.⁸⁵

Овие карактеристики едвај и да ги обесхрабрувале поборниците на овој систем кои во преден план ги истакнувале најквалитетните елементи – ефиканост, дисциплина, и над сè економија.⁸⁶ Од економски аспект, на позицијата учител, Ланкастер и Бел ги „вработувале“ најуспешните и најстарите деца, со што трошокот за учителски плати бил заштеден. За да го избегнат трошокот за книги од кои би требало да читаат учениците, ги претставиле листовите за читање; за да го одбегнат трошокот за хартија, пенкала и мастило, вовеле училишните табли и пишувањето на песок.⁸⁷ На истиот начин, за да ги одбегне и учебниците за аритметика, Ланкастер претставил план со кој секое дете што знае да чита би можело да научи основна аритметика. Според тој план, мониторот бил снабден со книга со примери, каде резултатот бил даден и преку која би требало да му го опише целиот процесот на детето *чекор по чекор*.⁸⁸ На пример, мониторот читал дека 7 и 9 се 16 и 3 се 19 и 5 се 24 или за одземање, „... одземи 9 од 10, останува 1; одземи 9 од 12, останува 3“.⁸⁹ На истиот начин биле учени и останатите аритметички пресметувања од типот на множење и делење. Од *чекор по чекор* пресметувањето, ниту учениците, ниту мониторите имале некоја корист, бидејќи изведениот резултат на крајот од задачата била само бројка за која ниту еден од нив не знаел да објасни како се добива.

⁸⁴ Richard D. Altick, *English Common Reader, A Social History of the Mass Reading Public*, Ohio State University Press 1998, 151.

⁸⁵ Исто.

⁸⁶ Ronald Rayman, *Joseph Lancaster's...*, 397.

⁸⁷ За тоа како се служеле со песочницата, види : (Andrew Bell, *An Analysis...*, 25-28.)

⁸⁸ David Salmon, *Joseph Lancaster...*, 12.

⁸⁹ Joseph Lancaster, *Lancasterian...*, 18. D. Salmon, *The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment*, Cambridge Un. Press, 1932. 30

Ако за квалитетот на образованието кој Ланкастер го нудел во своите училишта можеме да кажеме дека била на незавидно ниско ниво, сепак неговата прагматичност во исполнување на целите на популарното образование, била за пофалба. Несомнено е дека Ланкастер поседувал одлични менаџерски способности или како што Салмон пишува бил „...роден организатор“.⁹⁰ Секој акт во училишниот живот бил регулиран по добро осмислена шема од знаци и наредби со кои се штедело на работна рака, па така за да го избегне непотребното губење на време во читање на имињата на учениците, од типот на проверка на отсутните ученици, тој на секој ученик му дава посебен број. Соодветните броеви во низа биле насликани на сид, секое дете го заземало своето место по својот реден број; празните броеви во истиот момент покажувале кој е отсутен.⁹¹ Неговата прагматичност доаѓа до израз особено во неговиот „...метод за читање и спелување, каде што една книга ќе служи наместо шестотини“.⁹² Овој метод предвидувал една книга да биде поделена, распарчена на пример на триесетина или повеќе делови, во зависност од тоа колку различни лекции, наслови, тематски единици имало во неа. Откако насловите или „тематска единица“ би се поделиле на децата, Ланканстер нагласува дека веројатноста деловите да бидат изгубени или искинати по некое време била голема, па затоа предлага во наставата да бидат воведени *флеш карт* на кои ќе бидат препишани лекциите, и од кои децата ќе учат читање и спелување.⁹³ Едно одделение од 12 до 20 деца, предвидено било да се служи со една од картите, секој ученик би требало пред своите соученици на глас да го прочита или спелува тоа што пишувало на картичката, за доколку некој од нив направи грешка, слушајќи ги останатите ученици би ја воочил и би ја поправил за наредниот пат. Ланканстер предвидувал во времетраење од три часа, една ваква картичка би била прочитана од 200 ученици.⁹⁴

⁹⁰ David Salmon, Joseph Lancaster..., 9.

⁹¹ Исто.

⁹² Joseph Lancaster, Improvements in Education, as it Respects the Insudtrious Classes of the Community, ed. Collins and Parkins 1807, 50.

⁹³ Исто, 52.

⁹⁴ Исто.

Според него, ваквиот метод „вредел да се проба“, бидејќи од економски аспект овој училишен експеримент не барал големи материјални средства.⁹⁵ Лекциите биле предавани усно, на глас, и децата биле на истиот начин тестирани. Во суштина, во првата половина на 19-ти век, многу од децата кои посетуваат државни училишта, никогаш не допреле книга. Најчесто учителите или мониторите се служеле со белешки на картички во боја, актуелно и денес во многу училници каде што децата за прв пат се сретнуваат со светот на буквите. Заразлика од денес, во првата половина на 19-тиот век тоа не бил почетокот на патеката кон образовниот процес, туку често тоа претставувал крајот. По некоја случајност, доколку во рацете на ученикот „паднела“ книга, несомнено е дека тоа била Библијата, која во тоа време била најдостапна и најевтина книга. Според Ланкастер, децата требало да бидат класифицирани, вметнувани во класови, во зависност од нивното ниво на стручност.⁹⁶ Напредувањето во следниот, погорниот клас не бил временски определен (една година, едно одделение), туку директно зависел од способноста на ученикот да го разбере предвидениот материјал за класот кој тој го посетувал.⁹⁷ Учениците поминувале од подолан во погоран клас само доколку ги знаеле сите лекции предвидени во училишната програма. Оттука, детето кое го научило целиот алфабет и кое прави јасна дистинкција помеѓу буквите, напредува во следниот клас.⁹⁸ Учениците кои имале потешкотии со предвидениот материјал, останувале во истиот клас се додека не успеат да го совладаат. Мониторите немале компетенција да ги преместуваат децата од еден клас во друг, Ланканстер напоменува дека тоа може само да го направи инспекцијата која била надлежна за училиштето или пак, самиот учител.⁹⁹

⁹⁵ Исто.

⁹⁶ Joseph Lancaster, *Lancasterian System of Education with Improvements*, Baltimore 1821, 21.

⁹⁷ Исто.

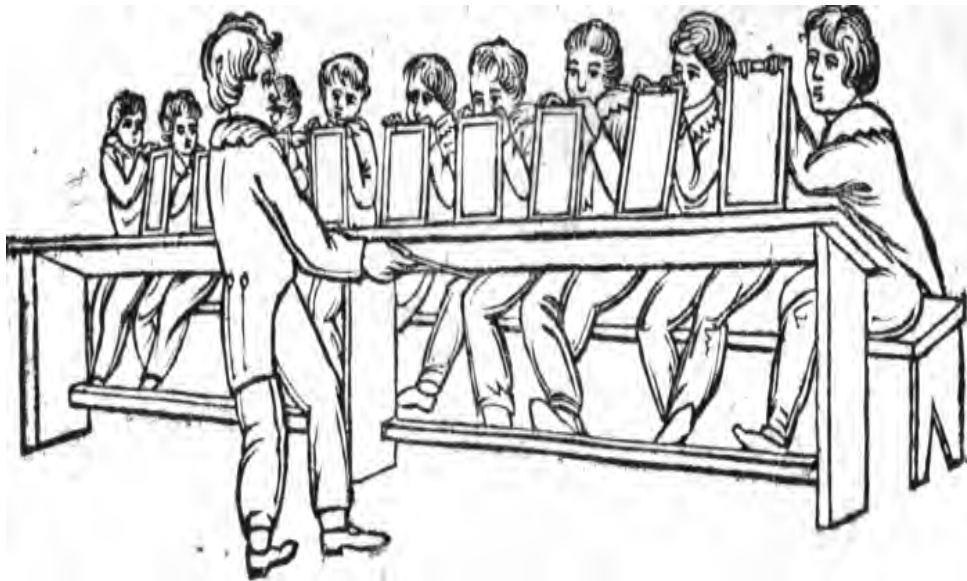
⁹⁸ Ланкастер е првиот кој во неговото училиште вовел поврзана програма во која читањето, пишувањето и спелувањето биле меѓусебно поврзани. Идеја која му послужила на Хербарт, 30 години подоцна во изведувањето на неговиот револуционарен метод на „корелација“.

⁹⁹ Исто.

Прекршоци и казна

Во училиштата кои го практикувале Бел-Ланканстер методот, зборувањето преставувало прекршок „... бидејќи не е возможно да се зборува и учи во исто време, децата не треба да зборуваат на часот и да го губат безсмислено своето време“.¹⁰⁰ Секој монитор бил задолжен за чистотата, редот и тишината на децата кои биле под негово задолжение.¹⁰¹ Доколку ученикот пристигнал на училиште со нечисти раце или лице, и доколку се чинело дека тоа е последица на неговите навики, а не случајно, неговото лице било миено пред целото училиште.¹⁰² Ако детето прекршело некое од правилата, мониторот имал обврска неprimетно да го запише на картичка името и одделението на „галамџијата“

Проверка на напишаните букви од страна на мониторот



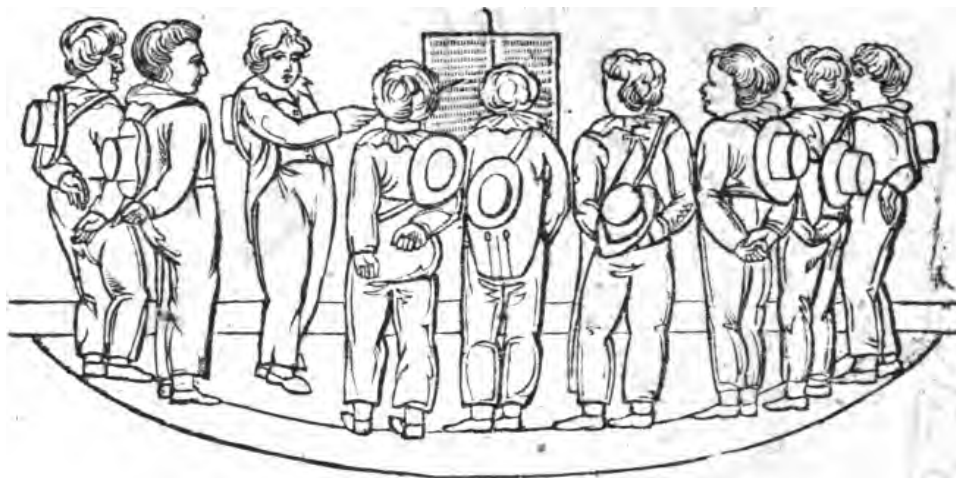
Извор: Joseph Lancaster, *Lancasterian System of Education with improvements...*, 28

¹⁰⁰ Joseph Lancaster, *Improvements in Education...*, 85.

¹⁰¹ Исто.

¹⁰² David Salmon, *Joseph Lancaster...*, 10.

Час за читање и спелување



Извор: Joseph Lancaster, *Lancasterian System of Education with improvements...* 31

По завршувањето на часот „виновникот“ ја добивал оптужбата и истата сам му ја предавал на „судијата“, во овој случај, директорот на училиштето, кој ја изрекувал казната. Најчесто сторителот на прекршокот бил принуден да носи дрвен катанец околу неговиот врат, тежок од два до три килограми.¹⁰³ По неговото „оковање“ детето се враќало назад во својата училна, и според упатствата дадени од казнувачот седнувало во *соодветната предвидена положба*.¹⁰⁴ Целта на ваквата казна било „палавиот“ да биде изложен на јавен срам пред неговите соученици. Доколку ваквата казна имала мал или безначаен ефект нозете на ученикот биле меѓусебно заврзани со дрво, долго од 15 до 20 центиметри.¹⁰⁵ Следен чекор од казната бил „окованиот“ без престан да кружи низ училната, сè додека не се замори, искрено покае и даде ветување дека во иднина ќе внимава на своето однесување. Доколку ученикот покажал непослушност кон своите родители и употребил вулгарен збор, сторил некаква навреда против моралноста или покажува неискреност, вообичаено е да биде излепен низ целата негова облека со етикети кои го опишуваат неговиот „злостор“ и да му се стави хартиена круна на неговата глава.¹⁰⁶ Доколку некој од учениците го повторел прекршокот, тој понекогаш бил врзуван со ќебе и оставен за време

¹⁰³ Joseph Lancaster, *Improvements in Education...*, 86.

¹⁰⁴ Исто.

¹⁰⁵ Исто.

¹⁰⁶ David Salmon, *Joseph Lancaster...*, 10.

на нокта да спие на подот на училиштето.¹⁰⁷ Ланканстеровиот „прекршочен законик“ многу повеќе наликувал на средновековен инквизиторски суд, отколку на образовно-воспитен метод.

Критика на Бел-Ланкастер методот

*Мониторите можат да инструктираат, но не и да едуцираат“.*¹⁰⁸

Во голема мера Ланкастер-Бел методот од учениците произведувал клонови, прототип на едноумие, а не посебни и автентични личности, кои во иднина би имале можност да развиваат критичко или во најмала рака свое размислување. Изречените драконските казни биле главното оружје против бунтовниот дух на детето, а воедно и учител на „правите“ и „вистински“ општествено-морални вредности. Некомпетентноста на мониторите, потиснувањето на креативноста, авторитарниот пристап, оставал кај учениците многу мал избор на професии по завршувањето со училиштето, и најчесто ги „туркал“ во рацете на индустриската машинерија. Сер Томас Бернард¹⁰⁹, како подржувач на идејата за масовна едукација на сиромашните, но и на мониториалниот метод во 1809 година напишал дека „... принципите во училиштата и фабриките се исти. Големият мониторен систем на др. Бел преставува поделба на индустриската работна сила применета за интелектуални цели... Начинот на кој е поделена работата во неговите училишта му остава на учителот лесна задача да го управува движењето на целата машина, наместо напорно да работи на еден поединечен дел“.¹¹⁰ На него, иако во друг контекст се надоврзал и англискиот литературен критичар и поет Семјуел Тејлор Колриџ (Samuel Taylor Coleridge) за кого овој систем претставувал механички модел на „...неспоредлива машина – огромен морален мотор на пареа“.¹¹¹

¹⁰⁷ Joseph Lancaster, Improvements in Education..., 114.

¹⁰⁸ David Wardle, English Education..., 86.

¹⁰⁹ Англиски општествен реформатор од крајот на 18тиот и почетокот на 19 тиот век. Бил првиот директор на Британскиот Институт и еден од основачите на Кралскиот Институтот во Лондон.

¹¹⁰ Leopold Mesquita, „The Lancaster monitorial system as an education industry with logic of capitalist valorisation“, *Paedagogica Historica* Vol. 48, No. 5, October 2012, 661-675, 662.

¹¹¹ Nikolas Rose, Powers of Freedom, Reframing political thought, Cambridge University Press 2004, 103.

Во духот на национализмот, училиштата биле инструментализацијата со која оперирале институциите, преку класифицирање, поделбата на учениците и користењето на авторитарниот, подреден однос внатре во нив. Всадувањето на трудољубивоста и послушноста во телесните и моралните навики на учениците биле најголемата „придобивка“ на државата од образованиот систем. Бел-Ланканстер методот бил алатката која го произведувала посакуваниот индустриски работник, „добриот трговец“, „добриот татко“, „добрата мајка“, и секако, „почитуваниот граѓанин“.

Ваквиот тип на мониториални училишта наишле широка примена кај најразвиените индустриски држави во 19-тиот век, бидејќи не барале голема парична поткрепа, и ги задоволувала потребите на западноевропската буржоазија за создавање на една за нив општествена „утопија“. За помалку од една декада, Ланкастеровиот систем бил нашироко прифатен не само на Островот, туку и насекаде низ Европа и САД. Неговиот егалитеристички концепт на образование на масите се приклучил кон идеалот дека обичниот човек е неопходно да се образува, зашто во спротивност *„...истиот во скоро време би се кренал на бунт“*.¹¹²

За разлика од Песталоци кој секогаш ја запазувал суштината на правилно воспитување на детето, преку еден сложен процес на интелектуална, морална и физичка обука, за Ланканстер и Бел секогаш во преден план била прагматиката. Тие не посветија големо внимание во развивање на природата на детето, туку на неговото описменување на еден брз механички начин. Во нивните училишта главната грижа била да го минимизираат влијанието на човечките фактори во образовната продукција/производство. Учениците учеле меѓусебно од еден претходно строг определен план, каде работната продуктивност била нагласена и константно охрабрувана. Новата „школска индустрија“ имала добро формиран производен таргет, за една година, детето морало да знае да чита и пишува зборови и броеви, да е запознаено со основната аритметика и пресметување, и да има основно познавање на светите ракописи на христијанството. Оттука, финалниот продукт за „образовано/едуцирано“ дете во взаемните училишта на Бел и Ланкастер била

¹¹² R. Rayman, Joseph Lancaster's..., 397.

сликата на ученик кој е способен да спелува зборови, меморира делови од Библијата и да знае основно пресметување.¹¹³

Кон задоцнетото образование - Јосиф Ковачов¹¹⁴

„Задачата на училиштето се состои, во тоа, да го буди умот на учениците“ - Јосиф А. Ковачов

Идејата за образованието во формата која ја дадоа Петсталоци од една страна, и Бел и Ланкастер од друга, за кратко време се распрснала како меур насекаде низ *„...градовите и селата, во најдлабоките пластови на општеството, во најодалучените колиби“*.¹¹⁵ Во *„...образованите држави се докажа големото значење на народните училишта во народното развивање и усовршување...“*, па поради тоа *„...за ништо друго не се размислува и не се прави толкав напор, колку за тоа како да се размножат и подобро организираат училишните установи“* – напишал Ковачов во предговорот на неговата *Школска педагогија*, прва образовно-педагошко-теоретска расправа од ваков тип, што потекнува од територијата на османлиска Македонија¹¹⁶. Синтетизирајќи ги идеите од *германските и француските педагози* и дотогашното негово тригодишно практично искуство во учителското поле, Ковачев направил еден синкретизам од тоа што му се чинело нему *„...најпрактично, најразумно... најблиско до народниот живот“*.¹¹⁷ Тој бил првиот од просветните работници во османлиска Македонија кој увидел дека *„...колку и да се неопходни условите за настава, значењето на наставната материја и суштинското познавање на јазикот, тоа не го правело учителот на полно способен. Потребен бил тука и трет фактор или Метод, со кој ќе се изроди и пренесе граѓата, (со цел) да го*

¹¹³ L. Mesquita, The Lancaster monitorial..., 668.

¹¹⁴ Во македонската историографија општиприфатено е дека презимето на Ковачов е Ковачев, но бидејќи во неговите лично потпишани дела самиот се именува како Ковачов, јас ја прифаќам неговата форма.

¹¹⁵ Ј.А.Ковачовъ, Школска педагогика или методическо ръководство за учителите и управителите на народните школи, Пловдивъ, Свѣцовъ, Солунъ, 1873, Предговор.

¹¹⁶ Исто.

¹¹⁷ Исто.

плени од ученикот најдоброто“.¹¹⁸ Со воведувањето и популаризирањето на предметната настава и на т.н *нагледен* или *звучен метод* во училиштата во Штип и Прилеп, Ковачев предизвикал, како што пишува Нојков, „...педагошко движење“, и тоа не само во училиштата на територијата на османлиска Македонија, туку и во соседната Бугарија.¹¹⁹

Дополнителна „регионална слава“ и место во „педагошкиот балкански пантеон“ му донеле двата негови ракописи, *Буквар по нагледната и гласна метода (1874)* и *Български буквар по звучната метода за народните школи (1875)*.¹²⁰ Заразлика од едукаторите од типот на Песталоци, Бел и Ланкастер кои создале до одредена мера, свои автентични методи, Ковачев не бил инвентор на методите кои ги практикуваше и за кој пишуваше. Но, сепак нема сомнеж дека теоретскиот и практичен опус на Ковачов оставил длабоки траги, врз мислата и светогледот на учителите во османлиска Македонија, што претставува доволен мотив за подетално да се синтетизира и анализира неговото дело.

Alma Mater

Јосиф Ковачов е роден на 14 јануари во 1839 година во градот Штип.¹²¹ Потекнувал од занаетчиско семејство кое му овозможило да се школува. Основното образование го добил во штипското ќелијно-општинско училиште во кое учител му бил Павле Грозданов.¹²² Од оскудните податоци за периодот на неговото основно образование дознаваме дека во првото училиште ги изучувал: Часословот, Псалтирот и останати црковни предмети.¹²³ По четиригодишно учителствување во селото Ѓџилане, во Скопскиот санџак, Ковачев решил да го продолжи своето образование и да се себереализира во нешто повеќе од селски даскал. Прва негова станица во „мисијата“ „...Јосиф Ковачев: педагог, реформатор...

¹¹⁸ Исто, 1

¹¹⁹ П.М. Нойковъ, Погледъ върху развитието на българското образование отъ Паисия до края на XIX век, *Годишник на Софийския университет, Историко-филологически факултет*, Книга XXII, София 1926, 42.

¹²⁰ Јосиф Ковачов се смета за основоположник и пионер на современата педагошка наука и во С. Македонија и во Р. Бугарија. Види: (Сборник "Сто години ново българско училище в гр. Прилеп 1843 - 1943", Скопие 1943, 56. Валентина Миронска-Христовска, Улогата на Јосиф Ковачев во македонската просветна традиција, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Годишен Зборник 2011, 123-133. 127-129)

¹²¹ Завешчание; Биографија на дарителите - Екатерина и Јосиф Ковачови, Софија 1928...,3

¹²² Подетално во глава 2.

¹²³ Завешчание; Биографија на дарителите..., 3.

просветител во вистинска и поширока смисла“,¹²⁴ била духовната семинарија /богословија во Белград, која ја завршил за три години во 1862 година, како стипендист на српската влада со „...три талири месечна стипендија“. ¹²⁵ Несомнено, со најголемо знаење и искуство во педагошката дејност се стекнал за време на негово четиригодишно студирање на Духовната академија во Киев.¹²⁶ На негово огромно задоволство, покрај духовните предмети, Ковачев изучувал и од педагошката група на студиски наставни предмети: Педагогија, Дидактика, Историја на педагогијата, Методика на одделенска настава, полјоделни наставни предмети, Историја, хоспитации, предавања, вежби други активност од педагошката практика.¹²⁷ Голема е веројатноста дека токму во Киев се запознал со педагошките идеи на германските и француските педагози кои тој ги споменува во предговорот на „Школска педагогија“. ¹²⁸ Освен од класичните дела на западноевропските педагози, Ковачев силно бил влијаен и од рускиот интелегент. Во тоа време во Русија започнало реформирањето на школството врз основа на демократските принципи, при што активно дејствувале истакнати општествено, просветно-културни и педагошки работници како Н. Г. Чернишевски, Н. А. Доброљубов, Н. И. Пирогов, Н. А. Корф, и К. Д. Ушински.¹²⁹ Од сите нив, неспоредливо најголем импакт врз формирањето на светогледот и работата на Јосиф Ковачев извршил „рускиот Песталоци“, таткото на руската педагошка наука, големиот педагог Константин Димитриевич Ушински.¹³⁰ Неговото

¹²⁴ В. Миронска-Христовска, Улогата на Јосиф Ковачев..., 128

¹²⁵ Милан Стојкоски, Просветните прилики во Прилеп и прилепските села од крајот на XVIII век до почетокот на XX век (до 1912 година), НИО „Студентски збор“, Скопје 1987, 121.

¹²⁶ Ковачев во Киев пристигнал во 1864 година, и останал сè до неговото дипломирање во 1868 година. (Завешчание; Биографија на дарителите..., 4)

¹²⁷ Илиевски Александар, Педагошко-Андрагошката дејност на Јосиф Ковачев, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Годишен Зборник 2011, 41-51, 43.

¹²⁸ Види: Ј.А.Ковачовъ, Школска педагогија..., предговор

¹²⁹ Ристо Кантарџиев, Македонското преродбенско училиште, Скопје 1985, 107.

¹³⁰ Константин Димитриевич Ушински (1823-1870), *учителот на руските учители* претставува инкарнација, отелотворување на идеите на руското образование во 19-тиот век. Неговите достигнувања во образованието и педагогијата ја дефинирале структурата на јавното образование во Русија за следниот век. Ушински го трансформирал Смолни(Smolny) институтот во место во кое за прв пат во Русија биле обучувани учители и наставници. Од неговиот извонредно богат опус, монографијата во три тома: *Човекот како субјект на образованието. Педагошка антропологија (Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии)*, претставува најважно и најпознато негово дело. Според К.Д. Ушински, бидејќи темата на образованието е човекот, невозможно е да се постигнат резултати во образованието без *антрополошките науки* како: филозофија, политичка економија, историја, литература, психологија, анатомија, физиологија.

најголемо влијание се чувствува во поглед на восприемање на гласовната аналитичко-синтетичка или т.н. „звучна метода“¹³¹, која ја среќаваме и во педагошката теорија и во праксата на Јосиф Ковачев. Изучувајќи ги теоретските, педагошките и практичните студиски наставни предмети за време на неговите студии, Јосиф Ковачев се здобил со „...широкопрофесионална педагошка култура“.¹³²

Македонскиот Ивердон

Ковачов учителствувал, директорувал и творел речиси една цела деценија во османлиска Македонија. Тој е пионер и распространувач на прогресивните педагошки идеи; првиот кој својата училина ја обликува најблиску до современите реформски интенции на училиштата во развиените западноевропски земји. Ковачов ја вовел гласовната аналитичко-синтетичка „звучна метода“ и формирал класни училишта, во кои се изучувале теоретски, педагошки, богословски и практични наставни предмети. *Неговата реформаторска учебна дејност* на територијата на османлиска Македонија, започнала

Првиот том на *Педагошка антропологија* или за „Физиолошкиот дел“ е посветен на анализата на зачетоците на когнитивните активности. Вториот том „За сензациите“ се однесува на големо значење кое во образованието го имаат емоционалната и волевата психологија (начинот на кој се донесува некоја одлука). Според Гусева, Ушински во ова дело ги сумирал своите идеи за образованието, и во голема мера наставните методи кој до тој момент биле развиени, користејќи ги притоа сите достапни за тоа време физиолошки и психолошки знаења за природата на детето. Како наследник на идеите на Песталоци, тој сметал дека образованието би требало да биде организирано во согласност со природата на детето. Ушински ја препознал и важноста од воведувањето на игри во процесот на едукација на детето; „... во играта детето живее, а трагите од овој живот (на играта) се подлабоки, отколку трагите од реалниот живот, во кој, тој не може да се снајде во сложеноста на неговите појави и интереси“, оттука, тој заклучува дека „играта за детето не е игра туку тоа е реалност“. Ушински бил првиот кој на територијата на Русија ја претставил и вовел гласовната аналитичко-синтетичка метода, особено важна за подобрување на статусот и квалитетот на образованието. Неговата работа и неговите идеи биле инспиративна сила за голем број просветни работници, студенти, учители, меѓу кој се вбројува и Јосиф А. Ковачов. (Liudmila G. Guseva, Konstantin Dmitrievich Ushinsky: The founder of scientific pedagogy in the 19th century Russia, *History of Education & Children's Literature*, XIII, 1 (2018), 479-491. M. Cipro, Konstantin Dmitrievich Ushinsky, *PROSPECTS. The quarterly review of comparative education*, vol. 14, n. 1, Paris, UNESCO, International Bureau of Education, 1984, 159-164.)

¹³¹ Називот звучна, гласовна метода потекнува од поимот звук, глас, како основен поим, основен елемент на говорот, основа за почетното читање и пишување, основа за описменувањето на децата од основношколска возраст. Ковачев го користи и поимот звучна анализа која се применува како средство за откривање на составот на разните гласови, звуци во рамки на зборот, што претставува и основа за постигнување на трајна асоцијација на тој глас и неговата ознака-буква како негов писмен знак. (Јованова-Митковска Снежана, Некои согледувања за „звучната метода“ на Ковачев, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Годишен Зборник 2011, 97-107, 99)

¹³² А. Илиевски, Педагошко., 44.

најпрвин во ќелијното училиште во штипското Ново Село, продолжила во народното/општинското училиште во градот Штип и завршила во прилепското општинско училиште.¹³³

Неговото пристигнување во Ново Село, донело свеж и нов почеток за општинските училишта. Уште во новоселското училиште, според некои извори, била воведена *нагласната метода* во наставата за читање и пишување.¹³⁴ Покрај основното, Ковачев вовел и класно училиште со две годишен курс. Програмата во реконструирано училиште ја изработил самиот Ковачев, децата слушале предмети со општообразовен карактер, поделени на два класа.¹³⁵ Новоселското класно училиште на Ковачев е првото училиште на територијата на османлиска Македонија во кое било воведен класниот и предметниот систем на настава.¹³⁶ Новините во школските клупи му донеле широка репутација и нови учителски понуди на „македонскиот Ушински“. Неговата учителска умешност и идеја имале потреба од училиште и место со поголем капацитет од тој во Ново Село, за таа цел Ковачев бил интерниран во штипското општинско училиште. Настојувајќи да го промени дотогашниот систем на школување, освен општообразовните предмети, тој за прв пат започнал да држи настава по дидактика и методика, преку кои ученикот добивал добра основа за неговата идна учителска дејност.¹³⁷ Од друга страна, добар дел од времето, ученикот го посветувал на богословните предмети од типот на: вероучение и црковна историја, преку кои лесно можел да ги задоволи потребните квалификации за еден свештеник. Токму воведувањето, и на педагошките, и на богословските предмети во исто

¹³³ П. Завоев, Град Шипъ..., 76 (По завршувањето на неговата духовна академија, Ковачев учителствувал околу 3 месеци во Габрово, османлиска Бугарија, при што пристигнал во Новоселското училиште (1869). Следната 1870 година се префрлил во Штип, и останал сè до неговото назначување за училишен инспектор во Кустендилската област, крајот на 1872 година. Неговата кариера како училишен инспектор не траела долго, па затоа од 1874 год., до 1877 год., повторно се вратил на учителската дејност, овој пат во прилепското училиште. По заминањето од Прилеп, Ковачев трајно се преселил во главниот град на автономната Бугарија, каде во наредните двасет години, извршувал *високи државни и општински служби* поврзани со неговата учителска и просветна дејност. (Сборник "Сто години ново бугарско училище в гр. Прилеп...", 57-59. Завешание; Биографија на дарителите..., 7-8. П. Завоев, Град Шипъ..., 76-79.) Просветната дејност на Ковачов на територијата на Бугарија не зазема дел од ова истражување, бидејќи, според авторот, не е дел од доменот на овој труд.

¹³⁴ Завешание; Биографија на дарителите..., 5

¹³⁵ П. Завоев, Град Шипъ..., 78.

¹³⁶ Завешание; Биографија на дарителите..., 5

¹³⁷ Исто.

училиште биле причината, народното училиштето во Штип да се стекне со „титулата“ на прво педагошко-богословско училиште на територијата на османлиска Македонија.¹³⁸ Посебно внимание Ковачов обраќал и на практичната работа. Тој ги водел учениците и на настава во природа, со цел да им ги објасни процесите, предметите и појавите во природата. „...За да можат децата да ја разберат географската карта, учителот е должен да излезе надвор со нив и да им ги покаже претставите за: поле, планина, рид, клисура, река, езеро, лева и десна притока, корито... Потоа, со помош на картата, треба да им ги претстави колку што е можно најживо, планините со нивната височина, должина и ширена, реките, видот на земјиштето, горите, морињата... На крајот, тој е должен да им го прераскаже сето тоа со што учениците до сега го запознаа... Формите сега имаат свежа, жива и привлечна содржина;... (затоа) учениците треба да знаат да ги читаат добро и тоа не само на картата, туку и да (можат) ги копираат реките, планините и границите со слободно цртање “.¹³⁹

Како индиректен наследник на идеите на Песталоци, Ковачов бил голем противник на механичкото учење, кое нашироко се применувало во взаемните училишта. Според него, не треба да се брои за научено нешто за кое ученикот не покажал разбирање, оттука е неопходно учениците да ја разберат содржината на сè што говорат и раскажуваат.¹⁴⁰ Поради тоа „...кога учениците говорат од песните, стихотворбите, катехизисот, библиската историја и читанка, учителот ќе им го насочи вниманието и размислувањето кон содржината, и ќе им постави прашања за тие места, изрази, мислења и стихови за кои, тој (ученикот) во говорот покажал слабо и нејасно разбирање“.¹⁴¹ За да се привикнат учениците на овој метод и јасно ја разберат суштината

¹³⁸ Според Кантарџиев, во Педагошко-богословското училиште биле изучувани следниве општообразовни, педагошки и богословски наставни предмети: „Историја, Географија, Политичка економија, Аритметика, Геометрија, Мајчин јазик, Природознание, Педагогија, Библиотекарство, Вероучение, Црковна историја“. (Кантарџиев, Македонското преродбенско училиште..., 109.); Заразлика од него, Поплазаров ја дава следнава наставна програма за истото училиште: „Мироведение, Физика, Политичка економија, Географија, Историја, Природна историја, Јазикознаење, Пишување и читање, Историја на религијата, Историја на црквата, Религиско образование, Германски јазик и Гимнастика“. (Поплазаров Р., Нови податоци за првото педагошко училиште во Македонија, Гласник бр. I, Скопје 1974, 217.)

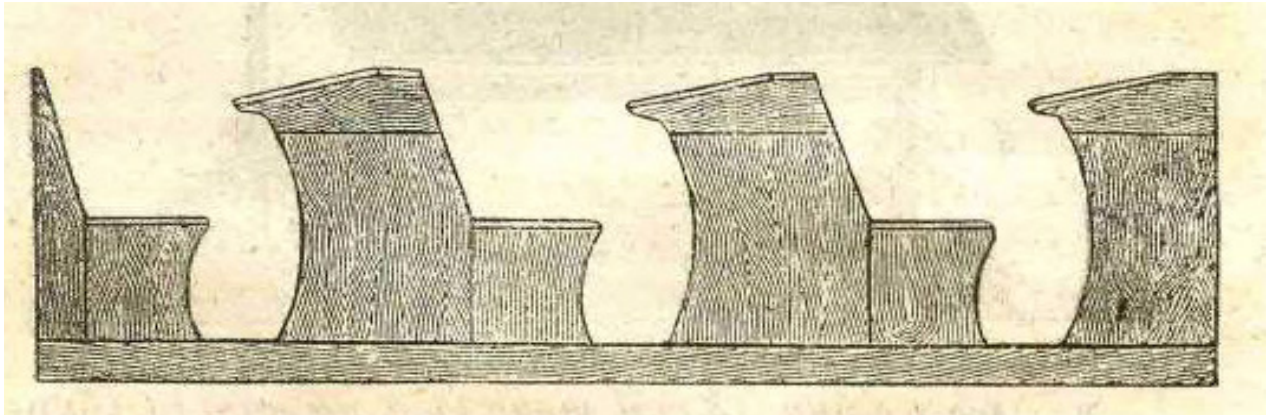
¹³⁹ Ј.А.Ковачовъ, Школска педагогија..., 56.

¹⁴⁰ Исто, 60.

¹⁴¹ Исто.

на тоа што го говорат или читаат, Ковачев советува дека од учителот е потребна голема истрајност и енергија. За разлика од взаемните училишта, тој не претпочитал учениците да одговараат или повторуваат во хор, туку колку што е можно тие да „... зборуваат силно, јасно и полно.“¹⁴²

Скица: Страничен изглед на училишните клупи во класната училна.



Извор: Ј.А.Ковачовъ, Школска педагогика..., 121.

Вистинското формално образование, според Ковачов, се состои од тоа да се оспособи ученикот за практичниот живот, т.е. преку читањето, пишувањето и аритметиката, ученикот да може правилно да ги реши задачите или проблемите кои во иднина ќе му се појават.¹⁴³ „...Применувањето на предметите, а најмногу на читањето, пишувањето и пресметувањето, треба да се со брз и сигурен чекор напред“.¹⁴⁴ Што се однесува до училиштата во кои: „...децата не читаат сигурно, со добар изговор и разбирање“, Ковачов смета дека тие: „...не се за пофалба, дури иако во него се стекнуваат сигурни знаења“.¹⁴⁵ Од таа причина, кога ја вовел во штипското училиште новата гласна метода, тој ги учел децата да ги изговараат буквите многу поедноставно од порано. Наместо стариот изговор: аз, буки, веде..., тие изговарале: а,б,в..., што била од исклучителна важност за подобрување

¹⁴² Исто, 61.

¹⁴³ Исто, 63.

¹⁴⁴ Исто.

¹⁴⁵ Исто.

на читањето кај учениците.¹⁴⁶ Неговиот практичен, методски пристап го опишува Соколов на следниов начин; „...Јосиф Ковачов, пред да почне со изучувањето на некоја буква, со учениците разговараше за предметите во чие име се среќаваат буквите кои што треба да се изучат(откријат). На тој начин, учениците со самото изучување на буквите, веќе знаеја да состават зборови, а од зборовите и реченици. Ковачов обврнуваше големо внимание на ракописното писмо, но не и на печатното. При изучувањето, (новата) буквата често како пример се содржеше во името на некое растение или животно, што беше од особена помош за учениците да ги запомнат. Тој ги откриваше најнапред најлесните букви, особено гласните, а после тоа ги откриваше и другите букви, но не по ред. Тој секогаш го следеше тоа правило: да се открива од полесното кон потешко“.¹⁴⁷

За збогатување на нагледноста на наставата во „неговите“ училишта, покрај учебници и белешки се употребувале и други помошни наставни нагледни средства: карти, глобуси, модели, разни предмети, цртежи и набљудувања.¹⁴⁸ Првата генерација ученици на штипското „педагошко-богословско“ училиште завршила во 1871 год., со полагање на завршен испит на крајот на годината.¹⁴⁹ Од нив се родиле првите учители кои започнале да ја употребуваат *нагласната* метода, кои ги дисперзирале идеите на Ковачов и придонеле кон ширењето на новите наставни методи и кон осовременување на просветата во османлиска Македонија.

¹⁴⁶ П. Завоев, Град Шипъ..., 79

¹⁴⁷ Завешание; Биографија на дарителите..., 6

¹⁴⁸ За ова сведочи Иван В. Соколов, еден од учениците кој завршил во првата генерација на штипското педагошко-богословско училиште во неговото писмо од 20.03.1903 год., и во кое меѓу другото пишува и дека „Јосиф Ковачов во училиштето употребуваше карти и други помагала (додека) зборуваше со учениците, (а) некои предмети заедно со учениците(тој) ги набљудуваше на полето“. (Завешание; Биографија на дарителите..., 6.)

¹⁴⁹ Во првата генерација „матуранти“ биле обучени многу момчиња кој доаѓале од многу различни градови како: Велес, Прилеп, Неготино, Габрово, Софија, Плевен. По нивното „матурирање“ тие се вратиле во своите родни градови и ја започнале својата учителска дејност.(П. Завоев, Град Шипъ...,78).

Во градот под Марковите кули

Успешно завршениот „проект“ во Штип и објавувањето на *„Школска педагогија“* му обезбедиле голем кредибилитет на Ковачов во полето на формалното образование. Според него, формалното образование „...прво се состои од тоа, да го разбуди умот и способноста на ученикот, да ги разгледа и објасни добро природните предмети, и да го разбере тоа што е преставено во содржината на говорната форма; и второ, да се направи ученикот способен да се изразува усно и писмено во самостојната форма, која тој ја усвоил и научил“.¹⁵⁰ Клучна улога во целиот процес имал учителот, кој со неговата посветеност, трпеливост и стручност морал да најде начин да ја разбуди љубовта на детето кон науката. Неопходно е тој да ја: „...изора и посее почвата“, за да се надева на добра „...рожба и жетва“; проблемот е, пишува Ковачов, што „...мнозина учители сакаат да жнеат, таму каде што ништо не сејат... И тоа е лошо“.¹⁵¹ Како реномиран „земјоделец“, Ковачов добил покана од прилепската општина да им се придружи во култивирањето на нивните плодни, но необработени „полиња“.¹⁵² Нивната визија, прилепското училиште да прерасне во „...расадник за наука(та) и просвета(та) во западна Македонија“, била неговата инспирација да ја прифати покана и да го заземе местото за главен учител и директор.¹⁵³ За кратко време тој ги вовел новите наставни принципи, *нагласната* метода, како и веќе за нему познатите наставните средства и учебни помагала.¹⁵⁴ Учениците биле распоредени во одделенија и класови, а училиштето

¹⁵⁰ Ј.А.Ковачовъ, Школска педагогия..., 57

¹⁵¹ Исто, 114.

¹⁵² На 5 јули 1874 год., прилепската општина му испратила писмо на Јосиф Ковачев, во кое, од него барала да ја преземе *„грижата за процветување на училиштата“* како нивен учител и директор, од причина што *„населението ја согледа неопходната потреба за просветата и напредокот и покажа пламена желба да се доведе нивната школска установа во многу подобар ред“*. (Георги Трайчевъ, Градъ Прилѣпъ, София 1925, 116. Христо Шалдев, Град Прилеп в българското възраждане (1838-1878 год.), София 1916, 64)

¹⁵³ Г. Трайчевъ, Градъ Прилѣпъ..., 116.

¹⁵⁴ По негово најстојување во училиштето биле направени нови училишни клупи, биле доставени географска карта, глобус и сите неопходни учебни помагала. (Х. Шалдев, Град Прилеп..., 65.) Во звукарското училиште ја вовел *нагласната* метода и со *ентузијазам и страст* ги одржувал пробни лекции за учителите од основното училиште, помагајќи им на тој начин да ја усвојат новата метода. (Г. Трайчевъ, Градъ Прилѣпъ..., 117)

поделено на повеќе соби-училни.¹⁵⁵ Ковачев го издигнал основното двокласно училиште во четирикласно, и започнал да предава нови учебни предмети.¹⁵⁶ Апсолутна новина и дар од прилепското училиште за тогашното школство во османлиска Македонија, било одделенско-часовниот систем на настава. Иако, според кажувањата на Галчев, тоа во практика речиси и да не функционираше, сепак самиот чин на воведување давал добар пример за останатите училишта.¹⁵⁷ Ковачев пројавил голем интерес и во воведувањето на разни игри за време на школскиот час. Под силен импакт на погледите на Ушински, тој напишал цела глава во *Школска педагогија за игрите на детето надвор, и внатре во училиштето*.¹⁵⁸ Ковачев бил убеден дека доколку учителите знаат да ѝ го изнајдат местото на играта, таа лесно се претвара во „...најспособниот и најдобриот помеѓу сите учители и наставници... станува учител на учителите“.¹⁵⁹ Игрите, според Ковачев, му

¹⁵⁵ Шалдев во својата монографија пишува за распоредот на училни и ученици во прилепското училиште: „Секој учител имал своја самостојна соба-училна. Така што, во две училни, настава одржувале четири класа, по два во секоја, учителствувани од 4 учители: Ј. Ковачев, Н. Ганчев, П. Орлов, В. Пападопуло. Во други две училни се помешале горните одделенија на основното училиште раководени од СТ. А. Зографов и Гр. Алексиев и во останатите две настава држеле учениците звукари, обучени од Пере Ацев и Коне Устаилиев. По некое време биле доградени уште две соби-училни во кои учеле децата од предучилишна возраст и учениците од женското училиште, раководени од Сава Палашева и Зах. Манасиева“ (Х. Шалдев, Град Прилеп..., 65)

¹⁵⁶ Програмата во двата погорни класови, според Ганчев, се состоела од богословски предмети, физика, практична числителница, пространа педагогика и практична граматика (од која ги исфрлил буквите: ъ, ѓ, љ, а ги употребувал и двете: и и ѝ). Во двата пониски класа, покрај другите теми, Ковачев додал за време на лекциите од Светата историја да се изучуваат некои текстови од славјанската Библијата, кои соодвествувале на лекциите, и ги олеснувале изучивањата на светите ракописи во горните класови. Лекциите од Новиот завет биле распределени да се изучуваат по редослед според празниците, а меѓу нив се изучувал расфрлано Св. Завет. За сите ученици од класното училиште било задолжително изучување на турски и грчки јазик, а во основното одделение, посебно внимание било посветено на правилно и читко пишување и читање. (Н. Ганчев, Спомени отъ моето учителство въ Прилѣп... 66,67); Училишен предмет кој не го споменува Ганчев, а имал голема улога во подготвувањето на учителски кадри за основните училишта бил предметот *Методика за основна настава*, за кој пишуваат Шалдев и Трајчев во нивните монографии. (Х. Шалдев, Град Прилеп..., 65. Г. Трајчев, Градъ Прилѣп..., 117)

¹⁵⁷ „...За престојната 1874/5 год., Ковачев направи училишната програма (според која) на горните два класа да се предава турски јазик од 11:00 до 12:00 часот наутро, (во исто време) кога грчкиот учител предава на моите два класа, грчки јазик. Но Ковачев наместо да ги пушти учениците во 11:00 часот кога свонеше свончето, тој го продолжуваше предавањето до 12:00 часот. Сега влегував јас, но учениците уморни и гладни, без желба ги слушаа турските лекции, а освен тоа, за кратко време завршуваа учениците од мојот клас и од другите одделенија, така што тие мораа да се гледаат едни со други и да се подготвуваат за вечерните лекции. Моите напоменувања кон Ковачев да не го злоупотребува времето беа бесполезни... И така (поради тоа) турскиот јазик се предаваше колку само формално. Од истото се жалеше и грчкиот учител. (Н. Ганчев, Спомени..., 69)

¹⁵⁸ Види: Ј.А.Ковачов, Школска педагогија... 136-146.

¹⁵⁹ Ј.А.Ковачов, Школска педагогија..., 138

овозможуваат на секој учител добро да ги запознае и квалитети и недостатоци на детето, му овозможуваат да го запознаат природниот дух на детето, и му овозможуваат навремено да реагираат во случај ако таа природа е „расипана“ и „лошо“ насочена. „...Ние во наставата го имаме дисциплинираниот човек“, пишува тој, „ а во играта, природниот. За време на играта се појавуваат на виделина сите карактерни својства, незащитени и непокриени. Тука се покажува кавгаџијата, славољубецот, бесрамникот, страшливецот, нежното милениче. Тука се сознава при секое нешто, објектот на дејствување, видот и начинот; како треба да постапиме со ученикот, и целта кон која треба да го водиме. И така, местото на играта (игралиштето) го заслужува нашето(учителското) внимание; тоа за вистинскиот учител е одлична подготовка“.¹⁶⁰

Паралелно со неговото учителствување и директорување Ковачов започнал да работи на своите буквари. Неговиот прв буквар *Български буквар по звучната метода за народните школи* (1875) бил напишан на т.н. шопско наречје.¹⁶¹ Ковачов сметал дека ова наречје ја заземало централната позиција меѓу балканското и македонското наречје, и со тоа, бил разбирлив за сите јазични наречја.¹⁶² Букварот бил составен од три дела. Првиот дел се содржел од давање на насоки за основната настава во пишување и читање.¹⁶³ Кантарџиев истакнува дека според Ковачов во почетното читање и пишување на учениците требало да се поаѓа од живиот говор, па преку анализа на речениците и зборовите како јазична целина, да се дојде до поимот за гласот, потоа до поимот за буквата која се врзува за гласот и се чита во зборови.¹⁶⁴ Тој сметал дека е единствено логичен и природен пат е да се тргне од она што за децата е попознато и поблиско, т.е. од јазичните целини (речениците и зборовите) со помош на кои се изразува човековата мисла, па со анализи на оние јазични целини да се дојде до запознавањето на нивните елементи, т.е. до она што за

¹⁶⁰ Исто, 143.

¹⁶¹ Ј.А.Ковачовъ, *Български буквар по звучната метода за народните школи*, Пловдивъ, Рускчукъ, Велесъ 1875, Предговор.

¹⁶² Околу гледиштето на Ковачев за балканското, македонското и кустендилското(шопското) наречје, види: Ј.А.Ковачовъ, „Едно мнение върху общия език и правописание у нас“, Вестник „Ден“, год. I, бр. 16, 17, Цариград 1875.

¹⁶³ Вестник „Напредък“, год. IX, бр. 31, Цариградъ Март 1875.

¹⁶⁴ Р. Кантарџиев, *Македонското преродбенско училиште...*, 148.

нив е понепознато и подалечно.¹⁶⁵ На таков начин значително би се олеснило и соединувањето на елементите во зборовите. Според Ковачов, буквите (најпрвин ракописните, па потоа печатните) требало да им се покажуваат на учениците тогаш кога тие биле во состојба да ги распознаваат зборовите во речениците, зборовите да ги делат на гласови, а гласовите да ги составуваат во зборови и да ги пишуваат елементите од кои се составени буквите.¹⁶⁶ Во вториот дел бил даден текст за читање и пишување, кој бил даден постапно и нагледно, преку кој учениците се запознавале со правописот, со интерпункциските знаци и со црковнословенското писмо. „...Основата на секој правопис треба да лежи на две правила: фонетско и генетско. Првото се заснова на звучните елементи од кои се образува јазикот во целост; поради што игра главна улога во правописот. А другото правило е чувар на првото, и тоа само во тој случај, кога го лаже(предизвикува) согласката на некои други звуци... Оттука, основното правило за правописот е: Пишувај, според тоа како правилно зборуваш“.¹⁶⁷ Во третиот дел биле дадени писмени вежби за пишување, односно овој дел бил посветен на „... калиграфското писмо или на пишувањето со перо на хартија“.¹⁶⁸ На крајот од вториот дел, букварот содржел и молитви, мали стихотворби, гатанки и пословици напишани со црковни букви.¹⁶⁹ За успешната реализација на гласната метода Ковачов препорачувал при обработката на буквите учениците најнапред да ги набљудуваат предметите и појавите во природата како на пример: „... шумолењето во гората, лаењето на кучињата, блеењето на стадата, бучавата кај водопадите итн“, а откако ќе ги слушнат тие звукови или шумови во природата, тие полесно би ги распознале и буквата и поимот.¹⁷⁰

Охрабрен од своите познавања и учителски квалитети, крајот на секоја учебна година кај што учителствувал Ковачов бил секогаш проследен со завршен испит на отворено. Испитот, во примерот на прилепското училиште, бил организиран во училишниот

¹⁶⁵ Исто, 148.

¹⁶⁶ Исто.

¹⁶⁷ Ј.А.Ковачовъ, „Едно мнение върху общия език и правописание у нас“, Вестник „Ден“, год. I, бр. 17, Цариград, 2 јуни 1875, 5.

¹⁶⁸ Вестник, Напредък.

¹⁶⁹ Р. Кантарчиев, Македонското преродбенско училиште..., 149. Вестник, Напредък.

¹⁷⁰ Завещание; Биография на дарителите... 4

двор во присуство на прилепските граѓани и претставниците на официјална турска власт.¹⁷¹ Учениците биле испитувани од страна на своите учители по неколку предмети. Според Галчев, Ковачев бил тој што ги испитувал богословските предмети, а самиот тој на учениците им дал „...на таблата да решаваат од потешките задачи со тројното правило... да кажат нешто за Европска и Азиска Турција, да прочитаат и преведат неколку страници од Авантурите на Телемах, и да направат граматичка анализа“.¹⁷² На крајот од испитот секогаш се читало пофално писмо за Султанот и за неговите административни и воени чиновници, и во хор се пееле песни.¹⁷³

Учителствувањето на Ковачов, во еден суперлатив, претставува едно сокровиште за просветата и образованието во градот Штип, градот Прилеп и воопшто за целата територија на османлиска Македонија. Тој бил првиот кој ја вовел звучната метода во основните училишта, првиот кој формирал класни училишта и човекот кој ги зголемил и систематизирал учебните предмети и материјали. Преку неговата практична, но и теоретска работа, Ковачев дал достоин придонес во ширењето на писменоста, воспитанието и науката во неговата татковина. За период од една деценија активна педашка дејност, тој ја култивирал македонската почва со значителен број на добро обучени и квалитетни учители. Поради тоа, нема да згрешиме ако кажеме дека придонесот кој го имаат Песталоци во модерното образование и Бел и Ланкастер во популарното е еднаков со придонесот на „...мирниот, побожниот и моралниот“ Јосиф Ковачев за образованието во османлиска Македонија.¹⁷⁴

¹⁷¹ Околу амбиентот и подготовките на самиот ден на испитот ова го пишува Трајчев: „...Уште од рано (наутро) се чистел дворот, се поливал со вода, се ределе клупи за учениците, црни даски, карти, глобуси, на страна се ределе столовите за канетите гости, за публиката, а по средината стоела голема маса, покриена со крпа и на неа раскошни вазни со букети од живи цвеќиња“.Г. Трајчевъ, Градъ Прилѣпъ., 118.

¹⁷² Н.Ганчевъ, Спомени..., 68.

¹⁷³ Трајчевъ Георги, Градъ Прилѣпъ..., 118.

¹⁷⁴ Н.Ганчевъ, Спомени..., 68.

Народното образование, училишните акти и наставата

*„Националниот морал и интелектуалната благосостојба
воглавно зависи од образовниот систем“.- др. Вајс*

Кон крајот на 18-тиот век, европските држави започнале да се запознаваат со т.н концепт на национално образование или универзално, бесплатно и задолжително образование: „...режирано од државата“.¹⁷⁵ Напредокот на науката и растот на индустријата, зголемувањето и проширувањето на трговските активности и општо, подобрувањето на материјалната состојба на општеството, овозможиле ваквото образование да стане реалност.¹⁷⁶ Корените на народното образование доаѓаат од многу различни правци и од многу различни извори. Изборот за определена година или определен век е повеќе или помалку произволен од проценките на самиот историчар. Авторот на овој труд го избра 19-тиот век, не од причина што тој го гледа зародишот на народното образование во Западна Европа во 1800-та година, туку од причина што тој смета дека во овој период образованието најмногу се распространува, созрева и го добива својот вистински облик. Последица од тоа е појавата на еден друг процес карактеристичен за 19-тиот век, а тоа е ширењето на масовната писменост.

Терминот *писменост* можеме да го дефинираме преку широк спектар на значења, од способност да се стави потпис на брачниот сертификат, до вообичаено читање на религиозен текст. Според Остерхамел „... писменоста е културна техника на читање (и под два, пишување) што овозможува учество во комуникативните кругови пошироко од лице в лице говорене и слушање“.¹⁷⁷ Некој што е способен да чита станува дел од

¹⁷⁵ John William Adamson, A short history of education, Cambridge University Press 1919, 242.

¹⁷⁶ Околу тоа дали подемот на индустријата имала улога во зголемувањето на писменоста види во статијата на: Edwin G. West, Literacy and the Industrial Revolution, Economic History Review, Vol XXXI, No. 3, August 1978.

¹⁷⁷ Jürgen Osterhammel, The Transformation of the World (A Global History of the Nineteenth Century), tr. Patrick Camiller, Princeton University Press 2014, 788.

транслокалната публика, која отвара нова можност од една страна за манипулирање и од друга, да се биде изманипулиран.

Над функционалните аспекти на зголемување на конкурентноста, писменоста добила ново симболично значење. Таа претставувала израз на напредок, цивилизација и национална кохерентност/сплотеност и инструмент преку кој се креирала една замислена заедница на луѓе, способни да комуницираат меѓусебно, но и да бидат насочени и управувани кон „повисоки“ цели. До крајот на векот, насекаде низ Европа, вклучувајќи го и Балканот, елементарното описменување на народот било сфатено како основна задача на државата и политичка цел за која вредело да се копнее.

Описменувањето на народот претставувал долг и макотрпен процес кој не ги опфатил сразмерно и истовремено сите држави, во многу случаи и во самите држави имаме една несразмерност и шареноликост. Затоа, кога зборуваме за стапката на писменост на државата, мораме да направиме јасна разлика од еден регион внатре во државата до друг. Самите бројки покажуваат значајна варијација помеѓу селото и градот, најчесто високата стапка на писменост во главните и поголеми градови и висок степен на неписменост во останатиот, рурален дел од земјата. Во Париз, на прагот на Француската револуција, 90% од машкото и 80% од женското население било способно да ги напише своите барања; во 1792 година во едно од најпопуларното преградија во Париз, две третини од неговите жители можеле да читаат и пишуваат.¹⁷⁸ Заразлика од главниот град, остатокот од територија на Франција имала 75% неписменост кај жените и нешто повеќе од 50% кај мажите.¹⁷⁹ Висока стапка на писменост до средината на 19-тиот век можеме да сретнеме само во најголемите градови во Западна Европа.

„Истребувањето“ на неписменоста кај народот била повеќе од сложена задача за државата и знаела често да предизвика непредвидени последици во општествениот поредок. Па така, бидејќи описменувањето започнувало во мали групи, од членовите на

¹⁷⁸ Martyn Lyons, *New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers*, ed. A History of Reading in the West, edited by G. Cavallo and R. Chartier, University of Massachusetts Press 1999, 313-345, 313.

¹⁷⁹ G. A. Male, *Education in France*, Office of Education (DHEW), Washington 1963, 17.

семејството најчесто најмладите биле тие кои добивале можност да научат да читаат и пишуваат. Ова оставало последица врз родителскиот авторитет и општо, врз семејната хиерархија. Селата, предградијата и градовите започнале да го менуваат нивниот микс на културни техники. Би било едноставно ако претпоставиме дека се случила брза транзиција од устена во писмена форма. Масовната писменост прво се развивала во градовите, а потоа по еден трнлив пат патувала во селската средина. Низ целиот тој периодот на транзиција преовладувал еден широк културен јаз помеѓу селото и градот.

Кампањите за масовна писменост најчесто биле иницирани од моменталната владеачка структура во државата. Основните училишта биле нивниот главен инструмент, иако во многу европски земји, вклучувајќи ја османлиска Македонија, владите знаеле да ѝ го остават ова задолжение на црквата. Како државата слабаела, реципрочно доаѓало до јакнење на влијанието на религиозните институции во образованието. Карактеристично за овие училишта, најчесто во муслиманските земји, но и Велика Британија, било тоа што основното ниво било контролирано од религиозните институции; основната цел била да ги научат учениците да читаат и пишуваат, да ги поттикнат нивните морални вредности и да ги „заштитат“ децата од „лошото“ влијание во нивната средина.

На прагот на 20-тиот век, речиси целата машката популација во западноевропските земји и голем процент од женската, биле евидентирани како писмени. Популарното образование не функционирало на едноставен начин. Тоа можело да успее само ако е и во склоп со желбите и интересите на народот. Потешкотиите со која секоја земја се соочила во воведувањето на задолжителното образование директно зависила од неизоставената соработка со родители на децата. Економските барања на семејствата требало да бидат задоволени за последователно народното образование да биде реализирано. Семејството требало да има добар приход за да биде способно да ги „отпусти“ децата од производството /домашните задачи и да ги покрие неопходните трошоци за школување. Масовно образование со фиксирани часови било возможно единствено доколку децата не морале да работат во нивното домаќинство или надвор од него.

Франција

L'autorité des parents, condition nécessaire pour communiquer la sagesse du genre humain, une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité¹⁸⁰ – Jules Ferry

Француската револуција од корен ја променила есенцијата на политичкиот поредок во Франција, на начин што таа повеќе не била поврзана со боженственото и духовно потекло, туку со самите луѓе. Револуционерите ги преобразиле субјектите на кралот, во една заедница на граѓани. Од просветителските филозофи од 18-тиот век тие го имаа наследено концептот за народно образование, преку кое секое дете независно на која класа припаѓа, како што напишал Дидро, треба да се здобие со „...најосновно знаење по сите предмети“.¹⁸¹ Идејата за јавно и национално образование, во себе носела две придобивки за револуционерите: - го либерализирала образование од туторството на црквата; - дала можност за обучување на национално слободни и еднакви граѓани.¹⁸² Во 1790-та година црковните училишта биле конфискувани, а истовремено во револуционерниот парламент биле предложени многу планови за основање на нови основни училишта.¹⁸³ Сепак, бурната политичка клима во тој период го отргнала вниманието од образовното прашање и не дозволила на терен да биде реализирано, тоа што на хартија било замислено.

По турбулентните револуционерни години, Наполеон Бонапарта, кој успеал да организира силна и централизирана држава, се фокусирал кон развивање на средното училиште. Со законот од 1802 година Наполеон ја дал рамката за еден државен систем, во

¹⁸⁰ „Авторитетот на родителите, неопходен услов за осознавање на мудроста на човештвото, една од оние идеи за универзален поредок што неколкуте векови цивилизација го направија дел од наследството на човештвото“.

¹⁸¹ Sébastien-Akira Alix, Citizens in Their Right Place: Nation Building and Mass Schooling in Nineteenth-Century France, in Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiler (eds), School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century, London, Palgrave Macmillan 2019, 145-169, 147.

¹⁸² Иако, мерките против свештенството биле главниот мотив за секуларизацијата на постоечките училишта, сепак главната придобивка и за Франција, и за остатокот од светот, е раѓањето на идејата за јавно и национално образование како носечки столб во градењето на една нација. (Исто.)

¹⁸³ G.A. Male, Education..., 8.

кој средното образование се нашло под јавна контрола.¹⁸⁴ Од друга страна, Конкордатот од 1801 година помеѓу Наполеон и папата Пи (Pius)VII и дополнителниот закон од 1802 година ја вратила католичката црква на својата предреволюционерна позиција, со што *de facto* основното образование се нашло во нивни раце. Ваквата политика продолжила и по Реставрацијата, а Католичката црква низ целиот 19-ти век играла голема улога во образованието во Франција, особено во периодот кога на власт се наоѓале конзервативните сили. Влијанието на Католичката црква над училиштата било зголемено за време на Реставрацијата на Бурбоните (1815-1830), иако *de jure* законот од 29 февруари 1816 година требало да ѝ овозможи на државата да го контролира и регулира основното образование во државата. Како последица на тоа, за време на овој режим, полиберални универзитетски професори од типот на: Франсоа Гизо (François Guizot) и Виктор Куза (Victor Cousin) биле разрешени од нивната академска должност. Во периодот што следувал црквата активно работела на проширување на својата контрола над училиштата што предизвикало реакција и јасни рестрикции од страна на државата.¹⁸⁵ Самите мерки не придонеле многу бидејќи набрзо, во 1830 година, се случила Јулската Револуција, после која Франција направила сериозен чекор напред кон организирањето на народното образование.

Во периодот меѓу Француската и Јулската револуција, најголем број од новоотворените училиштата работеле под многу тешки услови, вклучувајќи недостаток од пристојни школски згради, квалификувани учители, учебници и наставни материјали. Во голем број на општини, особено во изолираните рурални области, државата немала ниту ресурси, ниту посебни обиди да обезбеди основна настава за децата. За разлика од државата, Црквата била присутна во речиси секое село во Франција. Парохиските свештеници, како учени луѓе, често им држеле основна настава на децата; доколку тие не можеле, ги охрабрувале членовите на општината да изнајмат учител, кој секако, би бил под

¹⁸⁴ Како дел од оваа иницијатива, во 1802 година, Наполеон основал *lycées* – државни средни интернат училишта за момчиња од буржоазијата чија намена била да се обучуваат идните офицери и граѓански службеници низ академска дисциплина. Настрана од елитните *lycées*, властите во поголемите градови често граделе и *collèges* – средни училишта кои нуделе слично образование како првите, но во кои учителствувале помалку квалитетни учители. (S.A. Alix, *School acts...*, 149.)

¹⁸⁵ G.A. Male, *Education...*, 9.

нивна надлежност. Податоците во 1817 година покажуваат дека 20,734 дотогаш постоечки основни училишта биле посетени од 865,000 ученици. Во наредната деценија, односно до 1829 година биле изградени 10,000 додатни училишта, а бројот на ученици нараснал на 1,372,206 ученици.¹⁸⁶ Последователно, во овој период степенот на писменост варираше значајно од регион до регион, па така во источните и северните делови на државата писменоста била повисока; од 45 до 85% од луѓето знаеле да го потпишат својот брачен сертификат; во споредба со нив, во западниот и јужниот дел само од 15 до 40% од паровите ја имале истата способност.¹⁸⁷

loi de 1833 или законот на Гизо

Периодот од 1830 до 1848 година или периодот на Јулската Монархија се карактеризирал со голем раст на индустријата, а со тоа и раст на побарувачката на обучени работници во земјата. Паралелно со тоа, средната класа започнала да акумулира богатство и моќ, и активно да дава поддршка на развојот на образованието. Сè поголемо влијание се чувствува во видеоизменетиот однос кон човекот, кој произлегол главно од идеите на Русо и просветителството. Во суштина новиот поглед бил концентриран кон развивање на способностите, односно обликување на свеста на човекот преку неговото јавно образование. Во основната програма за децата од 7 до 9 години, учителот често имал дискусија со учениците, на тема што на нив им била позната, и им читал примери за морални вредности, параболи и басни. Програма за учениците од погорните класови, од 9 до 11 години, го третираше и дефинираше местото на детето во семејството, училиштето, во неговата земја, како и неговите должности кон себе, должности кон останатите и должности кон Бог. На крајот, програмата за ученици од 11 до 13 години вклучувала еден „...сеопфатен третман на семејството, општеството и националните должности“.¹⁸⁸

¹⁸⁶ S.A. Alix, School acts..., 149.

¹⁸⁷ Исто.

¹⁸⁸ . (A.McIntyre, A Short History of Education, Toronto 1908, 161,162.)

Оттаму, следејќи го примерот на Прусија во градењето на национална сила низ еден систем на јавни училишта, на 28 јуни во 1833 година бил донесен т.н закон на Гизо, кој претставува законодавна пресвртница во развојот на францускиот образовен систем.¹⁸⁹ Во првиот акт на законот пишува дека: „...основното образование е неопходно да вклучува морална и религиозна настава, читање, пишување, елементи од францускиот јазик и аритметика“.¹⁹⁰ Новиот закон не го направил образованието задолжително, но барал секоја: „... општина, сама или со здружување со останати соседни општини да одржува најмалку едно јавно основно училиште“.¹⁹¹ Притоа и да обезбеди учител во училиштето со „...постојана плата, која не може да биде помала од 200 франци за основно училиште и 400 франци за средно“.¹⁹² Покрај тоа, во градовите чие население броело над 6000 жители, законот предвидел основање на стручни училишта за подготвување на кадар за потребите на трговијата, и пред сè индустријата.¹⁹³

Познато е дека до 1847 год., 3,213 комуни/месни управителства биле без училиште, но успехот на законот од 28 јуни не може да се изостави ако споредиме со 1832-та година, кога на територијата на Франција, 10,400 комуни/месни управителства биле без училиште.¹⁹⁴ Покрај ова, законот од 1833 го авторизирал секој департмент/општина да основа училиште за обука, тренирање на учители.¹⁹⁵ Лиценци и сертификати, за учители во

¹⁸⁹ На Барање на Гизо, Виктор Кузин во 1831-1832 година бил испратен во германските земји на образовна мисија, од која што во 1833 година произлегол: „ *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne, et particulièrement en Prusse*“ (Извештај за состојбата на државните јавни училишта во некои германски држави, особено во Прусија). Извештајот претставувал урнек кој Гизо го користел додека го составувал новиот закон. Што се однесува до *loi de 1833*, тој сам по себе не бил толку иновативен, колку што бил, „...нејасен плод на неопходен компромис“ помеѓу државата и Католичката црква. Свкупно, овој краток текст, составен од 25 члена, имал тенденција да воспостави добар однос, а не конкуренција помеѓу државата и црквата, сè со цел да им се овозможи основно образование на поголем број на луѓе. Што на крајот можеме да кажеме дека и во голема мера успеал. (Laurent Theis, François Guizot ministre de l'Instruction publique, *Commentaire* 2007/1 (Numéro 117), 183-192). 186

¹⁹⁰ Loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire, *Fac simulé du Journal officiel de la République Française* du 29 juin 1833, Член 1.

¹⁹¹ Исто, Член 9.

¹⁹² Исто, Член 12.

¹⁹³ Исто, Член 10.

¹⁹⁴ *Mass Education and the Limits of State Building, c.1870–1930*, ed. Laurence Brockliss, Nicola Sheldon, New York 2012, 118.

¹⁹⁵ L. Theis, François Guizot... ,186. За разлика од предметите кој се слушале во основното образование, во овие училишта биле за еден степен потешки. Курсот задолжително вклучувал: елементите од геометријата,

јавни, државни училишта, биле издавани само со потпис од градоначалникот на општината или бискупот на црквата.¹⁹⁶ Оттука, религиозниот акцент во јавните основни училишта и во овој период не бил целосно отсутен, а локалниот свештеник бил член на општинскиот совет кој го контролирал и надгледувал учителот. Со надополнување на *законот од 1833*, во 1835 година, либералниот протестант Гизо ја трансформирал основната училишна инспекција во перманентна, постојана институција, со цел да има подобар надзор на основното образование.¹⁹⁷ Во најдобар случај, секое училиште можело да биде посетено само еднаш годишно од оваа училишната инспекција, па затоа и во многу училишта крајниот резултат изоставувал.¹⁹⁸

Покрај законот од 1833 год., силен импулс на основното државно образование му било дадено, особено преку постојаното зголемување на финансиски ресурси. Државниот буџет за образованието бил во постојан раст; во 1832 тој изнесувал 7,8 милиони, во 1835 година 12,4 милиони, а во 1848 година се зголемил на 19,2 милиони.¹⁹⁹ На самиот праг на револуцијата од 1848 год., во Франција егзистирале 76 специјални училишта за обука на учители. Бројот на училишта, јавни и приватни се зголемил од 31,420 на отприлика 62,000 или двојно, а бројот на запишани ученици пораснал од 1,200,000 на 3,600,000, или тројно, од кои мораме да напоменеме дека најголемиот дел биле момчиња.²⁰⁰ Сепак, „...ние

особено линеарното цртање, природни науки и природната историја, пеење, историјата и географијата (особено историјата и географијата на Франција). (Loi-guizot..., Член 1)

¹⁹⁶ Според податоците на владата од 1837 година, околу 37,300 мажи биле класифицирани како учители во основно образование. Статистиките од 1843 година покажуваат дека имало 47,000 учители, наспроти 28,200 учителки. Мораме да напоменеме дека многу од овие учители никогаш не поминале низ формална обука за учителствување во основно училиште. (Anne Therese Quartararo, *Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France: Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution*, London 1995, 41.)

¹⁹⁷ Освен нивните надзорни должности, инспекторите биле задолжени да донесат нови наставни идеи за учителите во руралните области. Учителските училишта исто така биле посетувани, но и оценувани во овие години. Инспекторите често биле советувани особено да работат со директорот на училиштето и на тој начин да ја подобрат наставата во училиштата, и квалитетот на образовниот систем. (Исто, 39.)

¹⁹⁸ Robert L. Koepke, *Cooperation, Not Conflict: Curés and Primary School Inspectors in July Monarchy France (1833-1848)*, *Church History*, Vol. 64, No. 4 (Dec., 1995), 594-609, 596.

¹⁹⁹ Основните училишта имале најголем бенефит од ова зголемување; во 1832 година буџетот изнесувал 1 милион за основните и 1,7 милиони за средните училишта, до 1837 година буџетот нараснал на 5,9 милиони за првите и 2,6 милиони за вторите. (L.Thesis François Guizot..., 189)

²⁰⁰ E. Weber, *Peasant into Frenchman, The Modernization of Rural France 1870-1914*, Stanford University Press, 1976, 307. За разлика од Weber, Theis во неговата студија дава податок дека во 1847 година на

мораме да бидеме внимателни“, како што пишува Вебер, „... да не ја прецениме премногу ефективността на законот“. ²⁰¹ Бидејќи, пред сè училиштата овозможувале само основна обука и класовите биле сочинети од голем број на ученици; во некои училишта броеле и до 400, на само 4 учители и најчесто го користеле взаемниот методот. Учителската професија иако имала мал напредок и во квалитетот и во платата, таа сè уште не била привлечна за учениот човек. Како и за основните училишта, Гизо имал интерес и за развивање на *lycées*, но ни еден од неговите реформски проекти не биле реализирани за време на Јулската монархија. Според основни проценки дадени кај Тес, во 1835 година на 493 жители имало само еден ученик во средно училиште. ²⁰² Повеќето од главните градови на департманите немале *lycée*, ниту пак *collège*, па затоа во 1835 год., првите имало само 14,500 ученици, а вторите 23,700. Што се однесува до приватните средни училишта, тие имале нешто повеќе ученици, 28 000 во интернат училиштата и 16,600 малите семинарии, или вкупно 83,000 ученици во сите средни училишта. ²⁰³

Во 1847 година политичка атмосфера сè повеќе се подгревала, и само прашање на време било кога таа ќе ескалира. Како човек со извонредно *curriculum vitae* ²⁰⁴ Гизо бил поставен од страна на „кралот граѓанин“ ²⁰⁵ за прв човек на владата, за да изнајде решение за проблемите и да спречи нивно ескалирање. Но, тоа било задоцната реакција бидејќи, како што пишуваат Карл Маркс и Фридрих Енгелс во предговорот на *Манифестот на*

територијата на Франција егзистирале 43,514 училишта, со 2,176,000 ученици и 76 училишта за учители. (L. Theis, François Guizot..., 190). Sébastien пишува дека во 1847 година, 2.18 милиони момчиња и 1.35 милиони девојчиња следеле настава во основно образование. (S. A. Alix, School acts..., 149).

²⁰¹ E. Weber..., 307.

²⁰² L. Theis, François Guizot..., 191.

²⁰³ Исто.

²⁰⁴ Покрај тоа што ја зазимал функцијата на министер за образование (1832-1837), Гизо во време на Јулската Монархија бил и амбасадор во Лондон, министер за надворешни работи (1840-1847) и на крајот, прв човек на владата од септември 1847 година до февруари 1848 година. Освен државничките функции тој бил универзитетски професор и историчар.

²⁰⁵ Кралот Луј Филип (1830-1848) претставувал еден чуден микс на монархијата и буржоазијата; човек кој во себе ја носел противречноста на Реставрацијата и на револуцијата, човек кој, како што пишува Иго во Клетници: „...нацијата не го почитуваше, но на народот секогаш му се допаѓаше...Неговото држење беше како во стариот режим, а неговите навики од новиот, збир од благородното и од граѓанското“, човек кој „носеше облека од народната гарда како Шарл X, а лента на Легијата на Наполеон“. ТОЈ, „принцот на еднаквоста“ и „кралот граѓанин“ претставувал инкарнација на 1830-та година, но и причина и повод за 1848-та. (Виктор Иго, Клетници, Том четврти, превод од француски – Мирјана Тренчева, Скопје 1972, 18-20)

Комунистичката партија, веќе се појавило „...едно сениште (да) врти низ Европа“, и тоа не било кое, туку сеништето на комунизмот.²⁰⁶ И иако „... сите сили на старата Европа се обединија во свештена хајка против тоа сениште. Римскиот папа и рускиот цар, Метерних и Гизо, француските радикали и германските полицајци“; тоа сениште успеа да проголта како жив песок многумина од нив.²⁰⁷

Од револуција до национална катастрофа (1848-1870)

Годината 1848 била „...година на барикади во Европа“.²⁰⁸ Падот на Гизо, детронизирањето на Луј Филип и инсталирањето на Втората Француска Република (1848-1852) биле вистински катализатор за револуционерните движења насекаде низ Европа.²⁰⁹ Новата републиканската влада веднаш започнала да работи во смер на засилување и проширување на народното образование. Поради тоа, многумина од учители од основните училишта покажале искрена симпатија кон демократијата и кон зголемувањето на можностите за подобро народно образование. Луј Наполеон бил избран за претседател на Втората Република со новото „универзално“ право на глас, настанато во 1848 година. Гласачкото тело пораснало од 250,000 до 9,000,000, а со него и моќта на Католичката црква.²¹⁰

Loi Falloux, новиот закон за образование најпосле бил изгласан во 1850 година.²¹¹ Законот му дозволувал на секој квалификуван Французин да може да отвори средно училиште. Иако црквата воопшто не била спомената во самиот закон, таа најмногу од сите профитирала бидејќи нејзината образовна традиција ѝ овозможила да има добро обучени и тренирани учители.²¹² Ова било добра можност за црквата да конструира систем на

²⁰⁶ К. Маркс, Ф. Енгелс, Манифест на Комунистичката партија, Скопје 1987, Предговор.

²⁰⁷ Исто.

²⁰⁸ John Merriman, A History of Modern Europe: From the Renaissance to the Present, 3rd ed., W.W.Norton & Company 2010, 613.

²⁰⁹ Исто.

²¹⁰ G.A. Male, Education..., 13.

²¹¹ Patrick J. Harrigan, French Catholics and Classical Education after the Falloux Law, French Historical Studies, Vol. 8, No. 2 (Autumn, 1973), 255-278, 255.

²¹² Законот од 1850 год., дозволувал секој Французин постар од 25 години со соодветна позадина да отвори средно училиште. Соодветна позадина во превод значело пет години учителско искуство во државно

училишта кои ќе бидат конкуренција на училиштата на државата, и кои ќе понудат христијанска алтернатива за зголемениот секуларизам во образованието и општеството. Loi Falloux ја предизвикал способноста на религиозните институции да се прилагодат, и да имаат импакт на модерното општество.²¹³ Што се однесува за основните училишта, законот не направил некои позначајни подобрувања. Во 1851 година, околу 800,000 деца на возраст од 6 до 13 години, никогаш немале посетено основно училиште.²¹⁴ Самиот закон го интензивирал конфликтот помеѓу црквата и државата, а самите комуни се нашле поделени меѓу свештеникот од едната страна и селскиот државен учител од другата. Во 1852 год., кога Луј Наполеон се прогласил за император, световните учители се нашле на интензиван прогон, а јавните училишта под надзор за заштита од „...мрестење на либералните идеи“.²¹⁵ Надзорот над училиштата била заедничка одговорност, и на градоначалникот, и на свештеникот. Националната влада била таа која ја креирала училишната програма и одблизу ја следела наставата во училната. Растот за 75% на католичките училишта во периодот од 1854 до 1867 година е добар показател за зголеменото католичко влијание во земјата.²¹⁶

Во 1867 година, како последица на слабеењето на моќта на Луј Наполеон, бил донесен нов закон во образованието, кој е познат по името на либералниот министер за образование Виктор Дуру (Victor Duruy). Новиот министер особено бил засегнат со унапредување на образованието кај женската популација. Тоа можеме да го видиме и од неговото писмо од 1866 год., во кое го пишува следново: „... Императорката ќе забележи дека во Франција не постои високо образование за жената. Вечерните дискусии за

или приватно училиште и соодветна диплома, положен испит за средно образование. Оттука, учителско искуство на свештениците во семинарите било легитимно, што на некој начин им дала предност во однос световните лица. (P.J. Harrigan , French Catholics..., 255.)

²¹³ Исто.

²¹⁴ G.A. Male, Education..., 13.

²¹⁵ Butts... 355.

²¹⁶ Во извештајот од 1863 година, новиот министер за образование Виктор Дуру напишал дека во последните 20 години црквата ги зголемила за два пати своите училишта и бројот на ученици во нејзините институции. Во 1863 година 37% од децата кои посетувале основно училиште, биле запишани во училишта водени од католичката црква, за 15% бројот бил зголемен во однос на 1843 година. (A. T. Quartararo, Women Teachers., 77.)

литература, наука или уметност се за нив прифатлива и корисна промена од баналноста на провицинскиот живот, и (тие) ќе ја пополнат, во одредена смисла, празнината на нивниот ум... Јас не посакувам од нив да направам човек со голем интелектуален капацитет. Но влијанието на мајката врз образованието на синовите, и врз правецот на идеите е толку големо, што не сакам да ми создава грижа (прашањето) дали жените ќе останат странци на интелектуалниот живот во современиот свет“.²¹⁷ За да не му задава грижа интелектуалниот развој на жената, Виктор Дуру во законот од 10 април барал од сите комуни кои имаат над 500 жители да основаат јавно основно училиште за девојки.²¹⁸ Покрај овој законски акт, Дуру вовел и државен учителски курс (*cours normaux*) за млади жени во 40 градови низ Франција.²¹⁹ Потребните академски квалификации за упис во специјалните училишта за машки учители, од 1867 год., важеле и за *cours normaux*.²²⁰ После 1867 година, мешаните училишта (*ecoles mixtes*), ги бирале учителите според исти критериуми за двата пола, поседување на сертификат за способност или *brevet de capacite*. Унифицирањето на академските

²¹⁷ Sandra Ann Horvath, Victor Duruy and the Controversy over Secondary Education for Girls, French Historical Studies, Vol. 9, No. 1 (Spring, 1975), 83-104, 86.

²¹⁸ Во 1863 година, 48,5% од комуните, општините немале никакво јавно училиште за девојки. (А. Т. Quartararo, Women Teachers..., 84.)

²¹⁹ Со сигурност ваквата одлука на Дуру била инспирирана од успехот кој го имале двете женски училишта во градот Безансон (Besançon). Во време кога едвај 50 % од жените во Франција знаеле како да ги напишат нивните имиња, стапката на писменост во департманите Јура и До, каде и биле овие училишта, достигнала до 89,80%. Иако едното училиште било секуларно, а другото религиозно, до 1868 година двете институции започнале да работат по официјалната училишна програма од 1866 година. Идните учителки ги следеле следниве предмети: Религија, Читање, Пишување, Француски јазик, Историја, Красноречие, Хигиена, Педагогија, Аритметика, Географија, Музичко (пеење или свирење на Орган), Наука (физика, хемија, природна историја), Сметководство и Линеарен дизајн. (А. Т. Quartararo, Women Teachers..., 85.)

Според Сандра Хорват, 39 од овие градови можат да се идентификуваат, иако официјалниот документ тврди дека во 40 (курсот) бил основан. Ова е силен контраст на 340 градови каде постоеле јавни lycées и colleges, во кои Дуру се надевал дека ќе го отвори истиот курс. Очекувано од 1867 година до 1869 година, законот имал постигнал значителен успех, сепак, на негово големо разочарување до 1878 година, само на 10 локации на територијата на Франција курсот сеуште бил активен. (S. Horvath, Victor Duruy..., 83.)

²²⁰ Примениот испит во учителските училишта ги испитувал основните вештини од типот на: читање, пишување и аритметика/пресметување. Кандидатите морале да поминат диктат со дозволени само четири грешки, притоа полагаале и неколку устени тестови. Минувајќи низ испитувачите, овие млади луѓе требало да докажат дека знаат доволно религија, читање, француски, аритметика, историја, и географија за да бидат примени во специјалните учителски училишта. Во суштина, процесот на испитување бил брз и површен, главната цел на тестирањето било да видат дали кандидатите можат да го зборуваат течно националниот јазик. Тие што течно го зборувале францускиот биле најчестиот избор и се стекнувале со *brevet de capacite*. (А. Т. Quartararo, Women Teachers..., 83.)

квалификации и воведувањето на женските основни училишта, биле првите осмислени чекори на Виктор Дуру за подиректно инволвирањето на владата во популарното, масовното образование, и првите чекори кон неговата крајна цел, воведувањето на бесплатно и задолжително основно образование на целата територија. Според неговите пресметки, 10,000 нови училишта за девојки би требало да бидат отворени со усвојувањето на неговиот закон.²²¹ Сепак, било тешко за владата донесените законските акти да станат реалност, од причина што голем дел од комуните, и пред донесувањето на новиот закон, се соочувале со преголем финансиски товар.²²² Затоа, доколку сакал министерот да конструира национално образование за двата пола, морал прво да најде финансиски средства, но без да ги преоптовари општините. Дуру, немал доволно време да изнајде решение за овој проблем, бидејќи летото 1869 година бил принуден да ја напушти својата канцеларија. Веднаш по неговото заминување *cours normaux* започнал да опаѓа, и само во 10 градови го имало истиот до крајот на следната декада. Од сето тоа, можеме да заклучиме дека курсот на Дуру претставува преседан за школувањето на жената во Франција. На неговиот пионерски труд, подоцна, ќе се повикаат многумина кои се борат за создавање на женски *lycees* и *colleges*.²²³

²²¹ Во времето кога е донесен овој закон, генерално *ecoles mixtes* не се сметале за пожелни. Многу од едукаторите, вклучувајќи го и Дуру, едноставно верувале дека половите треба да бидат раздвоени. Целта била секој да биде образован и воспитуван за неговата идна улога во општеството. Жените би требало да бидат тренирани за добри домаќинки и мајки, а мажите за нивната работа во полињата и фабриките. (Horvath, Victor Duruy..., 85.)

²²² Уште од законот на Гизо во 1833 година, комуните биле тие кои го овозможувале најголемиот дел од буџетот за основно школување. На пример, во 1855 година, комуните одвоиле 19,177,759 франци за основната настава, во споредба со 5,412,867 на департманите и 5,003,905 франци од државата. До 1866 година, трошоците за школување нараснале, а со тоа и финансискиот товар на комуните, кои давале повеќе од 50% за основното школување. Во годините кога бил донесен законот на Дуру, комуните потрошиле околу 29,000,000 франци, за дупло повеќе од тоа што потрошиле заедно департманите и државата. (A. T. Quartararo, *Women Teachers...*, 83.)

²²³ Со законот од 21 декември 1880 година биле официјализирани средните училишта за девојки. До 1883 год., 23 училишта биле отворени; до 1901 година, 71; до 1913 година, 138 училишта. (Horvath, Victor Duruy..., 103).

„Училиштата се спас за општеството“ - Едуар Рене Лефевр де Лабул

Дебаклот кој го доживеала Франција во војната со Прусија била добар показател за нефункционалноста на самата држава.²²⁴ Тешкиот пораз ја отсликала постојаната тензија помеѓу државата и црквата, и идеолошката хетерогенизација (монархисти, социјалисти, либерали, анархисти) на самото општество. Новата републиканска влада се соочила со предизвик да го одврзе постоечкиот јазол помеѓу секуларното и црковното образование и да направи коренита промена во француското образование, а со тоа и во самото општество. Нејзината мисија била да го претвори основното образование во консолидирана и кохерентна институција, дизајнирана за произведување на граѓани за републиката.²²⁵ Наредните години претставувале пресвртна точка во историјата и на француското образование, и на француското општество. Училишниот систем кој бил воспоставен за време на Третата Република (1870-1940) одиграл важна улога во дефинирањето на културата и колективниот идентитет на французискиот народ.

Соочени со жестоката опозија на Католичката партија и конзервативна и радикалната десница, републиканците го поделиле својот училишен проект за народно

²²⁴ На 19 Јули 1870 година Прусија со подршка од германските кралства: Баварија, Хесе, Баден и Витемберг ѝ објавила војна на Франција. Француските трупи споро биле мобилизирани, а пруската армија брзо напредувала во североисточна Франција. Во август, кога пруската војска ја освоила тврдината во градот Мец, маршалот Махон (Marie-Edme de Mac Mahon (1808-1893)) издал наредба француската војска да се упати на север кон освоениот град. Ваквиот очигледен потег, го предвиделе пруските генерали кои набрзо успеале да ја отсекаат војската на маршалот од нејзината престолнина. Во паника, главнината на француската војска кон крајот на август се повлекла во тврдината на градот Седан, недалеку од границата со Белгија. За релативно кратко време пруските трупи ја опколиле тврдината и го заробиле императорот. На 4 септември толпата во Париз ја прокламирала Франција за република и формирала привремена влада. По оваа одлука, Луј Наполеон добил егзил во Велика Британија, а пруската војска напредувала кон престолнината. Од октомври, па сè до потпишувањето на примирјето на 28 јануари 1871 година, Париз бил под опсада. Деновите под опсада ќе останат во колективната меморија на парижани како едни од најтемните во историјата на градот. Меримам пишува: „... кога гладот изврши инвазија на главниот град, кучињата и мачките исчезнуваа од улиците и наоѓаа пат до најсвечените маси. Животните од зоолошката, истотака беа изедени, вклучувајќи и два слона“. Во моментите кога францускиот народ гладуваше, германскиот се обединуваше. На 18 јануари 1871 година во Версајската палата беше прокламирана Германската Империја. Со мировниот договор од Франкфурт, 10 мај 1871, Франција ја загубила богатата област Алзас и делови од територијата на областа Лорен. Пруските, односно, германските трупи останале во Париз и во окупираните делови од источна Франција додека французите не исплатиле поголем дел од предвидени воени репарации. (J. Merriman, A History..., 731,732)

²²⁵ S.A. Axil, School acts..., 155.

образование во неколку последователни училишни акти. Првиот од нив, бил усвоен на 16 Јуни, 1881 година на предлог на министерот за образование Жил Фери (*Jules Ferry*) и со него јавното основно образование станало бесплатно на целата територија на Франција.²²⁶ Во преден план законскиот акт требало да биде реализиран, односно, училиштата би требало да бидат финансирани од страна на комуните и департманите, но доколку се најдат пред финансиски потешкотии, државата е таа што ја преземала одговорноста.²²⁷ Во наредната година, поволната политичка клима дозволила законот од 1881 год., да биде надополнет со новиот закон на Фери од 28 март 1882 година. Со него, покрај тоа што било бесплатно, образованието станало задолжително и секуларно за сите деца од 6 до 13 годишна возраст.²²⁸ Родителите биле задолжени да им овозможат на своите деца основно образование, без разлика дали тоа ќе биде во државно или приватно училиште, или во домашна атмосфера.²²⁹ Во случај, родителите да не соработуваат, односно, нивните деца да го немаат достигнато потребното ниво на образование, законот предвидувал тие да подлежат на одредени санкции.²³⁰ За завршен испит, или за сертификат за завршено основно образование, можност имал секој ученик кој комплетира соодветен број на часови и чија возрасна граница не е под единасет години.²³¹ Жил Фери не сакал да остави ништо на случајноста, па затоа во истиот закон јасно ја определил училишната програма за основно образование.²³² Тој бил убеден дека со отстранувањето на религиозните предмети

²²⁶ „...Од овој момент не постои повеќе училишен надомест во јавните основни училишта, ниту во јавните студентски соби. Било каков паричен надомест во основните училишта е забранет“. (Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques, Fac-simulé du Journal officiel de la République Française, 17 juin 1881, Член 1). Во многу општини и пред донесувањето на овој закон постоеле основни училишта кои биле бесплатни за учениците. Според податоците кои ни ги дава Алих, во 1866 година 41% од основните училишта биле бесплатни, и оваа бројка во наредната деценија константно се зголемувала, така што во 1876-77 година таа пораснала до 57%. До донесување на законот од 1881, речиси секое дете од предвидената училишна возраст во одреден период од неговото детство посетувало училиште. (S.A. Axil, School acts... 154.)

²²⁷ Loi du 16 juin 1881..., член 2,3,4,5.

²²⁸ Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, Fac-simulé du Journal officiel de la République Française, 29 mars 1882, Член 4.

²²⁹ Исто, член 7.

²³⁰ Исто, член 12,13,14.

²³¹ Исто, член 6.

²³² Со првиот член од законот од 1882 год., биле предвидени следниве училишни предмети: „Етика и граѓанско образование; Читање и пишување; Јазикот и елементите на француската литература; Географија, особено таа на Франција; Историја, во преден план таа на Франција; Основни наставни

од училишната програма ќе придонесе кон секуларизирање на општествената мисла и кон дизајнирање на „...републикански морални вредности“.²³³



Карикатура на Феру од 1872 год., нацртана од познатиот карикатурист Жорж Лафос.

Како и во повеќето западноевропски држави, така и во Франција за време на Третата Република, подемот на национализмот се манифестираше преку образованието. Историјата, францускиот јазик и географијата биле клучните предмети во развивање или подобро, инсталирање на национално чувство и патриотизам кај народот. Републиканските учители

единици за право и политичка економија; Делови од природните науки и математиката, и нивната употреба во земјоделството, хигиената, индустриската уметност, занаетчиството и употреба на главните трговски алатки; Елементи на цртање, моделирање и музика; Гимнастика; Воени вежби за момчињата; Шиене за девојките“.(Исто..., член 1.)

²³³ S.A. Axil, School acts..., 157.

или „црните хусари на Републиката“ (les hussards noirs de la République) биле главните спроводници на владината политика.²³⁴

*„...Дете, ги гледаш на корицата на оваа книга цвеќињата и плодовите на Франција. Во оваа книга, ќе ја научиш историјата на Франција. Ти мораш да ја сакаш Франција, бидејќи природата ја создала убава, и затоа што нејзината историја ја направила голема“.*²³⁵

Користејќи ги училишните учебници по историја од автори како Ернест Лавис, и книги кои биле полни со патротски приказни, *црните хусари* работеле во смерот на поистоветување на Француската Република со нацијата и обратно. Врската на државата со учителите, станала уште потесна со донесувањето на законот од 30 октомври 1886, со кој *„правото на учителствување во сите видови на јавни училишта му е доверено (само) на нерелигиозно лице“*.²³⁶ Во училиштата за момчиња (*les écoles de garçons*) општините и департманите имале обврска да ја спроведат оваа секуларизација во рок од пет години,²³⁷ заразлика од нив, во училиштата за девојки (*les écoles de filles*) оваа промена се случувала постепено.²³⁸

²³⁴ Францускиот поет и писател Чарлс Пегу (Charles Péguy (1873–1914)) го исковал изразот „црни хусари на републиката“ сакајќи со тоа да ги означи учителите во основните училишта, реферирајќи на црната облека која овие учители ја носеле за време на нивното студирање во учителските училишта. (Исто.)

²³⁵ Ernest Lavis, Histoire de France, Paris, 1923, Насловна.

²³⁶ Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement primaire, Fac-simulé du Journal officiel de la République Française du 31 octobre 1886, Член 17. Овој закон е познат и како Гоблетов закон, по министерот за образование Рене Гоблет.

²³⁷ Исто..., член 18.

²³⁸ Секуларните учителки ги заменуваат религиозните учителки кога вториве заминуваат во пензија. Причина за ваквата постепена промена било тоа што имало голем недостаток на женски секуларен учителски кадар. Во 1879 година, кога тогашниот министер за образование Жил Фери бил на патување низ провинциите, посетувајќи го департманот Вандеја (*Vendée*), видел дека само 32% од сите основни женски училишта имале нерелигиозен учител. Департманот Вандеја бил еден од многуте вакви примери во Франција, па затоа во престојниот период департманите се нашле под силен притисок да произведат(сертифицираат) по секоја цена секуларен женски учителски кадар. (A. T. Quartararo, Women Teachers..., 109.)

Законот на Гоблет го поделил основното образование на три различни нивоа, и тоа: *предшколска возраст* или градинка, за деца кои имаат до 6 години²³⁹; *основно училиште*, за ученици на возраст од 6 до 13 години²⁴⁰; *додатен курс*, за надарени деца²⁴¹.

Процесот на трансформација на основното училиште бил комплетиран со законот од 1889 година, кога учителите и учителките официјално станале дел од државната администрација и нивниот платен однос бил регулиран од државата. Со оваа мерка јавните основни училишта се нашле директно под државна „капа“, а комуните и департманите се нашле ослободени од задолжителните давачки.

„Реалноста нема ништо со административните бројки и статистики“- Феликс Пеко

Во својата монографија посветена на француските селани Вебер констатира дека *„...бројките за оние кои не можат да читаат или пишуваат претставуваат лажна слика дадена од официјалните власти“*.²⁴² Според него, иако луѓето биле евидентирани дека знаеле да читаат и пишуваат, во пракса тоа не значело дека е вистина, бидејќи многумина од нив не одговариле дека сè уште знаат, туку дека имаат во минатото учено да читаат и пишуваат.²⁴³ Освен тоа, постоела голема разлика од еден предел до друг, од една

²³⁹ Исто, член 1, став 1.

²⁴⁰ Основните училишта за децата од 6 до 13 годишна возраст биле поделени во пет одделенија: детско одделение (*classe enfantine*) од 6 до 7 години; две годишен основен курс од 7 до 9 (*cours élémentaire*) ; две годишен среден курс од 9 до 11 (*cours moyen*) ; и две годишен виш курс (*cours supérieur*), од 11 до 13 години. Училишните предмети кои учениците ги учеле за нивното седум годишно школување биле исти од законот на Жил Фери. Види: фуснота 56.

²⁴¹ Додатниот курс (*cours complémentaires*) најчесто бил за децата кои според своите години припаѓале на *cours élémentaire*, а слушале предмети од *cours supérieur*. (Loi du 30 octobre 1886..., член 1, став 1.)

²⁴² E.Weber, Peasant..., 310.

²⁴³ Ваквата констатација Вебер ја поткрепува со неколку примери. Неговите истражувања покажуваат дека учител во Вож (Vosges) во 1889 година забележал дека постои голема разлика помеѓу тоа: човекот да има способност да го прочита своето име и човекот да има способност да чита и пишува. Во извештајот од 1871 година на генералното собрание на областа От- Лоар (Haute-Loire) биле обележани најголем дел од луѓето како способни да читаат и пишуваат, а биле комплетно неписмени. Една година подоцна, локалната власт потврдила дека присуството во училиште често резултирало само со способност за небрежно пишување на своето име и со способност за спелување на уличните знаци. Во извештаите од другите области, на пример на тој од Шаронт- Анфериер (Charente-Inférieure) од 1861 година, кажува дека учениците откако изучиле како да ги пишуваат своите имиња, тие мислеле дека знаат сè. Наспроти ова, некои луѓе намерно тврделе дека се неписмени со цел да ги избегнат цивилните должности. Оттука на статистиките би требало да гледаме со голема претпазливост и внимателност. (Исто.)

област до друга, од северот до југот. Според пописот за воена служба направен во 1881 година, 16 департмани јужно од дијагоналната линија Св. Мало - Женева, покажале стапка на неписменост повисока од 20%, а 9 од нив биле рангирани помеѓу 26.1% и 41.3%.²⁴⁴ Ваквите бројки ја надминуваат просечната стапка на неписменост за неколку проценти. Доколку додадеме дека постоело машкото население кое не е дел од овој војнички попис, плус на ова и цела женската популација кај која стапката на неписменост била многу поголема од кај машката, можеме слободно уште еднаш да го цитираме генералниот инспектор за основно образование од 1879 година Феликс Пеко и да кажеме дека „...реалноста нема ништо со административните бројки и статистики.“²⁴⁵

Една од причините за спорото елиминирање на неписменоста била тоа што многумина возрасни, последователно со тоа и нивните деца, воопшто не го зборувале францускиот јазик. Според официјалните пресметки направени во 1863 година, околу 7.5 милиони луѓе или 20% од вкупната популација на територијата на Франција, воопшто не го познавале официјалниот јазик на државата.²⁴⁶ Најголемиот проблем со кој се соочувале училиштата во 8,381 комуна кај што не се зборувал францускиот јазик бил како децата да научат јазик кој не го зборуваат нивните родители и јазик кој речиси никогаш или едвај го имале претходно слушнато.²⁴⁷ Дијалектите/говорите/јазиците како: баскискиот, бретонскиот, каталонскиот, фламанскиот и германскиот, кои биле разбирливи за ученикот, во целост се разликувале од францускиот јазик, но и покрај тоа, училишните инспектори настојувале секогаш во училиштата наставата да се одвива на нивниот „мајчин“ (француски) јазик. „...Ние ги учиме на француски јазик, триесеттина години, во речиси сите комуни низ империјата“ - објаснил еден учител во 1861 година и притоа единствениот успех кој го

²⁴⁴ Во истата 1881 година, учителите во департманот Лот, кој се наоѓал во југозападниот дел на Франција, известиле дека 7 жители од 10 биле неписмени, и единствено еден од преостанатите тројца знаел и да чита и да пишува, и тоа како што пишува Вебер: „многу лошо“. (Исто, 309.)

²⁴⁵ Исто, 310.

²⁴⁶ Исто, 498-501

²⁴⁷ Учители често на учениците им повторувале дека учат на нивниот мајчин јазик, но тој мит не траел многу бидејќи децата штом пристигнеле во нивните домови, мајките не разбирале ниту еден збор од тоа што тие учеле на училиште. Ваквото образование и пристапот на учителите не оставале посебен импакт и трага врз учениците; децата надвор од училишните клупи секогаш му се враќале на својот мајчин говор (patois) и многу брзо го забораваа јазикот кој го учеле во училищата. (Исто, 311.)

постигнале бил како што пишува самиот тој „...младите селани со потешкотии да промрморат неколку зборови на француски“.²⁴⁸ Во прилог на тоа што го пишуваме се вклопува и извештајот од 1875 година за Дордоњ(Dordogne) областа кој посочува дека францускиот јазик се изучувал без успех и дека младите луѓе знаеле да читаат, но не го разбирале прочитаното.²⁴⁹ Од друга страна, да се биде ученик во една таква комуна (која не говори француски) не било лесна задача; на училиште, чувствувае притисок од учителите дека мораат да го научат францускиот јазик; спротивно на тоа, во своето соседство често биле исмејувани од своите соселани доколку се обидат или доколку зборуваат на француски јазик. Покрај тоа, учениците во своите семејства и да не сакале морале да зборуваат *patois* за да можат постарите членови во семејството да ги разберат што зборуваат. Оттука, селаните без разлика од каде и да се, се соочувале со истите проблеми. Тие мораат да влезат во брак, да основаат фамилија, и да бидат поврзани со луѓето со кои биле во сродство на начин што се очекува од нив, преку негување на заедничките обврски и очекувања. Исто така, морале да се сложуваат / да одржуваат добри односи и со своите соселани, за слободно да ги повикаат на помош во случај на економска, социјална или семејна несреќа. Поради тоа што основните ресурси вообичаено биле оскудни, селаните најчесто наоѓале начини да ја сведат на минимум меѓусебната конкуренција, која би можела да го наруши социјалниот поредок на заедницата во селото. Растргнати и под протисок од двете страни децата на крајот го одбирале јазикот кој го зборувала нивната средина, односно месниот говор, а францускиот многу брзо го забораваа. До крајот на 19-тиот век транзицијата на воведување на францускиот јазик во нефранцуските говорни области се одвивала релативно споро, потребна била смена на неколку генерации за во сите комуни и департмани да се зборува официјалниот јазик на државата.

Покрај сериозниот проблем со луѓето чиј мајчин јазик не бил францускиот, државата се соочила со уште еден предизвик во мисијата на тотална ликвидација на неписменоста.

²⁴⁸ Исто.

²⁴⁹ Исто.

Предизвикот се состоел во убедување на родителите дека редовна посета на училиште е корисно за нивните деца. Ова нешто било невозможно во руралните области, освен, во време на зимата кога потребата за земјоделска работа била најмала. За време на жетвата руралните училишта биле напуштени. Во Дордоњ (Dordogne) во 1836 година, само 8 % од децата следеле настава, и само 6 % во областа Виен(Vienne) во 1863 година.²⁵⁰ Истражувањата спроведени во 1863 година покажале дека речиси една четвртина од децата кои биле на возраст од 9 до 13, никогаш не посетиле училиште, а една третина од останатите биле во училишните клупи само 6 месеци во годината.²⁵¹ Профитот кој го стекнувал едно 7 или 8 годишно дете можело да биде витално за преживување на семејството, па затоа потребите на семејството заземаат приоритет над пишувањето и читањето. Ваквата одлука била поздравувана, и во многу случаи директно инспирирана, од земјопоседници на чиј имот селаните работеле, од општинските советници, и понекогаш директно од самиот градоначалник.

„....На различни начини напредокот кој со себе го носеше векот успеа да нè допре... Училиштата беа користени. Сопствениците на дуќани, и најдоброто од приградските жители ги испратија своите деца; имаше и неколку слободни места за сиромашните... Јас сакав мојот Жан да научи да чита и пишува... г. Фредерик беше општински советник и пријател на градоначалникот, па затоа и јас мислев дека можеби е мудро да позборувам со него за ова. Еден ден, тој дојде во нашиот дом и му даде комплимент на малиот Жан за неговиот добар изглед, и јас ризикував да кажам срамежливо:

- *Господине Фредерик, тој треба да посетува неколку години училиште.*
- *Училиште, училиште! Поради што, господе! Ти не си бил на училиште и тоа не те отргна од работата и заработувањето на твојот леб. Стави го твојот мал да работи што порано, ќе биде подобро и за него и за тебе.*

²⁵⁰ Martyn Lyons, *Readers and Society in Nineteenth-Century France (Workers, Women, Peasants)*, Palgrave Publisher 2001, 7.

²⁵¹ Исто.

- Но, во некои ситуации г. Фредерик кога знаеш да читаш, пишуваш и пресметуваш е многу корисно. Во случај да го научи сето тоа, тој ќе биде помалку глупав од тоа што сум јас: јас ќе пробам (да работам) без негова помош за време за зимата...
- Образованието е за тие кој имаат време за губење... Освен тоа, ти треба да знаеш дека година на училиште чини 25 франци...
- г. Фредерик, јас мислев дека можеби ќе се најде слободно место за мене.
- Слободно место! Бројот на слободни места е многу ограничен: секогаш 10 барања за едно место. Не се надевај на тоа, кое е твоето име, не се надевај на тоа. Јас ти кажувам уште еднаш, испрати го твоето дете да чува свињи, тоа би било подобро отколку да го испратиш на училиште.
- Г. Фредерик луто го внесе своето луле; неговиот глас, неговите движења, издаваа нестрпливост. Јас разбрав дека тој посакуваше, игнорирањето на земјоделските потомци да биде овековечен... И мое дете не замина на училиште".²⁵²

Извадокот од „Животот на обичноста/едноставноста“ (*La vie d'un simple*) на Емил Гијома (Emile Guillaumin) беспрекорно точно го илустрира и посочува проблемот со кој секој просечен селанец се соочувал кога сакал да го образува своето дете. Од 1880 година, со концептот на бесплатно образование родители не биле задолжени да плаќаат за учителите, но во многу случаи тие не сакале да се откажат од профитот кој го имале од своите деца, во замена за нивната едукација. По воведувањето на казнени мерки од страна на државата за родителите чии деца нема да посетуваат редовно училиште сликата се променила, а бројките се подобриле.

²⁵² Emile Guillaumin, *The life of a simple man*, translated by Margaret Holden, London 1919, 151,152.

Велика Британија

„Општествениот живот е најголемо училиште во англиското образование. Оттука, образованието есенцијално е процес на социјализација и трансмисија на животот.“

- Едвард Тринг

Крајот на 18-тиот век донел крупни промени насекаде низ Европа, и од тие промени имун не останал ниту Островот. Француската револуција и брзото зголемување на популацијата, особено во градовите, допринеле Британците посериозно да размислат за народното образование.²⁵³ Во 1796 година, тогашниот премиер Вилијам Пит Помладиот предложил во секоја парохија во Англија да се отвори индустриско училиште, преку кое детето би се насочило кон работата што подоцна ќе стане негова професија.²⁵⁴ Неговиот предлог не наишол на некое посебно внимание и набрзо бил заборавен.²⁵⁵ На прагот на новиот, 19-ти век, во ниедна од земјите на Велика Британија не постоела унифицирана структура на основното образование, исклучок се Шкотите кои со актот од 1696 создале ембрионен национален систем, и тоа само на дел од нивната територија.²⁵⁶ Заразлика од Шкотска, во Англија непостоел никаков образовен национален систем, туку еден микс на добротворни/обдарени и приватни училишта, кои во најголема мера биле сконцентрирани во градовите. Иако под влијание на револуцијата се појавиле струи кои тврделе дека *„...образованието на нацијата треба единствено да зависи од државата, бидејќи*

²⁵³ Во периодот од 1751 до 1821 година населението на Велика Британија два пати се зголемило, од 7 милиони на 14 милиони, а до 1871 година тоа пораснало на 26 милиони. Популациската експанзија допринела за раст на индустриските градови и драматично зголемувањето на нивното население. (Raymond Williams, *The Long Revolution*, London, 1961, 155)

²⁵⁴ John William Adamson, *English Education 1789-1902*, Cambridge University Press 1930, 20.

²⁵⁵ Дека предлогот на Пит навистина немал некое посебно влијание врз образованието во Британија ни покажува и еден податок од 1802 година кој што информира дека од 188,794 деца на возраст од 5 до 14 години, добивале определен паричен надомест од парохијата, само 20,336 деца имале посетено училиште или се здобиле со некакво образование. (Исто.)

²⁵⁶ Покрај добро организираниите протестански училишта, осумнаесеттиот век во Шкотска бил обележан од т.н. „автодидакт култура“ која особено цветала кај ткајачите од Долна Шкотска (Lowlands Scotland). Во тој период, овие делови на Шкотска, како и најсеверните делови од Англија, можеле да се пофалат со висока стапка на писменост како ретко кој во светот. Помеѓу 1580 и 1700 речиси половина од ткајачите во овие области биле писмени, и само во Лондон бројките биле поголеми, околу две третини од ткајачите во главниот град биле писмени. (Jonathan Rose, *The Intellectual Life of The British Working Classes*, Yale University Press 2010, 16.)

суштински и припаѓа на државата и од причина што секоја држава има неотуѓиво и необранливо право да ги поучува своите припадници“.²⁵⁷ Сепак, голем број од Англичаните биле против создавање на национално образование кое ќе биде диригирано од државата. Споредбено со останатите западноевропски држави, од типот на Германија, а во подоцнежните години и Франција, во кој државата беше осмислувачот и креаторот на народното и национално образование, во Англија имаме еден поинаков развој, и една полифониичност во образованието. Во текот на 19-тиот век, Англија, Велс и Шкотска следеле една слична патека во развојот на образованието. Во трите земји, во првите две третини од векот, државата се потпираше на тоа, Црквата, без разлика дали е протестанска, католичка или англиканска, да биде таа која ќе овозможи основно образование во брзо-растечките градови, а таа (државата) отстрана да ги подржува нивните напори со парична стимулација и субвенции.²⁵⁸ Од друга страна, во Ирска во 1831 година било инсталирано национално образование подржано и управувано од државата.²⁵⁹ Училиштата, иако биле формирани по локална иницијатива и претпочитале да бидат религиозно хомогени, сепак, секое од нив обезбедило секуларно образование на англиски јазик, користејќи учебници одобрени од државата.²⁶⁰

„Laissez-faire“ образование, владеење на волонтерскиот систем

Замислата за народното образование како еден чин на добродетелство или волонтеризам на сопствениците на индустриските фабрики, за прв пат е илустриран со

²⁵⁷ C. Birchenough, History of Elementary Education in England and Wales - From 1800 to the Present Day, London 1914, 20.

²⁵⁸ L Brockliss, N. Sheldon, Mass Education and the Limits of State Building, 1870-1930, Palgrave Macmillan, 2012, 13.

²⁵⁹ Односите меѓу црквите во Ирска (Англиканска, Презвитеријанска, Католичка) во 20-те години на 19-тиот век биле изразено непријателски и остри. Затегнатиот однос имал влијание на образованието, па затоа државниот врв апелирал за помирување и воедно за формирање на едно национално мешовито(претставници од трите цркви) раководство кое ќе помогне во инсталирањето на унифицирано национално образование. На 31 октомври 1831 година се сретнале комесари од трите цркви и го формирале Националниот Одбор за Национално Образование. Нивната задача била да воспостават и дизајнираат училишен систем за сиромашните деца на Ирска, директно подржан од државата. (J.Coolahan, The Daring first decade of the Board of National Education, 1831-1841, The Irish Journal of Education, 1983, 35 – 54, 38.)

²⁶⁰ Училишната програма предвидувала комбинирана научна и морална настава, распоредена во четири или пет дена во неделата. Религиозната настава била одвоена од училишната програма, и таа најчесто се слушала во некој од останатите денови или пред или по завршувањето на училишниот ден. (Исто.)

актот на Сер Роберт Пил од 1802 година.²⁶¹ Работодавците со овој акт биле задолжени да им овозможат на своите работници во првите четири години на чиракување, стручна настава по читање, пишување и пресметување, и дополнително, во недела по еден час религиозна настава.²⁶² Наставата морала да се одвива во 12-часовниот работен ден, односно не смеела да започне пред 6 часот наутро, ниту пак после 9 часот навечер. Чираците кој припаѓале на Англиканската црква биле испитувани еднаш годишно од страна на локалните свештеници, со цел кога ќе дојде време, тие да ја истакнат своја посветеност и верување, и истите да бидат *потврдени*. Самиот закон уживал голема непопуларност и неговиот ефект во практика не бил многу голем, но сепак е важен, бидејќи за прв пат државата преку донесени законски регулативи ја распознава важноста на образовниот процес на работниците. Пет години подоцна, во 1807 година Семјуел Витбред кој бил „трибун“ на народното образование, пред парламентот го презентирал законот за сиромашни, кој предвидувал основање на парохиски училишта под „кентерберската капа“ на свештенството.²⁶³ Во воведот на овој неуспешен закон (не бил прифатен од парламенот), Витбред образложил „...план за настава на младите, која е доведена до чин на перфекција... (и) чиј предмет на учење мора непогрешливо да се постигне со брзина и по ефтина(ниска) цена.“²⁶⁴ Многу сличен, но и исто така, неуспешен предлог закон во 1820 година до Долниот Дом (во британските кругови како *House of Commons*) претставил и шкотскиот адвокат, политичар и голем подржувач на народното образование, Хенри Лорд

²⁶¹ Законот од 1802 година е познат под името *Закон за зачувување на здравјето и моралот на чираците и останатите вработени во фабриките за памук и во мелниците* или накратко како *Законот за Фабриките од 1802 (Factory act)*. (J. W. Adamson, A short history of education, Cambridge University Press 1919, 243.)

²⁶² Законот не прецизира во текот на денот колку треба да трае настава на чираците, ниту пак кој се крајните цели кој треба тие да го постигнат. Покрај неделната едночасовна религиозна настава, секоја втора недела во фабриките морало да се одржи литургија, а секој месец задолжително чираците морале да посетат црква.

²⁶³ Веројатно, предлогот на Витбред бил инспириран од успехот кое го имало парохиското училиште на West Street во Лондон, отворено во 1802 година. Училиштето било посетувано од 240 машки и женски деца, кои ја следеле добро познатата „3 Rs“ настава на пишување, читање и пресметување, со додаток на религиозна настава. Просториите на училиштето биле преполни со ученици, и само поради тесниот простор нивниот број не бил двојно поголем. Секој од момчињата или девојките плаќале такса по 13 шилинзи годишно, со цел да ги покријат платите на учителите и останатите трошоци на училиштето, што било повеќе од доволно. (Adamson, English Education..., 21)

²⁶⁴ Adamson, A short history of education..., 244.

Броугхам. Во неговиот предлог закон, Броугхам покажал дека неговите истражувања откриле крајна несоодветност на веќе постоечките образовни установи и незадоволителна посетеност училиштата.²⁶⁵ Како решение Броугхам предвидувал инсталирање на парохиски училишта насекаде низ територијата на Велика Британија и целосна супремација на свештенството, односно Националниот Институт²⁶⁶. Средства за училишните згради требало да обезбедат фабриките, а платата на учителите да доаѓа од данокот на селските земјопоседници. Учителот морал да биде член на Англиканската Црква, и истиот да биде одобрен од парохијата каде што учителствувал. Самиот предлог закон во себе имал и одредена доза на контрадикторност, бидејќи во предвидените парохиски училишта не било неопходно и задолжително учителот да подучува на некоја религија, што воедно претставува едно од првите затскриени навестувања за едно народно образование недопрено од религиските верувања, религискиот однос и религиските интереси.²⁶⁷

Истовремено, утилитаристите предводени од Џереми Бентхам и Џејмс Мил, и утописките социјалисти на чело со Роберт Овен му дале еден посебен третман на образованието во своите дела. За Бентхам, Мил и нивните следбеници образованието имало есенцијална улога во животот на луѓето, и затоа „... прашањето за дали луѓето би требало да бидат образовани е исто со прашањето дали тие треба да бидат среќни или очајни“.²⁶⁸ „...Целта на образованието е да ѝ овозможи на индивидуата, колку што е можно повеќе средства(инструменти) за среќа, прво на неа самата, а подоцна и на останатите суштества“.²⁶⁹ Од друга страна, Роберт Овен поттикнат од неговиот утописки социјализам, го поставил образование, особено на децата од претшколска возраст, како еден од основните столбови во својата скица за радикалната промена во општеството.²⁷⁰ Од неговите експерименти, половина век подоцна, Маркс ќе заклучи дека:

²⁶⁵ Во времето на овој предлог закон, просечно 1/14 од вкупната популација во Англија се имале стакнато со некакво образование. (S.J.Curtis, History of Education in Great Britain, London 1948, 220,1.)

²⁶⁶ Види подолу за Националниот Институт.

²⁶⁷ Adamson, English Education..., 22.

²⁶⁸ J. Mill, The Article Education, Reprinted from the Supplement to the Encyclopaedia Britannica, London 1829, 38.

²⁶⁹ Исто, 3.

²⁷⁰ Во 1799 година, кога Роберт Овен го преземал партнерството во мелниците во Њу Ланарк(New Lanark) од Дејвид Дејл, таткото на неговата сопруга, веќе имал подготвен план за спроведување на настава за

*„... Од фабричкиот систем, како што тоа во детали може да се проследи кај Роберт Овен, изникна никулецот на образованието на иднината кое за сите деца над извесна возраст ќе ја спојува производната работа со наставата и со гимнастиката, и тоа не само како метод за зголемување на општественото производство, туку и како единствен метод за производство на сестрано развиени личности“.*²⁷¹

Многу идеи поврзани со народното образование, во првите години на 19-тиот век биле пуштени во оптек, но владата често, може и со право, останувала глува на нив.²⁷² Шкотскиот систем на основни училишта можел да биде прифатен како модел за целата територија на Велика Британија. Накратко кажано, не бил ниту бесплатен, ниту задолжителен, но било достапен и универзален. Англискиот литерар Семјуел Џонсон, кој во 1773-та година бил на едно опширно патување низ Шкотска, со право ја споредил

децата кои работеле во фабриките. Неговиот план во пракса имал мал успех, а тоа се должело на фактот што наставата се изведувала во вечерните часови, по долгиот работен ден. По постепено истражување, спроведено од 1799 до 1816 година, првичниот план на Овен прераснал во нешто што тој ќе го нарече *Нов Поглед на Општеството* или *Есеи за принципите на формирање на човечкиот карактер*. Во нив тој ја разработил идеја за основање на вечерно училиште за повозрасните работници, дневно училиште за децата од 6 до 10, и училиште за децата кој биле во предучилишна возраст. Аксиомата на Овен била таа дека карактерот на децата се формирал однадвор, а не одвнатре, и дека „околностите“ се семоќни во процесот на неговото формирање. Овен сметал дека детскиот ум е пластичен и дека човечката природа е вродено добра, две карактеристични верувања за 18-тиот век произлезени како што видовме од учењето на Русо, но и на англичанецот Џон Лок. Во неговите училишта наставата се состоела од читање, пишување, пресметување, изучување на Библијата и Вестминстерскиот краток катихизис од 1646, историја, музика, танцување и „воена дисциплина“ за двата пола. Овен тврдел дека во неговите училишта тој ја пронашол вистинската формула за „произведување“ на рационален и алтруистички кадар. Популарноста за „утопиското“ место на Овен за кратко време била широко распространета. Во Њу Ланарк доаѓале различни посетители кои го надгледувале социјалниот живот во местото, и особено ги надгледувале неговите деца. Како протосоцијалист Овен често ги критикувал организираниите религии, вклучувајќи ја и Црквата на Англија, и развил еден сопствен систем на верување. Во 1824 година Роберт Овен ја напуштил неговата „утопија“ бидејќи неговиот религиозниот или подобро нерелигиозен став, предизвикал негодување и разбранување кај мнозинството на неговите бизнис партнери. Експериментот Њу Ланарк одиграл голема улога во демонстрирањето на вредноста и значајот од предучилишното, и општо, од народното образование. (The Cambridge History of English Literature Volume XIV, The Nineteenth Century, New York: G. P. Putnam's Sons and Cambridge, England: University Press 1916, 451,2.)

²⁷¹ Карл Маркс, Капиталот, Книга прва, Скопје 1953, 380,1.

²⁷² Кај сите реформатори, без разлика на нивната идеолошка определеност, утилитаристичка, социјалистичка, итн., доминантно место заземало учењето на Џон Лок за „tabula rasa“. Лок сметал дека на самото раѓање кај детето нема „инсталирани“ идеи, и дека сето човечко спознание произлегува од неговото сетилно восприемање. Оттука, можеме да заклучиме дека приврзаниците на било која идеја или идеологија, претендирале да имаат контрола над образованието, бидејќи на тој начин би успеале да ја обликуваат државата под нивен терк на размислување.

наставата во шкотските училишта со „... леб во опсаден град; (каде) секој човек добива малку, и ниеден не добива целосен оброк“.²⁷³

Децата продолжиле да го добиваат своето основно образование во малите дневни приватни училишта, водени од личности кој работеле на сопствен ризик и за сопствен профит, или како што пишува Стефенс, во училишта „овозможени од работничката класа за работничката класа“.²⁷⁴ Во предучилишна возраст, децата имале можност да ги посетуваат добро познатите „дамски“ училишта, каде учеле да читаат и многу малку да пишуваат.²⁷⁵ Постарите деца се стекнувале со образование во „дневни“ училишта, кои вообичаено биле водени од луѓе кои не успеале да направат кариера во некоја од другите професии. Дневните училишта во својата програма вклучувале: читање, пишување и аритметика, и во најдобар случај за постарите ученици, граматика и географија. Дополнителна настава за девојките биле часовите по ткање и шиене. Во двата случаи, и кај дамските училишта, и кај дневните училишта, квалитетот на наставата варираше, но воглавно таа била „неефикасна, гласна и непостојана“.²⁷⁶ Стационаирани во подрумите или на поткровјето, овие „училници“ биле пренатрупани, лошо проветрени, недоволно згреани и речиси без никаква училишна опрема. За понудената настава во „овие екстремно нечисти и непријатни установи“ родителите на децата плаќале од 4 до 6 дени неделно.²⁷⁷ На нешто повисоко општествено ниво се наоѓале приватните училишта кој биле дизајнирани за потребите на децата на занаетчиите и на трговците. Во 1851 година во Англија и Велс вкупно имало околу 30 000 приватни дневни училишта (вклучувајќи ги сите

²⁷³ Boswell's Life of Johnson, edited by G. B. Hill, revised by L.F. Powell, Volume II (The Life (1766-1776), Oxford 1971, 363.

²⁷⁴ W.B.Stephens, Education in Britain, 1750-1914, London 1998, 1.

²⁷⁵ Дамските училишта или во оригинал „Dame schools“ го добиле името според тоа што во најчест случај биле водени од постари жени или како што би кажале англичаните „дами“.

²⁷⁶ F. Smith, History of English Elementary Education, 1760-1902, University of London Press 1931, 41. Често се случувало за време на наставата учителката да ја напушти училницата за да испазари од локалната продавница или да за ги стиши своите бебиња, од друга страна учителот често ја напуштал училница бидејќи морал да ја вклучува машината за пеглање на неговата жена. (Altick, English Common Reader..., 147.)

²⁷⁷ Altick, English Common Reader..., 147.

типови, од најевтините „дамски училишта“ до „најсолените“ академии) каде што биле запишани 700 000 ученици, или една третина од вкупниот број на деца во училиштата.²⁷⁸

Во не толку голем број егзистирале и старите добро познатите **обдарени** училишта или приватни религиозни фондации во кои сиромашните деца од 7 до 11 години добивале бесплатно образование, а понекогаш и привремено живеалиште и облека. Со традиција од еден век, овие училишта биле основани од „Здружението за Унапредување на Христијанското Учење“ (Society for Promoting Christian Knowledge) со цел, како што и стои во самото име на организацијата, ширење на христијанското учење и христијанските вредности.²⁷⁹ Овие училишта ја практикувале 3R's програмата, каде децата се стекнувале со основите во пишувањето, читањето и аритметиката, во дел од нив бил присутен мониториалниот систем на Ланкастер, Во 1842 година имало околу 2200 вакви училишта со околу 170 000 ученици.²⁸⁰

Како алтернатива за децата кои шест дена во неделата работеле екстремно тешка работа во мелниците, фабриките, стовариштата и рудниците, достапни биле „неделни“ училишта. Корените на овие училишта датираат од средината на 18-тиот век, но нивниот број значително започнува да расне кон крајот на истиот век како дел од „евангелиската преродба“.²⁸¹ Во неделните училишта децата воглавно учеле читање и религија; во Велс особено биле посветени на проучување на Библијата, а во голем број на англиски и шкотски

²⁷⁸ Исто.

²⁷⁹ Види: глава 5

²⁸⁰ Adamson, *A short history of education...*, 261.

²⁸¹ Во Англија и Велс, неделните училишта биле основани од англиканската и од протестанската црква, а во Шкотска од градскиот совет и Црквата на Шкотска. Како дел од едно поголемо движење за ширењето на неделните училишта низ територијата на Велика Британија, во 1785 година било основано „Друштвото за Основање и Поддршка на Неделните Училишта“ (The Society for the Establishment and Support of Sunday Schools). Две години подоцна, бројот на училишта значително започнал да расне, а според проценките, околу 250 000 деца биле дел од неделните училишта. До 1801 година само Друштвото во Лондон, како регионален огранок, било конектирано со 1516 училишта и 156 490 деца. (Birchenough, *History of Elementary Education...* 19) Во 1820 година бројот нараснал на околу 400 000 деца во Англија и Велс. Иако првенствената намена на овие училишта било едно религиозно и евангелиско образование, често во индустриските области не изоставувала и секуларната настава. Во 1789 година, учителите во Неделните училишта го формирале и „Неделното друштво“ за дополнителна настава на младите луѓе кои сакале да научат да пишуваат и пресметуваат. На овие предавања последователно биле додадени нови предмети како: географија, цртање и сметководство. (J.W.Hudson, *The History of adult education*, London 1851, 29.)

училишта, особено во училиштата кои биле лоцирани во индустриските области, учениците учеле и да пишуваат и имале секуларни предмети. Општественото значење на овие училишта било значително, особено во првите декади на новиот век, кога индустријализацијата и урбанизација имала голема потреба од детска работна снага. Нивната популарност во В. Британија, демонстрирана со доброволно присуство на голем број на деца, предизвикала неколку позитивни последици. Така дел од најмладите работници се здобиле со најосновно образование, без тоа да има влијание на нивната заработувачка, и дел се стекнале со дополнителна настава. Во велшкото говорно подрачје, наставата во неделните училишта се изведувала на народен јазик, што било важно за збогатување на велшкиот јазик и за ширење на писменоста.²⁸² Иако неделните училишта често биле подложени на критика поради нивната неефикасност, сепак не смее да оспори нивната работа. Треба да се земе предвид дека децата кои ги посетувале овие училишта најчесто биле истоштени и преморени од тешката недела зад нив, па како последица на тоа, нивото на нивната концентрација била на едно незавидно ниско ниво, што ја отежнувала работата на учителите. Некои неделни училишта се нашле под контрола на работничката класа и биле сметани од некои историчари како дел од работничкото движење, и како дел од работничката културата.²⁸³ Проценките на Лорд Кери во 1833 година покажуваат дека Англија и Велс имале вкупно население од 14.4 милиони, од кои 1 од 11 жители посетувале дневно училиште (редовно училиште), додека 1,548,890, или 1 од 9 жители посетувале неделни училишта.²⁸⁴ Дваесет години подоцна, според пописот од март 1851 година, Англија и Велс броеле население од 17,927,609, од кои околу 2.4 милиони или 13.4 проценти од целата популација следеле настава во неделни училишта, нешто помал бил процентот на Шкотите кои посетувале неделно училиште, околу 300 000 или 10.1 процент од популацијата.²⁸⁵

²⁸² Stephens, Education in Britain..., 4

²⁸³ Исто, 5.

²⁸⁴ J.L. Hammond, B.Hammond, The Age of the Chartists, 1832-1854, London, New York, Toronto 1930, 180.

²⁸⁵ Census of Great Britain, 1851, Religious Worship, Official report of Horace Mann, London 1854, 142.

За да се заменат старите некорисни „**дамски**“ училишта, во 1824 година во Лондон бил отворен Инфант Скул Институтот (Infant School Society), за промовирање и отворање на „**инфанти**“ училишта. Кредите за појавата на овие училишта, како и за будењето на јавната свест за важноста на еден ефикасен систем на училишта за децата од 2 до 6 години му припаѓаат на Роберт Овен.²⁸⁶ Училиштата биле дизајнирани да сместат максимум од 200 до 300 дечиња; големо внимание било посветено на неопходноста од местата кај што децата би можеле да си играат, бидејќи на нив учителите би можеле да ги тренираат на добри навики и да ги насочат кон стекнување на „корисно знаење“.²⁸⁷ Новиот институт за модел на своите инфант училишта го земала училиштето на Вилдерспин, кое работело од 1820 година, се служело со взаемниот метод и имало голема репутација.²⁸⁸ Неслучајно бил направен овој избор бидејќи за ширењето на овие училишта најмногу се должело на напорите на Вилдерспин, кој патувал нагоре и надолу по островот, одржувал предавање и основал училишта на барање на локалните власти. Тој бил убеден дека новиот вид на училишта ќе ѝ донесат голем бенефит на нацијата и ќе го „*превенираат зголемување на криминалот, и последователно со тоа, загубата на човечки животи*“.²⁸⁹ Според извештајот од комисијата за образование на Англија и Велс, до 1835 година Infant School Society основале околу 2000 инфант училишта на територијата на Велика Британија.²⁹⁰ Во 1836 година бил основан нов поголем институт (Home and Colonial Infant School Society) за

²⁸⁶ Верувајќи дека човекот е битие на околностите, и дека не треба ништо да се остава на случајноста, децата во Њу Ланарк уште од најмала возраст посетувале училиште. Во тие предучилишни денови децата биле окупирани со најразлични игри и слушање на приказни, подоцна тие биле учени да пишуваат и читаат, и имале основна настава по природна историја и географија. (Birchenough, History of Elementary Education..., 55)

²⁸⁷ Постоеле четири клучни правила кои Вилдерспин ги определил за учители и учителките во инфант училиштата: - 1. „Никогаш не корегирајте дете кое е во лутина“, 2. „Никогаш не лишувајте го детето од нешто без на крајот да му го вратите истото“ 3. „Никогаш не прекршувајте ветување“, 4. „Никогаш не замедувајте на грешка“. (Samuel Wilderspin, On the Importance of Educating the Infant Poor: From the Age of Eighteen Month to Seven Years, London 1824, 37).

²⁸⁸ Вилдерспин во своето училиште покрај моралното образование, особено внимание му посветил на физичкото образование. Тој еден од првите кој ја потенцирал важноста на физичкиот развој на децата од 2 до 6 години, оттаму, игралиштето или местото за играње, во неговото училиште играло есенцијална улога. Според него, наставата треба да биде поделена, односно балансирана; период на интелектуалната работа во комбинација со период на посветена рекреација. (S.Wilderspin, On the Importance..., Introduction)

²⁸⁹ Исто, 28.

²⁹⁰ Great Britain, Parliament, House of Commons, Select Committee on Education in England and Wales, Report from the Select Committee of Education in England and Wales, 1835, VII, 13.

едукација на децата и ефикасно тренирање на учители во духот на новиот метод на Јохан Хајнрих Песталоци, од страна на британската учителка и образовен реформатор Елизабет Мајо.²⁹¹ Иако нивното влијание ги подобрило учителските методи во подоцнежниот период, во пракса самите инфант училишта не успеале да ги заменат дамските училишта, постепено потклекнувале на традиционалното учење напамет и со текот на времето ја загубиле препознатливата причина за нивното постоење.

Во училиштето кое му ги дава на учителот стоте очи на Аргус, стоте раце на Бријареј и крилјата на Меркур.²⁹²

Несомнено најголема иновација во смер на масовното образование била појавата на мониторијалните училишта на Ланкастер и Бел.²⁹³ Како дел од религиозното ткиво на државата, но пред сè, како луѓе со извонредно реноме и исклучителен карактер, „инвенторите“ преку својот систем имале завидна улога во образовниот живот во Велика Британија. Двата најголеми институти кои биле задолжени за ширење на масовната писменост во првата половина на 19-тиот век во Велика Британија биле основани од нив, го користеле заемниот метод, и преку него го обликувале народното образование.

Приказната ја започнуваме со помладиот, Џозев Ланкастер, за кој можеме да кажеме дека до 1807-та година, го живеел својот сон. Тој неколку години патувал наоколу неговата земја, држел предавања, основал нови училишта и ги надгледувал веќе постоечките; ја будел свеста кај луѓето за вредноста на образованието, но истовремено

²⁹¹ Во училиштата на др. Мајо, децата помеѓу две и десет години биле разделени на четири нивоа. Големо внимание било посветено на вметнување на религиозни и морални идеи, на вежби кои вклучувале препознавање на боја, форма, големина, тежина и звук. За време на наставата се посветувало големо внимание на изразувањето на учениците. Во погорните класови, децата имале предмети како: аритметика, географија (најчесто локална), физички вежби и цртање. Училиштата најчесто уредно се држеле по строго утврден ред, со што речиси и да не оставале простор за спонтаноста, слободата и играта. Учењето било вештачко и механичко, како и во сите училишта во тој период, и не можело да се препознае неговата едукативната вредност. Сепак, споредбено со останатите училишта, општото влијание на училиштата на Мајо било добро; строго организиран систем и објективни предавања во време кога училишната организација и наставата биле во хаос, остава впечаток на добро завршена работа. (*Birchenough, History of Elementary Education...266,7*)

²⁹² The Age of the Chartists...,178.

²⁹³ Детално за Бел и Ланканстер и нивниот систем види во глава еден.

несвесно се задолжувал, неводејќи сметка за финансиските последици кој може да ги предизвикаат неговите долгови. Крајниот резултат бил тој што Ланкастер се нашол во долг од над 30 000 долари, со една цела низа нетрпеливи позајмувачи на својот грб. За да се спаси себеси и својот систем, тој во 1808 година го пронашол „Ланкастеровиот Кралски Институт“ (Royal Lancasterian Society). *„Религиозно(образование), но недопрено од посебна религиозна група“* – било кредитот на новиот институт.²⁹⁴ Во превод, сиромашните деца ја читале Библијата, но не и христијанското учење или катехизмот на некоја од црквите. Многумина од либералните членови на англиканската црква, и на англиканската протестанска црква (Неконформисти) генерално го подржувале ваквото учење и не се спротиставувале на политиката на институтот. Сепак, Ланкастер, како еден „независен гениј“ сметал дека може да работи без консултација со одборот на институтот и да основа училишта по негова волја. Ваквото надмено однесување, во комбинација со лошиот финансиски менаџмент и низата на скандали довело до неговиот пад и до неговото протерување од институтот. Во 1814 година, групата на либерални учители во Институтот, целосно раскрстиле со Ланкастер, го преименувале името во „Бритиш и Форинг Скул Институт“ (British and Foreign School Society), и ги поставиле темелите за една успешна кариера во смерот на народното образование.²⁹⁵

Паралелно со појавата и реформирањето на Ланкастеровиот Кралски Институт, свештенството на англиканската (национална) црква во 1811 год., го основала Националниот Институт (National Society). Плашејќи се дека нејзината позиција во земјата ќе ослабне доколку образованието на младите се најде во рацете на некој друг, таа започнала со инсталирање на училишта кои ќе бидат под нејзино влијание. Архиепископот Кентербериски бил поставен на највисокото место во Институтот, а Ланкастеровиот најголем ривал, Ендрју Бел на позицијата менаџер. Многу од црковните подржувачи на Ланкастер ја трансферирале својата поддршка кон новиот институт, што за кратко време

²⁹⁴ Isaac Sharpless, *English Education in the Elementary and Secondary Schools*, New York 1901, 4.

²⁹⁵ Нивната мисија била да се отворат што поголем број на училишта насекаде низ територијата на државата и да привлечат што е можно повеќе ученици. До 1816, Британскиот Институт основал близу 300 училишта, од кои 205 биле машки и 74 женски. Две години им биле потребни на учениците да ја комплетираат предвидената наставна програма во овие училиштата. (Birchenough, *History of Elementary Education...*, 53,4)

овозможило касата на новиот институт да биде полна и спремна за реализирање на своите цели. Националната религија, според зацртаните цели на Институтот, би требало да биде основачот на националното образование и прв и главен учител на народот. Предвидено било наставата на сите основи да се одвива според мониторијалниот систем, со незначителни, секуларни примеси.²⁹⁶

Иако првиот (Британскиот) бил заснован на општи христијански принципи, а другиот (Националниот) на англиканска основа, тие делеле исти стремежи, односно, достапност на основното образование за сиромашниот народ; помеѓу двата институти во првите години се развил еден здрав ривалитет, без да се наштети еден на друг и без посериозен меѓусебен конфликт. Британскиот Институт ги запоседнал големите градови, а вниманието на Националниот Институт било насочено кон распространетите руралните области насекаде низ државата. Стефенс пишува дека: *„Британскиот и Националниот Институт не ги поседувале или менаџирале училиштата, туку тие биле во унија со нив“*, и дека нивната улога се состоела најчесто во тоа *„...да им даваат совети или обезбедуваат дополнителни фондови и финансиски средства“*.²⁹⁷ Во 1860 година на училиштата на англиканската црква им припаѓале 75% од предвидените фондови за училиштата, наспроти неа Британскиот Институт морал да се задоволи со скромни 10%. Импресивното водство постигнато од Националниот институт, соодвествувал со спремната административна структура на парохиската и епархиската организација на националната црквата. Нејзиното свештенство имала подобро образование отколку проповедниците на англискиот протестантизам. Собирањето на фондовите(донациите) било генерално полесно, а вишокот пари од побогатите јужни парохии биле канализирани во посиромашните парохии во индустриските градови; во руралните области, земјопоседниците, најчесто Англиканци, биле во можност да обезбедат земјиште за училишните згради. Заразлика од

²⁹⁶ Според статистиката дадена кај Куртис, Националниот Институт во првата година од неговото постоење (1812) имал 52 училишта со 8,620 ученици, следната година бројот на училишта нараснал на 230 со 40,484 ученици, во 1815 година имало 564 училишта во кои учеле 97,920 ученици, до 1830 година бројот на училишта се искачил на 3,670 со околу 346,000 ученици. Сепак, во овие податоци се вклучени учениците и училиштата кои се воделе како Неделни училишта и кој Националниот Институт ги потпомагал. (Curtis, History of Education..., 208)

²⁹⁷ Stephens, Education in Britain..., 6.

Националниот Институт, Бритиш Институтот имал недостаток на поткрепа од естаблирана територијална административна структура. Нејзините подржувачи припаѓале на различни протестански цркви, несразмерно географски распределени. Покрај тоа, општо нивните подржувачи биле посиромашни од англиканците, па дури и онаму каде што биле сконцентрирани побогати и влијателни англиски протестанти (дисентери, некомформисти), како во северните индустриски градови, имале тенденција да бидат помалку дарежливи за дневното образование, отколку за неделните и вечерните училишта. Од друга страна, Британските училишта не успеале да ја присвојат владината помош на исто ниво како Црквата, бидејќи системот на субвенција соодвествувал со локалната сила.²⁹⁸ Оттука, за време на годините 1833-1839, 70% од државна помош завршила кај Националните училишта, дури и во местата каде неконформистите биле посилни. Како најбогата и најголема организација, Националниот институт од првото субвенцинирање примила „лавовски дел“ од 69,710 фунти, а додека Британските училишта 35,285 фунти.²⁹⁹ Во првите месеци по донесувањето на грантот, 62 апликации од училишта биле прифатени, од нив 44 припаѓале Националниот Институт со 12,191 ученик; до крајот на годината биле поднесени 236 апликации, од кои 185 не биле помогнати поради исцрпувањето на грантот. Од

²⁹⁸ Во мај 1833 година владата донела закон со кој фабриките добиле обврска на секое дете кое работеле за нив да му обезбедат услови да посетува училиште по 2 часа на ден, но бидејќи никакви фондови не биле обезбедени од владата за реализирање на самиот акт, често тој се смета како мртво слово на хартија. Најчесто училниците во фабриките биле дупките за јаглен, а пожарникарите „учители“, единствено добро од овој „театар“ бил тоа што за момент децата имале малку време да земат здив и да одморат од макотрпната работа. Независно од тоа што одлуките поврзани со образованието ретко некоја од фабриките ги реализирала, застапниците на системот на национално образование овозможено од владата, биле задоволни од овој закон. Тоа е од причина што за прв пат владата директно се вмешала во националното образование и веќе во август истата година, за прв пат во историјата изгласала необврзувачки кредит од 20 000 фунти, кои требало да се распределат помеѓу двата институти, со цел да бидат инвестирани во училишни згради. (*The age of charistists...*181). Националниот Институт добил 11, 000 фунти од оваа субвенција, а Британскиот Институт добил 9,000; дополнителни 10,000 фунти биле доделени за основното образование во Шкотска. Не била поставена посебна комисија која ќе врши дистрибуција на парите, туку исклучиво биле давани преку Националниот и Британскиот Институт. Условот за некое училиште да добие субвенција од државата било само доколку половина од предвидената сума ја има веќе обезбедено преку доброволни придонеси. (Birchenough, *History of Elementary Education...*, 70).

²⁹⁹ *The age of charistists...*, 182

основањето на фондот до 1839 година владата секоја година одвојувала по 100,000 фунти за субвенционирање на училиштата, после што ги зголемила на 150,000 фунти.³⁰⁰

Настрана од понудената разнообразност во образованието во овој период, истражувањата за основното образование откриваат длабоко вознемирувачка слика. Училишните згради и учителите сеуште биле на незадоволително ниво, а просечниот училишен живот на децата во најдобар случај се движел од година и половина до две. Несомнено било дека училиштата на двата гореспоменати института се поклопувале во сивилото не некомпетентност, и затоа и тие често биле напуштани и не толку посакувани. Така на пример во Салдорф, од 1800 официјално запишани ученици, помалку од половина знаеле да читаат и пишуваат. Од прегледот на матичните книги за брак во Манчестер се покажало дека имало мало незабележително подобрување од 1810 до 1838 година во односот на писменоста на народот. Во 1810 година, 52 % од брачните другари знаеле да се потпишат, а 48% не; до 1838 година процентот на писменста пораснал за 6%, односно 55 наспроти 45. Темпото со кое движело елиминирањето на неписменоста не го задоволувало владејачкиот врв, затоа била неопходна интервенција.

Основањето на посебен комитет за надгледување и контрола на прераспределбата на субвенциите во 1839 година од страна на „Кралското Величество“ бил првиот чекор.³⁰¹ До таа година дистрибуирањето на субвенциите се одвивало само преку Британскиот и Националниот Институт. По формирањето на „кралскиот“ комитет субвенција можело да му се додели само на она училиште во кое се читала Библијата, но, само доколку тоа

³⁰⁰ Sharpless, English Education..., 7. Од предвидената субвенција во 1839 година, 714 училишта на Националниот Институт кои сместувале 140,581 дечиња биле помогнати, како и 181 училиште на Британскиот Институт (Birchenough, History of Elementary Education..., 70).

³⁰¹ Низ триестите години се „влечеле“ разни проблеми поврзани со образованието. Во прв план, Црквата на Англија тврдела дека го има традиционалното право да доминира со народното образование, од друга страна „неистомислениците“ (луѓето кои припаѓале на друга црква), не без право говореле дека образование на нивните деца е нивна работа. Како што раснело либералното мнение во самото општество, така сè повеќе се слушале извици дека не треба да има религиозно образование во државните училишта. Соочувајќи се со овие проблеми Круната на Англија во 1839 година го основала *Committee of the Privy Council*, со цел да ги земе во предвид сите работи кои влијаеле на образованието на луѓето. За прв секретар на комитетот бил избран Сер Џејмс Ки-Шатлворт (Sir James Kay-Shuttleworth), човек кој во наредната деценија оставил длабока трага во образованието на Англија, а со тоа и последователно и во Велика Британија. (H.C. Barnard, A History of English Education from 1760, University of London Press LTD 1961, 99.)

училиште имало „...совесна клауза...“, односно, тоа дозволи родителите кои биле незадоволни од религиозната настава да ги повлечат своите деца, и уште поважно, дозволи во неговата работа да се изврши надзор од авторизиран член на комисијата.³⁰² Ваквиот услов предизвикал реакција на негодување и осуда од двата институти и голем антагонизам помеѓу членовите на комисијата и раководството на Националниот Институт и од високите кругови во Црквата(англиканска). Да не биде преелана чашата и дојде до подлабока поделба во општеството, Шатлворт постигнал компромис со Националниот Институт на начин што Архиепископот Кентербериски имал право да номинира инспектори за училиштата на Црквата и да ги добива сите извештаи направени од комисијата, како и да става вето на работата на инспекторите и да дава сугестии.³⁰³

Во субвенционирањето на училиштата и во формирањето на посебната комисија ги гледаме првичните напори на државата да изроди еден државен образовен систем. Незадоволна од резултатите кои ги давале училиштата кои соработувале со двата институти, преку неколку обиди пробала да влијае врз подобрувањето на сликата во образованието. Од собраните докази на различни владини комисии во 30-тите години, две гледишта биле јасно нагласени: потребната обука за учители и отсуство на ефикасност во нивната обука.³⁰⁴ Резултатите од грижливо спроведената истрага на комисијата од 1845 година покажале дека стравот на владата бил реален; едно од шест деца во училиштата можело да чита, едно од четири да пишува и само 2% можеле да пресметуваат.³⁰⁵ За сликата да биле комплетна во 1844 година бил откриен фактот дека 75% од мониторингите биле неспособни да ги прочитаат доволно добро ракописите, и дека 50% од нив не добиле никаква настава

³⁰² Sharpless, English Education..., 8. Двата предвидени услови перманентно ќе бидат вградени во образованиот систем на државата.

³⁰³ Curtis, History of Education..., 239.

³⁰⁴ Националниот институт бирал млади луѓе од 21 година и постари, и им овозможувал 5 месеци учителска обука. Повеќето од младите луѓе веќе имале обид во друга професија или кариера, но од причина што не наишле на некој позначителен успех, конвертирале во учители. Британскиот институт вработувал млади луѓе на возраст од 19 до 24 години. Кандидатите најчесто биле поранешни механичари кои ја придобиле желбата за учителствување помагајќи во Неделните училишта. Доколку после 3 месеци напорна обука сеуште ја имале истата желба и ентузијазам, овие „пензионирани механичари“ станувале дел од тимот на учители. Според секретарот на Британскиот институт, обуката започнувала во 5 часот наутро и траела до 9 или 10 часот навечер. (The age of charistists..., 185.)

³⁰⁵ Sharpless, English Education..., 8.

по пишување додека биле ученици, ниту пак истата ја реализирале додека биле монитори. Евидентно било дека нетренирани учители(монитори) не можеле успешно да ги научат своите помлади соученици. Недостигот од прашања и објаснувања за тоа што било прочитано или научено напамет често било критикувано и осудувано. Наставата била лоша, непродуктивна, еднолична, застарена и пред сè неуспешна. Најголемите пријателите на народното образование (Ланкастер и Бел) станале неговиот најголем кошмар. Гласовите на општеството биле сè погласни во критиката на мониторијалниот систем и во неговата одамна достигната кулминација, последователно со тоа и неопходноста на неговиот расплет. Единствено, црквата е таа која мислела поинаку, и тоа не бидејќи немала подобри наставни методи, туку затоа што финансиски, без зголемена владина помош, мониторијалниот систем бил единствениот одржлив метод со кој можело да се управуваат училиштата во кои имало над милион деца.

Тивка трансформација (1839-1849)

„Ние живееме во ера кога прашањето не е дали, туку како сиромашните треба да бидат образовани“. – Др. Хук

Исфрлајќи на сцената една полифоничност на идеи, критики и решенија, четириесттите години донеле посебна утринска свежина во народното образование. Воглавно, од сите нив, можеме да сведеме три карактеристични гледишта преку кои се разгледувала можноста за едно државно образование. Првото гледиште е поврзано со тоа дека државата би требало да воведо во своите училишта религиозна настава по нејзин терк, следејќи ја шемата на Ирска.³⁰⁶ Адвокатите на второто гледиште сметале дека државното

³⁰⁶ Заразлика од Англија и Шкотска кои своите субвенции ги доделувале на училишта во кои пред сè имало религиозна настава, во Ирска било поинаку. По иницијатива на Томас Вајс (Thomas Wyse) во 1832 година во Даблин бил формиран Одбор за Националното Образование на Ирска. Одборот одобрувал субвенција за училиштата кои го исполнуваат условот, односно, во училишната настава ги вклучуваат само предвидените извадоци од Библијата, кои не ги навредувале католиците, и кој би требало да се читаат два пати неделно, без никаков коментар. Во останатите денови, Библијата не требало да се чита за време на училишните часови. Оттука Ирците направиле еден обид за заедничко образование на католиците и протестантите, и тоа без да биде раздвоено религиозното учење и без да биде острането од училиштата.

образование треба да се состои од секуларна настава, без никакво религиозно учење.³⁰⁷ Гледиштето три, остава најдлабока трага во образовните промени и претставува еден микс од претходните две, наоѓа симпатизери и кај црковните и кај владините лица и во преден план е поврзано со работата на две големи имиња, Валтер Фаркухар Хук(Walter Farquhar Hook) и Џејмс Ки-Шатлворт.

Во април 1846 година, Валтер Хук или попознат како Др. Хук, Викарот од Лидс, еминентен црковен свештеник, испратил писмо до Ки-Шатлворт, секретарот на Комитетот за Образование, со цел да добие податоци за моменталната слика на образованието во Велика Британија. Др. Хук прашувал што е неопходно да се направи со образованието во неговата земја, за истото да ја има успешноста на системот во Прусија и Холандија; дали Националниот и Британскиот Институт се способни да го спроведат истото, и како да се докаже тоа дека дефектот на мониторијалниот систем е непоправлив. По интензивна двомесечна кореспонденција со Ки-Шатлворт, Др. Хук во публикација го пуштил сензационалниот памфлет: *За значењето да се интервенира поефикасно во образованието на луѓето* (On the means of rendering more effective the Education of the People).³⁰⁸ Тргувајќи од тоа дека искуството покажало дека доброволните организации од типот на Националниот и Британскиот Институт биле неспособни да обезбедат ефикасен систем на основно образование, ниту квалитативно, ниту квантитативно, Др. Хук започнал да застапува еден комбиниран систем според кој секуларната настава би требало да биде овозможена од државата, а доктринираната настава од страна на религиозните субјекти во државата, два пати неделно во попладневните часови и во неделите.³⁰⁹

„...Не прашувам,“ - пишува Хук, *„...за начинот на кој ќе се одвива религиозната настава, од причина што секоја од страните(религиозните субјекти) си претпочита*

³⁰⁷ Два типа на луѓе се поврзуваат со ова гледиште: 1) секуларните хуманисти и атеисти и 2) групата на т.н. искрени христијани; Првите биле мал, но влијателен круг на кои не им се допаѓале основните принципи на религиозната настава; Вторите биле реалисти, кои посакувале брзо ширење на образованието и кои чувствувале дека религиозната различност би бил камен на сопнување на образовниот напредок.

³⁰⁸ Овој памфлет бил напишан во форма како писмо до бискупот на Ст. Дејвид, и за три месеци доживеал осум изданија.(Birchenough, History of Elementary Education..., 102)

³⁰⁹ W. R. W. Stephens, The Life and Letters of Walter Farquhar Hook, sixth edition, London 1881, 404.

*свој начин; но ќе прашам дали може да има било какво кршење(злоставување) на принципите од двете страни? Прашувам дали за доброто на нацијата, би можело да нема ... предрасуди од било која страна?*³¹⁰

Хук сметал дека само со една меѓусебна соработка и почит, образованието би имало просперитет, а децата од религиозната и световната настава би имала корист. Учителите требало да поседуваат сертификати од владата; училиштата требало да обезбедат вистинска психолошка и морална обука; наставната програма требало да биде надоградена и да вклучува математика, географија, музика, ликовно и историја.³¹¹ Религиозното учење би било засновано на читање на Библијата, и тоа без некој посебен интерес или предмет. Класовите како што пишува Хук, немало да бидат оставени во рацете на игнорирањето и непромисленоста на мониторинзите; читањето на деловите од книгите нема да помине без коментари и прашања; Библијата ќе запре да биде омилената книга за спелување.³¹² Во однос на финансиската поддршка и управувањето, менаџирањето на училиштата, Хук предложил да биде од страна окрузите(општините); секој округ би требало да биде поделен на училишни области, кои поединечно би формирале свој управен одбор, отворен за сите лица, без разлика на верската вероисповед и политичка партија. Правото на именување на овој одбор би требало да го имаат судиите од округот, „...како луѓе кои се заинтересирани за општата благосостојба на округот...“, и како луѓе кои свесно и доволно ја познаваат потребата на училишните области во своите окрузи.³¹³

Овој памфлет предизвикал многу спротиставувања и го одбележал почетокот на новиот тренд во полемизирањето за народното образование. Луѓето биле поделени на две групи или партии. Оние кои го поврзувале развојот на народното образование главно како религиозно дело управувано од рацете на Црквата и кои бескомпромисно се спротиставувале на идејата да се предаде неговата контролата на комитетите избрани од

³¹⁰ Исто, 405.

³¹¹ Barnard, A History of English...,107.

³¹² Birchenough, History of Elementary Education..., 103.

³¹³ The Life and Letters of Walter Farquhar Hook..., 405.

народот.³¹⁴ И од друга страна, оние како Др. Хук кои во ширењето на образованието гледале израз на демократски принципи, кои верувале дека не е можно воспоставување на еден комплетен образовен систем без континуирана државна интервенција, и кои се залагале за секуларна настава, од причина што немало и непостоела заедничка основа за договор меѓу различните религиозни субјекти во врска со религиозното учење.

Меѓувреме, во истата година кога памфлетот се појавил, насоката на народното образование значително започнала да се менува. Од комитетот за образование биле преземените посериозни напори за замена на неефикасниот и неквалификуван „ланкастеров“ учител, со обучени и овластени учители и учителки.³¹⁵ Државните субвенции од 100,000 фунти за таа година биле посветени не само за градењето на нови училишта, туку и за обука и надоградување на учителите, и за зголемување на годишната инспекција.³¹⁶ Со овие мерки, Шатлворт конечно го свртел вниманието кон она што тој отсекогаш го сметал за витална цел, подобрување и зголемување на квалитетот и бројот на учителите.³¹⁷ Во извештајот на комитетот за август и декември 1846, Шатлворт подетално ја разработил шемата за реорганизирање на училишната настава и за подобрување на позицијата на учителите, и ги поставил основните стандарди и критериуми за учителската професија.³¹⁸ Мониторите требало да бидат сменети со т.н. ученици-учители, односно со селектирани ученици од 13 годишна возраст до 18, чија задача била да поминат пет години

³¹⁴ Оваа група ги вклучувала религиозните субјекти во државата, мнозинството на Англиканската црква, на Римокатоличката и протестантите (неконформисти).

³¹⁵ Од формирањето на Комитетот за Образование во 1839 година, па сè до 1846 година, процентот на оние кои не знаеле да се потпишат во брачните книги речиси и да останал ист. Па така, во 1839 година просекот на непотпишани бил 41,6% (33,7 – мажи, и 49,5- жени), во наредните шест години тој се движел од 41,4 до 40%, што укажувало за нефункционалноста на образовниот систем. (The age of charistists..., 203,4.)

³¹⁶ The Life and Letters of Walter Farquhar Hook..., 405.

³¹⁷ Шатлворт уште пред да ја добие работата во комитетот (1839) знаел дека најголемиот проблем во образованието е тоа што нема адекватен број на добри учители. Мониторијалниот систем не само што бил механички, туку и го игнорирал образовниот импакт како голема вредност. Ки посакал нефункционалниот систем (мониторијален) да го смени со ученик-учител системот, но неговата идеја отишла подалеку од само замената на едно постаро момче со помладо. Тој сметал дека ученикот-учител требало да помине цела обука за учителствување под водство на искусен учител, а потоа да продолжи во добро организирана школа за да ја заврши обуката за неговата професија. Оттука, заклучокот бил дека најнепосредна потреба за подобрување на образованието е формирање на школи за обука на наставници. (Curtis, History of Education..., 234)

³¹⁸ Целиот извештај на комитетот за образование во: Sir James Kay-Shuttleworth, Public Education (1832-1839-1846-1862), vol II, London, 1862. Додаток (A) 531- 545,. Детално во овој труд види во глава 3.

учителска обука. Било предвидено субвенциите да им бидат дадени на главните учители, и од нив, да бидат одвоени стипендии за учениците. Било предвидено идните учители еднаш годишно да бидат испитувани од инспекторите на комитетот за образование. Оние кои успешно ќе ги завршиле петте години обука и ќе го комплетираше предвидениот завршен испит од „кралската“ комисија, се стекнувале со титула и сертификат за учител, останатите, оние кои неуспеле, бидејќи насочени да обавуваат јавни позиции со помала граѓанска одговорност. Накратко кажано, во учителските училишта, учениците секојдневно посетувале приближно седум часа предметна настава; пред и по училишната настава биле окупирани со петчасовна општокорисна(народна) активност, како на пример: чистење на своите соби, градинарство и креирање на различни работилници.³¹⁹ На страна од наставниот концепт, Шатлворт сметал дека учителската професија ќе има напредок само доколку се воведат пензиски надомест за луѓето кои најмалку 15 години обавувале просветна дејност.

Со системот на ученик-учител, Ки-Шатлворт се сретнал во 1840 година за време на неговата посета на Холандија и Швајцарија и тамошните училишта. Особен впечаток му оставиле училиштата кои биле под силно влијание на работата на Песталоци и Феленберг.³²⁰ По нивната „скрипта“ тој уште во 1840-та година основал основно училиште во југозападен Лондон, во местото познато како Батерси (Buttersea).³²¹ Училиштето се

³¹⁹ Подетално за целиот тој процес види: глава 3.

³²⁰ Филип Емануел фон Феленберг(1771-1844), швајцарски едукатор и реформатор од првата половина на 19-тиот век кој бил познат по неговите себеподдржливи земјоделски училишта за сиромашни деца; претставувале комбинација на физичка работа со настава за агрономијата. Во дел од нив тој додал и класичен институт за децата на средната класа, конструирал градини, основал женски паралелки, како и посебни класови за обука на учители. Неговата образовна схема била распространета насекаде низ Европа. (Литературата за овој реформатор нажалост е оскудна и нечитлива за авторот на овој труд.)

³²¹ По швајцарскиот модел на училишта, Ки во Батерси го инсталирал т.н себеподдржлив систем на управување. Од учениците се барало секојдневно да ги користат своите кревети, да ги переат подот, да ги чистат своите обувки, да ја поставуваат масата и да го подготвуваат зеленчукот. Во текот на денот учениците имале и надворешни „активности“, одгледување на домашни животни, чистење на градината, и произведување на зеленчук и овошје за потребите на заедницата. Ученичкиот ден започнувал во 5 часот и 30 минути наутро, а завршувал најчесто во 9 часот навечер. Оброците, науката, градинарството и сточарството се менувале низ долгиот „спартијатски“ ден, а последователно со тоа и навиките, физичката подготвеност и благосостојбата на учениците. Ки видел дека многу од идните наставници немале добро образование, па затоа курсот започнувал со предавање на основни предмети. Наставната програма вклучувала: менување и истражување

покажало како расадник за квалитетни учители, и од 1843 година, поради сосредоченоста на Ки во образовната комисија, управувањето му било доделено на Националниот Институт. Стимулирани од успехот на училиштето, во наредните две години била преземана кампања за отварање и изградба на училишта за обука на учители. До 1845 година, Англиканската црква основала дваесет и две училишта со околу 540 ученици-учители. Структурата на училиштето во Батерси станала модел за педагошки училишта и камел темелник на реформираното образование во В. Британија. За значењето и доприносот на Ки Шатлворд во образованието на В.Британија, Френк Смит пишува:

*„...Буквална вистина е да се каже дека тој во тие десет години го поставил основниот план на англиското основно образование. Нему, повеќе од кој било друг должиме за тоа што Англија беше снабдена со училишта за децата на својот народ, и што оваа скапа работа беше завршена без нарушување на односите меѓу црквата и државата. Тоа што се чинеше невозможно во 1839 година, до 1849 година речиси и да беше постигнато во главни црти... Под негово водство и под негова директна регулатива започната тивка револуција во училиштата, која на крајот ќе успее (истите) да ги трансформира“.*³²²

Во 1849 година не можејќи да го издржи преголемиот притисок Шатлворд си поднел оставка и заминал на заслужен доживотен одмор. Неговата добро сработена работа била само една добиена „битка“ во долгата „борба“ за реформирање на училиштата и подобрување на образовниот систем. Во наредните две децении образовниот систем во В.Британија имал еден бавен, но сигурен и здрав напредок. Во многу ситуации, таа експериментила во него, воглавно водена од желбата да научи од сопствените грешки и успеси. Британците сакале оргинал, а не копија од некој надворешен, француски или пруски образовен систем. Шарплес со право поентира дека „... веројатно таа

на земјиштето, географија, основни науки, пресметување, цртање и музичко. Учениците дополнително слушале и предавање за теоријата и праксата во образованието. (Curtis, History of Education..., 235)

³²² Frank Smith, A history of English elementary education, 1760-1902, University of London Press 1931, 211.

*(образоаванието) ќе напредуваше побрзо доколку постапеше онака како што постапија насекаде, но во тој случај немаше да ја развие схемата на прав/автентичен англиски начин, која толку добро се вклопува во нејзиниот национален живот, начин на размислување, и во нејзините преостанати институции“.*³²³

Полудржавен систем (1850-1870)

*„Ако не е евтин, треба да биде ефикасен;
ако не е ефикасен, треба да биде евтин“ - Роберт Лоу*

Четириесттите години јасно покажале дека волонтерската снага не била самата по себе доволна да ги задоволи апетите на образованието во државата. За таа цел „адвокатите“ на секуларнот образовен систем во 1850 година го основале здружението на „Национални Јавни Училишта“.³²⁴ Истата година, тие претставиле закон кој предлагал назначување на инспектори кои би го утврдиле образовниот капацитет на областите и предложиле задолжителни овластувања на даночните обврзници. Било предвидено даночните обврзници да формираат локални училишни одбори и да наплаќаат општински стапки, со цел да основаат бесплатни световни(секуларни) училишта за деца од седум до тринаесет годишна возраст.³²⁵ Во смер да се мотивираат и да се стимулираат наставниците, училиштата би требало да приложуваат годишен извештај. Од него би се одредила платата на наставниците, според бројот на децата кои истите ги поддучувале, и според нивниот постигнат успех во наставата. Очекувано, религиозните субјекти во државата, во овој случај сплотени и обединети, силно се спротиставиле и бескомпромисно го отфрлиле предлог законот. Не обесхрабрувајќи се, Националното здружение започнало една активна кампања за обликување на јавното мнение. Во сите поголеми градови основале свои ограноци, биле објавени и пуштени во јавност голем број на памфлети и биле отворени бесплатни световни училишта. Фокусот бил ставен на тоа како да се обезбеди еден постојан

³²³ Sharpless, English Education..., 10.

³²⁴ Во 1847 година најпрво било основано здружение во Ланкашир, познато како “Lancashire Public School Association”; три години подоцна од него израснало здружението на „Национални Јавни Училишта“ (National Public Schools Association).

³²⁵ Birchenough, History of Elementary Education..., 104.

локален паричен придонес во образованието, кој би бил додаток на државните субвенции, и кој би предизвикал мешање на локалните репрезентативи во управувањето на постојните училишта. Како последица на тоа, во текот на наредните години, бројни предлог-закони се нашле на гласање во парламентот, секој од нив нудејќи решение, секој до нив нудејќи алтернатива.

Во 1853 година поранешниот премиер Лорд Џон Расел во име на владата го предложил т.н закон за општината. Целта била да се дадат одредени овластувања на градските совети на градовите со 5000 жители, за истите да можат да ги надополнат приходите на постоечките училишта.³²⁶ Иако, овој предлог закон не поминал во собранието, неговата главна идеја, истата година била ставена во функција преку одредби донесени од Комитетот за Образование. Преку нив се обезбедил еден систем од такси, кои требало да им се исплатат на раководителите со цел да се подобри посетеноста на училиштата. Покрај ова комисијата имала во план и пропорционално да го зголеми бројот на оние учители кои се способни да го положат испитот за читање, пишување и пресметување. Комисијата предложила и субвенции по заслуга, кои би се давале само на оние училишта кои имале учители со учителска диплома(сертификат).³²⁷ Во иста насока се движел Сер Џон Пакингтон во 1855 година со својот предлог закон; предвидувајќи воспоставување на локални одбори со надлежност да им помагаат на постоечките училишта, изградба и одржување на нови училишта, и на крајот како круна на сето тоа, „...*бесплатно школување за сите*“.³²⁸ Сепак, државното раководство не било спремно да го направи „Пакингтоновиот“ чекор и на еден директен начин да го преземе народното образование. Нивната проценка била дека најпрво би требало образованието да се „освои“ и да се „ослободи“ од волонтерскиот систем, на еден мирен и „византиски“ начин, а подоцна да стави целосно во функција на државата.

³²⁶ Shuttleworth, Public Education..., 557

³²⁷ Исто..., 566.

³²⁸ Религиозната настава во училиштата (доколку е потребна) би требало да соодветствува со доминантната религија на населеното место. (Birchenough, History of Elementary Education..., 106.)

За таа цел, во наредниот период, Куртис го именува како *период на религиозна контроверност*, Комитет на Образованието, главниот владин „играч“, на еден тивок и субтилен начин ги користел своите записници и одредби за постепено да воведува јавна контрола врз образованието.³²⁹ На 25-ти февруари 1856 година, Комитетот добил нов повисок статус и прераснал во „Оддел за Образование“.³³⁰ На чело новиот оддел се наоѓало лице титулирано како Потпретседател (Vise-President), директно одбран од премиерот на владата и директно поврзан со неговото владеење, оној миг кога премиерскиот кабинет се менувал, се менувал и потпретседателот. На овој начин образованието дефинитивно било сврзано со владеачката структура и општо со политиката во државата, но не на начин што би предизвикало општествено незадоволство, туку на еден затскриен и недиректен начин.

Акумулирањето на моќта во рацете на административните службеници, секако, не поминало без да биде забележано од религиозните субјекти во државата и од подржувачите на волонтерскиот образовен систем. Но, нивниот глас не можел да добие на јачина, од причина што последните статистики и истражувања не оделе во прилог на волонтерскиот систем. Веќе четвртина век откако државата започнала да дели субвенции, и во него повеќе од 3,5 милиони фунти народни пари биле потрошени за образованието. Покрај тоа, до 1857 година субвенциите пораснале на 541,333 фунти, а со тоа пораснале и очекувањата на владата, и пред сè, очекувањата на јавноста.³³¹ Јавниот дискурс се почесто изразува сомнеж за капацитетот кој го поседувал досегашниот(волонтерски) систем и неговото понатамошно развивање. Нивната оправдана сомничавост ја потврдиле и податоците изнесени од конференцијата за училишна посетеност предводена од сопругот

³²⁹ Curtis, History of Education..., 248.

³³⁰ Barnard, A History of English..., 109. Како повод за основање на еден ваков оддел за образование, како што изјавил Лорд Монтигл било тоа што „...комитетот во својот устав и одредби претставува(л) еден од најлошите модели во администрацијата. Неговите членови биле лошо избрани; дел од нив имале недостиг на време, а дел недостиг на знаење и умешност да ги разберат нивните функции. Како резултат на тоа“ – поентира Монтеагл, „...вистинската моќ беше во рацете на подредени лица“.(H. Holman, English National Education, A Sketch of the Rise of Public Elementary Schools in England, London 1898, 148,9.)

³³¹ Сè почесто одекнувале гласови дека премногу пари му се даваат на свештенството, односно на Националниот Институт, без истите да возвратат со соодветен резултат. Најгласните поплаките доаѓале од луѓето кој припаѓале на трговско-занаемската класа, разбирливо, бидејќи како даночни обврзници тие го полнеле буџетот, и за возврат очекувале нивните деца да добијат квалитетно образование. (Исто..., 162.)

на кралицата Викторија, Алберт. Според нивните истражувања, од 2,000.000 ученици во училиштата; 42% биле помалку од една година во училишните клупи; 22% една или помалку од две години; 15% од нив посетувале училиште две или помалку од три години; 9% три или помалку од четири; 5% четири или помалку од пет години; и на крајот само на 4%, околу 80,000 учениците, училишниот век им траел повеќе од пет години.³³² Комисијата забележала дека главниот „дефект“ на народното образование не бил недостигот на училишта, туку нивната посетеност. Таа акцентирала дека децата на возраст од 9 до 10 години поради бројни причини најчесто го напуштале училиштето.³³³ Бидејќи податоците биле собрани за релативно кратко време, истите оставиле сомнеж за нивната точност и прецизност. Следната, 1858 година, владата донела одлука дека е вистинско време да се спроведе едно сериозно теренско истражување, преку кое ќе се дознае и ќе се отслика реалната состојба на образованието.

За потребите на истражувањето била формирана „Кралска комисија“ предводена од Хенри Пелхам, Војводата од Њукасл. Комисијата била составена од десет инспектори кои своите истраги ги воделе на десет одбрани локации кои меѓусебно се разликувале една од друга, односно биле од различен тип. Од 1858 до 1861 година, „кралските“ инспектори работеле на *„истражување на сегашната состојба на народното образование“*.³³⁴ Нивната истрага била отсликана во извештај на повеќе од 700 страни податоци и статистики за основните училишта во Англија и Велс, и дополнителни препораки *„...за проширување на добро конструирана и ефтина основна настава за сите класи на народот“*.³³⁵ Комисијата забележала дека сè уште постојат остатоци од мониторијалниот метод и дека ученик-учител методот на Ки Шатлворд давал добри резултати, иако истиот бил во неговата почетна фаза на развивање. Последователно на тоа и самиот процент на посетеноста на училиштата бил поголем. Собраните статистики покажуваат дека еден човек од осуммина

³³² Birchenough, History of Elementary Education..., 108.

³³³ Во најголем процент децата го напуштале училиштето поради недостиг од материјални(парични) средства, односно, од причина што од нив се очекувал паричен допринос во семејниот буџет.

³³⁴ Newcastle Commission Report, The State of Popular Education in England, London 1861, 4.

³³⁵ Исто. Крајниот резултат на нивната работа можеме накратко да го сумираме под 4 точки: училиштата, учениците, учетелствувањето, и предлози.

од вкупната популација на Англија и Велс посетувал училишна настава или пропорционално 1:7.83.³³⁶ Споредбено со бројките во дваесеттите кога посетеноста била 1:16 или со посетеноста на почетокот на векот 1:21, на некој начин овие податоци ја оправдувале владината политика да се остави образованието во рацете на црквата и волонтерските организации. Најголемата слабост на системот, како што и претходно беше нагласено, бил краткиот училишен век, но и многуте неправилности во училишниот живот.

*„...Овие пропорции(се мисли на 1:7.83) за присуството на населението во училиштата имплицира/подразбира дека скоро секој добива некаква училишна настава во одреден или некој друг период; но исто така имплицира дека просечната посетеност е далеку пократка отколку што би требало да биде и таа совршено одговара со неспособноста на голем дел од училиштата во земјава да обезбедат навистина корисна настава, или пак да имаат значително влијание во формирањето на карактерот на оние, кои ги посетуваат“.*³³⁷

Дека ваквиот *дефект* во голема мера бил вистина, ни покажуваат податоците на „кралската комисија“ и на Комитетот за Образование прикажани во Табела 1. Огромната бројка на деца кои го напуштале училиштето во првите две години не ветувала светла иднина за волонтерскиот систем.³³⁸ Податоците за просечната посетеност на училишта од 1853 година до 1859 година укажуваат дека околу 40% од учениците го напуштале училиштето во првите две години. Учениците од оваа „категорија“ заминувале од

³³⁶ Исто, 87.

³³⁷ Исто, 88.

³³⁸ Ако математички ги проанализираме податоците од Табела 1 и ако додадеме дека во 1858 година, „Кралската комисија“ своите податоци ги извела од 1,549,312 ученици, можеме да предвидиме колку од нив ќе се откажат во првите две години. Според Табела 1, 601,283 ученици следеле настава помалку од една година, 350,141 од учениците биле во својата втора година, и 252,380 ученици во моментот на истражувањето имале од две до три години образование. Од податоците за минатите седум години и податоците за 1859 година, можеме да утврдиме дека индексот на намалување на бројката на учениците од одделение во одделение речиси во секоја година е приближно ист. Оттука можеме да утврдиме дека околу 40% или 250,000 од децата кој биле запишани во првата година не продолжиле во следната година; понатамошните пресметки ни покажуваат дека од оние кој поминале во следната година, пристojни 30% или околу 100,000 ученици не продолжиле понатаму. За да ја комплетираме сликата, ќе заклучиме дека околу 39% или 350 000 ученици од 600,000, секоја година го напуштале училиштето со помалку од две години образование.

училишните клупи речиси без знаење; во најдобар случај се стекнувале со способност да се потпишат или да решат некоја проста математичка задача.

Табела 1: Просечен училишен век

Стекнуто образование	Просечна посетеност за седум години(1853-1859) Комитет за образование	Просечна посетеност за 1859 година (Комитет за образование)	Просечна посетеност за 1858 година (кралска комисија)
Помалку од 1 година	40.96	37.81	38.81
Од 1 до 2 години	24,21	22.57	22.66
“ 2 “ 3	14,8	16.81	16.29
“ 3 “ 4	9.52	10.89	10.48
“ 4 “ 5	5.65	6.46	6.54
Над 5 години	4.84	5.46	5.22

Извор: Newcastle Commission Report..., 173.

„Кралската комисија“ своите податоци ги црпела од 1,740 јавни дневни училишта и 3,450 приватни училишта во кои според книгите за ученици биле запишани 1,549,312 деца.³³⁹ Од нив најголем процент биле на возраст од 6 до 11 години, околу 51%, и на возраст од 3 до 6 години, околу 25%(види: Табела 2). Евидентно било дека посетеноста забрзано опаѓала после 11-тата година на децата, со оглед на тоа што децата започнувале со работа. Статистиката укажува дека постои голема веројатност за учениците кои посетувале редовна настава, училишниот век да траел околу четири години, и најчесто или околу 80%, тоа било во случаите кога децата биле на возраст меѓу третата и единаесеттата година. Бројките покажуваат и дека во приватните училишта 48.1% или половина од учениците биле на возраст од 3 до 7 години; веројатно оваа бројка се должи на тоа што комисијата своите податоци ги црпела во најголем дел од приватните предучилишни

³³⁹ Newcastle Commission Report..., 173 . Во тој момент во Англија и Велс имало вкупно околу 2,5 милиони ученици, од нив 1.5 милиони (оние од кои се исцрпени податоците) биле во јавни училишта. (Holman, English National Education...,151.)

дамски училишта. Заразлика од приватните, јавните училишта имале една константност во посетеноста на учениците од 3 до 11 години.

Табела 2: Старосна поделеност на учениците во училиштата

Возраст на учениците	Процентуална посетеност на јавните училишта	Процентуална посетеност на приватните училишта
Под 3 години	3.0	5.4
Од 3 до 6	19.8	34,7
“ 6 “ 7	11.3	13.4
“ 7 “ 8	12.3	11.0
“ 8 “ 9	12.4	9.0
“ 9 “ 10	11.6	7.4
“ 10 “ 11	10.3	5.8
“ 11 “ 12	7.9	4.8
“ 12 “ 13	6.0	3.9
Над 13 години	5.4	4.6

Извор: Newcastle Commission Report..., 171.

Училиштата биле отворени 5 дена во неделата, а школска година траела 44 недели, односно 220 денови. Просекот на дневна посетеност на училиштата во работен ден била 76.1%.³⁴⁰ Комисијата утврдила дека 36.3% од учениците или 562,400 ученици биле помалку од 100 училишни денови во годината, но и респектабилни 288,172 ученици имале над 200. Овие бројки се поклопуваат со бројките дадени во извештајот од 1859 година на Комитетот за Образование за годишното субвencionирање на училиштата, според кој 41.28% од учениците биле присутни 176 денови во училишните клупи.

³⁴⁰ Исто..., 172.

Табела 3: Дневна посетеноста на училиштата

Училишни денови	Процент
Помалку од 50	17.4
Од 50 до 100	18.9
“ 100 “ 150	20.7
“ 150 “ 200	24.4
Над 200 училишни денови	18.6

Извор: Newcastle Commission Report..., 172.

Една од причините за отсуството на учениците или *„доста вообичаена работа“*, како што добро увидел Виндер, еден од инспекторите од кралската комисија, е кога *„... детето ги пропушта часовите во понеделник и вторник, родителите го остават дома до крајот на неделата. Тие мислат дека не е вредно да платат 3 пени за три денови настава во неделата“*.³⁴¹ Родителската штедливост била забележана од уште еден инспектор од комисијата кој забележал дека во едно училиште кога неделата била *„прекршена“*, односно од 5 денови, 3 или помалку биле работни, само 65 од вкупно 140 момчиња во училиштето присуствувале на наставата. *„Родители“*, напишал истиот инспектор, *„нема да платат две пени за прекршена недела“*.³⁴²

Во крајниот извештај комисијата на *Нејзиното Величество Викторија* заклучила дека и *под сегашните услови*, односно со таквата посетеност на училиштата, претпоставуваат дека три од пет ученици ќе научат да пишуваат и читаат без некои потешкотии и ќе бидат способни да извршуваат аритметички операции какви што се потребни во секојдневниот живот.³⁴³ Што се однесува до училиштата, тие сметале дека моралниот тон на училиштата бил подобрен, односно знаењето кое учениците го добивале било *под влијание на здрава моралната и религиозна дисциплина*, но препорачуваат дека е неопходно да се подобрат редовната посетеност и методот на предавање, и да се

³⁴¹ Исто, 174.

³⁴² Исто.

³⁴³ Исто.

прошири училишната програма за постарите ученици.³⁴⁴ Како можно решение за подобрување на образованието инспекторите го предложиле системот *плаќање по заслуга*, односно државата да ги субвенционира оние училишта кој ќе добијат „преодна оцена“ од кралските инспектори.³⁴⁵

Околу прашањето за задолжително образование водено од владата, комисијата „...чини дека ниту било остварливо, ниту пожелно“.³⁴⁶ Еден таков обид „...да се замени независниот систем на образование со задолжителен систем управуван од државата, ќе наиде и на религиски и на политички приговор“.³⁴⁷ Задолжително народно образование кое диригирано од владата, комисијата смета дека е соодветно за општество кое живее под директна и строга државна управа, како Прусија, а не за општество на „џентлмени“ кое е засновано на индивидуализам и слободарски дух.

По неговата „премиера“, извештајот на комисијата бил „торпедиран“ од секоја страна. Многу од религиозните групи имале поплаки дека се погрешно интерпретирани; добрите познавачи на образование од типот на Лордот Шафтсбери критикувале дека особено извештаите за најсиромашните училишта биле речиси сосем неточни; самите инспекторите потврдиле дека наставата во училиштата била подобро заразлика од тоа како била прикажана; статистичките здруженија тврделе дека изворите од кои комисијата ги црпела своите податоци се неверодостојни.³⁴⁸ На страна од критиките, извештајот дал генерално(општо) добра претстава за состојбата на народното образование и дал плодна почва за Роберт Лоу, главниот човек на Одделот за Образование, на него да заснова огромна измена во образовниот систем. Лоу го отфрлил предлогот за дополнителни локални субвенции, но прифатил дека субвенциите би требало да им се исплаќаат само на

³⁴⁴ Исто. Еден од проблемите во наставата било тоа што наставниците најчесто своето внимание го насочувале кон постарите ученици, и последователно на тоа ја занемарувале основната 3R програма кај помладите ученици.

³⁴⁵ Државните субвенции би требало да бидат надополнети со локални субвенции од градовите, и тие би требало да бидат засновани на присуството на учениците, и нивниот успех од крајниот испит подготвен од инспекторите. Исто, 545.

³⁴⁶ Исто, 300.

³⁴⁷ Исто.

³⁴⁸ Holman, English National Education..., 156.

менаџерите, а сумата треба да зависи од успехот на учениците од последниот испит, кои истите би имале право да го полагаат само доколку во изминатата година имале одредено присуство на часовите. За да дојде до потребните измени, тој ги истакнувал двата најголеми недостатоци кои биле посочени во извештајот: нередовното присуство и оскудните постигнувања на младите ученици во 3R програмата, односно читање, пишување и аритметика. За нештата да се подобрат, новиот Ревидиран закон (Revised Code) од 1862 година, предвидел во иднина државните субвенции да им бидат исплаќани на раководителите на училиштата врз основа на системот *плаќање по заслуга* (Payment by Result).³⁴⁹ „...Досега имавме живеено под систем на донации и протекција“ – изјавил Лоу: „...сега ние предлагаме да има малку слободна трговија“, алудирајќи на капиталистичките „вредности“ кои во себе ги носел овој закон.³⁵⁰

Следеле лавина на реакции и протести од секој што бил некако засегнат од образованието. Илјадници петиции од учители, раководители, просветните работници и од свештенството биле испратени на адресите на Горниот и Долниот Дом во знак на незадоволство; вистинито или не, само една од нив изразила задоволство и поддршка на новиот систем (веројатно од самиот Лоу). Како резултат на бројните петиции биле направени неколку измени и корекции, но во суштина Лоу ги задржал своите главни постулати.³⁵¹ Во својата последна верзија, Ревидираниот закон поставил два главни услови за доделување на субвенција: присуство и резултати од крајниот испит.

Присуството било пресметано на начин што ученикот морал да биде присутен на настава два часа наутро или два часа попладне, и час и половина во вечерните часови, но вечерните присуства се однесувале на учениците кои имале над 12 години. Четири шилинга од ученик била субвенцијата за децата имале редовно (околу 200) утринско или попладневно присуство; како надополнување за учениците кои следеле вечерна настава, училиштето добивало дополнителни два шилинга и шест пени.³⁵² За децата под шест

³⁴⁹ Се нарекува ревидиран закон, бидејќи се смета како надополнување на законот од 1860 година.

³⁵⁰ Barnard, A History of English..., 112.

³⁵¹ Во првото читање, предлог-законот предвидува децата на возраст од 3 до 7 години на крајот на годината да бидат испитувани, како резултат на протестот овие деца биле иземени. (Curtis, History of Education..., 258.)

³⁵² Holman, English National Education..., 164.

години, субвенцијата била шест шилинга и шест пени по ученик, но само доколку инспекторот даде позитивен извештај. Остатокот од субвенцијата зависела од резултатот на ученикот на годишниот испит. За секој ученик кој би присуствувал на повеќе од двесте утрински или попладневни часови и би го положи испитот, законот предвидувал, училиштето да добие субвенција од осум шилинга по ученик. За оние постарите, кои присуствувале на повеќе од дваесет и четири вечерни состаноци и притоа го положиле испитот, училиштето би требало да „заработи“ 5 шилинга од ученик.³⁵³ Ако ученикот не успеал да положи предмет од 3R програмата, во тој случај од секој „паднат“ предмет би бил одземен износ од два шилинга и осум пени. Децата би требало да бидат групирани по шест стандарди, и едно дете по втор пат не би можело да биде ставено во истиот стандарт. Настрана од вообичаените предмети, законот предвидувал девојките во училиштата задолжително да следат часови по плетење. Субвенцијата можела да биде намалена и во случај доколку инспекторот не биде задоволен од состојбата на училиштето; училишната зграда морала да биде соодветно осветлена, проветрена, без влага, со доволен број на училни. Главниот наставник морал да поседува диплома, а дневниците често да бидат пополнувани.³⁵⁴ По крајната пресметка изведена од инспекторите на „Одделот за Образование“, училиштето ја добивало „заработената“ субвенцијата.

Плаќањето по заслуга, според замислата на Лоу, би требало да им биде силен мотив на учителите за да вложат многу поголем напор и енергија во нивното учителствување.³⁵⁵ Крајните резултати од испитувањето би требало да му покажат на учителот дали неговиот метод во изминатата година бил успешен или не, а самиот концепт на добивање на субвенции би требало да направи раководителите и учителите да бидат повеќе загрижени за присуството на учениците и да работат во смер на негово подобрување. Крајниот резултат од *плаќање по заслуга*, според предвидувањата на Лоу, би бил зголемување на посетеноста на учениците и подобрување на наставата. На

³⁵³ Curtis, History of Education..., 258.

³⁵⁴ Birchenough, History of Elementary Education..., 114.

³⁵⁵ Во пракса, системот претставувал „меч со две острици“; кога учениците не успеале да го положат крајниот испит, учителите биле „стрелани“ од раководителите; спротивно на тоа, кога учениците го поминувале крајниот испит, учителите биле „славени“ и високо вреднувани.

приговорите дека ваквиот систем го деградира образованието, Лоу посочил дека тоа што е поправено е минимум во образованието, а не максимум. „...Не можам да ви ветам дека овој нов закон ќе биде и економичен и ефикасен, но можам да ви ветам дека ќе биде или едниот или другиот; ако не е евтин, ќе биде ефикасен; ако не е ефикасен ќе биде евтин“.³⁵⁶

Ваквата реторика комбинирана со одредбите на ревидираниот закон направиле Роберт Лоу да биде на подиумот на најомразени личности во Велика Британија. Неговиот план бил примен со негостопримливост од училиштата, и со омраза од раководителите и учителите. Критиката била гласна дека законските одредбите претендираат да ги намалат способностите на учителите и општо нивниот број. Субвенциите „диригирале“ дека фокусот во наставата мора да биде 3R програмата, со што во суштина била занемарена важноста на останатите предмети, и последователно важноста на постарите ученици.³⁵⁷ Од друга страна, подржувачите се држеле до тоа дека со новите услови секое дете ќе го добие потребното образовно внимание и дека новиот систем отвара врата и помалите училишта да „вкусат“ од субвенции на државата.

Гледано од една потесна перспектива, Ревидираниот закон имал непосреден ефект во намалувањето на вкупната субвенција и во подобрувањето на просечната посетеност. Статистиките покажуваат дека во 1862 година 888,923 ученици посетувале редовно настава, до 1865 година тој број се искачил на 1,016,558. Паралелно со тоа субвенцијата од 813,441 фунти во 1862 година се намалила на 636,806 фунти во 1865 година. Подржувачите објаснувале дека ваквото подобрување се должи на ефикасноста на администрација и добрата распределба на субвенциите. Според нив, новиот систем автоматски го регулирал квалитетот на извршената работа и со тоа автоматски го подобрувал образованието. Но, колку навистина во пракса бил успешен, евтин и ефикасен новиот систем? Ки Шатлворт, еден од најжестоките противници на Ревидираниот закон, во 1868 година пишува дека субвенцијата била намалена „благодарение“ на намалениот број на учители-ученици (од

³⁵⁶ Barnard, A History of English...112.

³⁵⁷ За ваквата констатација јавноста била во право. Во наредните години, не само помладите ученици, туку и адолесцентите и возрасните биле испитувани на крајот од годината по двата најниски стандарди. (Curtis, History of Education..., 258).

13,237 во 1860 на 8,937 во 1866 година), влошените стандарди во наставата во училиштата и поради намалувањето на платите на наставници. Евидентно било дека новите регулативи ја подобриле просечната посетеност и го зголемиле училишниот век на учениците, но евидентно било и дека учителите своето внимание го сконцентрирале на најмладите и на послабите ученици, на сметка на постарите и на талентираните ученици.³⁵⁸ Една од причините зашто субвенциите биле во постојан пад од 1862 до 1866 е тоа што многу ученици не успеале да го поминат последниот испит; за 1863 и за 1864, комисија за образование информира дека од околу 930,000 ученици само 41% се појавиле на тестирањето. Многу од инспекторите сведочеле за суровоста на раководителите и учителите, и за психолошката тортура која ја трпеле учениците. Водечкиот мотив на учителите и раководители да добијат што е можно поголем дел од субвенцијата направила во некој миг тие да наликуваат на вистински предатори. Инспекторите известуваат дека за време на испитувањето присуствувале многу деца кои страдаат од *Streptococcus pyogenes*³⁵⁹ и слични болести; буквално, учениците биле транспортирани од болниот кревет на училишните столчиња. „... Да слушаш интезивна гласна кашлица, да набљудуваш мали испакнатини на кожата од сипаница, да гледаш деца во мајчини раце или седнати на столче покрај оганот, од причина што се премногу болни да ги заземат соодветните места, се настани кои воопшто не се ретки во искуството на инспекторот...“.³⁶⁰

Покрај „деспотизмот“, дел од учителите биле „познати“ и по своите фалсификаторски вештини; ученикот за кој учителот бил сигурен дека го има потребното знаење да го помине испитот на комисијата, знаел да полага неколку пати пред комисијата

³⁵⁸ Огромни 86% од децата над 10 години биле испитувани според стандард кој е пренизок за нивната возраст.

³⁵⁹ Оваа патогена бактериска инфекција, позната и под името Црвена треска (Scarlet fever), се сметала за честа и тешка болест во минатото (денес најчесто се лекува). Децата на возраст од 5 до 15 години биле (и уште се) со најголем ризик да ја добијат црвената треска и да претрпат сериозни штетни здравствени проблеми. Треската се шири преку контакт со заразно лице или преку нивните бактерии. За тоа колку црвената треска била опасна болест, сведочи фактот што и денес на годишно ниво во светот има околу 517,000 смртни случаи како последица на *Streptococcus pyogenes*. (Најголем број од вкупниот број на смртни случаи доаѓа од неразвиените земји). (Carapetis, J. R., Steer, A. C., Mulholland, E. K., & Weber, M., The global burden of group A streptococcal diseases, The Lancet Infectious Diseases, November 2005, 685-694, 685.)

³⁶⁰ Curtis, History of Education..., 267.

под различно име, односно под име на некој послаб соученик. Учителот го сметал инспекторот за свој природен непријател, кој требало да биде надмудрен секогаш кога е можно, бидејќи самите нешта му го налагале тоа.³⁶¹

Парадоксално или не, во годините што следувале Ревидираниот закон донел подобрување во минималното образование и основното описменување на народот. Метју Арнолд, посведочил дека многу од учениците го подобриле читањето и дека редовната посетеноста на учениците се зголемувала од година во година. Фокусот на изучување на 3R програмата во основните училишта го дал резултатот кој го посакувал Лоу, механичко описменување, за механичко вклопување во општеството. Можеби наставата не чинела за оние кој го негуваа интелектуалниот, религиозниот и моралниот развик на англискиот ученик, но беше добредојдена за потребите на пазарот. „...Авторот на ревидираниот закон...“ - правилно расудува Хофман, „...премногу често беше изложен на критика како автор на системот плаќање по заслуга, и не се обрна внимание на фактот дека тој го направи најдоброто во лошиот бизнис. Тој беше силен човек, јасен мислител, решителен и нефлексибилен владетел, со добро осмислен план дизајниран да обезбеди сигурен принос од голема сума потрошени пари. И тој беше успешен. Резултатите што тој ги бараше да ги добие, во секој случај беа подобри од претходниот случај“.³⁶² Ревидираниот закон воспостави заедничка наставна програма во училиштата и добар апарат за проверка на знаењето ширум земјата. Тој не само што беше предвесник на законот за универзално образование, туку, во голема мера и презема дел од неговиот главен товар, секуларизирањето на училиштата.

³⁶¹ Силниот антагонизам помеѓу учителите и инспекторите траел до самиот крај на 19-тиот век, односно до укинувањето на „плаќањето по заслуга“ во 1897 година.

³⁶² Holman, English National Education...170,1.

Кон универзалното образование

„Годината 1870 на многу начини е 1066 за англиското образование, демне во меморијата и како кулминација и како нов почеток“.- Н. Морис

Во февруари 1870 година, Вилијам Фостер, човекот што ја презема функцијата на Роберт Лоу во Одделот за Образование,³⁶³ претставил предлог закон со кој би требало, како што самиот кажува, „...да се дополни сегашниот волонтерски систем и пополнат празнините“.³⁶⁴ Изгласан на почетокот на август, законот преставувал еден суштински компромис. Правно, не бил креиран ниту нов национален систем на образование, ниту задолжителен, ниту слободен систем, а портата на образованието била оставена отворена за помош од волонтерскиот систем, за училишните такси и приватните мецени. Главната цел на законот била да се обезбеди универзален пристап до основното образование. Оттука, за полесно да се управуваат училиштата, Фостер ја поделил земјата на училишни окрузи.³⁶⁵ Секој училишен округ, според еден од најсуштински одредби од законот, требало да обезбеди доволен број на сместувачки места во јавните училишта, за истите да бидат достапни за сите деца кои се жители на таа област.³⁶⁶ Актот му дал сила на Одделот за Образование да спроведе истрага за сместувачкиот капацитетот на секоја од училишните окрузи, и да определи, доколку е потребно, колку сместувања недостигаат. Училишните окрузи кај што било утврдено дека имаат недостиг во сместувачкиот капацитет добиле шест месеци рок да ги острнат таквите недостатоци, односно да ги доградат своите училишта или да изградат нови. Круцијално за образованието било што сите окрузи имале опција да формираат свој училишни одбори, кои би биле одговорни за градењето и потоа за

³⁶³ Во 1868 година, либералната партија на чело со Вилијам Гледстон успеала да издвојува победа на изборите во Велика Британија. Како резултат на тоа, Вилијам Фостер бил назначен за потпретседател на Одделот за Образование со должност да подготви план за инсталирање на национално образование.

³⁶⁴ Barnard, *A History of English...*, 116,7.

³⁶⁵ Законот се однесува на Англија и Велс, и не важел за Шкотска и Ирска. Градот Лондон важел за одделен училишен округ.

³⁶⁶ The Elementary Education Act, 1870, Introduction, Notes, and Index by W.G. Cunningham, London 1870, Член 5.

работењето на училиштето³⁶⁷. Покрај сместувачкиот капацитет, Одделот за Образование бил овластен да го прогласи училишниот одбор за неспособен, во случај ако истиот не обезбедил соодветно школување за неговиот округ или доколку училиштата не работеле во согласност со прописите предвидени со законот. Голем дел од самиот закон содржи детали околу тоа како би се формирале училишните одбори и на кој начин тие би се избирале.

Самиот закон директно не изгласал задолжително основно образование за целата територија на Англија и Велс, туку дозволил училишните одбори и окрузи преку нивни подзаконски акти да обезбедат редовно присуство на децата од пет до дванаесет години.³⁶⁸ Со овој „тројански“ потег, *de facto* основното образование станало задолжително, но како опција што подлежи на локална иницијатива, а не на државно и национално барање. Наставата и понатаму не била бесплатна, односно „... секое дете што посетува училиште обезбедено од училишниот одбор, мора да го плаќа предвидениот неделен надомест“.³⁶⁹

Наставната програма и квалификациите на наставниците не биле сменети со новиот закон. За да биде распознаено, признато, училиштето морало да ги исполнува квалификациите кои веќе биле утврдени со Ревидираниот закон од 1862 година. Накратко: - инспекторите да ги испитуваат учениците по 3R програмата; - главниот наставник да поседува признаена диплома или две години учителска обука; - и платата на учителот да биде обезбедена со барем две третини од училишната каса. Ова подразбирало од 30 до 90 фунти минимална плата за учител со диплома, и од 20 до 60 фунти за учителка со диплома.

Една од целите на Фостер, главниот архитект на законот, била и решавање на долгогодишниот религиозен спор меѓу англиканската црква и останатите верски групи за

³⁶⁷ Во окрузите кај што биле утврдени недостатоци, одделот за образование имал моќ да наложи формирање на училишен одбор, дури и во отсуство на локална иницијатива. Задачата на училишниот одбор, меѓу другото била и да обезбеди финансии од локалните даноци. (Исто, член 6). Ваквата реформа ќе симне дел од финансијскиот товар кој го носела владата. Волонтерските училишта немале можност да ги користат локалните такси.

³⁶⁸ Постоеле неколку исклучоци за кои подзаконските акти не важеле, на пример во случај на болест или доколку домот на детето е оддалечено повеќе од пет километри од училиштето. (Исто, член 74, став 5).

³⁶⁹ Таксите или надоместокот кој би требало ученикот да го плати бил определен од училишниот одбор, но со согласност од „Одделот за Образование“. Училишниот одбор од време на време имал опција да го измени предвидениот надомест на ученикот, најчесто кога родителот на детето поради сиромаштија не бил во можност да го плати неделниот надомест. Исто, член 17.

контролата на основните училишта. Без да заземе нечија страна, решението го нашол во донесување на законски акт, со кој училиштата се обврзани на неутралност во однос на религиските проповеди. Актот наведува дека волонтерските училишта, кои земаат државни субвенции, немаат повеќе право да ги обврзуваат учениците да посетуваат неделни училишта или било каков религиозен објект.³⁷⁰ Од друга страна, религиозната наставата не била сосем укината и неа можел да ја посетува секој ученик кој имал писмена согласност од своите родители, но времето во кое таа се практикува (најчесто пред или по часовите) и нејзината содржина било неопходно да бидат одобрени од „Одделот за Образование“.³⁷¹ Со други зборови, со одредбата број 7, биле на некој начин секуларизирани повеќето од Националните, Британските и протестанските училишта кои примале субвенции од владата.³⁷² Оттаму, по 1870-та година на мапата на Англија и Велс јасно биле маркирани два типа на училишта. Секуларни училишта овозможени и спонзорирани од локалната власт и владините субвенции. И обдарени училишта, во суштина, религиозни училишта кои биле одржувани од донации, мецени и неделни такси. Овој систем е познат како систем на школски дуализам, и ќе остане присутен во образованието на Англичаните и Велшаните до крајот на 19-тиот век.

Со законот за универзално образование, Фостер успеа да го официјализира она што Шатлворт го започна, а Лоу во голема мера и го спроведе; образование управувано од државата. Изумот на училишни одбори, кои ги финансираат училиштата од локалните такси, се покажал како полн погодок во тогашната општествена констелација. Во текот на 1871 година, биле формирани околу 290 училишни одбори, до март 1876 година бројот пораснал на 1550.³⁷³ До април 1895 година биле формирани според оценките 2470 училишни одбори, од кои 1065 или 43% под присила од страна Одделот за Образование. Непосредна последица од работата на училишните одбори бил напливот на градење на

³⁷⁰ Исто, член 7, став 1.

³⁷¹ Исто, член 7, став 2.

³⁷² За да добијат дел од субвенциите, училиштата би требало да работат според програмата и правила на „Одделот за Образование“.

³⁷³ Од вкупно 1550 училишни одбори, дури 43% или 663 биле формирани по настојување на Одделот за Образование, поради согледаните локални недостатоци. (David Mitch, The Elementary Education Act of 1870: Landmark or Transition?, School acts..., 315.)

нови училишта.³⁷⁴ Една деценија по стапувањето на сила на законот бројот на училишта кои подлежат на инспекција од Одделот за Образование двојно пораснал, од 8281 на 17,614. Последователно со тоа, во истиот временски период и бројот на ученици запишани во училишните регистри пораснал двојно, од два милиони на четири. Паралелно со зголемувањата на училиштата и посетеноста на учениците раснел и бројот на регрути во Одделот за Образование, па така во 1858 година имало само 56 инспектори, до крајот на векот, 1899 година, бројот достигнал до 509. Учителскиот кадар исто така бил во постојан раст, од 28,341 овластени учители и учители-асистенти во 1870 година, на 71,202 во 1880 година, и на 125,000 во 1895 година. Во првото десетлетие и субвенциите од владата пораснале од 894,561 фунти на рекордни 2,487,667 фунти, што дополнително го мотивирало присуството на учениците, со оглед на тоа што дел од финансискиот товар на родителите бил олеснет

Статистички податоци од периодот по 1870 година (види: табела 4 и 5) укажуваат дека без разлика дали самиот закон претставува пресвртница или е пак само транзиција,³⁷⁵ на крајот на нештата, истиот тој се покажал практичен и функционален.³⁷⁶ Просечниот училишен век бил продолжен, наставата била подобрена, и како круна на сето тоа, до крајот на векот неписменоста кај младото население речиси и целосно да била анулирана и истребена.³⁷⁷ Во 1880 година владата донела акт за задолжително основно образование

³⁷⁴ Во годините пред актот годишно имало околу 150 апликации за субвенции за доградување, реновирање или градење на училишни згради, по актот, само од август до декември 1870 година, биле поднесени околу 3342 апликации, од нив 1633 биле одобрени, што резултирало со обезбедување на 280,000 дополнителни училишни места. (D. Mitch, *School acts...*, 314,5.) Меѓу 1870 и 1876 година, околу 1,5 милиони нови училишни места биле обезбедени; две третини директно биле обезбедени од црквата, а една третина од новоформираните училишни одбори. (Barnard, *A History of English...*, 119.)

³⁷⁵ Околу тоа дали актот од 1870 година претставува транзиција или пресвртна точка во образованието во Англија и Велс, историографијата развила жива дебата. (Види: D. Mitch, *School acts...*, 308-311.)

³⁷⁶ Едно од најголемите постигнувања на актот било систематското „чистење“ на неписменоста на децата од сиромашните и тешко достапните средини. (R.D. Altick, *English Common Reader...*, 171)

³⁷⁷ Податоците кои го покажуваат процентот на писменоста на некое население најчесто се исцрпени од потписите во брачните книги. Оттука, статистиката која укажува на писменоста во некоја определена година, на пример 96,5 % во 1900 година (табела 5), не се однесува на вкупната популација на нацијата, туку само на оние кои во таа година стапиле во брак, односно на луѓе од 16 до 25 годишна возраст. За да не бидат лошо интерпретирани статистиките, не смеаме да заборавиме дека паралелно со младите луѓе во 1900 година, живееше и постаро население кое во некое друго време се беше потпишало во матичните книги и за кое процентот беше поинаков. Ако ги земеме податоците од 1861 година, можеме да заклучиме над 25 % од

со кој само го официјализирала тоа што претходно на терен било спроведено. Деценија подоцна, 1892 година, владата ги укинала и неделните такси на учениците, со што основното образование во Велика Британија станало универзално, задолжително и бесплатно.

Табела: 4 Просечна посетеност на учениците во Англија и Велс, 1870-1895

Година	Во училишта управувани од училишни одбори	Во училишта на Националниот Институт	Во училишта на Британскиот Институт	Во католички училишта	Во Методист. училишта	Вкупно во волонтерски училишта
1870	-	844,334	-	66,066	-	1,152,389
1875	227,285	1,175,289	-	106,426	-	1,609,895
1880	769,252	1,471,615	243,012	145,629	121,408	1,981,664
1885	1,187,455	1,631,763	250,691	172,849	128,567	2,183,559
1890	1,457,358	1,680,596	254,873	193,285	131,805	2,260,559
1895	1,879,218	1,850,545	235,151	230,392	129,724	2,445,812

Извор: Sutherland, Policy-Making in Elementary Education 1870–1895, 350, Table 1.³⁷⁸

Табела: 5 Процент на писменоста во Англија и Велс, 1841-1900

Година	Процент на писменост кај машкото население	Процент на писменост кај женското население
1841	67,3	51,1
1851	69,3	54,8
1861	75,4	65,3
1871	80,5	73,2
1881	86,5	82,3
1891	93,6	92,7
1900	97,2	95,8

Извор: English Common Reader., 171

машкото население над 60 години, и над 45% од женското население над 60 години во 1900 година биле неписмени.

³⁷⁸ Преземено од D.Mitch, School acts..., 315.

Прусија и Германија

*„Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staats“.*³⁷⁹ - Allgemeines landrecht

Во деветнаесеттиот век, Прусија „...стоеше како најголем светилник на иднината во полето на народното и универзално образование...“, иако не издаде ни еден позначаен закон за воспоставување на една модерна училишно-образовна структура.³⁸⁰ Од моментот на објавувањето на извештајот на Виктор Кузин (види во делот за Франција) во раните триесетти години, за многумина политичари и просветни работници, пруската држава и прускиот систем биле репрезентатив за најдоброто во образованието. Народните училишта во Прусија (*Volksschulen*) постигнале огромен напредок во однос на посетеноста, обуката на наставниците, раководењето на училиштата и педагошката неистовестност. Импресивниот училишен развој директно зависел од административни одлуки на централните, провинциските и локалните авторитети, како и нивната меѓусебна кординираност и соработка. Топер и Карузо во нивната статија констатираат дека нашироко признаените пруски училишта во деветнаесеттиот век „...прикажаа една култура на управување која е ненаметната со закон, туку оставена во сферата на административните активности...“.³⁸¹ Во контекст на ова, неминовно е да споменеме дека успехот на училишта во деветнаесеттиот век бил директна последица на правните и законските регулативи од осумнаесеттиот век. Силните владетели кој ги дала лозата на Хоенцолерн и нивната политика на просветен апсолутизам, бил по „мерка“ за прускиот образовен систем.

Прусија претставува пионир држава во областа на задолжителното и универзалното образование и нејзин најголем претвесник. Споредбено со останатите европски држави таа имала првенство во донесувањето на школските акти, последователно со тоа и една стартна предност во однос на нив. Законските регулативи од „педагошкиот“ век го

³⁷⁹ „Училиштата и универзитетите се институции на државата“.

³⁸⁰ M. Caruso, D. Töpper, Schooling and the Administrative State: Explaining the Lack of School Acts in Nineteenth-Century Prussia, School act..., 41.

³⁸¹ Исто., 43.

одредиле правецот на народното образование во деветнаесеттиот век и ги поставиле главните постулати за подоцнежната „култура на управување“.

Три главни периоди може да бидат разликувани во историјата на германското образование за време на 19-тиот век. Првиот бил ера на реорганизирање и комплетирање на образовниот систем во сите нивоа, од универзитетите па надолу до основните училишта. Вториот ги опфаќал 40-тите, 50-тите и 60-тите години, и бил ера на стагнација и репресии. Произлегол од политичката бура која ја предизвикала револуцијата и последователно се манифестирал како постојана недоверба на авторитетите кон образованието и општо кон луѓето. Последниот период започнал со политичкиот раст и обединувањето на Германија и се карактеризирал со реставрација на меѓусебната доверба меѓу владата и населението. Обновената доверба се почувствувала и во образованието; интелектуалниот раст и моралната сила кај некоја индивидуа биле гледани како постигнување на целото општество.

Увертира во задолжителното образование

За подобро да се отслика образованието во Прусија во 19-тиот век, неизбежно и неопходно е да се даде еден краток приказ на клучните училишни акти донесени еден век порано. Споредбено со останатите држави во оваа глава, прускиот државен врв релативно рано се зафатил со решавање на проблемот наречен „национално образование“. Почетоците на еден училишен систем контролиран од државата се поврзуваат со „...таткото на прускиот *Volsschule*“, кралот Фридрих Вилхем I (1713-1740).³⁸² Во 1717 година, кога во Прусија речиси и да немало никаква училишна инфраструктура, Фридрих Вилхем издал еден краток акт со кој сугерирал, но не наметнал, задолжително образование за децата во неговото кралство. Самиот акт не забележал некакви позабележителни резултати на терен, но бил увертира за процесот што престоел, односно за процесот на институционализирање на народните училишта.

Во 1736 година кралот Фридрих имал нов обид да влијае врз образовната сфера со издање на покомплексни училишни законски одредби, познати како „*Principia*

³⁸² T. Alexander, *The Prussian Elementary Schools*, New York 1918, 9.

regulativa“.³⁸³ Заразлика од законските одредби од 1717 година, Принципиа се осврнала на неколку аспекти поврзани со изградба на нови училишта, обезбедување на финансиски средства за учителите и регулирање на училишните такси.

„... Училишните згради треба да бидат изградени и одржувани од здружени лица на исти начин како парохиските куќи. Неговото височество ќе обезбеди бесплатен градежен материјал: врати, прозорци и печки од заедничкиот (државен) фонд“.³⁸⁴

Сепак, централната бирократија во овој период била слаба да ги спроведе одредбите кои ги носел кралот, па затоа и тој останал резервиран во своите намери, односно не се обидел на сила да ги принуди локалните покровители да вложат во училиштата. Искуствата од минатите години му покажувале на кралот дека локалните покровители не биле заинтересирани да ги инвестираат своите пари во основното образование, туку во црквите. Со оглед на тоа што Фридрих Вилхем I не бил нималку наивен владетел, тој во *Principia regulativa* ја задолжил секоја градска или селска црква да плаќа секоја година сума со која ќе го издржува локалниот учител.³⁸⁵ За возврат учителот помагал за време на црковните литургии и редовно ја одржувал хигиената во самата црква.³⁸⁶ Со самата одредба протестанското свештенство се здобило со контрола над локалните учители, но кралот, како највисок авторитет во провинцискиот свештенички консилиум, се здобил со индиректна контрола на црковните и училишните активности, како и на локалните покровители. Со *Принципиа регулатива*, на некој начин државата за прв пат воспоставила една рана и основна форма на администрирање на основните училишта, и го маркирала патот по кој би требала да зачекори во иднина. До крајот на владеењето на Фридрих Вилхем I биле отворени 1160 нови основни училишта во Источна Прусија, што претставувале дополнителен ветер во едрото на образованието.

Во наредните две децении, фокусот на новиот владетел Фридрих II (1740-1786), подоцна наречен Велики (Große), бил ставен на воените операции во војната за австриското

³⁸³ Principia regulativa oder General-Schul-Plan vom 30. Juli 1736, Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens, hg. Adolph Heckert, Berlin 1847, 503-506. Законот се однесувал само за источниот дел на Прусија.

³⁸⁴ Одредба 1,2., Исто., 503.

³⁸⁵ Одредба 4., Исто.

³⁸⁶ Исто.

наследство (1740-1748) и седумгодишната војна (1756-1763). Последователно со тоа образовните реформи биле стишени, а образованието занемарено.³⁸⁷ Со потпишувањето на мировниот договор во саксонскиот Версај (Хубертузбуршката палата), на 15-ти февруари 1763 година, бил ставен крајот на третата војна за Шлезија, а со тоа и крајот на седумгодишната војна.³⁸⁸ „... По седум години горчлива борба и огромна човечка и парична жртва, Марија Терезија го потврди *status quo ante bellum*...“, засекогаш ја загуби богатата област Шлезија и го прокламира новиот статус на Прусија, на голема европска сила.³⁸⁹

Успесите на надворешен план придонеле кон запоставување на работите на внатрешен план. „...Состојбата на образованието во руралниот дел и помалите градови“, како што пишува Александер, „...беше бедна“. ³⁹⁰ Истото го потврдува и кралот во воведот на новиот училишен акт од 1763 година: „... Додека, на наше огромно незадоволство, увидовме дека училиштата и наставата кај младите во земјата се премногу занемарени, и дека поради неискуството на многуте учители, младите раснат во глупавост и незнаење; наставата во училиштата... би требало да биде поставена на подобра основа и да биде организирана подобро од досега“. ³⁹¹ Составен од дваесет и шест одредби, *Generallandschule-Reglement (GLR)* е строга критика на доминантните услови во руралните училишта, и строга регулатива како истите да се

³⁸⁷ Во периодот меѓу војните, единствена светлина во мракот на образованието бил пасторот на Берлин и пиетистички теолог, Јулијан Хекер. Во 1747 година тој го основал своето познато *Realschule* (средно училиште во кое децата кога се запишувале биле на возраст од 10 или 11 години, а на 16 години кога го завршувале) кое за кратко време имало неочекуван напредок и големо влијание. Во 1748 година, Хекер увидел дека наставата во неговото училиште страдала од недостиг на соодветни и способни наставници, па затоа му препорачал на кралот да се отвори учителска семинарија. Кралот-филозоф ја подржал идејата на Хекер и финансиски го стимулирал отварањето на првото од низата на учителски семинарии во Прусија. Со ова било направен важен чекор напред во оспособување на наставнички и учителски кадар. (T. Alexander, *The Prussian Elementary Schools...*, 13.)

³⁸⁸ C. Clark, *Iron Kingdom, The Rise and Downfall of Prussia 1600-1947*, Cambridge, Massachusetts 2006, 206.

³⁸⁹ Исто. Во декември 1740 година, кога Прусија ја нападнала Шлезија, била играч од трет ранг во Европскиот систем, заразлика од неа, Австрија била водечката династија во Светата Римска Империја и етаблиран член на клубот на Големите сили. Пруската воена машинерија произведена од Фридрих Вилхем I во соработка со импресивната тактичка и дипломатска умешност на Фридрих II, во дваесетгодишното премрежје направиле од Прусија меѓународен и од прв тим играч достоин за почит.

³⁹⁰ T. Alexander, *The Prussian Elementary Schools...*, 13.

³⁹¹ Königlich-Preußisches Generallandschule Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten, Berlin 1763, Einführung.

подобрат. Увидувајќи дека водечки проблем во образованието биле краткиот образовен век на учениците и нередовната посетеност на училишта, Фридрих II ги задолжил сите свои субјекти, родители, старатели и учители да работат во смер на образование на младите.

Во првата одредба кралот бил дециден дека *„...децата треба да бидат испратени на училиште ...кога ќе бидат на пет годишна возраст... и треба редовно да продолжат додека стигнат на возраст од 13 или 14 години; да знаат не само тоа што неопходно за христијанството, (и) течно да читаат и пишуваат, туку да можат да дадат одговор за сè што учат во нивните книги, одобрени од нашиот консилиум“*.³⁹² Во дел од одредбите за прв пат биле дадени упатства за избор на учители и за нивните бирократски задачи.³⁹³ *„...Ниеден учител не може да биде вграден во бирото (системот) без неговата стручност да биде утврдена со автентично испитување, документирано од инспекторот“*.³⁹⁴ Учителите или црковни лица кои дотогаш поддучувале без признаена лиценца,³⁹⁵ и училиштата кои не биле ополномоштени од државата со GLR биле целосно забранети.³⁹⁶ Кралот-филозоф го утврдил наставниот план, бројот на часови и дневната рутина на децата во училиштата. Училишниот ден бил поделен на два дела, три часа

³⁹² Исто..., одредба 1. Во случај доколку родителите не ги пуштаат своите деца на училиште, од причина што тие имале потреба од нив, на пример да го чуваат добитокот, учителите и судиите од тој регион би требало да ги „притиснат“ родителите да го испратат детето на училиште барем три дена во неделата, за да одржува континуитет во наставата и не го заборава тоа што го имал научено од претходно. (Исто..., одредба 4.)

³⁹³ Во одредба 11 од законот биле дадени дел од бирократските задачи кои требало да ги обавуваат учителите, за појасна слика, пренесувам дел од нив: *„...За подобро да ја контролира работа, учителот ќе добие од регистарот на црквата или градот во кој се ангажирани список со сите деца кои се на училишна возраст, за наставникот да може да води месечен извештај според следниот начин: 1) Според нивноти име и презиме, 2) нивната возраст, 3) имињата на нивните родители, 4) нивното живеалиште, 5) датумот кога ќе тргнат на училиште, 6) наставните единици кои ги учат, 7) степенот на нивната трудољубивост или небрежност, 8) нивните умствени способности, 9) нивниот морал и однесување, 10) денот кога ќе го напуштат училиштето“*. Годишниот извештај го проверувале инспекторите за време на нивните неделни посети, зборуваа со проблематични ученици и поттикнувале на поголема трудољубивост. Наставникот имал задача во дневникот да ги внесе своите забелешки и да ги запише учениците кои се отсутни, со или без причина. На овој начин, децата би требало да бидат подбудени на трудољубивост и како што пишува во законот: *„... ќе ги потсети родителите, кои нередовно ги испраќаат своите деца и велат „нашите деца беа толку години на училиште, а сепак не научија ништо“, дека вината не е во училиштето или наставникот, туку во нив самите“*. (Исто..., одредба 11.)

³⁹⁴ Исто..., одредба 14.

³⁹⁵ За лиценцирани учители се сметале само оние кои биле членови на учителската семинарија во Берлин или поседуваа сертификат од пасторот Хекер.

³⁹⁶ Исто..., одредба 15.

претпладне и три часа попладне; започнувал со молитва до „... *Давателот на сите добри дарби...*“, и продолжувал во текот на денот со читање, спелување и препишување на прецизно избрани ракописи од Библијата.³⁹⁷

Општите училишни прописи на кралот-филозоф се важен сегмент во развојот на пруското народно образование, иако во пракса неговите резултати останале лимитирани и ограничени. Голем проблем во спроведувањето на одредбите бил недостигот на централизирана бирократија со која би се кординирало и контролирало образованието, односно училиштата. До тој момент државата сè уште се потпираше на институциите на црквата и нејзината администрација кои не нуделе квалитетен образовен кадар. Во наредните години, „Стариот Фриц“³⁹⁸ се обидел да го пополни овој недостаток со вработување на воени армиски инвалиди како учители во приградските училишта. Нивното воспитание, нивниот светоглед и општо нивниот профил одговарал на тоа што кралот сметал дека е потребно, создавање на добри Германци.³⁹⁹

На работата на „Големиот крал“ се надоврзал и неговиот наследник Фридрих Вилхем II(1786-1797), кој во 1787 година дал „благослов“ да се основа *Oberschulkollegium*, тело кое би требало да го контролира целиот училишен систем во Прусија. Колигиумот имал задача да работи во смер на подобрување на сите протестански јавни училишта и да собира податоци за работата на истите. Иако подржан лично од кралот, советот бил слабо

³⁹⁷ Исто..., одредба 17. Во суштина, предвидениот наставниот план ја изучувал христијанската религија, односно, поттикнувал христијанските морални вредности кај учениците преку учење на катехизам, христијански доктрини, псалми и општо Библијата. (Исто..., одредба 19).

³⁹⁸ Како човек што владеел речиси половина век, најдолго од сите кралеви од династијата на Хоенцолерн, Фридрих Велики во последните години од неговот владеење често бил нарекуван „Стариот Фриц“.

³⁹⁹ Фридрих Велики, како и многумина негови наследници, сметал дека не било мудро да им се овозможи добро образование на пониските слоеви, бидејќи тоа би ги направило незадоволни од постојните услови. Воспитувањето и образованието на младите би требало да биде во согласност со потребите на нивната подоцнежна професија и нивното општествено место. Ограничување на нивното образование, практично би ги принудило момчињата и девојчињата од пониските слоеви да ги имаат, следат истите професии како нивните родители, и да останат во истата заедница и опкружување. „...*Пруските кралеви отсекогаш посакувале*“ – пишува Александер, „...*сите нивните поданици кои припаѓаат на пониските слоеви да се воспитуваат до онаа мера и на таков начин што ќе бидат задоволни со нивната добиена ждрепка*“. Оттаму, преку методот на настава во училиштата и преку предвидената наставна програма, прускиот школски систем започнал да произведува граѓани кои може лесно да се управуваат. (T. Alexander, *The Prussian Elementary Schools...*, 18,19.)

екипиран и уште на самиот почеток се соочил со недостиг на финансиски средства. Покрај тоа, во почетокот најголем број од функциите во советот биле пополнети од црковни лица, кои не се покажале желни за некоја позначителна промена. По 1801 година, советот ги направил првите чекори кон едно посистематско собирање на податоци за училиштата низ земјата, но нивниот напор бил прекинат од инвазијата на Наполеон над Прусија во 1806 година. Замислата за *Oberschulkollegium* како државна институција која ќе врши надзор и контрола на народното образование во Прусија, често се смета како потег напред во модернизирањето на администрацијата.

За да го заслужи епитетот „педагошки век“, осумнаесеттиот век не можел да заврши, а во него да не биде издаден и круцијалниот закон во областа на образованието. Во склоп на *Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten (ALR)* или *Општи земјишни закони за пруските држави*, 129 членови сместени во дванаесеттата глава се однесуваат на образованието и училишниот систем.⁴⁰⁰ Со намера или без, овие законски акти и донеле на државата целосна супрематија на работите во образованието. „...Училиштата и универзитетите се државни институции... кои можат да бидат основани само со знаење и согласност од државата“.⁴⁰¹ Како новитет, законот промовирал религиозна толеранција во училиштата и навестил можна секуларизација на истите.

„...На никого не смее да му биде забранет влезот во јавно училиште поради разликата во верското убедување“.⁴⁰²

Управата на основните училишта им била доделена на локалните граѓански власти, но со услов, истите да соработуваат и да се консултираат во секоја пригода со месното свештенство.⁴⁰³ *Allgemeines Landrecht* ги уредил правата на учителите, ги изедначил привилегиите на училиштата со тие на црквата и дал насоки за училишната инспекција. Сепак, можеби најголемиот придонес на самиот закон бил во смерот на задолжителното

⁴⁰⁰ ALR бил донесен на 1 јуни 1794 година, под наредба на Фридрих Вилхем II. Составен од 19,000 членови насочени кон ставање на правната рамка на државата, законот покривал области од граѓанското, казненото, семејното, јавното и административното право. (*Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten* (01.06.1794), web.archive.org).

⁴⁰¹ *Allgemeines Landrecht* ..., член 1,2.

⁴⁰² Исто., член 10.

⁴⁰³ Исто., член 12.

присуство на учениците. Фридрих Вилхем II бил прецизен и јасен дека „...*jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann, oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem Fünften Jahre zur Schule zu schicken*“,⁴⁰⁴ и единствено „...*unter Genehmigung der Obrigkeit, und des geistlichen Schulvorstehers, kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten...*“. ⁴⁰⁵

Општо земено, главните принципи кој ги акцентирал законот од 1794 година, не биле целосно нови, но поради недостигот од училишни акти во деветнаесеттиот век, нивната вредност станала незаменлива и трајна. Од една страна, државниот надзор и супрематија над образованието во комбинација со задолжителното присуство на децата и општествената одговорност на локалната власт за одржување на училишта, ја дале основата на прускиот *Volksschule*. Од друга страна, традиционалната соработа помеѓу државата, црквите (протестанската и католичката), локалните мецени и општинските власти останале *modus operandi* за работата на училиштата во наредните сто и педесет години.⁴⁰⁶

Новиот хуманизам и германскиот *spiritus rector*

„Долго време сум убеден дека единствен начин на кој човештвото може постојано да оди напред е со инокулирање⁴⁰⁷ на Германците со хеленскиот дух“.- Вилхем фон Хумболт

Во годините околу 1800-та година еден поим имал силно влијание врз германската интелигенција и силно бил врежан во свеста на новонастаната образована буржоаска класа. Поимот бил „заговорник“ на едно реформирано и хумано образование и претставувал специфична комбинација на германскиот нов хуманизам, просветителска мисла, и идеализмот кој бил карактеристичен за тогашната интелектуална клима во

⁴⁰⁴ „...*Секој жител кој не може или нема да може да му обезбеди на своето дете неопходно школување во својот дом, задолжен е да го испрати на училиште откако ќе наполни пет години*“. Член 43

⁴⁰⁵ „*Со согласност од цивилните и религиозните власти, на детето му е дозволено да го одложи присуството во училиштето...*“. (Исто., член 44).

⁴⁰⁶ M. Caruso, School act..., 47

⁴⁰⁷ Глаголот *инокулира* води етимолошкото потекло од латинскиот *inoculum*. Во областа на медицината и на биологијата, концептот се однесува на имплантирање на супстанција со бактерии на одредена болест во организмот. Во најширока смисла, инокулирање би било вметнување на нешто што може да се развие и да се репродуцира. Хумболт сметал дека само со „инфицирање“ на Германците со хеленската култура и начин на размислување, може нацијата да се движи напред.

германското говорно подрачје. Иако често преведуван како „образование“, „надградување“ и „себе-култивирање“, дијафазонот кој го опфаќа значењето на германскиот *Bildung* е многу поширок. Како педагошка идеја самиот поим е поврзан со концепти кои се значително постари. Коренот на германскиот Билдунг, Остлинг го трасира до грчкиот термин Паидеја (παιδεία), кој реферира на „...програма за сеопфатен развој на човечките духовни, естетски и физички способности во својство на обликување на целосен и хармоничен граѓанин“.⁴⁰⁸ Во истиот смер, Готфрид фон Хердер дизајнирал една посеопфатна педагошка визија за германскиот Билдунг. Преку раскрстување со тогашната учење на памет училишна програма и развивање на способностите на поединецот, неговата крајна цел била создавање *Билдунг на човештвото* или Humanität.⁴⁰⁹ „...Човечката природа не е боженствена (и) самодоволна во доблеста: таа треба да научи сè, да се формира етапно, да чекори секогаш долго во постепена борба. Нормално, па дури исклучиво, таа е најмногу Билдунг...“.⁴¹⁰

Самиот концепт дошол до израз по особено националната катастрофа во 1806 година, кога тогашното подневје во него гледал инструмент за регенерирање на оштетеното ткиво и ревитализација на германската нација.⁴¹¹ Вилхем фон Хумболт, новоназначениот претседател на реорганизираната образовна администрација, сметал дека со интегрирањето на Билдунг концептот во образованието, самата институција би се стекнала со стабилност. Неговите теоретски излагања за концептот на Билдунг демонстрираат соевидна двојност во неговата мисла. Од една страна, тој го опишува

⁴⁰⁸ J.Östling, Humboldt and the Modern German University: An Intellectual History, tran. Lena Olsson, Lund University Press 2018, 37.

⁴⁰⁹ R. Horlacher, Bildung – a construction of a history of philosophy of education, in Studies in Philosophy and Education, September 2004, 409-426, 421.

⁴¹⁰ J.G.Herder, Another Philosophy of History and Selected Political Writings, tras. I.D.Evrigenis, D. Pelegrin, Hackett publishing company 2004, 26.

⁴¹¹ На 14 октомври 1806 год., на бојните полиња кај градовите Јена и Ауерстедт (Auerstädt) пруската војска го доживеала еден од најтешките воени порази во нејзината историја. Во битката кај Јена 53,000 пруски војници биле поразени од исто толку (54,000), но подобро менаџирани француски трупи. Неколку километри посеверно од Јена, кај градот Ауерстедт, воена победа на французите била уште поимпресивна; двојно помалата француска војска предводена од маршалот Даво (Davout) успеала да ја пробие 50,000 пруска одбрана командувана од херцегот од Брауншвег. Во двете битки „...пруската армија не била едвај поразена, таа била уништена“. (C.Clark, Iron Kingdom..., 298) На 24-ти октомври, Наполеоновите трупи на чело со маршалот Даво го окупирале Берлин; една недела подоцна, во палатата Шарлотенбург, во мировен договор по диктат на Наполеон, Прусија ги загубила сите територии западно од реката Елба.

образованиот процес како процес во кој подобрувањето на карактеристики на секоја личност била во центарот на интерес. Од друга страна, индивидуалниот развој секогаш бил разгледуван и бил во релација со историјата и со човечното. Реализирањето на внатрешниот потенцијал на таа индивидуа се одвивала во смер на вечно движење помеѓу самиот тој и културата што го опкружува. Во оваа динамика, Хумболт замислил дека она што е индивидуално може да му пријде на она што е генерално човечко. Иновативност, не емулација- би требало да биде новата особеноста на учителите.

Како човек со сестрани професии: филозоф, државник, просветител и лингвист, Хумболт не останал долго да ја управува училишната администрација.⁴¹² Но, и за тоа кратко време успеал да го реконструира образованиот систем на државата и да го постави на нови основи и нови идеи. Во *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*, официјален документ од 1809 година, Хумболт го претставил „идеалниот“ образовен систем кој би им обезбедил на учениците правилен човечки развој (Menchenbildung).⁴¹³ Наставата, според него, не би требало да биде насочена кон детални вежби или идни професионални активности, туку кон поттикнување и развивање на интелектуалните способности на учениците. За таа цел, Хумболт ја акцентирал важноста на разновидната програма, учењето на јазици, историја, математика и класични предмети, пред сè старогрчки. Неговата педагошка визија ги опфатила сите образовни фази на ученикот, од основното училиште, па сè до универзитот. За помалку од две години, Хумболт успеал да наметне единствен стандардизиран систем на училишна настава, усогласен со најновите трендови во педагогијата. Хумболтовиот систем имал визија да не го претвори детето на калајџијата во калајџија, туку да ги претвори децата во засебни луѓе. Реформираните училишта требало да го развијат интелектуалниот капацитет на учениците, за истите да размислуваат и да учат за нив самите. Со цел да го осигура овој пристап, тој основал нови педагошки училишта кои би го „произвеле“ потребниот кадар за основните училишта во државата.⁴¹⁴ Покрај тоа, Хумболт вовел

⁴¹² Од почетокот на 1809 година до средината на 1810 година, Хумболт менаџирал со пруската училишна администрација. (F.Paulsen, German Education, Past and Present, tran. T. Lorenz, New York 1908, 183).

⁴¹³ J.Östling, Humboldt..., 39.

⁴¹⁴ Нацртот за формирање на педагошки училишта речиси во целост бил подготвен од „десната рака“ на Хумболт, Георг Хајнрих Николовиус (G.H. Nicolovius). Тој сметал дека единствено со воспоставување на методот на Песталоци во училиштата, наставата би била ефикасна и корисна за учениците. За таа цел,

стандардизиран режим на државни испити и инспекции; создал и специјален оддел во рамките на министерството со задолжение да го надгледува креирањето на наставната програма, учебниците и учебните помагала.⁴¹⁵ Неговата крајна цел била „...еманципираните граѓани кои ќе произлезат од секое ниво на образовниот систем, да земат активно учество во политичкиот живот на пруската држава“.⁴¹⁶

Кон истата цел се стремел и Баронот фон Штајн⁴¹⁷, кога во ноември 1808-та година го издал актот за локална самоуправа на општините. Штајн се надевал дека преку избраните органи на општинската (локалната) самоуправа би се поттикнале месните граѓани да учествуваат поактивно во прашањата од јавен интерес.⁴¹⁸ Доделената слобода на градовите и прераспределувањето на власта имале непосреден ефект и врз училиштата. Во 1811 година со „Упатства за создавање и управување со функциите на градските училишта“, била поставена основата на администрирањето на градските училишта. Година подоцна, во 1812 и локалните одбори во рурална Прусија се стекнала со право за делумна контрола на училишните работи.⁴¹⁹ Ваквата децентрализација му овозможила на прускиот Volksschule во иднина да се развива подеднакво во сите провинции на кралството.

Крајот на Наполеон и Виенскиот конгрес од 1815 година донеле еден период на мирна и продуктивна работа на пруските училишта. Под свежите импресии од Ивердон и идеите на Песталоци, многу просветни работници ја започнале „учителската револуција“ во Прусија. За кратко време почнале да „никнуваат“ нови семинарии кои воглавно биле исполнети со кадар вратен од Швајцарија. Во 1812 година, на целата територија на Прусија

Николовиус предложил неколку пруски студенти, со финансиска поддршка од државата, да бидат испратени на студии во Швајцарија. Неговиот предлог бил прифатен од владата и неколку студенти по кратко време биле испратени во Ивердон. (K.A.Schleunes, Enlightenment, Reform, Reaction: The Schooling Revolution in Prussia, Central European History, Vol.12, No.4, 1979, 315-342, 326.)

⁴¹⁵ J.Östling, Humboldt..., 43.

⁴¹⁶ C. Clark, Iron Kingdom..., 333.

⁴¹⁷ Хајнрих фон Штајн (1757 – 1831), многу попознат како Барон фон Штајн, бил пруски државник кој во соработка со Карл фон Харденберг (човек кој се наоѓал на чело на пруската влада) по Тилзитскиот договор, претставил серија на закони кои го либерализирале и од корен го реформирале пруското општество.

⁴¹⁸ Во истиот акт, категоријата „граѓанин“ (Burger), некогаш во голема мера ограничена на привилегирани членови или еснафски организации, била зголемена со сите лица кои биле сопственици на куќа или со лица кои обавувале некаква локална трговија во рамките на градот. Покрај тоа, сите машини граѓани кои ги задоволувале скромните имотни квалификации се стекнале со право да гласаат на градски избори и да извршуваат општински функции. (C. Clark, Iron Kingdom..., 334).

⁴¹⁹ T. Alexander, The Prussian Elementary Schools..., 36.

имало седум семинари(Seminare), до 1819 година, биле отворени уште десет нови; нивната бројка до 1840 се искачила до четириесет и шест, со близу 3000 ученици. Можеби најголема заслуга за брзото ширење на семинариите имал Карл Алтенштајн(Karl Altensstein), човекот кој заедно со Вилхем фон Хумболт од Париз ги повратил богатства кои биле конфискувани од Наполеон и човекот кој во 1817 година ја преземал функцијата претседател во новоформираното Министерство за Образование, Медицина и Религија. Напредокот на семинариите и основните училишта бил лајтмотивот во неговото дведецениско министерување. За Алтенштајн и неговиот тим било света должност да се обезбеди соодветното воспитување и вистинското образование на помладите. Во тој смер, Јохан Суверн (Johann Süvern), долгогодишниот соработник на Алтенштајн и автор на новиот предлог законот за образованието напишал дека: *„... Државата не е основана од мртвите сили на природата, туку од живи суштества кои се способни на бесконечно растење и развивање. Сè што треба државата да направи е да ги култивира, одгледува овие суштества, особено во нивниот критичен период кој одлучува за нивниот напредок или нивното распаѓање...“*.⁴²⁰

Предлог законот на Суверн се појавил на владината седница во август 1819 година, иако првиот нацрт бил спремен две години претходно. Во духот на Хумболт, новите законските регулативи би требало меѓусебно да ја поврзат структурата на основното, средното и високото образование во државата. Иако, Суверн направил јасна дистинкција помеѓу Landschulen за селаните и Stadtschulen за градските жители, во секое од нив би било дозволено надарениот ученик да оди напред.⁴²¹ Надареноста и интелектот, а не законот и класната припадност, би требало да го поставуваат крајниот дострел на ученикот во образованието. Со образованието би требало да се создаде еден: *„...Organismus во кој на секоја општествена компонента ѝ е дозволено да го развива во целост својот живот“*.⁴²² Суверн предвидел и регулативи кој би ги уредиле задолжителното

⁴²⁰ F.Paulsen, German Education..., 241,2.

⁴²¹ Со цел да ги задоволи антиреформските структури во општеството, Суверн ги оставил училиштата поделени на: општи основни училишта, градски основни училишта и средни училишта (Gymnasium) и оставил секоја класа и секоја религија во општеството да има посебно училиште.

⁴²² Schleunes, Enlightenment, Reform, Reaction..., 332.

образование, обуката на наставниците, неопходната училишна опрема и надзорот на училиштата. Карусо и Топер заклучуваат дека „... за прв пат, еден нацрт претставил напредна сложена и прецизна визија за сите образовани институции...“, но и дека токму: „...неговиот широк опсег, на крајот, ќе го предизвика неговиот пад“.⁴²³

Лошиот тајминг на појавување несомнено имал голем удел во тоа што самиот нацрт никогаш не постанал закон и што истиот потонал во бесконечен број на амандмани. Политичката тензија меѓу реформаторите и реакционерите во државата зоврела по убиството на Санд врз Коцебу.⁴²⁴ Самиот чин, претставувал катализатор на кралските рестрикции за либералната, неохуманистичко-национална мисла во државата кои особено дошле до израз по потпишувањето на договорот во Карлсбад во октомври 1819 година. Подемот на конзерватизмот и антилибералните ентитети допринеле Фридрих Вилхем III во идина да го помести реформаторскиот курс на Хумболт и Штајн во насока на конзервативниот- реакционерен курс на Клемент фон Метерник.

Продуктивен конзервативизам

*„Училиштето треба да го познава Бог и неговата волја
и да учи на љубов, чест и што е можно повеќе на послушност“.* - Бекедорф

Неуспешниот училишен нацрт на Суверн, бил првиот и последен предлог-закон кој во целост го опфатил регулирањето на образованието во првата половина на 19-тиот век во Прусија. Всушност, модерната пруска бирократија работела без насоки од некоја општа регулатива и без значајна парламентарна контрола. Структурата на министерставата била

⁴²³ M. Caruso, School act..., 50.

⁴²⁴ На 23 март 1819 година, Карл Лудвиг Санд, 25-годишниот студент по теологија и член на Burschenschaft, либерално националистичка студентска организација, извршил убиство над конзервативниот драмски писател Август фон Коцебу (August von Kotzebue). Коцебу долго време бил омразена фигура во кругот на либерал-националистичките движења. Тематиката на неговите популарни мелодрами вклучувала *буржоаски сексуален морал*, кој бил привлечен за бројни женски посетители, но омразен за националистичките здруженија. Како „заводник“ на германската младина неговото убиство во многу либерални кругови се сметало како чин на патриотизам и хероизам, но истовремено во многу конзервативно реакциони кругови, убиството го запалило црвениот аларм за тревога. Атентатот бил директна причина шест месеци подоцна Метерник да ја свика конференција во Карлсбад и да ја убеди Конфедерацијата да донесе рестрективни и реакциони укази против либерал-националното образование и против слободниот говор и печат. (C. Clark, Iron Kingdom..., 399)

добро дефинирана и нивните одделни канцеларии за централните функции во државата биле јасно дизајнирани. Целиот систем бил контролиран од кралот, единствениот извор на легитимна моќ во државата. Оттука, Фридрих Вилхем III (1797-1840) во 1821 година, го поставил конзервативниот публицист Лудолф Бекедорф⁴²⁵ на чело на одделот задолжен за управување и организирање на народното образование (Volksschule). Како долгогодишен опонент на Хумболт и на неговите либерално-реформаторски следбеници, Бекедорф пристапил кон реформирање на реформираните училишта. Неговиот концепт за Volksschule тој го отсликал во есејот *Über den Begriff der Volksschule* (Разгледување на концептот за народно образование) во 1825 година. Според него, целта на образованието би требало да биде „...создавање на ред или ентитети(класи)“, а не промовирање на „...вештачка еднаквост“. ⁴²⁶ Бекедорф препорачал засебни основни училишта за секој ентитет; Landschulen за селаните, Armenschulen за ниската урбана класа, Bürgerschulen и Hauptschulen за индустријалците и трговците. Училиштата меѓусебно не биле поврзани и еден ученик не можел да премине од еден тип во друг. Највисоко на Volksschule-скалата стоеле Wissenschaftler училиштата, задолжени за создавање на „паметни луѓе“; единствено учениците од овие училишта можеле на крајот да завршат на некој од универзитетите во државата. Концептот *Standes-Bulding* или образование поделено според ентитети или класи во државата имал задача, како што пишува Бекедорф „...да ги произведува есенцијалните функции во општеството“. ⁴²⁷

Како и неговите претходници, тој ја акцентирал важноста на работата на семинариите и последователно на тоа, во неговиот мандат биле отворени уште седум нови. Во веќе постоечките семинарии кои биле под влијание на Песталоци, Бекефорд ја реконструирал наставната програма во согласност со „...христијанските верувања и нивните учења околу должноста“. ⁴²⁸ Целта на новиот курикулум била да всади во умот на идните учители една слика на класно(ентитетско) поделено општество. За појаснување

⁴²⁵ Лудолф фон Бекедорф (Ludolph von Beckedorff (1778-1858)) , пруски конзервативен публицист и просветник кој се прославил по неговиот памфлет „Aufruf an die deutsche Jugend über der Leiche des ermordeten Kotzebue“(Апел до германската младина над телото на убиениот Коцебу).

⁴²⁶ Schleunes, Enlightenment, Reform, Reaction..., 334.

⁴²⁷ Исто.

⁴²⁸ Исто., 335.

на неговата визија и оправдување на неговиот курикулум, Бекедорф вовел поим *Христијански позитивизам*, нејасно замислено и оптоварено религиозно правоверие кое би требало да ги држи ентитетите во состојба на еднаквост.⁴²⁹ *Христијанскиот позитивизам* не целел кон реставрација на стариот систем и црковна контрола над образованието, туку кон директна поддршка од државата и кралот.

Концептуалната структура на *Standes-Bulding* и *Христијански позитивизам* на Бекедорф се нашле прагматични и во одредена мера корисни за тогашната општествена констелација, особено доколку имаме во предвид дека во концептот на реформаторите отсутувала идејата на утилитаризмот; што било во силен контраст со потребите кои ги диктирало едно модернизирано и индустријализирано општество.

Всушност, статистиката од 1824 година, цитирана кај Александер, покажува дека еден од осуммина жители од вкупната популација на Прусија имал завршено основно училиште, што претставува изразено висок степен на писменоста кај една нација за тој период.⁴³⁰ Есенцијални предмети во народните училишта и понатаму биле: изучување и читање на религиозни текстови, германска граматика, аритметика и делови и сегменти од историјата, географијата и природните науки. Надоместот на учениците во народните училишта во зависност од финансиска состојба на родителите изнесувал шест, девет или дванаесет фенинзи неделно. Во периодот на *продуктивниот конзервативизам* општествената контрола била очевидно применлива во образовната политика. Во 1825 година, државата направила мали промени во смер на зајакнување на локалниот административен капацитет. Регулирањето, управувањето и кординирањето на училиштата било оставено на локалната самоуправа, но сè додека таа работела во согласност со постоечките статuti и регулативи. За задолжителното образование сеуште важеле општите регулативите на *Allgemeines Landrecht* од 1794 година; неговите овластувања во 1825 година биле проширени на Рајнската област и останатите нерегулираните новостекнати области.

⁴²⁹ Исто.

⁴³⁰ T. Alexander, *The Prussian Elementary Schools...*, 36.

Во отсуство и недостиг на локални училишни акти во триесетитте години, на крајот на нештата, *Allgemeines Landrecht* во соработка со семинариите, завршил пристојна работа за прускиот Volksschule. Бројките покажуваат дека во 1837 год., 80% од децата кои биле на училишна возраст посетувале училиште.⁴³¹ Напредокот е евидентен кога ќе споредиме дека на почетокот на деветнаесеттиот век од 2,2 милиони деца на училишна возраст, околу 60% всушност посетувале училиште.⁴³²

Период на недоверба (1840-1870)

Двеецениската конзервативна, но со либерален и хуманистички предзнак доминација, исполнета со еден мирен развој во образованието, завршил во 1840 год., со смртта на кралот Фридрих Вилхем III и долгогодишниот негов соработник, министерот за образование, медицина и религија, Карл Алтенштајн. Нивните наследници, кралот Фридрих Вилхем IV (1840-1861) и експертот по право Карл Фридрих Ајшхорн (1781-1854) биле фанатични конзервативци, за кои религијата, патриотизмот и авторитетот претставувале врвна општествена инстанца. Ајшхорн бил гледан како еден од главните авторитети на прускиот уставен закон и како еден од најдобрите германски јуристи воопшто. Каков таков, тој имал мисија да создаде еден сеопфатен и генерален училишен акт за основното образование кој ќе важи подеднакво за сите провинции на државата.

„*Schulordnung für die Elementarschulen der Provinz Preußen*“ (Училишни акти за основните училишта во пруските провинции) бил потпишан од кралот и издаден на 11 декември 1845 година.⁴³³ Составен од 43 одредби, законот претставувал прв сеопфатен регионален училишен акт кој го уредил: статусот на учителите, должина на задолжителното образование, составот на локалните училишни одбори, педагошкиот и организацискиот надзор и финансирањето на училиштата.

⁴³¹ Во нив се вклучени и децата кои во своите домови биле учени од приватни тутори.

⁴³² G. Budde, From the 'Zwergschule' (One-Room Schoolhouse) to the Comprehensive School: German Elementary Schools in Imperial Germany and the Weimar Republic, 1870–1930, ed. Mass Education..., 98.

⁴³³ *Schulordnung für die Elementarschulen der Provinz Preußen v. 11. Decbr. 1845*, во издание на : A.Heckert, Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens, Berlin 1847, 550-561.

Секое дете на кое родителот не можел во својот дом му го овозможи неопходното образование „...мора да биде испратено на училиште по неговата шестта година“.⁴³⁴ Истото дете задолжително останувало во училишните клупи до својата 14-годишна возраст; во посебни случаи кога пасторот и учителот на училиштето сметале дека е потребно, ученикот останувал уште година или две.⁴³⁵ Секој назначен учител или наставник, без разлика во кое училиште ѝ да е, морал да биде потврден од владата на Вилхем IV.⁴³⁶ Актот значително ја подобрил состојбата на учителите. Квалификуваните учители во рурална Прусија, заедно со управителите на училиштата добивале одреден месечен надомест и дополнително: бесплатно сместување, неопходни деривати за греење, 50 талери⁴³⁷ во готовина, земја за одгледување на култури, бесплатно пасиште за најмалку две грла добиток и одредена количина на храна.⁴³⁸ Заразлика од нив, урбаните или градските учители добивале повисока плата, околу 150 талери во готовина, бесплатен стан или куќа и деривати за греење.⁴³⁹ Секој учител можел да остане на својата позиција најмалку пет години; во случај доколку го напушти училиштето пред тоа, а притоа не ги извести надлежните три месеци однапред, тој бил должен да ги надомести трошоците што за него ги направила заедницата и општината.⁴⁴⁰ Со одредбата 26, законот го уредил и пензиското осигурување на учителите, со што дополнително и самата професија добила на значење.⁴⁴¹

Работата на учителот, наставната програма и методот на учење во основните училишта во руралниот дел биле надгледувани од патронот на училиштето, парохискиот свештеник, училишниот управител и училишните одбори. Училишните одбори биле

⁴³⁴ Исто., одредба 1.

⁴³⁵ Исто., одредба 2. За учениците кој нема да го почитуваат ова правило, родителите плаќале одредена парична сума како казна, доколку не биле способни да ја платат глобата, имало голема можност истите да добијат затворска казна. (Исто., одредба 4.)

⁴³⁶ Исто., одредба 8.

⁴³⁷ Талер (исто познат и како Reichsthaler) бил официјална валута во Прусија до 1857 година. Еден пруски талер тежел околу 16 грама чисто сребро.

⁴³⁸ Исто., одредба 12. Останатите селски учители добивале исто така бесплатно сместување, деривати за греење, 60 талери во готовина и месечен надомест. (Исто., одредба 13.)

⁴³⁹ Исто., одредба 14.

⁴⁴⁰ Исто., одредба 20,21.

⁴⁴¹ „Учителот кој станал неспособен без своја вина, добива третина од претходниот приход како пензија, што делумно може да се плати во натура. Истиот (приход) не може да биде помалку од 50 талери кога пензинораниот имал 20 или повеќе години работен учителски стаж“. (Исто., одредба 26.)

сочинети од локалните инспектори (патронот на училиштето или парохиски свештеници), општинските училишни советници и од неколку избрани, од самата заедница, родители.⁴⁴² Работењето на градските училишта не било допрено со училишниот акт на Ајшхорн и за нив останале да важат регулативите од 1811 година. Последните одредби од законот ја потврдиле врховната позиција на владата во образованието и ѝ обезбедиле право да ги надгледува и насочува сите основни училишта.⁴⁴³

Структурата на *Schulordnung für die Elementarschulen der Provinz Preußen* била замислена како модел за идните провинциски статuti, организирани и управувани од централната државна администрација. Во годината по законот, провинциските училишни одбори ги завршиле своите задолженија и ги доставиле своите малку изменети нацрти до Министерството за образование. Многу од предлозите биле прифатени и ставени на гласање од надлежното министерство, но 1848-та суштински го сменила владиниот концепт за образованието и последователно на тоа го спречила нивното усвојување.

Историските наративи за 1848-та година, најчесто завршуваат со еден елегиски приод за: неуспехот на револуцијата, триумфот на реакцијата, егзикуциите, затворите, прогонството и за здружени напори на бирократијата на сила од јавната свест да го избрише сеќавањето за востанието. Обновувањето на стариот ред, рестрикцијата, стагнацијата и трагање по „коренот на злото“ се неизоставен дел на истите наративи. Во тој контекст, на конференцијата за учители во 1849 год., Фридрих Вилхем IV бил дециден и директен дека токму учителите и нивниот методот на настава биле „коренот на тоа зло“.

„... На вас, и само на вас, паѓа вината за целата катастрофа што минатата година се надвисна на Прусија. Виновно е нерелигиозното псевдо-образование на народот/масите кое вие го бевте ширеле под името на вистинската мудрост; преку кое, вие ги избришавте религиозните верувања и лојалност од срцата на моите субјекти, и ја отуѓивте нивната приврзаноста од мојата личност. Ова лажно образование кое шета наоколу како паун, отсекогаш ми било одвратно на мене. Веќе го бев намразил од дното на душата уште пред да дојдам на тронот; откако го наследив,

⁴⁴² Исто., одредба 31.

⁴⁴³ Исто., одредба 37.

*јас бев направил сè што можев да го задушам. Имам намера да продолжам по тој пат, без да внимавам на никого, навистина никој на земјата нема да ме одврати од тоа“.*⁴⁴⁴

И навистина, на решителноста на кралот, никој ниту успеал, ниту пробал да ѝ се спротистави. Неговите идеи и чувства биле преточени во контроверзните *Drei Regulative* од 1854 година, напишани од Фердинанд Штиел (Ferdinand Stiehl(1812-1872)) и издадени од тогашниот министер за образование, Карл Раумер (Karl Raumer(1805-1859)). Внесување на ред во основните училишта и семинарии, како и унифицирањето на наставната програма во образованието, биле лајтмотивот на регулативите. Како и кралот, така и Штиел сметал дека новите регулативи треба да ги скротат семинариите, да ја обноват едноставноста на наставата и да го превенираат прекумерното, надобразование во училиштата. Во тој смер, од наставниот план на идните учители биле острани дел од суштинските предмети како педагогија, методологија, дидактика, антропологија и психологија.⁴⁴⁵ „...Наставните единици за училишните студии мора внимателно да бидат заштитени од апстракција, внимателно дефинирани и колку што е можно практични и директни...“.⁴⁴⁶ Штиел сметал дека на овој начин учителите ќе им го пренесат на своите ученици само тоа што е потребно и корисно да го знаат. Каков негов *exemplum* служеле протестанските училишта во времето на Реформацијата, каде читањето, пишувањето, основната аритметика и религиозната настава биле во преден план на наставната програма. „... Во текот на учителскиот курс, важно е да се осигура дека идните учители прават јасна дистинкција, помеѓу знаењето кое го добиваат заради нивната сопствена обука како учители и знаењето кое треба да се примени директно и практично во основните училишта“.⁴⁴⁷ За да не дојде до некоја „забуна“, Штиел на околу 60-тина страни во *Drei Regulative* детално го „уредил“ секој предмет од задолжителната програма за основните училишта, ставајќи особено акцент на наставната содржина и на методологијата со која би требало да се

⁴⁴⁴ F.Paulsen, German Education..., 245,6.

⁴⁴⁵ F.Stiehl, Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts, Berlin 1854, 12. Иако од самиот наслов гледаме дека самите прописи биле предвидени за протестанските основни училишта и семинарии, тие набргу го опфатиле и католичкиот елемент во образованието.

⁴⁴⁶ Исто.

⁴⁴⁷ Исто., 13.

служат учителите и наставниците. „...Идниот наставник ќе биде способен да подучува германски јазик во основно училиште, ако знае како да се справи со букварот и правилно да го чита. Досега, во повеќето од семинариите, не е направено доволно да се натераат идните наставници да користат одреден едноставен метод на настава, а овој несупех е една од главните причини зашто настава во училиштата често се базира на непрактичен и неприменлив метод“.⁴⁴⁸

Со новите рестриктивни мерки наставникот морал да се придржува до предметниот учебник, без притоа да дава свој поглед, размислување или белег на самиот предмет. Механичко повторување на учениците бил реинсталиран како стандарден метод за учителствување, а методот на Песталоци, кој целел на развивање на природните особини на човекот, изречно одбиен. Како што пишува Полсен, „...демонот на гордоста морал да биде избркан“, а ученичкиот ум да биде снабден со „вредна и корисна содржина“.⁴⁴⁹ Оттука, за Штиел било доволно ако во преамбулата на овие регулативи само напишел дека: *човекот кој премногу размислува е постојана опасност*; со оглед на тоа што, оваа реченица се провлекува меѓу редовите на секој параграф од овие регулативи.

Очекувано и разбирливо, *Drei Regulative* предизвикал силна и гласна критика кај либералниот учителски свет. Главниот прекор бил насочен кон акцентирањето на религиозното образование и редукцијата на научната содржина во наставната програма. Просветно-научната фела на чело со Адолф Дистервег⁴⁵⁰, обвинувала дека Раумер-Штиел регулативите биле резултат на политички сојуз меѓу Тронот и Олтарот и нивната

⁴⁴⁸ Исто., 25

⁴⁴⁹ F.Paulsen, German Education..., 250.

⁴⁵⁰ Фридрих Адолф Вилхелм Дистервег (1790-1866) бил германски едукатор и просветник. Во неговиот опус, составен од околу 50 книги и над 400 публикувани трудови, образованието, критицизмот и отвореното размислување ја окупираат главната содржина. Низ целиот живот Дистервег работел на подобрување на основните училишта и се залагал за подобро образование на наставниците и нивно социјално признавање. Од 1832 до 1847 год., бил главен учител и раководител на семинаријата во Берлин; како следбеник на идеите на Песталоци, тој ја поставил наставата на секуларна основа и ги задоил наставниците со еден либерален и критички дух. Во последните години од својот живот, односно од 1858 до 1866 год, Дистервег како пратеник на Прогресивната партија жестоко се борел против цензурата во образованието и Трите Регулативи на Штиел. (Повеќе за Дистервег во монографиите на: W.Schröder, Adolph Diesterweg: Studien zu seiner Wirkungsgeschichte in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts, Berlin/München/Frankfurt am Main 1978. E. Groß, Erziehung und Gesellschaft im Werk Adolph Diesterwegs, Die Antwort der Schule auf die soziale Frage, Weinheim 1966. Andreas W. Daum: Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit, 1848–1914, München 2002).

реакционерна политика. Во наредните години, конзервативно-либералниот елемент во државата пробал преку неколку нацрти (1859, 1862 и 1869 година) безуспешно да ги ревидира регулативите и да го смири незадоволството во просветата. По обединувањето во 1871 година, политика на државата добила нова перцепција и последователно со тоа Drei Regulative бил заменет.

Периодот на недоверба од поинаква призма

Доколку за момент се дистанцираме од училишните акти од овој период и го проширеме хоризонтот кон останатите држави, ќе видиме дека Прусија меѓу нациите во Европа уживала еминентна репутација за одличниот квалитет на своите училишта.⁴⁵¹ Во очите на останатите држави, прускиот национален систем добро ја обавувал неговата примарна задача, описменување на народот. Според податоците од 1871 год., стапката на неписменост кај пруските регрути во Пруско-Француската војна била вкупно 3,42%⁴⁵² Оваа хипер ниска стапка на неписменост укажува на една друга димензија, која на прв впечаток е дијаметрално спротивна од таа што за овој период погоре беше прикажана. Всушност, отсликувањето на едно национално образование во одреден период претставува екстремно комплексна и сложена задача за истражувачот, особено поради мултиперспективната која ја содржи самиот поим. Последователно на тоа, крајниот производ е секогаш поврзан со индивидуалната перцепција на истражувачот и неговиот главен фокус. Доколку главниот фокус на истражувачот е ставен на државната политика во образованието, како во случајот погоре, просторот на истражувањето ќе биде исполнето со анализа на законски и училишни акти. Во многу случаи, ваквиот пристап недополнет со статистички податоци за работата, посетеноста и учителскиот кадар во училиштата, знае да прикаже слика која не соодвествува во целост со фактичката состојба на тоа образование. Оттука, во интерес на истражувањето и комплетирање на сликата, преку неколку показатели ќе видиме зашто и во периодот на недоверба и „стагнација“, прускиот

⁴⁵¹ H. Mann, Report of an Educational Tour, in Germany, and parts of Great Britain and Ireland, London 1846, 5.

⁴⁵² T. Alexander, The Prussian Elementary Schools..., 43.

образовен систем во очите на другите нации бил модел за успешно национално образование.

Првиот показател е посетеноста и бројноста на училиштата. Според Бот, во 1857 год., на територијата на Прусија имало 27,963 основни училишта со над 30,000 учители и 2,859,694 ученици; од нив само мал процент, околу 11,000 ученици го напуштиле училиштето пред да ја завршат задолжителната осумгодишна настава.⁴⁵³ Приближно кон овие бројки се движат и *Statistischen Nachrichten über das Elementarschulwesen in Preussen für die Jahre 1862 bis 1864*, кои покажуваат дека во 1864 година, во Прусија имало 25,120 јавни основни училишта со 34,803 учители и 2016 учителки; 66,2% од училиштата биле протестански, 32,6 католички и околу 0,2% еврејски; 68% биле рурални училишта и над 31% урбани или градски.⁴⁵⁴ Во истата година вкупната популација на Прусија броела 19,226,270, од кои 17,9% или 3,457,301 биле деца на училишна возраст; од нив 2,938,679 учеле во јавните основни училишта, приближно 500,000 биле дел од приватните училишта и околу 15,500 биле деца кои воопшто не биле запишани на училиште.⁴⁵⁵ Вториот показател, ја претставува главната алка на прускиот образовен систем или квалитетот и стручноста на учителскиот кадар во основните училишта. Во тој смер, главната улога ја играле семинарите, како најголем извор за снабдување на училиштата со училишен кадар. Во 1866/7 година, бројката на протестански и католички семинарии се искачила до вкупно педесет и пет со над 2600 потенцијални учители.⁴⁵⁶ Самиот курс траел три години и ги опфаќал сите училишни предмети кои биле предвидени за основно образование.⁴⁵⁷ За време на студирање идните учители често добивале можност практично да го применуваат и пренесуваат своето знаење; под надзор на професорите, тие држеле настава во месните училишта. По комплетирањето на тригодишните студии, идните учители се соочувале со

⁴⁵³ A. Bott, *Prussia and German System of Education*, New York 1868, 5. За споредба, во Франција во истиот период близу една третина од децата на училишна возраст никогаш не тргнале на училиште и речиси една третина следеле настава само неколку месеци во годината.

⁴⁵⁴ T. Alexander, *The Prussian Elementary Schools...*, 42.

⁴⁵⁵ Исто. На 13% од вкупниот број на ученици, мајчин јазик им бил полскиот. Најголемиот дел од полското малцинство во Прусија било стационирано во провинцијата Познањ (герм: Posen, полски: Poznań) и неслучајно токму во 1871 год., стапката на неписменост во оваа провинција била највисока, 15,59%.

⁴⁵⁶ A. Bott, *Prussia and German System of Education...*, 6.

⁴⁵⁷ Во нивната програма најмногу акцент се ставало на научните предмети и на веронауката.

најголемиот и најтежок предизвик, полагање на *pro facilitate docendi* испитот.⁴⁵⁸ *Pro facilitate docendi* вклучувал предмети од неколку области: а) јазична област: германски, латински, старогрчки и француски; б) природно-математичка област: математика, физика и природна историја; в) општествено-хуманистичка: историја и географија, антиквитети, митологија, историја на грчката и римската: литература, филозофија и теологија.⁴⁵⁹ Испитот бил поделен на теоретски дел, се полагал усно и писмено пред кралската комисија; и практичен дел, одружување на пробен час во некој од погорните класови во средните училишта. Кандидатот кој ќе го положел *pro facilitate docendi*, во зависност од неговите резултати и способности, станувал учител или наставник во некое од државните училишта. Третиот показател се однесува на задолжителните предмети и нивната содржина. Како што видовме, основното образование во Прусија траело осум години, од шесттата година на ученикот до неговата четинаесетта. Во тој временски период ученикот поминувал низ четири одделенија кои траеле по две години. Во прво одделение, децата на возраст од шест до осум години, следеле настава по: читање, пишување, аритметика, религија и пеење на химни. Во второ одделение, ученици од осум до десет години, имале: вежби за читање, вежби за пишување, религиозни и морални поуки (од селектирани библиски извори), јазик или граматика, броеви или аритметика, геометрија, музичко (пеење по ноти или елементи на музиката). Во следното одделение наставната програма наменета за децата на возраст од десет до дванаесет години содржела осум предмети: вежби за читање и изговор, калиграфија или краснопис, верска настава поврзана со историјата на Библијата, јазик или граматика со синтаксички правила, вовед во надворешниот свет и спознавање на природата (во него ученикот се запознавал со основите на науката, историјата и географијата, како и уметностите на животот), аритметика (делење на дропки и правила на пропорции), геометрија (мерење на простор), пеење и истражување на вокалната и инструментална музика. Четвртото и последно одделение, било наменето за деца на возраст од дванаесет до четиринаесет години и како што известува Бот,⁴⁶⁰ се состоело од

⁴⁵⁸ Во слободен превод од латински, *pro facilitate docendi* би значело: кон/за поедноставување на наставата или професија/дејност за поедноставување на учењето/наставата.

⁴⁵⁹ A. Bott, Prussia and German System of Education..., 6.

⁴⁶⁰ Исто., 26-31.

шест главни предмети: 1) Настава за религиозното набљудување на природата, животот и дискурсот на Исус Христос, историја на христијанската религија и поврзаноста со современото општество.⁴⁶¹ 2) Јазик и композиција.⁴⁶² 3) Аритметика.⁴⁶³ 4) ликовно.⁴⁶⁴ 5) музичко.⁴⁶⁵ 6) Спознавање на светот и човештвото граѓанско општество, делови од правото, механичка уметност,⁴⁶⁶ земјоделство, мануфактурно производство.⁴⁶⁷

Трите показатели ни оставаат впечаток дека и во периодот кога образованието било под силна рестрикција и цензура, учениците во Прусија, во едни европски и светски рамки,

⁴⁶¹ Во овој предмет учениците биле учени со внимание да ги набљудуваат различните сили и активности на природата и истите да ги сметаат како дел од мудроста, моќта и добрината на Креаторот. Во секоја наставна единица тие читале и меморирале внимателно одбран пасус од Библијата кој им „помагал“ да разберат дека Бог во природата и Бог во Библијата е едно нешто. Животот и дискурсот на Христос го обработувале хронолошки и онака како што бил даден во посланијата на апостоли.

⁴⁶² Целта на овој предмет бил учениците совршено да го завладеат нивниот мајчин јазик, за во иднина беспрекорно и моќно да го користат во сите прилики. На почетокот учениците се сретнувале со кратки описи на предмети или едноставни прашања од типот на „Зашто децата треба да ги сакаат и да им бидат послушни на нивните родители?“. Во текот на годината детето вежбало како една иста идеја да ја претстави на различни начини: „Сонцето ја осветлува земјата“, „Земјата е осветлена од сонцето“, „Сонцето ѝ дава светлина на земјата“, „Земјата прима светлина од сонцето“, „Сонцето претставува извор на светлина за земјата“, „Сонцето ги испраќа своите зраци за ја осветли земјата“, итн. Ваков тип вежби постоеле и за кратки метафори и за други форми на говорот. Како што напредувале учениците имале задача да пишуваат кратки есеи на теми кои биле земени од поговорки или слични на нив, мудри пораки.

⁴⁶³ Учениците учеле да ја применуваат аритметиката и математиката во деловниот живот, градежништвото, инжинерството.

⁴⁶⁴ На некој начин, со вежбите за убаво пишување (Краснопис) во минатите одделенија, биле дадени основите на предметот Ликовно или Цртање. Цртањето на линии и наједноставни математички фигури (триаголник, коцка, квадрат) биле првите вежби за ученикот. Како што напредувале часовите, така и учениците ги усовршувале своите вештини на сликање. Па така, од животински фигури и растенија преку пејсажно и историско сликарство, многу од нив на крајот успеваале да достигнат висок степен на развиеност, односно создавање на архитектонска проекција.

⁴⁶⁵ Наставниот план бил надоврзување со програмата по музичко од претходните години; воглавно, часот бил поделен на практичен дел, каде учениците имале вежби за пеење и вежби за свирење на одреден инструмент и теоретски дел, каде учениците се запознавале со историјата на музиката.

⁴⁶⁶ Терминот механичка уметност претставува архаизам од средновековниот период. Во тој период Седумте механички уметности (ткаење, ковачки занает, војна, театарската уметност, земјоделство, лов и медицина) биле надополнување на Седумте либерални уметности (граматика, логика, реторика, аритметика, геометрија, музика и астрономија). Во 19-тиот век се однесувал на области кои денес соодветствуваат на тоа што е техничко образование.

⁴⁶⁷ Предметот започнувал со запознавање со членовите на семејството и со изградба на живеалиште. Ученикот би требало да ги знае неопходните материјали од кои една кука е изградена. Следниот чекор било уредување на ентериерот, ученикот систематски го анализираше секое парче мебел, начинот на изработка, материјалот и занаетот кој го направил истиот. По тој чекор, на детето му биле објаснети: семејните должности и вредности, родителските и детските обврски, правото на сопственост, должностите кон заедницата, општествените и верските односи. Последниот дел од предметот бил исполнет со предавања од областа на географијата, историјата и патувањата.

добивале квалитетно образование. Високата стапка на посетеност на училиштата и наставните методи и практики на учители биле доволна причина останатите држави и понатаму да ги испраќаат своите најдобри едукатори во Прусија. Зборовите на еден таков едукатор, американецот Хорациј Ман, соодветно ја прикажуваат призмата од која било надгледувано пруското образование. „...Ако прускиот учител има подобри наставни методи за читање, пишување, граматка, географија, аритметика кои во поголемиот дел од времето даваат подобри и поголеми резултати, со сигурност можеме да ги копираме неговите начини на учење, без притоа да ја усвоиме неговата пасивна покорност кон владата или слепото придржување кон натписите на црквата“.⁴⁶⁸

„Културната војна“ (1870-1900)

„Држава која поседува свест и верува во себе, исто така верува во своите луѓе. Држава која неверува во себе, таа е исплашена од своите субјекти и неверува во нив.“ - Полсен

Обединувањето на Германија во 1871 год., го означило дефинитивниот крај на реакционерната ера во образованието во Прусија и го отворила новото поглавје на соработка меѓу државата и нејзините субјекти. Како прв сигнал на добра волја, била смената на Штиел од неговата функција како претседател на одделот за основно образование и укинувањето на неговите „озогласени“ регулативи. По многуте консултации, на 15-ти октомври 1872 год., новоназначениот либерален Министер за образование, религија и медицина, Адалберт Фалк (1827-1900) издал општи регулативи кои ја опфаќаат работата на основните училишта и на семинариите.⁴⁶⁹

Издадени во контекст на новата *Kulturkampf* политика на германскиот канцелар Ото фон Бизмарк против Католичката црква, новите регулативи претставувале исклучително либерален документ со силни особини на модернизација и силен акцент на научната настава.⁴⁷⁰ Всушност, *Allgemeine Bestimmungen* (Општите Регулации) ја унифицирале

⁴⁶⁸ H. Mann, Report of an Educational Tour..., 6, 7.

⁴⁶⁹ Königlich Preußischer Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Allgemeine Bestimmungen vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-Präparanden- und Seminar-Wesen, Berlin 1872.

⁴⁷⁰ Терминот најчесто се однесува на периодот во кој Ото Фон Бизмарк преку серија на закони се обидел да го разбие влијанието на Римокатоличката црква во новоформираната Германска Империја. Вообичаено, историчарите *Културната борба* ја датираат од 1872 до 1878 год., период во кој *Eiserner Kanzler*

наставната програма во пруските основни училишта и ја дале главната регулаторна рамка за идните педесет години.⁴⁷¹

Фалк ја прифатил типологијата што од претходно реално постоела кај народните училишта, односно тој распознавал училишта кои имаат повеќе од четири учители или повеќе класно училиште, училишта со двајца учители и училишта со еден учител.⁴⁷² Регулативите прецизно ги утврдиле правила за секој од нив. Оттука, во Zwergschule (училиште со една училна) бројот на учениците не смеел да надмине над осумдесет, од причина што децата учеле во една просторија и од еден учител; за учениците од пониските одделенија било одредено да добиваат 20 часови неделно, а за средните и погорните одделенија да добиваат 30 часови, вклучувајќи гимнастика за момчињата и ракотворби (плетење) за девојчињата.⁴⁷³ *Die Schule mit zwei Lehrern* или училиштата со двајца учители биле сочинети од два одделни класа во две одделни училни. Во нормални околности овие училишта не би требало да бројат повеќе од 120 ученици, а доколку ова бројка била надмината, прописите налагале отварање на нов клас; во тој случај најдолните одделенија би имале 12 часа, средните 24 часа, а погорните 28 часа во неделата.⁴⁷⁴ За последниот тип на јавни народни училишта или училиштата со најмалку четири класа и најмалку четири вработени учители било предвидено најмладите учениците да добиваат 22 часа, средните 28, а најстарите 32 часа настава неделно. Фалк препорачал здружување на малите училишни заедници во заедничко училиште како опција за елиминање на еднокласните училиште. „...Каде што има неколку еднокласни училишта на едно место, да се направат напори за да се комбинираат во едно повеќе класно училиште“.⁴⁷⁵

користел политички и социјален притисок да ги ограничи правата на католичкото свештенство, да го намали нивното влијание во сите области на културата и да ја острани нивната моќ од основните училишта. Kulturkampf бил искван од протестанкиот либерален патолог Рудолф Вирхов во еден од неговите говори во Пруската комора на пратеници во февруари 1872 година.

⁴⁷¹ Структурата што ја дале овие училишни прописи, ќе остане во основните училишта до 1920 година.

⁴⁷² Allgemeine Bestimmungen..., одредба 1.

⁴⁷³ Исто., одредба 2. Доколку бројот на ученици ја надминува бројката од 80 или доколку училната не била доволно голема се формирало т.н. полудневно училиште, односно со одобрение од надлежните паралелката била поделена на претпладневен и попладневен клас; во ваков случај вкупниот број на неделни часови бил вкупно 32, по 16 часа за двата класа. (Исто., одредба 3.)

⁴⁷⁴ Исто., одредба 4.

⁴⁷⁵ Исто., одредба 7

Табета 6. Распоредот на часови во еднокласните и повеќе класните училишта.

Предмет	Еднокласни училишта			Повеќе класни училишта		
	Долни одделенија	Средни одделенија	Горни одделенија	Долни одделенија	Средни одделенија	Горни одделенија
Религија ⁴⁷⁶	4	5	5	4	4	4
Германски јазик ⁴⁷⁷	11	10	8	11	8	8
Аритметика	4	4	5	4	4	4
Геометрија	-	-	-	-	-	2
Цртање	-	1	2	-	2	2
Реални студии ⁴⁷⁸	-	6	6	-	6	6(8)
Пеење	1	2	2	1	2	2
Гимнастика- Ракотворби	-	2	2	2	2	2
Вкупно	20	30	30	22	28	30(32)

Извор: Allgemeine Bestimmungen...,7.

Неоставајќи ништо на случајноста, *Allgemeine Bestimmungen* детално ја уредиле наставната програма за трите фази на основното образование. Оттука, за време на часовите по религија, учениците најмногу биле окупирани со запознавањето на *Светите Ракописи*. Содржината на протестанскиот катехизис⁴⁷⁹ била сведена на најважните глави, а бројот на

⁴⁷⁶ Предметот бил поделен на: света историја, библиско читање на текстови, катехизам, химни и молитви и црковен календар.

⁴⁷⁷ Овој предмет вклучувал: читање, пишување, спелување, граматика, композиција и литература.

⁴⁷⁸ Realien или Реални студии во себе ги вклучувал предметите по: историја, географија, елементи на природна историја и природни науки.

⁴⁷⁹ Катехизам или катехизис (од старогрчкиот *κατήχηση* со значење *да оддекнува* или од *κατήχησις*, *усна настава*) претставува доктринарен прирачник преку кој учениците би требало да ги запаметат Апостолските Верувања (*Symbolum Apostolorum*), Оче Наш (*Pater Noster*) и верските обреди по кој се добива милоста божја (крштевање, исповест, причест, брак и сл.). Протестанскиот катехизис често се пренесувал во форма на прашања проследени од запаметени одговори. На пример доколку учителот прашувал: *Која е главната цел на човекот?* Ученикот одговарал: *Да го слави Бог и да верува во Него.*

химните од Библијата кој ученикот ги учел напамет, бил двојно намален.⁴⁸⁰ Во својство на новото национално образование, убедливо најзастапен предмет во наставната програма бил германскиот јазик. Преку едно постепено напредување, целта на овој предмет била да му овозможи на ученикот јасен, правилен изговор и слободен израз на неговите сопствени мисли.⁴⁸¹ Процесот започнувал со правилно поврзување на зборовите и составување на кратки реченици; продолжувал со читање на проза и поезија на германски и латински јазик, но без интелектуално навлегување; завршувал со материја која не била далеку од ученичкиот интелектуален капацитет и материја која правилно можела да се репродуцира и да се разбере.⁴⁸² Во најгорните класови, во преден план била застапена литературата на националните поети или т.н. германски класици. Идејата била едноставна, учениците ги читаат Гете, Шилер, Фихте и природно развиваат национално, германско чувство. Во истата насока, преку селектирани тематски единици за најстарата историја на германската татковина и за најстарата историја на Браденбург, предметот по историја го „докажувал“ континуитетот на нацијата. „... Од времето на Триесетгодишната војна и владеењето на големиот Електор, ланецот на портрети мора непрекинато да продолжува. Толку далеку што децата ќе можат да ги разберат(впијат) културно-историските моменти прикажани во презентацијата“.⁴⁸³ Во курикулумот на Фарт биле застапени предмети како цртањето и пеењето, преку кои учениците го развивале вкусот кон уметноста; и предмети како гимнастиката и ракотворбите, кои допринесувале за физичкиот развој на учениците. „... Во наставните единици, црковните и народните песни се изучуваат наизменично. Целта е секој ученик да може да пее точно и самостојно, не само во хор, туку и индивидуално; за кога ќе го напушти училиштето, со себе да понесе доволен број на химни и песни...“.⁴⁸⁴

Што се однесува до семинариите, главната структура дефинирана со претходните училишни прописи, била со мали измени зачувана. Теоретското знаење, логиката и

⁴⁸⁰ Повеќе за религиозната настава види: Allgemeine Bestimmungen..., одредба 14,15,16,17,18,19,20,21.

⁴⁸¹ Исто., одредба 23.

⁴⁸² Исто., одредба 24.

⁴⁸³ Исто., одредба 32.

⁴⁸⁴ Исто., одредба 36.

психологијата биле вратени во наставната програма, а аритметиката била надоградена со задачи од тригонометријата, геометријата, алгебрата. За потребите на природните науки, училишниот пропис предлагал семинариите да бидат снабдени со хемиска лабораторија и кабинет по физика, бидејќи „...пожелно е ученикот да научи врз основа на експеримент“.⁴⁸⁵ Воглавно, наставната програма за сите предмети била зголемена и по многу сегменти, либерализирана. Оттука, Полсен правилно заклучува дека со Allgemeine Bestimmungen „...страмот од непотребното знаење видливо исчезнал“.⁴⁸⁶

Општите регулативи на Фалк биле добро примени во тогашната општествено-образована поставеност. Основните училиштата и семинариите несомнено им посакале големо добредојде на новите барања. Најчесто во урбаните места и повеќе класните училишта, нивното спроведување било брзо и ефикасно. Потешкотиите главно се јавувале во Zwergschule и во селските училишта каде било речиси невозможно учителот да ја предаде предвидената програма. Главната причина за тоа била нередовната посетеност во овие училишта и јазикот на кој се одржувала наставата; за 13% од учениците германскиот јазик не бил мајчин јазик. Со оглед на тоа што нивниот број не бил нималку занемарувачки, кон овие училишта државата практикувала еден трпелив однос на разбирање и толеранција.⁴⁸⁷ Очевидно и очигледно е дека мудрата политика во последните децении на новиот век донела напредокот во основните училишта.⁴⁸⁸ Голема заслуга за ова имаат училишните регулативи од 1872 година, кои овозможиле науката да има добар проток во семинариите и училиштата. „Ослободувањето“ на науката предизвикал растеж на бројот на семинарии, бројот на учители и бројот на училишта насекаде низ земјата, што на крајот на векот резултирало со речиси целосно истребување на неписменоста и општ прогрес на државата.⁴⁸⁹

⁴⁸⁵ Исто., одредба 9 од регулативите посветени за семинариите, стр.33.

⁴⁸⁶ F.Paulsen, German Education..., 252.

⁴⁸⁷ Во 1906 година, вкупно 11% од училишната популација посетувале еднокласно училиште. (Budde, From the 'Zwergschule'..., 97.)

⁴⁸⁸ Дека условите во основните училишта биле подобрени збори и фактот што самиот број на ученици во една паралелка бил редуциран, од 70 и повеќе ученици пред регулативите од 1872 на просечно 50 ученици во последната декада на векот.

⁴⁸⁹ На територијата на обединета Германија во периодот меѓу 1871 и 1914 година, бројката на учители двојно пораснала. До почетокот на Првата светска војна таа достигнал со 187,500 учители во близу 33 000

Паралелно со спроведување на општите регулативи од 1872 год., администрацијата на Фалк и на неговиот наследник Густав Фон Гослер (Gustav von Goßler (1838–1902)), работела на еден нов предизвик, целосно ослободување на образованието од црковно-религиозните стеги. Земајќи ја во предвид мултиконфесијата во Германската Империја, самиот предизвикот се чини дека бил повеќе од комплексен.⁴⁹⁰ Во периодот на Штиел, политичката клима дозволила на некој начин религиозниот субјект во државата во позадина да ја реобнови власта врз училиштата, но по обединувањето, како што видовме со Општите Регулации, курсот на државата бил променет. Порастот на католичкиот елемент во државата, а и самото обединување на Германија, го зголемил веќе постоечкиот антагонизам помеѓу германскиот канцелар Бизмарк и папата Пиј IX.⁴⁹¹ Можната одмазда од страна на поразените католичките држави и „постоечкиот“ заговор од Папата му задавале „несоница“ на Железниот Канцелар. Оттаму, за да ја прекине својата „агонија“, а притоа да не биде директен, Бизмарк го задал првиот удар преку неговиот најголем соучесник во Kulturkampf, Адалберт Фалк.⁴⁹² На 11 март 1872 година, новиот министер го

училишта на 10,6 милиони ученици.(Исто.) Според исцрпените податоци на армиските регрути во 1906 година, процентната стапка на неписменост била 0,02% за целата територија на Германија. (T. Alexander, The Prussian Elementary Schools..., 43.)

⁴⁹⁰ Во 1871 година, околу 30 милиони Германци биле протестанти, 16 милиони припаѓале на Католичката црква и 560 000 биле Евреи

⁴⁹¹ Секое прикажување на Kulturkampf без краток поглед на политичкиот контекст остава празнини. Бизмарк, како прагматичен политичар, првенствено не тргнал со намера да влезе во војна со Католичката црква и Папата. Неговите првични цели биле многу поограничени и насочени кон растурање на моќната католичка партија Centrum, која во тој период по бројот на пратеници била втора политичка партија во Рајхстагот. Постоењето на оваа партија претставувала реална закана за национал-либералите и конзервативците, кои како приврзаници на секуларизмот и протестантизмот во државата, немале голема желба да видат моќна партија на католичкото малцинство. Оттука, по „скриптата“ на Чанакја (индиски државник и филозоф од четвртиот век пред Христос), дека *непријателот на мојот непријател е мој пријател*, либералите и конзервативците се обединиле. Одбивноста кон католичките авторитети била зголемена по донесувањето на догмата за непогрешливоста на папата (*ex cathedra*- од престолот; секогаш кога папата зборувал од престолот, неговите зборови се сметале за догма) од страна на Првото Ватиканско Собрание во јули 1870 година. Доктрината претставувала закана за секоја секуларна држава во Европа, бидејќи афирмирала дека фундаменталната верност на секој католик не е кон неговата национална држава, туку кон Евангелието и црквата и дека учењето на папата е апсолутно, авторитативно и обврзувачко за сите верници (O.Pflanze, Bismarck and the Development of Germany, Volume II: The Period of Consolidation, 1871-1880, Princeton University Press, 1990, 189-207)

⁴⁹² На 22 јануари 1872 година, денот кога Фалк го потпишувал договорот за преземање на функцијата Министер за образование, култура и религија, отворено прашал: „Што се очекува од мене?“, Бизмарк, кратко и јасно одговорил: „Обновување на правата на државата врз црквата, со колку што е можно помала бука“. Предизвикот бил прифатен, а моторот на Kulturkampf создаден. (O.Pflanze, Bismarck..., 202)

донел „Законот за надзор над училиштата“ со кој државата добила целосен ексклузивитет над образованието и образовните институции.⁴⁹³ Односно, позициите на свештените лица во училишните одбори, училишните области и училишните инспекции, кои пред овој закон давале простор, црквата како авторитет да има влијание над учителот и над наставата, биле целосно укинати. Истовремено, администрацијата охрабрувала за создавање на *Simultanschulen* или мешани протестанско-католички училишта, во кои учениците би биле поделени на протестанти и католици само на часот по религија.⁴⁹⁴ Новиот тип на училишта би требало да бидат *win-win ситуација* за државата; од една страна, финансиските потреби за училиштата би биле намалени, од друга страна, националното чувство кај учениците би требало да го потисне религиозното.

Очекувано, *Законот за надзор над училиштата* предизвикал големо негодување кај свештенството. Губејќи значителен дел од својата моќ, свештените лица преку разни протесни белешки и масовни петиции се обиделе да го понишат штетниот за нив закон. Во прво време, најчесто во католичките средини имале некои успеси. Во нивна корист бил фактот што брзината и точноста на спроведувањето на законот јасно зависел од локалните услови. На пример, во места како „...ултра-католичкиот Минстер, (каде) мнозинството од населението ја посакувало тесната симбиоза помеѓу училиштата и црквата..., надзорот во училиштата останал во голема мера недопрен“.⁴⁹⁵ Очевидно било дека спроведувањето на законот на ваквите места без употреба на *мека сила* бил невозможен. Па затоа во 1875 год., Железниот Канцелар тргнал во пожестока акција.⁴⁹⁶ Голем број на свештени лица биле отпуштени од училишните одбори, се чини најмногу во „бунтовниот“ Минстер или вкупно 142; можеби помалку смешно, но во многу училишта биле сменети бравите од вратите за свештениците веќе да не можат да влегуваат со своите стари клучеви и да одржуваат религиозна настава надвор од предвидената училишна програма.⁴⁹⁷ Како

⁴⁹³ Исто.

⁴⁹⁴ Општинската власт инсистирала на спојување на повеќе конфесионални училишта со еден или два класа во едно неконфесионално училиште со повеќе класови.

⁴⁹⁵ G. Budde, From the 'Zwergschule'..., 106.

⁴⁹⁶ Само во првите четири месеци од 1875 година, 241 свештеник биле казнети или затворени. (C. Clark, Iron Kingdom..., 568.)

⁴⁹⁷ G. Budde, From the 'Zwergschule'..., 106.

најрадикална мерка преземана од државните органи била поставувањето на полицаец пред влезот на основното училиште и покренување на обвиненија против одделни, најчесто католички свештеници. До крајот на 1878 година, повеќето од половина католичките бискупи во Прусија биле во егзил или затвор, а повеќе од 1.800 свештеници биле затворени или протерани.⁴⁹⁸ Сепак, влијанието на црквата и под вакви околности во руралните средини не исчезнало и останало релативно неповредено од „Културната војна“. Во еден „таен сојуз“ со повлијателните земјоделци, многу свештеници продолжиле да им помагаат на родители во заобиколувањето на законите за посетување на задолжителна настава и истовремено преку свои повереници влијаеле на наставната програма и на вработувањето и отпуштањето на учителите. По смртта на папата Пиј IX во 1878 година, тензичниот однос на релација Берлин-Рим бил стишен, Адалберт Фалк, „егзикуторот“ на Бизмарк бил сменет и „културниот“ конфликт завршен.

Во наредната деценија, соочувајќи се со заеднички непријател во лицето на социјалдемократската левица, црквата и државата повторно се зближиле. Во 1892 година, министерот за образование, религија и здравство Роберт фон Зедлиц-Труцшлер (Robert von Zedlitz-Trützschler (1837–1914)), претставил нов училишен предлог-закон преку кој конфесионалните училишта би требало да бидат признаени како нормални училишта. Конзервативниот и свештеничкиот фактор силно го поддржале, но либералната и социјалдемократската партија уште посилно го нападнале, по што предлогот бил повлечен. Со овој предлог-закон пропаднал и последниот обид во 19-тиот век да се изгласа општ, генерален училишен закон кој би важел на целата територија на Германија. На почетокот на новиот век, со *Училишниот Компромис* одново било нагласено дека надзорот на училиштата била секуларна задача, но истовремено религиозните училишта биле признаени како нормални училишта, а Simultanschulen маргинализирани. До Големата Војна, 95% од католиците и 90% од протестантите во Германската империја посетувале религиозно училиште. Во религиозни училишта спаѓале сите оние основни училишта кои во

⁴⁹⁸ C. Clark, *Iron Kingdom...*, 568. Како последица од „Културната војна“ во 1881 год., една четвртина од пруските парохии останале без свештеници.

својата наставна програма имале вклучено предмет религија или веронаука. Според училишните прописи од 1872 год., учениците го слушале овој предмет четири часа неделно.

Османлиска Македонија

*„La Macédoine est rude et belle, elle a sur elle
Le linceul des grands morts chantés dans les grands vers,
La beauté du soleil et Tombre que fait l'aile
Des ramiers en volant parmi les coteaux verts...”*⁴⁹⁹
-Clovis Huguès (Pour les Macedoniens, 1903)

Неколку османлиски акти

Со објавување на „Благородничкиот ракопис“ на султанот Махмут II (1808-1839) започнале Танзиматски реформи или т.н. периодот на модернизација и европеизација, односно реорганизирање на статично-традиционалната бирократија во Османлиската Империја.⁵⁰⁰ Свечениот ферман бил прочитан во „Куќата на розите“ на 3-ти ноември 1839 година, четири месеци по убиството на османлискиот „Петар Велики“.⁵⁰¹ Ѓулханскиот Хатишериф бил насочен кон реорганизирање на воено-политичка и административна моќ во државата, но неговото влијание продрело и на останатите области, вклучувајќи го во тоа и образованието. Во основа, од тоа што произлегува од самиот текст, покрај истакнувањето на традиционално-ориентално боженственото право на Султанот, османлиската „Магна

⁴⁹⁹ „Под покров мртвовечки лежи оваа земја Македонија
сурова и лична во стих опеана,
среде сончева убавина и сенката темна
на раскрилени гулаби взеленина облеана...”

⁵⁰⁰ Модернизацијата подразбира продор на тогашните најнови технолошки оружја во османлиската армија; европеизација подразбира негување на идеите на просветителството и инсталирање на вредностите (слобода, еднаквост, право на живот, право на имот, братство) негувани од Француската револуција.

⁵⁰¹ A.Ubicini, Letters on Turkey: Turkey and the Turks, London 1856, 28. Самиот ракопис бил напишан според „челичната волја и челичните зборови“ на Махмут II, но објавен од страна на неговиот наследник, 16-годишниот Абдул Меџит I (1839-1861). Махмут II често во историографијата е третиран како значаен и голем османлиски реформатор, пандан на рускиот голем цар Петар Велики. За време на неговото тридецениско владеење, Султанот донел неколку сериозни декрети; покрај Ѓулханскиот Хатишериф, несомнено најголем негов успех било укинувањето на застарениот и одамна неупотребливиот (во државен интерес) Јаничарски корпус.

Карта“ прокламирала три главни принципи: „...1. -Гаранција што ќе им обезбеди на поданиците сигурност за нивните животи, чест и имот. 2. -Рамномерен систем за утврдување и наплата на даноците. 3.- Подеднакво стандарден метод за воено регрутирање и точно одредено времетраење на военото задолжение“.⁵⁰² Во поедноставена форма, за прв пат во Османлиската Империја, немуслиманскиот ентитет во државата делумно бил изедначен со муслиманскиот.

Трага врз образованието? Од една страна, *Ракописот* дал плодна почва за изникнување на една *bourge* класа во општеството, класа која во иднина ќе биде главниот финансиер и двигател на приватно или т.н. општинско образование во државата. Од друга страна, *Ракописот* го означил почетокот на борбата за основање на државни јавни училишта под надлежност на владата, а не под надлежност на исламската верска заедница, односно Улемата.

Во својство на вториот траг, танзиматските реформатори, предводени од Али Паша (Ефенди), потсекретар на Министерството за Надворешни Работи, и Фуад Паша (Ефенди), главен преведувач и толкувач во царскиот диван, во август 1846 година доставиле еден амбициозен проект до султанскиот Диван.⁵⁰³ Со него се предвидувало основање на Министерство за Образование и државен универзитет на Османлиската Империја, како и поделба на јавното образование на основно, средно и високо.⁵⁰⁴ Самиот проект, иако само парцијално, станал реалност наредната година, кога со Царските укази била прифатена поделбата на образованието, било формирано „Собрание за Јавно Поучување“, и бил поставен камен-темелникот на новиот државен универзитет.⁵⁰⁵

⁵⁰² Според англискиот превод на Хатишерифот даден кај: C.Hamlin, *Among the Turks*, New York 1877, 48-56, 49.

⁵⁰³ По смртта на Абдулмеџит I во 1861 година, Али и Фуад биле највлијателните луѓе во Османлиската Империја

⁵⁰⁴ Ubicini, *Letters on Turkey...*, 198.

⁵⁰⁵ Камен-темелникот на новиот универзитет бил поставен близу црквата Св. Софија, на местото каде што до 1826 година стоела касарната на озогласениот Јаничарски корпус. Изборот на овој локалитет секако не бил случаен, тој ја симболизирал и акцентирал двојбата помеѓу поранешниот и новиот реформаторски режим. Со оглед на тоа што влијанието на Улемата сè уште било силно, градбата на предвидената велелепна институција (планот бил исцртан од италијански архитект) не била завршена до 1863 година (A.M. Kazamias, *Education and The Quest for Modernity in Turkey*, The university of Chicago Press 1966, 61)

Новото собрание започнало со работата во 1847 год., било поделено на комисии за различни провинции и за различен образовен степен. Очекувано, најголем дел од своето внимание комисијата посветила на модификација на традиционалните основни верски училишта – Мектеби, сместени во џамиите, и новоформираните општински, владини Sibyan (основни) училишта.⁵⁰⁶ Главно, нивната работа се движела во смер на унифицирање на училишната програма во овие училишта, подобрување на училишните методи и нивното поставување под надлежност на институциите на државата. Забележително е тоа што собранието донело официјален проглас за наставата во верските училишта да биде задолжителна и бесплатна.⁵⁰⁷ Прогласот бил проследен со законска регулатива која ги задолжувала: „... сите татковци од муслиманските семејства, во моментот кога нивните деца, без разлика на пол, ќе наполнат шест години, да ги донесат пред општинскиот управител, со цел децата да бидат запишани во регистарот на верското основно училиште- Мектеб“.⁵⁰⁸ Покрај оваа мерка, законот забранил учителите да земаат помошници/чираци кои не поседувале сертификат за завршено основно училиште. Во предметната програма не биле направени некои позначителни промени; учениците во основа изучувале: читање, пишување, елементи на правопис, аритметика и особено, настава за принципите на религијата и моралноста. Единствена промена која била поттикната од Собранието во тој смер, било присвојувањето на подобри учебници, кои биле напишани на еден општоприфатен турски дијалект.⁵⁰⁹

Со оглед на тоа што моментумот на делување на Собранието за Јавно Подучување соодвествува со онаа прва или почетна фаза на Танзиматските реформи, во која влијанието на Улемата било силно, а самото општество затворено и наклонето на статичност и непромена, работа на комисиите во овој период во многу делови останала некомплетирана и незавршена.

⁵⁰⁶ Првото училиште од ваков тип во османлиска Македонија било отворено во Дебар.

⁵⁰⁷ Ubicini, Letters on Turkey..., 199.

⁵⁰⁸ Исто..., 200. Исклучок биле оние родители кои биле во можност да обезбедат приватен учител за своето дете.

⁵⁰⁹ Исто.

Вториот бран на реформи или т.н фаза на модернизација, либерализација и европеизација на Османлиската Империја, можеби малку иронично, биле „инспирирани“ од последниот голем воен триумф на некогашната моќна и славна Империја. Кримската војна (1853-1856) го неутрализирала влијанието на Русија на Балканот и пределот на Црното Море, но и го задолжила Султанот. Сојузништвото со двете супер сили Франција и Велика Британија, *post-bellum* значело исполнување на одредени обврски кон истите, односно реално изедначување на правата на немуслиманите со муслиманите во државата. Сласта на победата слободно можеме да кажеме дека на крајот имала горчлив вкус за Султанот. Парадоксот е тоа што „пелинот“ за Султанот претставувал „шербет“ за многумина поданици на Османлиската Империја. Затоа и на свеченото читање на новиот *Угледен Ракопис*: „... во три часот попладне на 28-ми февруари 1856, се насобрал метеж од неколку илјади пред Големата Порта во Истанбул“.⁵¹⁰

Султановиот ферман, во историјата познат како Хатихумајун (Hatt-i Humayun), ги реафирмирал и за нијанса зајакнал религиозните, социјалните, политичките и економски слободи на сите субјекти на империјата. Декретот распознавал шест заедници или милети кај немуслиманското население и истите ги овластил да основаат јавни училишта.⁵¹¹ Покрај тоа, немуслиманските заедниците биле „...поканети да формираат собранија за ги реорганизираат своите работи“.⁵¹² Биле либерализирани условите за изградба и

⁵¹⁰ Меѓу нив разни „...министри, значајни турски претставници, Грчкиот и Ерменскиот Патријарх, Големите Рабин, и останати великодостојници од разни немуслимански народи од империјата“. (R.H. Davison, *Reform in the Ottoman Empire 1856-1876*, Princeton New Jersey 1963, 3.)

⁵¹¹ Грчки православен или Рум милет, Ерменски православен или грегоријански милет, Ерменски католички милет, Еврејски милет, Католички милет и Протестански милет (Kazamias, *Education and The Quest for Modernity in Turkey...*, 61.)

⁵¹² C.V. Findley, *The Tanzimat*, Cambridge history of Turkey vol. 4, Turkey in the Modern World, Cambridge University Press 2008, 18. Како резултат на оваа „покана“ дел од заедниците изготвиле оштински прописи и формирале свои претставнички тела. Сепак, заразлика на пример од Ерменскиот милет, каде што навистина се почувствувале некои егалитарни придвижувања и световно влијание, во Рум милетот, каде спаѓала и територијата на османлиска Македонија, свештеничката контрола, со исклучок на неколку градови, главно останала силна и статична. Голема улога за status quo ситуацијата во Рум милетот од една страна имал најмоќниот христијанин во империјата Вселенскиот Патријарх, а од друга, претставничките тела на милетот; кои во суштина или биле провинциски свештеници или пак световни Грци. Дејвисон правилно проценува „... дека веројатно мнозинството на политички свесни Грци во империјата биле повеќе заинтересирани за стариот сон на *megale idea*, отколку за спроведување на предвидените реформи во милетот“. (Davison, *Reform in the Ottoman Empire 1856-1876...*, 126.)

поправка на немуслиманските верски објекти и биле утврдени обврските за воена служба на немуслиманите.⁵¹³

Во образовната администрација, довчерашното Собрание за Јавно Управување „еволвирало“ во Министерство за Образование. Основната задача на комисиите на новото министерство била да ги надгледува и контролира учебниците во приватните, државните, верските и воените училишта, но истовремено и да работи на нивно унапредување и реорганизирање. Токму изјавата на Али Паша дека: *„...Учените нации можат да не победат, па дури и да изградиме сидови околу нас како Кина“*, најдобро покажува дека лајтмотив на реформаторите во Танзиматскиот период бил западноевропскиот систем на образование.⁵¹⁴ Во суштина, главен извор на инспирација за османлиските лидери бил францускиот образовен систем. Султанот Абдул Азис I (1861-1876), дури и го посетил Париз во 1867 година; наводно бил импресиониран од Западот, но и од идејата дека западниот тип на образование бил есенцијата на материјалниот прогрес.⁵¹⁵ Во истата година, Портата добила неколку „совети“ од француската влада за како да го реорганизира османлискиот образовен систем. Еминентниот француски реформатор и министер за образование Виктор Дуру напишал специјален реформски пакет во кој препорачувал да се отворат библиотеки и училишта од секаков тип, особено мешани основни училишта, средни училишта и универзитети, и истите тие да бидат посетувани од сите националности во империјата.⁵¹⁶

„Поттикнати“ и „поучени“ од Западот, Танзиматите го претставиле својот финален производ. „Спакуван“ во најважната законодовна одредба во историјата на османлиското

⁵¹³ Со определен паричен или натурален надомест самата уредба дозволувала немуслиманскиот елемент да биде ослободен од воената обврска.

⁵¹⁴ Kazamias, Education and The Quest for Modernity in Turkey..., 63.

⁵¹⁵ Исто., 62.

⁵¹⁶ B. C. Fortna, Imperial Classroom, Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire, Oxford University Press, New York 2003, 15. Собраните податоци од 1867 година на Министерот за Образование Суби Бег покажуваат дека во истата година имало 11.000 државни основни училишта (исклучувајќи од ова африканските провинции и медресите) со ученичка популација од околу 240.000 момчиња и 125.000 девојчиња и 108 прогимназиски или *rusdiye* училишта со 7.800 ученици; сите ученици во државните училишта биле со исламска вероисповед. Покрај овие училишта, Суби Бег евидентира и околу 2500 немуслимански основни училишта, со околу 25.400 ученици. Во повисоките специјализирани училишта, постоеле мешани паралелки, но бројот на христијани значително бил помал; ова не важело за повисоките странски училишта од типот на американскиот Роберт Колеџот во Истанбул. Што се однесува до државниот универзитет во Истанбул, министерот за образование информира дека воопшто не профункционирал. (Davison, Reform in the Ottoman Empire 1856-1876..., 245.)

образование, *Maarifi Umumiye Nizamnamesi* или *Општите Прописи за Образованието* претставува сеопфатен закон за реорганизација на државниот училиштен систем. Издадени на 1 септември 1869 година, како плод на долгата и внимателна дискусија на Државиот совет, и на работата на министерот за образование, Сафет Паша.

Низ неколку точки, самите одредби го потврдиле она што во претходниот период често се провлекувало од рацете на Суверенот, односно: задолжителното основно образование, реорганизацијата на централната и провинцијалната администрација во образованието, воспоставување на административни единици во вилаетите, подобрување на учителските методи и учителскиот статус, зголемување на научната содржина, и бесплатната настава во сите државни училишта.⁵¹⁷ Покрај ова, биле воспоставени пет нивоа на школување; две основни (сибилиан и руждуле), две средни (идадија и султаније), повисоки специјални училишта и на врвот универзитетот.⁵¹⁸

Одредбите го систематизирале и стратифицирале образованието и обезбедиле правна основа за реформирање на основното образование во подемократска, универзална и национална образована мрежа. Според планот, сите османлиски деца требале да поминат низ четиригодишно задолжително образование, девојчињата од 6 до 10 години, момчиња од 7 до 11. Во секое село и во секое градско маало било предвидено да се изгради барем едно основно училиште; онаму каде што живеело мешано муслиманско и немуслиманско население, за секоја заедница посебно училиште.⁵¹⁹ Во христијанските училници било дозволено учениците да учат за својата религија и за „својата“ историја, на официјалниот јазик на милетот. *Maarifi Umumiye Nizamnamesi* ја потврдиле и претходно постоечката класификација на училиштата на *општи* и *приватни*; првите биле ставени целосно под државна администрација и контрола, вторите исто така под државна контрола, но финансирањето и администрирањето било оставено на дарителите, мецените

⁵¹⁷ Yucel, Gelisli, The developement of teacher training in the Ottoman Empire from 1848 to 1918, Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe Vol. 8, No. 3, 2005, 131-147, 132,133.

⁵¹⁸ Новиот систем предвидувал, *sibylian* училиштата да бидат бесплатни и задолжителни, а *rushdiyes* бесплатни и незадолжителни.

⁵¹⁹ Во првите две нивоа на основното училиште, христијанските и муслиманските деца би требало да бидат раздвоени, очигледно со цел за да се избегнат практичните тешкотии. (Kazamias, Education and The Quest for Modernity in Turkey..., 63.)

или на самата општина.⁵²⁰ Со новите регулативи биле пропишани наставни програми и била предвидена целосна административно-организациска поставеност.

Теоретски, схемата на новиот систем била добро поставена, иако била поздравена со одредена незаинтересираност внатре во Империјата и одредена доза на скептичност во странство. Лондонскиот Тајмс, новата османлиска образовна структура ја опишал во основа како француски систем, но со големи примеси на англиската деноминација.⁵²¹ Реномираниот весник сметал дека „чудниот“ образовен експеримент доколку се примени и спроведе, можеби навистина ќе успее да ги сплоти и обедини народите во Османлиската Империја.⁵²²

Предвидената обемна схема требала да биде строг показател дека врховната власт, а не локалната/провинциска власт е одговорна за образованието.⁵²³ Во духот на османлизмот на Али и Фуад, Општите Прописи биле дел од османлистичкиот проект за интегрирање на муслиманските, немуслиманските и странските училишта во една правна рамка. Амбицијата за национално единство се потпирала на размислувањето дека преку ефикасна контрола и надзор, училиштата на малцинските заедници и странски мисионери ќе можат да се инкорпорираат во идеалот на османлискиот национализам. Во пракса, ефектот бил сосема спротивен.⁵²⁴ Всушност, турскиот историчар Назам Цицек правилно констатира дека „... образовните реформи кои биле преземени од османлиските влади во текот на 19-тиот век ги поставиле темелите, не на османлиското национално образование, туку на одвоеното национално образование на Турците и на секој од немуслиманските малцинства“.⁵²⁵ Пример, благодарение на реформите, Патријашијата и

⁵²⁰ Приватните училишта имале услов да вработуват само учители кои поседуваат признаен државен сертификат.

⁵²¹ Davison, Reform in the Ottoman Empire 1856-1876..., 249.

⁵²² Исто.

⁵²³ Иако одговорна, се чини дека владата не сметала дека државна обврска е да ги финансира и конструира училишните згради, ниту пак да ги плаќа учителите во основните училишта.

⁵²⁴ Во март 1886 година, министерот за образование Мүниф Паша, се пожалил дека „... за разлика од другите држави, Османлиската Империја била целосно во мрак во однос на училишната програма, учебниците, моралниот карактер и однесувањето на учителите во своите немуслимански училишта“. (N. Cicek, The Role of Mass Education in Nation-Building in the Ottoman Empire and the Turkish Republic, 1870, 1930, во Brokliss, Mass Education..., 227.

⁵²⁵ Исто.

Бугарската Егзархија,⁵²⁶ го монополизирале образованието на христијанското население во османлиска Македонија. Далеку од првичната замисла на реформаторите за една меѓусебна соработка во изградбата на еден османлиски идентитет, Патријаршијата и Егзархијата работеле како еден вид на Министерство за национално образование на „Хелените“ и „Бугарите“ кои живееле на територијата на Османлиската Империја. Со други зборови, со одржување и зајакнување на организацијата на првобитните, на религиозна база поделби во образованието, османлиската влада им помогнала на најсилните малцинства да развијат свој национален образовен систем. Оттука, наместо за сојузници, малцинските училишта постепено започнале да се сметаат за конкуренција на државните училишта и честопати, во голема мера и со право, за „...политички клиенти на странски сили, па дури и нивни директни агенти“.⁵²⁷ Ова било првата причина поради што државните училишта иако *de jure* биле отворени и за христијанскиот свет во Империјата, до

⁵²⁶ На 27.02.1870 султанот Абдул Азис го потпишал ферманот за основање на самостојна бугарска црковна хиерархија под форма на Егзархија. Следниот ден, големиот везир Али паша ги повикал членовите на двострана бугарско-грчка комисија и им врачил по еден примерок од ферманот. Според членовите 3,4,6,7 и 9 од султановиот ферман, новата црква била поставена во полузависна положба кон Цариградската Патријаршија, меѓутоа членот 10 од ферманот ја разликувал монополската позиција на Патријаршијата. Според овој член, територијалниот опсег на Егзархијата целосно или делумно опфаќал повеќе епархии во Бугарија и Србија, како и Велешката епархија во Македонија. Но истиот член ја допуштал можноста кон Бугарската Егзархија да се присоединат оние епархии, во кои најмалку 2/3 од православноото население би се изјаснило за тоа. Токму ваквата можност предизвикала остар конфликт помеѓу штотуку формираната Егзархија и „мајката црква“. На 13.03.1870 година бил избран Привремен мешовит егзархиски совет составен од 10 мирјани и 5 владици, кој на 30.03 истата година бил потврден со султански указ. Основна задача на советот била да изработи проект устав за устројството на Бугарската Егзархија. Истовремено Високата Porta го одобрила свикнувањето на гореспоменатиот црковно-народен собор, кој требал да го разгледа и прифати проект уставот, како и да го избере првиот егзарх. На соборот, кој започнал со работа на 23.02.1871 година, учествувале 11 духовни и 39 световни лица, меѓу кои 15 претставници на македонските епархии. По спроведените пописи во македонските епархии и обезбедувањето на потребното двотретинско мнозинство, во 1874 година Портата ги издала потребните берати за Скопската и Охридската епархија, а назначените митрополити ги зазеле своите места. Поради силниот отпор од страна на Патријаршијата, Портата не го издала бератот за егзархискиот пелагониски митрополит. Летото 1875 година Егзархијата го обезбедила потребното мнозинство и во Дебарската епархија, но Високата Porta најпрво не ги признала резултатите од изјаснувањето, а Источната криза целосно го сопрела издавањето на берат за бугарски владика во оваа епархија. Првобитните успеси на Егзархијата ја поставиле пред неминовен судир со Цариградската Патријаршија. На собор во Цариград одржан на 13.05.1872 година егзархот Антим бил афорисан, а на големиот црковен собор есента истата година Егзархијата и бугарскиот народ биле прогласени за шизматици. (Н. Минов, Бугарската пропаганда во Македонија и Големите сили (1878-1912), Докторска дисертација, Скопје 2015, 15-18.)

⁵²⁷ Fortha, Imperial Classroom, Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire..., 49. Во последните две децении на 19-тиот век и првата деценија на 20-тиот век, територијата на османлиска Македонија била класичен пример на собиралиште на тие „страни сили“.

крајот на нејзиното постоење тие да бидат етикетирани и замислени како муслимански училишта. Втората причина била пост-реформската политика на државата.

Танзиматските реформи биле кристализирани седум години по објавувањето на Оштите Одредби, кога новокрунисаниот султан Абдул Хамид II (1876-1909) го прокламирал првиот устав на Османлиската Империја. Иако уставната монархија не била обдарена со посебно долго животен век и постоела само три години, два нејзини члена ни го обелоденуваат патот по кој во наредните неколку децении османлиската образовна политика ќе се движи. Членот 18 од уставот, предвидувал дека сите османлиски субјекти кои сакале да бидат вработени во јавната администрација како државни службеници, вклучително и образовниот сектор, морале да го докажат своето знаење на официјалниот јазик, односно турскиот.⁵²⁸ Ова имплицира дека во наредните години османлиската политика на политичко единство ќе се најде под прекривката на турскиот, а не османлискиот колорит. Од друга страна, членот/одредбата 15, потврдил дека образованието во државните училишта е бесплатно, и овозможил секој османлиски поданик, под услов да работи во рамките на законот, да може да учителствува во јавните или приватните институции.⁵²⁹ Сите училишта, без разлика дали се државни, приватни, обдарени, мисионерски, со членот 16: *„...се ставени под надзор на државата“*.⁵³⁰ Дополнително на тоа, истиот член предвидувал и носење на *„... соодветни мерки за унифицирање и регулирање на наставата на сите Османлии“*, без притоа да се вмеша или прави корекции во верската настава на различните заедници.⁵³¹ Последната одредба наишла на силен отпор од не-турските пратеници, кои сметале дека тоа е закана за постоењето и благосостојбата на нивните заедници.⁵³² Независно од тоа, по

⁵²⁸ The Ottoman Constitution, Promulgated the 7th Zilbridje, 1293 (11/23 December, 1876), The American Journal of International Law, Cambridge University Press. 2 (4 (Supplement: Official Documents (Oct., 1908))) : 367–387. Translation inclosed in dispatch No. 113 in the MS. Records, U.S. Department of State, dated December 26, 1876, 369, член 18.

⁵²⁹ The Ottoman Constitution..., член 15.

⁵³⁰ Исто., член 16.

⁵³¹ Исто.

⁵³² Cicek, The Role of Mass Education..., 227. Охридџанецот Димитар Робев (1830-1890) бил единствениот христијански пратеник од територијата на османлиска Македонија. (Колектив, Значајни личности за Битола, НУБ „Св. Климент Охридски“, Битола, 2007, 188.)

суспензирањето на парламентот (14 февруари 1878 година), режимот на султанот Абдул Хамид, во наредните три децении гледал на јавните училишта како извор на лојални и послушни поданици кои ќе ѝ служат на државата во тешки времиња. Замислениот училиштен концепт на реформатори и воопшто *raison d'être* на училиштата биле драстично изменети. Наместо францускиот систем базиран на *fraternité*, османлиската образовна политика во годините до Младотурската револуција (1908), била сконцентрирана на описменување и школување на најлојалниот елемент во државата, односно муслиманските Османлии. Султанот Абдул Хамид, иако официјално никогаш не се откажал од „танзиматскиот османлизам“ и „танзиматскиот образовен систем“ отворен за целото население, државните училишта во време на неговиот режим во суштина биле сметани за *de facto* муслимански.

Несомнено е дека Големата источната криза и Берлинскиот конгрес биле најголемите „мотиватори“ и „иницијатори“ Султанот да се врати на старата „просветна“ политика на оспособување на муслиманскиот елемент; овој пат со доволно „академски“ вештини, за да може истиот тој елемент да се справи и соочи со надворешниот и внатрешниот „непријател“ на империјата. Во зборовите на Цицек: „... Владата влевала голема верба во моќта на моралната поука како средство за заштита на иднината на Империјата... и се фокусира на внесување на клучни термини (најчесто поврзани со исламот) како што се лојалност, верско почитување, трпение, толеранција, сочувство, воздржаност, послушност и почит.⁵³³ Во учебниците од овој период бил оставен простор за западната технологија и наука, но истовремено учениците биле: „...поттикнувани да се држат подалеку од она што спаѓало во западниот духовен и културен домен, како и од неговиот начин на живот. Алчноста, стравот, мрзеливоста, изнудувањето, незнаењето, како и плачењето и молењето (како показатели за слабиот карактер) редовно биле осудувани во учебниците, додека лавовскиот дел од содржината на книгите, често се фокусирал на послушност кон авторитетот и побожноста“.⁵³⁴ Крајна и најголема должност за учениците во државните училишта, покрај љубовта и

⁵³³ Cicek, The Role of Mass Education..., 228.

⁵³⁴ Исто.

почитта кон Алах и Мухамед, било со сето срце и слепо да ги почитуваат сите наредби, упатства и прописи издадени од султанот. Ова сугерира дека дискурсот на османлизмот на Али и Фуад, на крајот од денот, во голема мера не успеал ниту да го вестернизира, ниту да го реформира образованието, ниту пак успеал да ги задуши националистичките стремежи на малцинските заедници, и да го спречи ширењето на страните мисионерски училишта.

Целата оваа образовна „брокотница“ која егзистирала во Османлиската Империја можеби најсликовито е прикажана на територија на османлиска Македонија. Всушност, поради сложената етно-религиозна структура на Македонија низ 19-тиот век на нејзината почва егзистирале сите гореспоменати училишта.⁵³⁵ Нивната анализа го покажува подетално не само османлискиот образовен систем, туку и образовните системи на соседните држави.

Образование по свештенички крој

„...Мнозина философи има гоедари и мнозина гоедари станале философи.“

-Марко Цепенков (Автобиографија)

Познато е дека Османлиската држава од нејзиниот зачеток, па сè до нејзиниот крај се засновала на принципите на шеријатскиот закон, односно на збир од религиозни и други правила засновани на Куранот. Во тој контекст, христијанското и еврејското население во империјата имале третман на *ahl al-kitāb* (луѓе од книгата), и како такви биле признаени за одделни заедници, познати како милети. Покрај ова, двете одделни заедници имале и статус на *ahl ad-dimmah/dhimmah*, односно *луѓе под заштита*, и последователно на тоа, секој нивен член бил именуван како *dhimmi* или *заштитен*.⁵³⁶ Како „заштитени“, милетите имале автономното право да ги решаваат граѓанските прашања какви што се бракот, наследството, разводот и образованието, односно оние интереси кои традиционално се

⁵³⁵ Религиозни исламски училишта, религиозни христијански училишта, еврејски училишта, државни училишта, општински училишта, страни училишта, мисионерски училишта итн.

⁵³⁶ Самиот термин реферира на обврската на државата според шеријатот да го заштити животот на поединецот, имотот, како и слободата на вероисповед, во замена за неговата лојалност кон државата и плаќање на *џеза*, годишен данок, како пандан на данокот *закат* или задолжителна милостина, која била плаќана од муслиманските поданици.

сметале дека спаѓаат во доменот на религијата. Оттаму, Цариградскиот Патријарх „обавувал“ двојна функција во неговиот милет; во првата тој бил авторитетот за сите религиозни прашања, во втората одговорен за гореспоменатите секуларни прашања.⁵³⁷

Ваквата општествено-структурална поставеност, барем на хартија, го изродила правото училиштата на немуслиманските заедници во османлиска Македонија, да се најдат под чадорот на патријаршиското/христијанското свештенство. Црквите и манастирите претставувале единствените, во согласност со законот, центри во кои христијанските деца можеле да добијат барем некакво основно образование. Разбирливо, наставната програма била преокупирана главно со религиозна тематика и изведувана на литургискиот јазик на црквата; често неразбирлив не само за најголемиот дел од учениците, туку и за најголемиот дел од учителите-свештеници. Впрочем, до појавата на првите световни училишта, сите црковно-манастирски училишта, и тоа не само во османлиска Македонија, туку и во целата Османлиска Империја имале иста или речиси слична физиономија и репродуцирале исто знаење.

Записите од почетокот на новиот век на францускиот поливалент Франсоа Пуквил (François Pouqueville), за европските делови на Османлиската Империја, потврдуваат дел од горе изреченото. Според него, во немуслиманските средини, православните свештеници или „татковците“ биле одговорните за секојдневното функционирање на училиштата и описменувањето на христијанските деца. „... Штом нивниот (детскиот) разум започнува да се развива, тие се испраќаат во училиштето на татковците да научат да читаат“.⁵³⁸ Пуквил бил доволно внимателен да увиди дека во овие училишта: „... кога ќе се испита методот на настава, било невозможно да се замисли ни како истите тие деца ги учат своите букви“.⁵³⁹ Главниот т.н. дефект, Французинот го гледал во старосната разноврсност на учениците и пред сè, некадарноста на учителите-свештеници. „.....Учителот ги слуша своите ученици седејќи на удобен стол, во став на

⁵³⁷ Што се однесува на локално ниво, христијанското население своите права и обврски ги остварувало преку црковните општини кои дејствувале во рамките на црквата. Предводник (millet basi) на црковната општина, односно на целата христијанска заедница, бил владиката.

⁵³⁸ F.C.H.L. Pouqueville, *Travels Through the Morea, Albania, and Several Other Parts of the Ottoman Empire to Constantinople, During the Years 1798, 1799, 1800, and 1801*, London, 1806, 55.

⁵³⁹ Исто.

човек кој е засегнат од дим на опиум, и држи долг стап со кој спонтано ги удира момчињата“.⁵⁴⁰

Како странец или човек кој не доаѓал од балканското поднебје, Пуквил ги препознал вообичаените, но не и клучните аномалии на тогашните училишта. На преминот во новиот 19-ти век, старосната разноврсност во училниците и некадарноста на учителите не биле само „слика и прилика“ за христијанските училишта во Османлиската Империја и османлиска Македонија, туку, како што веќе видовме, и за западноевропските училишта. Клучниот проблем кој не успеал да го распознае Пуквил, а бил особено карактеристичен за црковните училишта во османлиска Македонија, бил неразбирливиот јазик на кој учениците учеле, читале и пишувале.

Наставата во училиштата на една определена територија во османлиска Македонија се одржувала на јазикот на кој литургијата во месната црква на истата територија се одржувала, односно на јазикот на кој месниот свештеник знаел да прочита или напамет изрецитира некој текст со црковно-религиозна тематика.⁵⁴¹ Оттука, не е ни чудно што во целиот свој, вообичаено двегодишен, образовен процес, македонскиот ученик обработувал книги со црковно-религиозна догматика, односно определени содржини од Библијата, часословот или месецословот.⁵⁴² Проблемот за него, но и за неговиот учител, без разлика на неговото грчко, влашко или словенско потекло, бил во тоа што училишната содржина во најчест случај била напишана на неразбирлив црковнословенски или црковен/коине грчки јазик.⁵⁴³

⁵⁴⁰ Исто.

⁵⁴¹ Иако од укинувањето на Охридската Архиепископија во 1767 година, *de jure* во црквите и манастирите во османлиска Македонија литургиски јазик бил црковниот/коине грчки јазик на Патријашијата, сепак во многу цркви и манастири литургијата се одржувала и на црковнословенски јазик. Натанаил Кучевишки во својата автобиографија се сеќава дека во 1835 година кога пристигнал во градот Прилеп, учениците учеле само од славјански црковни книги, и исто така поцртува дека во тој период т.н. грчки училишта немало ни во Прилеп ни во Велес, туку само во Скопје, каде чорбаџиските синови учеле „...*просто грчко-црковно читање*“. Станчев А., Живнеописание Митрополита Охридско-Пловдискогo Натанаила, Автобиографични бџџки, Сборник за Народни Умотворения, Наука и Книжнина, Дџлџ историко-филологиченџ, кн. VII. (XXV.) София, 1909, 8,9.

⁵⁴² Кантарџиев Р., Школството и просветата во Македонија во периодот на преродбата, во Зборникот на МАНУ: Школството, Просветата и Културата во Македонија во времето на преродбата, Скопје, 1979, 19.

⁵⁴³ Коине бил популарна форма на грчкиот јазик која се развила во посткласичниот период, односно помеѓу 300 п.н.е. и 300 година. Овој јазик исто така се нарекува александриски, хеленистички, патристички, заеднички или библиски грчки. Во антиката се користеле изразите коине, хелениски, александриски и

Карактеристично за учениците во овие училишта било тоа што тие течно говореле еден од многуте словенофонски или гркофонски народни дијалекти/говори, што во суштина претставувале сосема поинаков јазик од тој што на училиште самите деца го практикувале. Во својата докторска дезертација Зервас истакнува дека книгите и другите печатени материјали во црковно-грчките (патријаршиски) училишта биле напишани на Коине, наместо на говорниот народен (демотика) јазик.⁵⁴⁴ Последователно на тоа, не само учениците словенофони во османлиска Македонија, туку и нивните соученици гркофони, кои зборувале течно извесен дијалект, но не и Коине, имале потешкотии во разбирањето, читањето, изговорот и правописот на јазикот кој го изучувале во училиштето.⁵⁴⁵

Вообичаено, самиот образовниот процес ученикот го започнувал со совладување на азбуката, во печатна и во ракописна форма, а потоа редоследно ги поминувал црковните предмети-книги: часослов, псалтир, месецослов, апостол и евангелие.⁵⁴⁶ Покрај овие предмети, оние посреќните изучувале и малку аритметика, односно ги изучувале четирите основни операции (собирање, делење, множење и делење), како и веројатно наративна црковна и византиска историја.⁵⁴⁷ За најголем успех се сметало доколку еден ученик ги изучи сите црковни предмети/книги, правилно чита и ги толкува евангелијата и посланијата на апостолите; што во практика ги надминуvalo способностите не само на учениците, туку и на самите учители.⁵⁴⁸ Наставата во овие училишта за повеќето од учениците била

македонски за да се нагласи разликата со античкиот дијалект. Коине претставувал прв заеднички надрегионален грчки дијалект и подоцна служел како *лингва франка* за источниот медитеран и Блискиот Исток за време на римското владеење. Важен е и како оригинален јазик на кој е напишан Новиот завет на христијанската Библија.

⁵⁴⁴ Zervas, Theodore G., *Resurrecting the Past, Constructing the Future: A Historical Investigation on the Formation of a Greek National Identity in Schools, 1834-1913*, Loyola University Chicago 2010, Dissertations Paper 156, 74.

⁵⁴⁵ Исто..., 75. Несомнено ова била една од причините учениците да добиваат од своите учители инструкции напамет да ги научат зададените наставни единици и задачи.

⁵⁴⁶ Жизнеописание Митрополита Охридско-Пловдискогo Натанаила..., 5. За некои ученици образованието започнувало и завршувало со изучување на азбуката и часословот или псалтирот. (Кантарџиев Р., *Историја на образованието и просветата во Македонија*, Скопје, 2002, 104.)

⁵⁴⁷ Zervas, *Resurrecting the Past ...*, 75. Паралелно со читањето се изучувало и пишувањето, на кое во најчест случај се гледало како споредна работа. Оттука, учениците започнувале да пишуваат многу доцна, според Кантарџиев, дури по завршувањето на часословот или пак псалтирот. Последователно на тоа, многу ученици по завршување на образованието не знаеле да пишуваат. (Кантарџиев, *Историја на образованието...*, 104.

⁵⁴⁸ Исто.

бесплатна; тие биле финансирани од христијанскиот субјект во Османлиската Империја, преку одредени донации наменети за црквите. Оттука, овие училишта најчесто ги наоѓаме при црквите или/и манастирите. Натанаил се сеќава дека првото училиште кое се отворило во 1826 година во селото Кучевиште (Скопско), било при селската црква Св. Спас.⁵⁴⁹ Освен при цркви/манастири училиштата, од 1830 година, функционирање на христијанско-религиозни училишта сретнуваме и во приватни домови.

Со оглед на тоа што овие училишта немале никаква администрација и со оглед на тоа што и самите учители речиси никогаш не воделе училишни дневници, тешко е да се даде точна проценка за тоа колкав бил процентот на ученици кои всушност ги посетувале овие училишта. Доколку појдовна точка ни се светогледот и очекувањата на родителите, кои патем не го распознавале основното образование како фактор за подобрување на социјалниот и економскиот статус на своите деца, можеме да претпоставиме дека процентот на посетеност на овие, познати кај народот „старовремски“ училишта, не бил на некое завидно ниво. Родителите од тогашното поднебје очекувале нивните наследници да ја преземат нивната професија и ништо повеќе, односно да бидат земјоделци. Во 40-тите, и пред сè 50-тите години, благодарение на навлегувањето на капиталистичкиот фактор и јакнењето на трговско-занаетчишкиот христијански елемент во градовите, биле почувствувани одредени прогресивни раздвижувања кои ја разбиле довчерашната професионална монотонија и довчерашната образовна догматика.

Настрана од христијанскиот субјект во државата, муслиманите во османлиска Македонија, идентично како и муслиманите од останатиот дел од Османлискиот Империја, до отварањето на првите државни училишта, своето основно образование го добивале во традиционалните религиозни Куран (Qur'an) училишта.⁵⁵⁰ Самите тие не биле основани и контролирани од државата, туку од локалното муслиманско население, односно членовите на долната улема, наречени *hoca*. Потребните материјалните средства за одржување на овие училишта најчесто биле обезбедени од т.н. „свети донации за општествена цел“

⁵⁴⁹ Жизнеописание Митрополита Охридско-Пловдиското Натанаила..5.

⁵⁵⁰ Somel S.A., Ottoman Islamic Education in the Balkans in the nineteenth century, Islamic Studies, Vol.36, No.2/3, Special Issue: Islam in the Balkans (Summer/Autumn 1997), 439-464, 442. Куран училиштата се сретнуваат под имињата: *Mektebi*, *Sybyan Mektebi* или *Tash Mekteb* (Камени училишта).

(вакаф); што ја правело наставата во овие училишта бесплатна и незадолжителна.⁵⁵¹ Впрочем, сè до почетокот на Танзиматските реформи и појавата на државните училишта, непишана религиозна должност на муслиманските заедници била истите тие да им обезбедат на своите деца основно религиско образование. Оттаму, Мектеби или Куран училишта можеме да најдеме не само во секој поголем град во Македонија, туку и во секој поголем квартал, маало или градска населба.⁵⁵² Како и училиштата на нивниот христијански пандан, Куран училиштата не преставувале архитектонско чудо, туку една соба, најчесто стационирана при локалната џамија. Учениците биле од различна возраст и со различно знаење, и секој од нив добивал индивидуални инструкции, во зборовите на Сомел: „... од неписмени луѓе кои се однесуваат (глумат) како учители “. ⁵⁵³

Самите училиштата не биле централизирани и меѓусебно поврзани, но во сите нив, наставната програма била лимитирана на изучување на арапското писмо и на читање и меморизирање на религиозни текстови од Куранот.⁵⁵⁴ Идентично како кај христијанските ученици, непрескоклива пречка и отежнувачка околност за муслиманските ученици (туркофони, албанофони, словенофони), било тоа што писмото и книгите кои ги изучувале биле на непознат за нив арапски јазик. Во суштина, Куран училиштата претставувале едни од најважните авениии, низ кои на помладите им се пренесувале вредностите на османлиското муслиманско општество. Казимиас заклучува дека: „..... тие (училиштата) ја подмачкале машинеријата за одржување на османлиско-исламската идеологија меѓу народот, и тие ја формирале основата на религиозно-образовната стратификација под контрола и надзор, на султанот како калиф, и на неговиот највисоко рангиран религиозен достоинственик, *Sheyhülislam*.“ ⁵⁵⁵

Покрај Куран училиштата, кои репродуцирале едно ограничено маргинализирано знаење, муслиманските деца имале можност да посетуваат и *медресу (madrasahs)*; каде можеле да добијат понапредно и подлабоко религиозно знаење. Познато е дека вакви

⁵⁵¹ Somel S.A., The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908, Islamization, Autocracy and Discipline, Leiden-Boston-Koln, 2001, 18.

⁵⁵² Somel, Ottoman Islamic Education in the Balkans in the nineteenth century..., 442.

⁵⁵³ Somel, The Modernization of Public Education ..., 20.

⁵⁵⁴ Kazamias, Education and The Quest for Modernity in Turkey..., 31.

⁵⁵⁵ Исто.,32

медреси или повисок ранг на училишта имало во Скопје, Битола и Солун.⁵⁵⁶ Овие училишта биле споени и зацврстени до џамиите и биле бесплатни. Заразлика од Куран училишта, во медресите учениците добивале бесплатна храна и извесни додатоци. Наставната програма вообичаено била составена од предмети кои подлабоко навлегувале во суштината на знаењето, односно граматика, синтакса, метафизика, реторика, аритметика и секако, исламска религија. Медресите заземале една од клучните позиции во османлиското општество бидејќи биле задолжени за „произведување“ на кадар за јавната администрација, улемата или Куран училиштата. Тие ги контролирале главните културни и религиозни комуникации и биле одговорни за задржување на стабилноста во Империјата и зачувување на нејзините традиции.⁵⁵⁷

Наспроти религиозната едностраност и догма, која неприкосновено владеела со образованието во првите четири децении од 19-тиот век во османлиска Македонија, во историографските трудови се споменуваат и неколку световно-научни „оази“. На пример, грчкиот историчар Цалис, информира дека во Битола во 1830 година, христијанската заедница/општина отворила училиште со осум одделенија, пет во *dhimotiko* (основно) и три во *elleniko sholio* (средно).⁵⁵⁸ Според Лори, извесен Мусикос, богат трговец од Дунавските кнежевства, бил главниот финансиер во изградбата на училишната зграда, која во негова чест била именувана Музикион.⁵⁵⁹ Прв учител одговорен за ова општинско училиште бил Деметриос Варнава; кој учителствувал не повеќе од 25 до 30 ученика.⁵⁶⁰ За разлика од останатите училишта, ако може да му се верува на Цалис, покрај содржини од

⁵⁵⁶ Somel, Ottoman Islamic Education in the Balkans in the nineteenth century..., 442.

⁵⁵⁷ Kazamias, Education and The Quest for Modernity in Turkey..., 33.

⁵⁵⁸ Lory Bernard, *La Ville Balkanissime Bitola 1800-1918*, постдокторска теза одбранета на 30 ноември 2009 година при: Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne UFR d'Histoire, 150. Koltsidas, Greek education..., 35. Крсте Битоски, Грчка Просвета во Македонија во Османскиот период до 70-тите години на XIX век, во зборникот на МАНУ: Школството, Просветата и Културата во Македонија во време на Преродбата, Скопје 1979, (253-273), 260. Оваа информација „здроаво за готово“ е преземена речиси од сите грчки и македонски историчари; Од друга страна, Лори предупредува дека оваа информација би требало да биде доведена во прашање, притоа правилно сугерира дека веројатно во 1830 година, училиштето имало само интенција во наредните години постепено да прерасне во осмо одделенско училиште. (Lory, *La Ville Balkanissime...*, 150, фуснота 549.)

⁵⁵⁹ Исто.

⁵⁶⁰ Koltsidas, Greek education..., 35.

стариот и новиот завет и црковна литургија, Варнава им предавал на своите ученици и световни предмети, односно: старогрчка литература, математика, историја (римска, грчка револуција), гимнастика, јазични уметности, латински, француски, географија.⁵⁶¹ Ова училиште не било преседан на територијата на османлиска Македонија, а за тоа говори фактот што во 1836 година, францускиот ботаничар и патеписец Ами Буге, забележал дека образовната понуда во Битола била на пониско ниво од онаа во Солун и Сер.⁵⁶² Училиштата од типот на Музикионот во Битола несомнено биле предвесниците на духот на новото, световно знаење; кое почнувајќи од средината на 19-тиот век, поинтезивно започнало да продира во училишниот живот во османлиска Македонија.

Образование по општински или „чорбаџиски крој“

*„...Ако пријателите и вистината ни се подеднакво драги,
тогаш вистината е таа на која треба да ѝ се даде предност.“*

- Аристотел (Никомахова етика)

Познато е дека световното знаење пристигнало како директна последица на три меѓусебно поврзани фактори, односно зголемувањето на христијанскиот елемент во градовите,⁵⁶³ економското јакнење на „чаршијата“ и на христијанските првенци/чорбаџии, и либерализацијата на османлиското општество, инспирирана и предизвикана од *Благородничкиот Ракопис* од 1839 год., и *Угледниот Ракопис* од 1856 година.

⁵⁶¹ Исто.

⁵⁶² Logy, La Ville Balkanissime..., 150. Ами Буге забележал дека во 1837 година во три охридски училишта се предавало географија, историја и филозофија. (Й. Ванчев, Новобългарската просвета в Македония през възраждането, София, 1982, 42.) Ако се повикаме на Прличевата Автобиографија, во која тој сведочи дека до доаѓањето на Димитар Миладинов (1842 год.), неговата ука не одела подалеку од октоихот или псалтирот, во тој случај информацијата на Буге, цитирана кај Ванчев, би требало да ја земеме со голема доза на претпазливост и резерва. (Прличев, Автобиографија..., 2.)

⁵⁶³ Според статистичките податоци, од крајот на 18-тиот до средината на 19-тиот век, население во македонските градови нараснало двојно и тројно. Оттука, Скопје од 5-6000 жители, достигнал 20 000; Битола од 10-12 000, кон средината на новиот век веќе броела 40 000 жители; Штип и Велес од 3-4 000, достигнале 15 000; и Охрид од 4-5 000 пораснал на 8 000 жители. (Кантарџиев, Историјата на образованието и просветата во Македонија..., 123.)

Главен распостанувач на новото образование или главна ролја во ширењето на световната просвета имале зајакнатите православно-христијанските црковни општини/заедници, кои патем до крајот на 60-тите години или појавата на првите „бугарски општини“, биле една хомогена религиозна група.⁵⁶⁴ Се разбира, и во овој период на чело на христијанските општини стоеле владиците, но нивната неприкосновеност и авторитет биле разнишани од христијанските првенци/чорбаџии.⁵⁶⁵ Всушност, непобитен факт е дека подемот на извесна црковна општина/заедница бил тесно поврзан со економскиот подем/моќ на христијанските првенци/чорбаџии кои биле дел од таа извесна општина. Следејќи веќе проверена схема, локалниот *bourgeois* својот углед и „име“ го градел преку финансирање на изградба на цркви и училишни згради или парични донации за црковно-општинската каса и самите училишта. На пример, за потребите на скопските ученици, според Јохан Хаџи Константинов-Џинот, скопските браќа Христо, Георгиј и Зафир Хаџи Кочови Попови(чи) дале 15,000 гроша, за изградба на нова училишна зграда за општинското училиште и за негова тригодишна издршка.⁵⁶⁶

⁵⁶⁴ Сликата на „терен“ била многу покомплексна и во многу случаи нехомогена. Особено во текот на деценијата 1860-1870 година во многу градови во османлиска Македонија *de facto* дошло до раслојување на Рум милетот. Најпросто, христијанско општество се поделило на „Грци“ и „Бугари“, односно на оние кои ја признавале јурисдикцијата на Патријашијата, и оние кои ја оспорувале или настојувале/заговарале да биде формирана или повторно обновена, една словенска самостојната црковна хиерархија. Според Лори, „...оваа поларизација произлегла од изборот кој бил направен од поединци во нивната социјална положба, а не од етничкиот детерминизам“. Оттука, имињата „Грци“ и „Бугари“ треба да се сметаат за политички етикети, кои ги окарактеризираат две партии кои се натпреваруваат за власт во рамките на Рум милетот. (Lory, *La Ville Balkanissime...*, 202.

⁵⁶⁵ Христијанските првенци/чорбаџии, по владиката, биле вториот значаен претставник на црковните заедници/општини. Секое село или маало имало свој чорбаџија, а во градовите постоел еден главен чорбаџија. Нивната должност, како и на владиката, била да ги собира даноците и да го застапува христијанското население пред претставниците на османлиската власт. Освен собирањето на даноци чорбаџијата често бил сопственик на свој сопствен бизнис; од кој ја акумулирал својата економска моќ. Со текот на времето, особено по 30-тите години на 19-тиот век, дел од чорбаџиите прераснувале во локални политички актери кои можеле да влијаат на смена на владиците.

⁵⁶⁶ За истата цел и „...*благородниот Константин Икономов*“ донирал сума од 15.000 гроша, и околу 500 книги со различна провениенција за училишната библиотека. (Цариградски вестник, бр. 59, 3-ти ноември 1851.) Самиот извор Кантарџиев и Ванчев идентично, но погрешно го толкуваат, односно не распознаваат дека главнината на донацијата од 15,000 гроша не била собрана од три различни семејства, туку само од едно. Според македонскиот историчар: „...*најголеми прилози дале: браќата Поповиќи — 5.000 гр., браќата Х. Кочови — 5.000 гр., Зафир Малев — 5.000 гр. и Васил Икономов — 15.000 гр. и својата библиотека со 500 книги.* (Кантарџиев *Заемните училишта во Македонија...*, 126; Кантарџиев Р., *Школството и просветата во Скопје од крајот на XVIII век до Првата светска војна*, Годишен Зборник на Филозофскиот Факултет, Скопје 1978, 67-101, 75.). Според бугарскиот: „... *браќата Георги и Христо Попович, браќата хаџи Кочови, Зафир*



Скопската училишна зграда при црквата „Св. Богородица“, изградена во 1848 год.

Консеквентно, како возврат за донираните грошеви, порано или подоцна, локалниот *bourgeois* добивал место во „градското чорбаџиското собрание“. Во тоа „собрание“, односно взаемни средби на градските првенци, биле организирани и уредувани главните црковно-училишни и општо-народните работи во општината.

За нив, односно за една взаемна средба на прилепските чорбаџии во 1866 год., долгогодишниот прилепски учител Никола Ганчев Еничеров во своите мемоари пишува: „....Во петокот наутро во училиштето дојде црковно-училишниот слуга Мирче и ме извести дека во анот на Димко Ачков ме чекаат прилепските првенци.... Станав и тргнав по Мирче, кој ме однесе до чаршијата во широк еднокатен ан. Од десната страна, до нејзините големи порти, на две-три скалила имаше долга гостилница/меана, каде што седеа гостите... Од левата страна под тремот... околу 14-16 луѓе со долги чибуци пушеа тутун... (и) зборуваа на влашки, арнаутски и бугарски... Половина час подоцна, приватниот разговор заврши и погледите на сите беа вперени во мене. Прв зборуваше Димко Ачков: „Еј учители, ние не пишувавме за учител во Пловдив, вака правеа нашите млади... но кога веќе си дошол, не си направил зло, кажи ми сега колку сакаш за годината“. Се засрамов и едвај кажав цена. Одеднаш влашките и арнаутските членови извикаа: „Еј, добро ... со толку капитал и трчање цела година во

Малев и Васил Икономов создаваат основен капитал од 30 000 гроша за издршка на училиштето. Тие обезбедуваат средства и за изградба на нови училишни згради, а главниот дарител Константин Икономов во својот тестамент на училиштето му ја остава својата библиотека од 500 книги. (Ванчев Ј., Новобългарската Просвета В Македонија през Възвезданието (до 1878), София, 1982, 49, 50.)

Виена, Пешта и на други места, не можеме да заработиме толку пари, а ти без никаков капитал ја посакуваш таа цена“. Бугарските првенци почнаа да им приговараат и така настана кавга која траеше повеќе од еден час... Димко Ачков на крајот рече: „зошто учителот дошол од далеку и направил големи трошоци, првата година да му даде неколку, а за после според неговата заслуга“... Ова беше целиот договор за моето учителствување во Прилеп со сите негови детали... Следната година, без долги преговори, прилепчани се договорија со мене да учителствувам уште 3 години со значително зголемување, а по истекот на овие 3 години - уште 3 години. Сега прилепчани беа спремни да ми платат дупло, но не сакав да ја злоупотребат својата потреба, туку останав на своја волја, бидејќи 8-9000 гроша во тоа време не беа малку пари“.⁵⁶⁷

Покрај деталниот опис за тоа каде и според кој „дневен ред“ се одржувала една взаемна средба на христијанските првенци, зборовите на Еничеров ни сугерираат дека во една црковна-општина во османлиска Македонија, градските првенци/чорбаџии биле тие кој го уредувале просветно-образованиот живот на самата општина.⁵⁶⁸ Во зависност од нивната финансиска моќ, дарежливост, локал-патриотизам или интерес, тие поставувале/се спогодувале со учители кој пропорционално одговарале со длабочината на нивниот „џеб“. Во отсуство на централизирана државна управа и унифицирана наставна програма, во овој период образованието функционираше по терк на концептот на *laissez-faire*, односно по старата добра: „колку пари, толку музика“. Очекувано, побогатите и

⁵⁶⁷ Ганчевъ Еничеревъ Н., Спомени отъ моето учителство въ Прилѣпъ, Сборникъ за Народни Умотворения, Наука и Книжнина, книга XX, София, 1904. 10,11.

⁵⁶⁸ За подобар увид, организација и контрола над училиштата, црковните општини/заедници формирале свое *училишно настојателство, училишна управа или комисија*. Секое училиште имало своја *училишна управа*, која располагала со посебен печат и самостојно ги менаџирала своите прашања од областа на просветата и школството. Таа била задолжена за одржување на хигиената во училиштето, редовно варосување на училниците, снабдување на огрев и вода, издршка на учителите, како и водење евиденција за нивната работа. *Училишната управа* ја следела просветната дејност на учител преку целата учебна година; доколку била задоволна од работата на учителот, што најдобро ќе се согледало на крајот на учебната година, општината по препорака на училишната управа го продолжувала договорот на учителот (како што напоменува и Еничеров). Во зависност од постигнатите успеси и од материјалната состојба на општината, годишната плата на учителот за наредната година можела да биде и зголемена. Доколку општината, односно градските првенци не биле задоволни од работата на учителот, во тој случај доаѓало до прекинување на работниот однос или пак следела парична казна.

поголеми црковни општини во своите „редови“ ги „носеле“ поквалитетните и поспремни учители; останатите, доколку имале среќа да отворат општинско училиште, учителскиот кадар го пополнувале од редот на свештеници, пропаднати занаетчији или трговци, како и учители од старовременски училишта. Оттука, не е спорно дека во секоја од христијанските црковни општини во османлиска Македонија, односно во секое општинско (народно) училиште,⁵⁶⁹ световното знаење се појавува во различен временски период. Затоа не треба да чуди фактот дека во 30-тите години, во најразвиените македонски градови (Солун, Битола, Сер) веќе се беше појавија општински училишта, кои во својот училишен план имаа една скромна палета на световни предмети. Сепак, од причината што наставата во овие училишта се одвивала на грчки јазик, истите тие на некој начин се алиенизирани и маргинализирани од македонската, бугарската или српската историографија.

Општоприфатен наратив за македонската историографија е Кантарџиевото становиште дека: „... првото народно училиште со световна настава во Македонија било отворено во 1837, односно 1839 година во Велес – во маалото „Прџорек“, од страна на Јордан Константинов-Џинот.⁵⁷⁰ Сепак, и покрај солидното академско ниво кое стои зад него, ова становиште би требало да се земе со одредена доза на резерва. За илустрација, едвај кон крајот на 40-тите години, велешките првенци како најактивна трговска групација во централниот дел на Македонија, увиделе дека во својство на своите економски интереси и положба, имаат неопходна потреба од подобрување на квалитетот на своите народни училишта. Самата оваа констатација е поткрепена со фактот што велешките првенци во 1848 год., испратиле писмо до Александар Егзарх (Александар Стоилов Боев), во кое информираат дека во двете општински училишта една година како: „...имаат

⁵⁶⁹ Дури во едно училиште каде постоеле две паралелки, односно „грчки“ и „словенски“ оддел, се случувало световното знаење кај нив да навлезе во различен период.

⁵⁷⁰ Кантарџиев Р., Македонското преродбено училиште, Скопје, 1965, 51-52; Кантарџиев, Историјата на образованието и просветата во Македонија..., 142; Кантарџиев, Школството и просветата во Македонија..., 26; Кантарџиев, Заемните училишта во Македонија..., 124; Трајановски А., Просветно-културната дејност на велешките црковно-училишни општини до нивното обединување, во: Зборникот на МАНУ (1979)..., 179-200, 187; Зографски Д., Условеноста и намената на Велешкото трговско училиште, во: Зборникот на МАНУ(1979)..., 45-70, 54. Миронска-Христовска В., Просветителството – Минато или Сегашноост, Научна статија во Зборникот на Институт за македонска литература, Скопје 2017, 13-28, 22.

редовна настава, а понапред сосем прости били“.⁵⁷¹ Во продолжение на писмото известуваат дека самите училишта биле оскудни и дека имаат неопходна потреба од книги/учебници и парични средства.⁵⁷² Покрај ова, самиот Кантарџиев бил запознаен/свесен дека веќе постоеле, и световни училишта, и взаемни училишта, па неразбирливо е зошто акцентира дека токму Џинот бил човекот кој го отворил првото взаемно-световно училиште во османлиска Македонија.⁵⁷³ Всушност, „бардот“ на историјата на преродбенско образование во Македонија, а со него и цела една плеада не само на македонски, туку и бугарски историчари, терминот световна настава/световно образование го поистоветуваат во преден план со воведувањето на взаемниот метод, но и со остранивањето на црковно-словенскиот и црковно-грчкиот јазик од училиштата, односно воведувањето на народниот, разбирлив говор.⁵⁷⁴

Одличен пример за поистоветувањето на трите поими, но и за некритично, неверодостојно, и од „ракав“ преземање на изворите од страна на историчарите на двете

⁵⁷¹ Според оригиналната верзија на писмото, прикажана кај: Чочков, Град Велес..., 38-39. Бугарскиот историчар Ванчев, писмото на градските првенци го датира на 4-ноември 1847, и притоа го толкува на следниот начин: „...градските првенци го информираат Ал. Егзарх дека во Велес има две бугарски училишта со 400 ученици, во кои се изучуваат географија, граматика, катахизис и црковна историја, но им недостигаат книги и средства, за навистина да станат модерни“. (Ванчев, Новобългарската просвета В Македонија..., 48.) Толкувањето на Ванчев, не соодвествува на вистинската реалност; од една страна во оригиналот на писмото, никаде не стои епитетот „бугарски“ за двете училишта; од друга страна, самото писмо не е напишано на литературен бугарски јазик, туку како што пишува Ванчевиот сонародник Чочков: „...Правописот, а до негде и стилот претставуваат вистинска помешаност на јазиците“. (Чочков, Град Велес..., 39) Човекот (веројатно учителот) кој го составил писмото се служел со месното наречје, по граматичките правила на бугарскиот, рускиот, српскиот и црковно-словенскиот јазик. Покрај ова, велешани не даваат никаква информација ниту за тоа кои предмети се изучуваат во нивните училишта, ниту колку ученици учат во нив. Дополнителен факт дека толкувањето на Ванчев е погрешно, претставува и тоа што до моментумот кога писмото е испратено градот Велес немал ниту еден учител од Бугарија.

⁵⁷² Првенците побарале материјална помош (1000 гр.) од Ал. Егзарх, за да можат да отворат планираното женско училиште, за кое патем веќе имале „училна“ и имале на ум потенцијален учител. (Исто.)

⁵⁷³ Во статијата „заемните училишта во Македонија“, само на две страни пред посочениот автор да го промовира Џинот како основач на „...првото заемно училиште со световна настава во Македонија“, имаме парадоксна ситуација, во која самиот тој го оспорува/демантира она кое сè уште го нема установено. Еве што пишува: ... По грчкото востание во 1821 година и ослободувањето на Грција, грчки заемни училишта почнале да се отвораат и во градовите на Македонија... Грчките заемни училишта биле првите световни училишта кои се појавиле во Македонија. По својот карактер тие суштествено се разликувале од тогашните општи келијни училишта во македонските градови“. (Кантарџиев, заемните училишта во Македонија..., 124, 122.)

⁵⁷⁴ Всушност теоријата дека световната настава и взаемниот метод се едно нешто, потекнува од бугарската историографија. Нажалост не сум во можност да го лоцирам првиот кој ја „внесува“ оваа теорија, но е добро во иднина да се истражи.

историографии, претставува „случајот“ Павел/Павле „Грозданов“ од штипското општинско училиште. Така, Кантарџиев пишува дека: „... кон крајот на 1840 година, световно училиште било отворено и во Штип. Новиот, заемниот метод во дотогашното ќелијно училиште во овој град го вовел учителот Павел Грозданов, кој претходно го усвоил од Неофит Рилски во Ќустендил“.⁵⁷⁵ Во исти „стил“ Сидоровска-Чуповска пренесува дека: „...кон крајот на 1840 година било отворено првото световно (заемно) училиште. Прв градски учител бил Павле Грозданов, кој бил многу ценет од своите сограѓани. Во 1846 година за време на неговото учителствување од страна на трчкиот епископ Захариј, кој управувал на (со) Ќустендилско-штипската епархија бил направен безуспешен обид во општинското училиште да го спроведе грчкиот јазик. За таа неговат цел биле ангажирани двајца грчки учители кои успеале само еден месец во изнајмената куќа да држат проповед на грчки јазик. Световното училиште работело до смртта на учителот Павле во 1857 година“.⁵⁷⁶

Наспроти македонските, бугарскиот историчар Ванчев, оди чекор „понапред“ во реконструирањето на „реалната“ слика во училиштето, тој не само што ја воведува световната настава и взаемната метода, туку и му дава еден национален колорит на самото училиште. Во неговиот наратив: „...третиот центар на новобугарското образование во Македонија пред првата половина на 19-тиот век е градот Штип со блиското Ново Село. Отворено во градот, за време на 30-тите години, ќелијното општинско училиште со 150 ученици кон 1840 г. го менува своето уредување во светско (световно) училиште. Основите на новобугарското образование тука ги поставил воспитаникот на Неофит Рилски, Павел Грозданов којшто ја воведува взаемната метода и учителствува во градот до 1857 година“.⁵⁷⁷

Лесно воочливо е дека тројцата историчари без никаков сомнеж заклучуваат дека световната настава се појавува во моментумот кога во училната навлегува заемниот

⁵⁷⁵ Кантарџиев, заемниите училишта во Македонија...,126; Кантарџиев, Историјата на образованието и просветата во Македонија..., 144.

⁵⁷⁶ Сидоровска-Чуповска С., Просветата во Штип во времето на преродбата, во Годишен Зборник на Институт за историја и археологија при Универзитетот „Гоце Делчев“-Штип..., 31-41, 32,33.

⁵⁷⁷ Ванчев, Новобългарската просвета В Македония..., 51

метод. Но дали навистина е така? И дали можеме да го поистоветиме световното знаење со взаемниот метод?

Во претходната глава веќе утврдивме дека взаемниот метод беше создаден, а воедно и способен единствено да ги задоволи потребите на популарното образование. Неговата најсилна страна, како што сугерираше неговиот креатор Ланкастер, беше во тоа што од економски аспект овој училишен експеримент не бараше големи материјални средства, бидејќи една книга служеше наместо шестотини, и еден учител беше доволен за целото училиште.⁵⁷⁸ Ако знаеме дека највисок дострел, и тоа во училиштата на неговите создавачи во Велика Британија, беше слика на ученик кој е способен да спелува зборови, меморира делови од Библијата, и знае по малку математика; во тој случај, на територија на која речиси и да не постои световна литература на разбирлив словенски јазик, и на територија на која учителот што знае да чита и пишува (во било која форма) претставува митолошка креација, небулозно е да се тврди дека човек кој поминал извесен (во најдобар случај неколку месеци) период во взаемно училиште е оспособен не само да го воведи „новиот“ метод во училиштата и да ги опишмени децата, туку и да им пренесе одредено знаење надвор од религиозната матрица. Всушност, самиот поим „световна просвета“ во нашата историографија е нејасно дефиниран. Од тоа што можеме да увидеме, поимот не се поистоветува со секуларизирана настава која е ослободена од религиозната догма, туку со воведувањето на взаемниот метод и народниот јазик во училиштата. Оттука, имаме парадоксална ситуација во која свештениците, кои го познаваат взаемниот метод, како на пример велешкиот учител, подоцна егзархиски велешки митрополит, рилскиот монах Дамаскин или Неофит Рилски, да бидат главните агитатори кои ја шират „световната настава“ во училиштата.

Во интерес на историската објективност е неопходно да се навратиме на „случајот“ Павле „Грозданов“ и да видиме како „световно“ се просветлувале учениците во македонските училишта. Од гореприкажаните цитати, познато е дека тројцата историчари се служат со исти извори, односно со монографијата „Град Штип“ од 1943 год., на

⁵⁷⁸ Lancaster, *Improvements in Education* ..., 52.

штипјанецот Петар Завоев, и со монографијата „Северна Македонија“ од 1906 год., на бугарскиот академик Јордан Иванов. Според првиот извор (ако можеме така да го наречеме, со оглед на тоа што единствен извор кој го користи Завоев за овој податок е монографијата на Иванов): „...кон крајот на 1840 год, штипјани веќе почувствувале потреба од поуредено училиште... Затоа тие го условиле за учител градскиот љубимец даскал Павле Грозданов, кој покасно го испратиле во Ќустендил за ја научи ланкастерската метода при Неофит Рилски. По враќањето во Штип, Павле Грозданов практично го применил новото учение“.⁵⁷⁹ Пред да се осврнеме на „штетата“ која ја прави овој извор, за поцелосна слика ќе го прикажеме и вториот, односно единствениот извор од кој наводно сите ја преземаат информацијата. Според Иванов: „... кон крајот на 1840 г. кога штипјани почувствуваа потреба од поуредено училиште, го поставиле за учителот својот сограѓанин Павел Златанов, кои со трудољубието, сериозноста, и особено со слаткогласното пеење во црквата се приврзал за срцата за целиот народ. И при Златанов, на кого му се плаќало 16 турски лири годишно од црковната каса, наставата била наизуст. Во 1846 год. грчкиот владика Захариј, којшто управувал со ьустендилско-штипската епархија како намесник на митрополитот Артемиј, довел во Штип двајца грчки даскали. Затоа што не успеал да ги услови за учители во градското училиште, владиката им отворил независно училиште во изнајмена куќа. Се собрале 35 ученици и започнале предавањата, но будните штипјаните се собрале по еден месец да ги истераат проповедниците на грзимот. Штипјаните од како дознале за новата ланкастерска метода на настава, која била внесена успешно во Ќустендил, го испратиле во последниот град својот трудољубив учител Павле Златанов на пракса. Даскал Павле го усвоил методот, се вратил во својот роден град и се зафатил со учителствување по взаемната метода. Населението било задоволно од успехот и му ја зголемила платата на учителот на 36 лири. По смртта на Павле во 1857 год. за учител останал син му Димитар Павлов со плата од 20 лири, и со услов да учителствува по

⁵⁷⁹ Завоев, Град Штип..., 69

новата метода на татка си. Сепак, набрзо наставата се повратила по старо, на наизустничарство, и тоа траело до 1861 година“.⁵⁸⁰

Само да го погледнеме основниот извор, наоѓаме низа на недоследности на погореустановените становишта. Првенствено, името на самиот учител не е Павле Грозданов, туку е Павле Златанов.⁵⁸¹ Како човек кој имал пријатен глас и притоа бил наизустничар, Златанов бил идеален избор за учител во ќелијното штипско училиште, затоа кон 1840 година тој бил поставен на тоа место.⁵⁸² Сигурно е дека до доаѓањето на грчките учители во 1846 год, Златанов се служел со стариот манастирски метод, и веројатно по нивното заминување, односно нешто подоцна, тој бил испратен во Ќустендил.⁵⁸³ Становиштето дека тој е воспитаник на Неофит Рилски, и дека токму од него во Ќустендил ја има изучено взаемната метода, претставува класичен пример за некритичко согледување на изворите и неинформираност.⁵⁸⁴ Ако земеме предвид дека кон 1849/50 год., во Ќустендил била изградена нова училишна зграда, која била опремена со взаемни таблички, клупи за седење, песочни табли за пишување, и притоа во неа главен учител бил Никола Тонџоров, човек кој долги години учителствувал по взаемниот метод; во тој случај

⁵⁸⁰ Иванов Ы., Северна Македонија, Софија, 1906, 360.

⁵⁸¹ Веројатно Завоев, кој по вокација не бил историчар, ненамерно направил грешка во презимето на учителот, но нејасно е како останатите ја повторуваат неговата грешка, кога себе ја имале и книгата на Иванов. Друг извор кој потврдува дека презимето на учителот е Златанов, односно тој му става српски етноним Златанович, е српскиот етнолог и историчар Васиљевич. (Васиљевиќ Ј.Х., Просветне и политичке прилике у јужним српским областима у XIX веку, Београд, 1928, 83.)

⁵⁸² Кога бил поставен за учител кон крајот на 1840 година, Златанов ниту го вовел взаемниот метод, ниту световната настава, а и самите извори го потврдуваат истото.

⁵⁸³ Дека до овој период сме сигурни дека Павле не го познавал взаемниот метод, говори фактот што од 1840 до 1844 год., во ќустендилското училиште учителствувал клисарот Васил Абаџијата, кој во училиштето си го работел својот шијачки занает. Него го наследил извесен Христо Јованович Крантов (1844-1846), човек кој во 1843 бил полидаскал/монитор во училиштето на Калиста Лука во Самоков. Тој бил првиот кој го вовел взаемниот метод, но бидејќи граѓаните биле незадоволни од таквата настава, во 1846-та година го напуштил училиштето. (Иванов., Северна Македонија., 367.)

⁵⁸⁴ Кантарџиев, Сидоровска-Чуповска и Ванчев наивно паѓаат во замката на неискусниот и невешт Завоев. Во делото на Иванов, наоѓаме цитирана белешка од страна на штипскиот учител од 1863 година, Балајанин, во која пишува дека Златанов бил испратен од штипјани: „... во Ќустендил при учителот Неофит Рилски за да се воспита по новата метода. Тој со својот труд ја научил таа метода за кратко растојание...“. (Иванов., Северна Македонија., 367). Сигурно сме дека токму од неа Завоев дошол до заклучок дека Златанов ја изучил взаемната метода од Неофит Рилски; историчарите без да проверат само ја преземаат од него. Неофит Рилски никогаш не учителствувал во ќустендилското училиште. Од 1840 година, тој се „прибира“ во Рилскиот манастир и го напушта само во период од 1848 до 1852 година, кога учителствувал во семинаријата на Халки.

најверодостојна претпоставка е дека токму во периодот кога учителствувал Тонџоров, учителот Павле бил испратен на „доквалификација“.⁵⁸⁵ По негото враќање во Штип, тој донел неколку взаемни таблички на бугарски јазик, со што ги задоволил своите сограѓани, и веројатно пробал, според неговите можности, да го воведе взаемниот начин на учителствување.⁵⁸⁶ После неговата смрт во 1857 година, училиштето со сигурност повторно се вратило на манастирскиот метод; претпоставуваме дека тоа е од причина што и самиот Павле не успеал да го совлада бугарскиот јазик.⁵⁸⁷

⁵⁸⁵ Дека учителот Тонџоров навистина го познавал взаемниот метод потврдува Натанаил Кучевишки во неговите автобиографски белешки. Според него, уште во 1835 година, кога Кучевишки, заедно со Џинот, пристигнал во училиштето во Самоков, главен учител бил токму Никола Тонџоров. Таму тој предавал словенска граматика, бугарската граматика (по онаа од 1835 год. на Неофит Рилски), и останатите предмети по взаемно-училишниот метод. (Жизнеописание Митрополита Охридско-Пловдискогo Натанаила..., 7.)

⁵⁸⁶ Во Тестаментот на Јосиф Ковачов, роден во 1839 година, се споменува дека тој своето основно образование го добил во штипското ќелијно училиште и дека тука тој изучувал предмети како часословот, псалтирот и други ќелијни предмети. Взаемниот метод не се споменува. (Завешчание; Биографија на дарителите..., 3.) Дури и да успеал да го воведе методот, гледаме дека не постои никаква можност да излезе надвор од религиозното образование, и да им ги покаже на своите ученици „плодовите“ на световната наука.

⁵⁸⁷ Васиљевиќ пишува дека донел околу 40 таблички на бугарски јазик, но и дека самиот Павле бил неписмен. (Васиљевиќ, Просветне и политичке прилике..., 84).



Взаемнонаучна табличка со бугарската азбука, создадена од Неофит Рилски во 1835 год.

Четири години по смртта на Павле, штипските првенци увиделе дека речиси сите поголеми црковни општини имаат училишта на јазик кој учениците го разбираат, и дека е вистинско време и нивните деца да го имаат истото. За таа цел, тие во 1861 год., го „преземаат“ главниот учител на велешкото прцоречко училиште, Георги Милетиќ. Од основната фактографија дознаваме дека новиот 24-годишен штипски учител бил по потекло од Војводина, со сигурност течно говорел германски и српски јазик, и зад себе го имал само двегодишното учителското искуство од Велес.⁵⁸⁸

⁵⁸⁸ Во монографијата за Љубомир Милетиќ, синот на Георге, Јовановски ги дава следниве информации за животот на учителот до доаѓањето во Велес. „... Георги Милетиќ, бил роден во 1837 година во селото Мошорин, Банат, во близина на градот Тител. Своеето основно образование го завршил во Тител, а потоа продолжил во училиште на германски јазик во Сремска Митровица... Откако го завршил своето гимназиско образование, тој заминал за хабсбуршката престолнина – Виена. Таму младиот Георги учел сметководство и инженерство. Во престолнината на империјата, младиот Георги морал да работи на разни места со цел да се издржува. Во 1859 година се нашол во Египет. Причината за неговото одење во

Основно прифатено гледиште за неговата тригодишна работа во Штип е дека го реорганизираше тамошното училиште на начин што го издигнал на ниво на „класно“, вовел „модерна“ настава и одделил 30-мина ученици на кои им предавал „повисока“ наука.⁵⁸⁹ Околу тоа по чии книги тој учителствувал, имаме едно поларизирано размислување. Според Васиљевиќ, тој во штипското главно училиште употребувал српски учебници,⁵⁹⁰ според Кънчов тој во училиштето предавал по бугарските учебници кој учителот ги купил за време на неговото учителствување во Велес.⁵⁹¹ Покрај Кънчов, и Јовановски потврдува дека Милетиќ, иако првично предавал од учебници на српски јазик во велешкото училиште, подоцна се преорентирал на бугарските учебници.⁵⁹² Ваквото становиште можеме да го покрепиме со една половично грешна информација на бугарскиот етнограф; според која, додека Милетиќ учителствувал во Велес, извесен учител од Дојран му ја доставил *Партениевата славјанобугарска граматика*.⁵⁹³ Познато е дека Партениј Зографски не напишал славјанобугарска граматика, но во 1858 год., го издал букварот *Основно изучение за децата*; во кој покрај основните таблички за изучување на буквите имало и морално-религиозни текстови напишани по македонско наречје.⁵⁹⁴ Оттука, постои можност во

Африка била едноставна – тој морал да ја напушти хабсбуршката држава, бидејќи го избегнал служењето на воениот рок. Од Египет, Георги заминал за османлиската престолнина, што се покажало како решавачко за понатамошниот тек на неговиот живот и на приватен и професионален, па и на политички план. Во Цариград тој се поврзал со членови на тамошната многубројна бугарска заедница. Таму се сретнал и со Велешкокустендилскиот владика, кој го убедил Георги да замине за Велес и таму да стане учител“. (Јовановски Д., Љубомир Милетиќ (1863-1937), Скопје, 2015, 13-14.) Дел од овие информации ги потврдува и бугарскиот етнограф Васил Кънчов во неговата статија за градот Велес. (Кънчов В., Сегашно и недавно миняло на град Велес, во: Избрани произведения, том II, София, 1970, 242.)

⁵⁸⁹ Кантарџиев, Р., Класните училишта во Македонија. Годишен зборник на Филозофскиот факултет 23, Скопје, 1971, 81–106, 95 ; Иванов., Северна Македонија..., 361; Кънчов., Сегашно и недавно миняло на град Велес..., 244.

⁵⁹⁰ Васиљевиќ, Просветне и политичке прилике..., 84;

⁵⁹¹ Кънчов., Сегашно и недавно миняло на град Велес..., 243,244.

⁵⁹² Јовановски, Љубомир Милетиќ...,15.

⁵⁹³ Кънчов., Сегашно и недавно миняло на град Велес..., 243.

⁵⁹⁴ Архимандрита Партенија Зографскаго, Началное Оучение за дѣца-та, Цариградъ, 1858. Партенија Зографски во 1858 год., во статијата *Бугарски јазик* за прв пат го раслојува „бугарскиот“ јазик на две главни наречја, „... од кои тоа едното се говори во Болгарија и Тракија, а пак другото во Македонија“. Покрај тоа тој сметал „... за да може да се состави еден општ писмен јазик, прво е потребно да излезат на јаве сите местни наречја и идиомы... додека не се направат тоа нешто, никој не може и нема право да суди и да кори за општ писмен јазик, засновајќи се само на едно, кое ѝ да е тоа, наречје; и секој обид за судење и прекорување, како што не е целосен, тој е суетен и празен“. Во продолжението на статијата Зографски го дава неговото гледиште за особеностите на македонското наречје, и за илустрација прикажува неколку

рацете на учителот Георге да дошла токму оваа „граматика“, а од неа да учеле и штипските и велешките ученици.

Впрочем, без задолжителни учебници во државата, особено во 50-тите и 60-тите години, својствено било учителот оттаму од каде што доаѓал, студирал, учителствувал (Србија, Бугарија, Грција, Русија), оттаму и да носи/користи и приспособува учебниците.

За илустрација споменатиот Еничеров-Ганчев, кој патем во Прилеп пристигнал од Пловдив, се раководел главно од руско-бугарски прирачници/учебници кои ги приспособил за локалните потреби на учениците. Во неговите белешки тој пишува дека се служел со: *„...вреќа полна со книги... Меѓу нив и два периодични зборници на руското списание „Учител“ (кои) многу ми помогнаа во училиштето. Имав голема корист и од неколкуте писма објавени во Турција (1866). Тие ми дадоа до знаење дека... оптоварувачки е да се учи обемната географија и општа историја на Груев (Јоаким Груев)... Воден од списанието „Учител“, со помош на учебникот на Данов и други книги и весници, составив географија, која се базираше на цртежи.*⁵⁹⁵ Интересен факт е што за описменување на учениците, Ганчев го користел учебникот на својот учител Груев, *Основа на бугарската граматика*, во која најпрво се проучувала морфолошката класификација на зборовите, а потоа зборообразувањето; но веројатно од причина што граматичките правила на бугарскиот јазик се коселе со она што генеративната граматика го опишува како внатрешни (вродени) синтаксички правила,⁵⁹⁶ учителот решил изучувањето на бугарскиот јазик да го започне со делот од граматика која ги проучува способностите на зборовите да се поврзуваат/редат меѓу себе, односно со синтаксата.⁵⁹⁷

народни песни на македонско наречје. (Зографско А.П., Мисли за Болгарски-от Јазик, во списанието: Български книжици, част 1, Цариград, 1858, 35.)

⁵⁹⁵ Еничеров, Спомени отъ моето учителство въ Прилѣпъ..., 19.

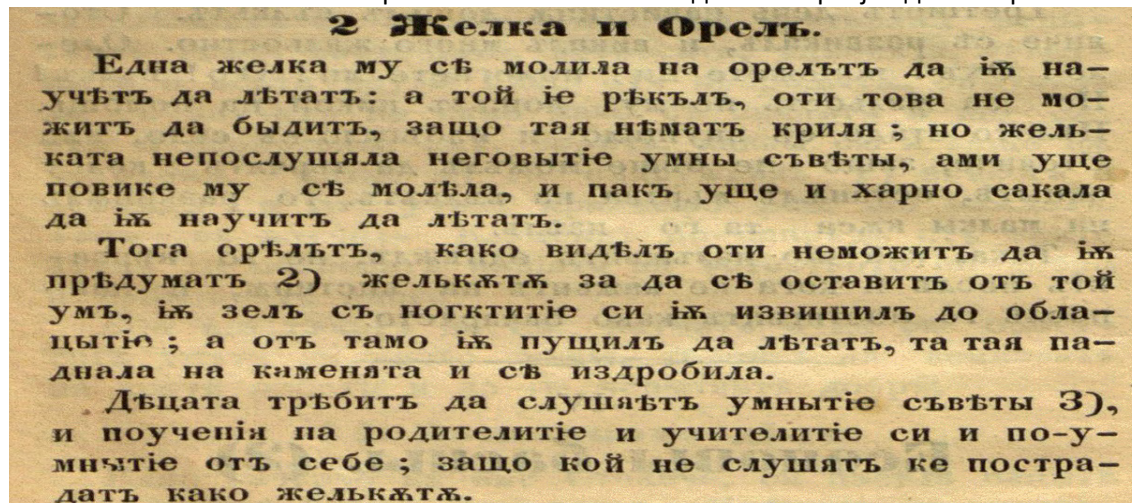
⁵⁹⁶ Генеративната граматика ја третира граматика како систем на правила кој ја креираат точно онаа комбинација на зборови што создава граматичка реченица во даден јазик, односно детето без да знае, несвесно конструира правилна граматичка реченицата. Во случајот погоре, реална претпоставка е дека јазикот кој децата во своите домови го научиле најпросто од имитирање, слушање и повторување на возрасните, не соодвествувал со граматичката форма на јазикот со кој се сретнале на училиште. Човекот кој ја радикализира хипотезата за Генеративната граматика е американскиот лингвист Ноам Чомски. Повеќе за ова во: (Chomsky N, Gallego A.J., Ott D., Generative Grammar and the Faculty of Language: insights, questions, and challenges, во : Catalan Journal of Linguistics Special Issue, December, 2019, 229-261.)

⁵⁹⁷ Еничеров, Спомени отъ моето учителство въ Прилѣпъ..., 20.

Во функција на оваа хипотеза се надоврзува и иницијативата на Мачуковски за составување на *Бугарска Граматика на Македонско наречје*. За таа цел тој во 1872 год., во весникот *Право* го напишал следново: „... Изучувањето на бугарската граматика во македонските училишта е еден од најтешките предмети за учениците, а воедно и најнеразбирлив. Тој им одзема доста долго време, и тоа не влијае, пак немаат замисла за граматиката. Ова е производ од новината во граматичките форми на досегашните издадени бугарски форми, и тие (форми) на македонското наречје“.⁵⁹⁸

Венјамин Мачуковски имал повеќегодишно учителско искуство во училиштата во Солунскиот вилает, од неговото писмо од 16 февруари 1871 година до Стефан Веркович, дознаваме дека од мај 1870 година учителствувал во училиштето на бугарската општина во Солун.⁵⁹⁹ Претпоставка е дека и на ова училиште тој мисли, кога пишува дека веќе ја „испробал“ бугарската граматика на македонско наречје, и истата ги задоволила неговите очекувања.⁶⁰⁰ Познато е дека четири години пред прогласот на Мачуковски, Кузман Шапкарев веќе ги беше пуштил во печатење: *Бугарски буквар или взаемноучителни таблички на наречје разбирливо за Македонските Бугари* и *Голема бугарска читанка или втор том на Бугарскиот буквар на наречје разбирливо за Македонските Бугари*.

Езопова басна за Желката и Орелот напишана на македонско наречје од Шапкарев



Извор: Шапкарев К., *Голема бугарска читанка или втор том на Бугарскиот буквар на наречје разбирливо за Македонските Бугари*, Цариград, 1868, 26.

⁵⁹⁸ Мачуковски В., Обявление, вестник „Право“, бр. 28, Цариград, 18 септември 1872.

⁵⁹⁹ Документи за Българското възраждане от архива на Стефан И. Веркович 1860-1893, БАН, София, 1969, 470.

⁶⁰⁰ Мачуковски, Обявление...

Паралелно со училиштата кои ја ширеле словенската писменост, во османлиска Македонија егзистирале и училишта кои ја негувале грчката просвета. Според податоците кај Хасиотис, во 1878 год., на целата територија на Македонија постоеле 179 машки взаемни училишта, со 200 главни учители и 12.032 ученици; наспроти 35 женски со 40 главни учителки и 2710 ученички.⁶⁰¹ Наставата во овој тип на училишта вообичаено била взаемна, изведувана од монитори на различните групи што го сочинувале училиштето. Учителот се занимавал со општиот надзор, и со мониторите, на кои им давал конкретни инструкции. Хасиотис пишува дека во дел гореспоменатите училишта, во зависност од кадарноста на наставникот, бил воспоставен и мешаниот метод, односно наставникот оддржувал дел од наставата, а другиот дел го доверувал на мониторите.⁶⁰²

Што се однесува до квалитетот на овие училишта, истиот автор критизира дека малку внимание било посветено на основното описменување на учениците и дека поголем акцент бил ставен *„...во вториот дел, каде се предава грчка граматика и се изучуваат избрани кратки дела од грчки автори“*.⁶⁰³ Не поставувајќи го на пиедестал Бел-Ланкастер методот, гореспоменатиот автор објективно заклучува дека во „грчките“ взаемни училишта, учениците добивале само површната подготовка. *„...Учениците кои завршуваат во взаемните училишта се далеку од знаењето кое е потребно за еден граѓанин. Така... тоа што може е да се научи е да се чита, пишува и пресмета правилна сума. Но тоа не е доволно, на младите им треба многу поцелосно и поредовно образование“*.⁶⁰⁴

Како човек кој своевремено бил директор на грчката гимназија во Истанбул, а со тоа и директно инволвиран и запознаен во/со работата на грчките училишта, Хасиотис видел дека во 70-тите години се појавила една иницијатива предводена од Атинскиот силогос за подобрување на квалитетот во училиштата во Македонија. Во тој смер во 1872 год., дошло до реформирање на взаемните училишта во Солун и Сер, а подоцна и до создавање на

⁶⁰¹ Chassiotis G., L'instruction publique chez les Grecs (Depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours), Paris, 1881, 373.

⁶⁰² Исто., 371.

⁶⁰³ Исто., 372.

⁶⁰⁴ Исто.

првите гимназии и прогимназии на територијата на османлиска Македонија.⁶⁰⁵ Појавата на овие повисоки школски установи, *de facto* учителски училишта, како и навлегувањето на соседно влијание, преку организации од типот на Атинскиот силогос, претставуваат маркер кој го изделува периодот на старото автономно (општинско) образование, со ерата на новото „комшиско“ образование.⁶⁰⁶

⁶⁰⁵ Првите гимназии биле отворени во Сер (1874) и Солун (1875) год., а во Битола во 1873 година била отворена прогимназија.

⁶⁰⁶ Во наредната глава подетално ќе видиме за влијанието на соседните држави врз образованието во османлиска Македонија.

Статусот на учителот и условите за работа на училиштата

*„...Учителот никогаш не треба да се откаже од своето читање надвор од работа; кое не само што ќе му даде знаење, туку и ќе ги одржи во живот неговите симпатии за тешкотии на учениците... Доколку тој постојано не акумулира нови информации, неговиот ум не само што ќе постане како непротечен базен, туку тој ќе открие дека што тој поседува, постепено испарува. Не постои состојба на рамнотежа тука: non progredi est regredi“.*⁶⁰⁷

Со постхумно објавената опширна студија „Општество и Економија“ (Wirtschaft und Gesellschaft) во 1921 год., германскиот социолог Мах Вебер го надополнил „... тоа што му недостигаше на Маркс“ или „...една разбирлива дискусија за концептот на класите“.⁶⁰⁸ Според Гиденс, „...постојат два основни мотиви во кој анализата се разликува од Марксовиот апстрактен модел на класите“.⁶⁰⁹ За нашето истражување е важен првиот мотив кој го дава Гиденс, а тоа е разликувањето на „класата“ од „статусот“. Статусот или *ständische Lage*, во изворната форма на Вебер, „...треба да значи корисно тврдење за општествена почит во смисла на позитивни или негативни привилегии; типично засновани на: а) стил на живот, б) формално образование (емпириска обука или рационална настава), в) наследен или професионален престиж“.⁶¹⁰ Оттука, можеме да артикулираме дека општествениот статус претставува ниво на социјална вредност за која се смета дека една личност ја поседува. Поконкретно, тој се однесува на општоприфатливо ниво на почит, чест и способност што им се дава на луѓето, групите и организациите во едно општество. Статусот се заснова на широко распространети претпоставки, односно верувања, за тоа кои членови на општеството имаат релативно подобри или полоши компетивни или морални одлики. Самата комплексноста и пред сè мултиперспективност, која ја нуди градивото за статусот кој го поседува учителот низ 19-тиот век, остава голем простор за маневрирање. Сепак, присвојувањето на типологијата на Вебер е најсовпадна

⁶⁰⁷ *Non progredi est regredi* - Немањето напредок е назадување (Landon, School Management..., 114.

⁶⁰⁸ G. Anthony, The class structure of the advanced societies, New York, 1975, 42.

⁶⁰⁹ Исто.

⁶¹⁰ M. Weber, Economy and Society, ed. G. Roth and C. Wittich, Los Angeles, California, 1978, 305, 306.

за интересот на ова истражување. Оттука, патот на учителствувањето од хоби до професија, ќе биде отсликан преку професионалниот растеж на учителот, неговото образование, и неговиот начин на живот и животен стандард.

Од хоби до професија

Di quem oderunt, aut scribam aut ludimagistrum fecerunt.

Кого богововите го презираат, го прават записничар или учител .

- Европска поговорка

Учителскиот порив и елан, учителската стручност и кадарност, учителската мрзеливост и апатичност, како и учителската неумешност и едноличје се карактери од кои директно зависи индивидуалниот статус на учителот во една заедница и општество. Последователно, личниот статус на учителот кореспондира, во голема мера, со неговиот професионален предизвик, амбиција и себеобразување, и директно се манифестира на неговата работа во училната. Бидејќи сложеноста и деликатноста на терминот поставува препреки за истражувачот, уште на стартот мораме да нагласиме дека професионалниот статус кој го уживал учителот-поединец во одреден период и на одредено место, не секогаш соодвествувал со реалната, групна слика и групен статус на учителот во тој одреден период и на тоа одредено место, како и обратно.

Зборовите на Прличев за својот учител „*Митре Миладинов*“⁶¹¹ се добар пример како статусот на учителот-поединец по квалитетно завршена работа во училната, растел во очите на учениците, а со тоа и во заедницата; но и како истиот значително се разликувал од статусот и квалитетот што во 40-тите и 50-тите години на 19-тиот век го уживал учителот во Македонија. „...Он во секоја постапка имаше нешто привлечно. Речта му течеше од устата како мед. Свештен оган му гореше во очите. Он знаеше дека треба да не’ учи на грчки, инаку не можеше да се мисли. Но тој еве како не учеше: донеси вода = *φέρε νερόν*

⁶¹¹ Димитар Миладинов учителствувал во Охрид на два пати од 1836 до 1839 и од 1842 до 1845 год., најверојатно во вториот период на учителствување Глигор Прличев бил негов ученик.

итн. До неговото време не знаевме речиси ништо од аритметика. По негов совет ние, постарите ученици ги земавме огромните три тома од лексиконот на А. Гази⁶¹², се собиравме дома и го преведувавме Плутарха⁶¹³ на новогрчки... Миладинов не запозна и со италијанскиот јазик. Во шест месеци го преведовме целиот прв том на *Телемах*⁶¹⁴.⁶¹⁵

Наспроти оваа несвојствена слика за тој период, неколку реченици подолу Прличев ја дава вистинската: „...Влаот како и сите учители пред него и по него, ни преподаваше по два бедни часа на ден. Велам бедни, зашто секој час се состоеше од десетина зборови кои нито ние ги разбираме нито он не можеше да ни ги изјасни на нашиот мајчин јазик. Можете да си вообразите каква беше ползата од такви учители. И денес уште се чудам со својата крајна трпеливост што долги години сум го посетувал училиштето без да разбирам речиси ништо“.⁶¹⁶ Истото го потврдува и Марко Цепенков во неговата автобиографија: „... Даскалот, седнат на едно тезгье от терзия — и тој вкърс[т] нозе, со еден долг прат в рака, да досига баегъи скраа и да не тепа, ако не пей некое или разлааме.Често кье стануаше даскало и кье вървеше покрай нас, та кье ни удираше по плекъи со прато и кье ни вели: — А пейте бре, пейте, а пейте! Тоа кье почнефме да пейме, брате мило, кой от кой да викаме поекъе. Едно вели: „аз земъа аз“; друго пей „букъе азбра“; трекоъ вели „помилуй мя Боже“; четфърто — „коловозлюблено“ и друзите, кое како що си учефме, така и си пеафме, ама не со низок глас, ами со висок, що да се слушат до не знам каде... Нейсе, како и да беше, тогай беше, кой колку кувет

⁶¹² Лексиконот на А.Гази претставува речник на грчки дијалекти издаден на почетокот на 19-тиот век во Венеција.

⁶¹³ Плутарх (46-119) е старогрчки филозоф, историчар и биограф. Веројатно, Прличев и „дружината“ преведувале делови од најпознато дело на Плутарх, *Напоредни животописи*.(види: Плутарх, *Напоредни Животописи*, Ликови од историјата на древна Македонија, превод од старогрчки В. Саракински, коментари Наде Проева, Скопје 2008.)

⁶¹⁴ „Телемах“ или во изворна форма „Авантурите на Телемах син на Одицеј“(Les aventures de Télémaque, fils d'Ulysse), дело на францускиот писател Франсоа Фенелол (1657-1715) кое претставува своевидна критика за автократското владеење на Луј XIV во Франција.

⁶¹⁵ Гр. С. Пърличевъ, Автобиография, Сборникъ за народни умотворения, наука и книжнина, книга 11, София 1894, 346–403, 357,358. Г. Прличев, Автобиографија; Сердарот, превод и препев Тодор Димитровски и Георги Сталев, предговор Димитар Митрев, Скопје 1953, 22,23.

⁶¹⁶ Гр. С. Пърличевъ, Автобиография..., 354. Г. Прличев, Автобиографија..., 15.

*имаше, толку ќе учеше, а пак јаз, сиромашец, ко[г]а ти учиш, учиш — цела година што ти учиш, одвай букфар-чето го научиш...“.*⁶¹⁷

Разликата помеѓу „*Митре*“ од една и „*влавот*“ и „*Дингуле*“ (учителот на Цепенков) од друга страна, била првенствено во образованието, но и во приодот, начинот и организацијата на наставата на предвидените предмети и уроци. Несомнено, инаквиот наставен приод на Миладинов му донел инаков општествен статус и поинаква вредност во споредба со останатите негови современници. Тој бил еден од првите во османлиска Македонија кој го изучил и присвоил Бел-Ланкастеровиот метод, и со тоа бил на едно повисоко педагошко-образовно скалило од останатите. Неспорно е дека низ долгиот деветнаесетти век во четирите различни општества кои се предмет на трудот поминале безброј учители како *Митре Миладинов*. Учители за кои отскокнува учителската стигма и учителско секојдневие, и за кои во крајна мера важи поинаков учителски статус. Подетална нивна анализа значи отргнување од *влавот* и *Дингулет*а, односно од секојдневниот учител и од неговиот професионален групен статус. Да поедноставиме, учителот во 19-тиот век, без разлика дали учителствувал во османлиска Македонија, Франција, Прусија или Велика Британија, имал слична патека и од(чекор); кандидатот смета дека порано или подоцна тој поминувал низ истите професионални фази или новоа и се соочувал со истите проблеми и потешкотии.

Прво или најниско ниво е периодот во кој учителот се служел со колективниот индивидуален систем на настава; период во кој не биле регулирани неговите права и должности, и период во кој сеуште учителската професија носела предзнак хоби. Статусот за нијанса пораснал со „изумот на векот“ и појавата на заемниот метод на Ланкастер и Бел. Чекор напред во „евулуцијата“ учителот направил со гласовниот систем, низ кој стигнал до достоинство и почит; за на крајот преку комбинираниот систем да дојде до животен стандард и општествен статус како што заслужува.

⁶¹⁷ М. Цепенков, Автобиографија, Фолклорно наследство, Том 1, София 1998, 31,32.

Презрени од боговите, потценети од народот

Се чини дека повеќето од народните училишта до четириесеттите години на 19-тиот век, на некои места и многу подоцна,⁶¹⁸ без разлика дали биле манастирски, црковни, катедрални, државни или општински, добротворни или обдарени биле организирани воглавно на ист начин, присвојувајќи го т.н. колективен-индивидуален систем на настава.⁶¹⁹ Карактеристично за овие училишта било тоа што учителот бил училиштето, односно учителот сам ги организирал и учителствувал децата во „целото“, воглавно една соба, училиште. Седејќи на своето биро или во чест случај на *тезге од терзија*, учителот ги повикувал учениците еден по еден, за истите да ја повторат научената лекција или да добијат, многу ретко, било каква помош или објаснување. Во овие училишта не постоеле одделенија, туку една паралелка, во која секое дете од учителот добивало различен материјал и задача за учење. За нив, Абот пишува: „...Училиштето беше надвор од градот и беше старовременско, учениците во него користеа перја, наместо челично перо. Момчињата беа навикнати да ги зазимаат своите места во закажаниот час, секое од нив ќе го поставеше перото пред својата работна маса за учителот да дојде и да го поправи. Учителот соодветно поминуваше низ училната... од маса до маса,

⁶¹⁸ Во 1843 год., на територијата на Франција имало 5,844 основни училишта кои работеле на т.н индивидуален метод; Во османлиска Македонија, во места како Берово, карактеристично е тоа што низ целиот XIX век имало училишта од овој тип или ќелијни училишта. (Р. Кантарџиев, Образованието и материјалната положба на учителите во Македонија во XIX век, Годишен Зборник на Филозофскиот факултет 24-25, 53-64, 60.)

⁶¹⁹ Кај реформаторите од 19-тиот век овој систем бил означен како *Индивидуален систем на настава* бидејќи во суштина бил бледа реплика на индивидуалниот тутор систем, практикуван во богатите куќи. Со емитиција на техниките на индивидуализирана настава и на настава која била карактеристична за домашно школување и нивно инсталирање во институционална форма се дошло до т.н. колективна-индивидуална настава. Системот се состоел од едноставна интеракција; претежно од низа прашања и одговори помеѓу еден од учениците и учителот. Без оглед на неговата доминација во основните училишта низ Европа, овој вид на настава или овој систем ретко бил предмет на историско истражување, веројатно зашто документираната форма за овој тип на настава е оскудна и основна. Поради таа причина не можеме да знаеме низ колку варијации и форми колективниот-индивидуален систем егзистирал низ државите. Единствено нешто што е сигурно и заедничко кај сите варијации е компатибилноста на системот. Со оглед на тоа што присуството на учениците било сезонско и нередовно, а наставата индивидуализирана и без наставен план, системот овозможувал детето да си го продолжи школувањето од онаму до каде што минатата недела, месец или година тоа застанало. (M. Caruso, Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19-th Century, Frankfurt am Main 2015, 11,12.)

*овозможувајќи им на момчињата успешно да ја започнат својата задача. Се разбира, секое момче, пред учителот да дојде до неговата работна маса, беше безвредно и речиси непосредно палаво...“.*⁶²⁰

Озогласеното отсуство на дисциплина во училиштата била резултат од индивидуалниот метод на учителите и од тоа што ученици од најразлична возраст и со различни способности седеле во училишните клупи еден покрај друг. Немајќи синхронизирана наставата за целиот клас, интеракцијата во училната најчесто се одвивала на релација ученик со ученик. Образовниот реформатор Фердинант Киндерман известува дека: „...Учениците, млади и стари, сите зборуваат во исто време, едно прашува за леб, друго за млеко. Додека еден ученик чита, друг зборува со своите другари, додека трет од катехизмот пелтечи неколку редови“.

⁶²¹

Крајниот резултат од „интеракцијата“ било создавање на хаотична училна исполената со високо квалитетни какофонични звуци, кој дополнително ја исцрпувале енергијата на и онака неенергичниот учител. „... Ден за ден учителот поминува низ општата рутина. Тој ползи споро и безволно меѓу училишните клупи во училната... Неговите момчиња не се интересирааа за нивната работа и се разбира, не напредуваа. Тие беа некогаш безвредни, а некогаш палави, но никогаш корисни...“.

⁶²² Во истата насока, Џозеф Месер, критичар и добар познавач на индивидуалниот систем на образование сведочи дека: „.....кога учителот работи со едно дете, останатите зборуваат и се мајтапат меѓусебе...“; Месер предвидел дека: „... ако се направат пресметки за реалното внимание кое го добива секое дете, збирот е најмногу 2 минути за еден ден, 12 минути за недела, 48 минути за месец, и во целата година... едвај 10 полни часа“.⁶²³

Од учителски аспект, училната наликувала на еден од последните кругови на Дантевиот пекол. Неговиот труд и дарба не можеле да стапат на сцена и да допрат до учениците. Најголем дел од учителското време било потрошено во механичка работа на

⁶²⁰ J. Abbot, The Teacher, The Instruction and Government of Young, New York, 1856, 22.

⁶²¹ J. V. H. Melton, Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria, Cambridge, 1998, 20.

⁶²² J. Abbot, The Teacher..., 22.

⁶²³ Исто.

веќе слушнати задачи. Честопати истата тешкотија требала да се реши, истата грешка да се корегира, и исто објаснување одново и одново да се даде. „...Ова не само што беше неинтересна, туку и напорна, незгодна или магарешка работа“.⁶²⁴ Одвлекувањата биле бројни и заморни; учениците доаѓале да им се објасни збор што не го разбираат; да се пожалат од своите соученици; да побараат дозвола за да ја напуштат училната; да прашаат за нова задача и обврска; сè така во континуитет додека училиштето не прераснело во место на психичко измачување за учителот. Цепенков се сеќава: „...ние, децата, кѐ почнефме да си праиме муабет, да се задевафме и да се клеветефме на даскалот: „Даскале, ова ме окара“ — му велеше едно; друго: „Даскале, ова се задева“; трекѐ: „Даскале, ова ми го грабна орлоото перо“, и друго, друго. “. ⁶²⁵

Не е ни чудно, никако оправдано, што учителот „лекот“ го наоѓал во изрекување на груби казнени мерки за учениците. Соочен со непослушноста на учениците, тој честопати имал само прачка да го зачува својот авторитет. „...Често кѐ стануаше даскало и кѐ вѐрвеше покрај нас, та кѐ ни удираше по плекѝ со прато... По рака кѐ му се валеше да го тепа или на една нога да седи и друго, що кѐ му текнеше, тоа кѐ му речеше, или кѐ му речеше и кѐ му го стореше...“.⁶²⁶ Кон истиот „педагошки метод“, се придржувал и Апотолет, учителот на Григор Прличев, кој знаел да удри не само кога дисциплината е на незавидно ниво, туку и кога детето немало да ги заврши своите домашни задачи.

„... Камо ти писмо? — Даскале! за- хватихѐ да пиша; но много, много испотѐхѐ, и за то оставихѐ. — Ты не си потенѐ бре песь! и отдамна ты писмо не си далѐ. Тѝй каза, ме свали нѐземѐ, турна нозѐ тѐ ми вѐ фалака⁶²⁷ и ми дѐрпна, тѝй да кажемѐ, безѐ една 40“.⁶²⁸ Англискиот поет Џон Клер (John Clare (1793-1864)), кој бил добар познавач на селскиот живот и руралната средина искоментирал дека „...зѐдосаѐденото⁶²⁹ момче никогаш

⁶²⁴ J. Landon, School Management..., 121.

⁶²⁵ М. Цепенков, Автобиографија., 32.

⁶²⁶ Исто.

⁶²⁷ Фалака или валака (од арапски *falaka*) - 1. метод на мачење кој се состоел од камшикување на боси нозе; 2. направа за мачење со која се врзувале нозете на оној што бил осуден на казна тепање.

⁶²⁸ Г. Прличевѐ, Автобиографија..., 348.

⁶²⁹ Во изворната форма : *A dull boy* — според <http://dictionary.cambridge.org>, означува момче кое не покажува интерес; момче кое има отсуство на енергија, живост; бледо или сиво момче.

не се свртува со задоволство кон училишните денови...“; од причина што, „...честопати тој бил тепан, четири пати за лошо читање во пет стихови од *Ракописите*“.⁶³⁰

„Продуктивната“ и „пријатна“ енергија во училницата била призовод на неспособноста на учителот да стекне почит и послушност од учениците. Отсуството на авторитет доаѓало како последица на неговиот низок статус во заедницата. „... *Учителите во овие училишта*“, артикулира Хофман за британските учители: „...се на исти ранг со избракните домашни слуги; напуштените барменки; продавачите на играчки и лижавчиња; шијачките; мелничарите; туберкулозните пациенти во напредна фаза; прекумерните уживатели на алкохолот; безработници од различни професии и бездомниците“.⁶³¹ Во истиот тон за англиските народни учители, Алтик пишува дека го претставувале „...*најдоброто од некомпетентноста*“⁶³² или во зборовите на британскиот историчар и политичар Томас Маколеј (Thomas Macaulay (1800-1859)): „...*отпадок од останатите професии; отфрлен помошник или слуга, уништен трговец; маж кој не знае да работи со простото тројно правило, ниту да напише просто писмо; кој не знае дали земјата е коцка или топка и не може да каже дали Ерусалим е во Азија или Америка*“.⁶³³ За Вебер прифатлив стереотип за франзускиот учител до Јулската монархија бил *Le père Fourchon*, еден од јунаците на Балзак во книгата *Селани*; Фуршон бил олицетворение на пропаднат и неуспешен човек или како што опишува Вебер: „... *ловокрадец, половина-чевлар половина-просјак и полно работно време пијаница*“.⁶³⁴ Колку и да се остри, до некаде, Веберовите зборови се и вистинити. Во првите децении на 19-тиот век, особено во руралните средини во Франција, учителот во најчестите случаи бил пензиониран војник, селски полицаец, бербер од околината, анџија, бакалџија, па дури и

⁶³⁰ R.Altick, *English Common Reader*..., 150.

⁶³¹ Holman, *English National Education*..., 154.

⁶³² R.Altick, *English Common Reader*..., 150.

⁶³³ Birchenough, *History of Elementary Education*..., 326.

⁶³⁴ Во 1853 година, во областа Јона, учителот бил отпуштен бидејќи користел кабиналистичка формула за лекување на болните, продавал ефтин алкохолен пијалак и ги поттикнувал своите ученици да пијат. (Weber, *Peasant into Frenchmen*..., 305.) Пруската инспекција била сведок на сличен случај на алкохолизиран учител. Во едно парохиските училишта во Брандесбург, комисијата затекнала учител кој не само што ја одржувал наставата во својата гостилница, туку заедно со постарите ученици тој бил пијан. (Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling*..., 18.

поранешен затвореник.⁶³⁵ Во Прусија во многу од селските парохиските училишта пред крајот на 18-тиот век, квалификациите на учителот биле вреднувани според неговите музикални способности. „...Човек кој аплицира да биде учител се смета за квалификуван онолку колку што тој знаел музика и песни, да води хор, да свири малку на оргули, и можеби малку да пишува“.⁶³⁶ Настрана од неговите музички задолженија, од учителот се очекувало да го замени свештеникот во случај на болест; особено ако свештеникот бил стар или хронично заболел, оваа задача била особено тешка за учителот. Бидејќи ова не било доволно, учителот бил задолжен да асистира за време на погребите, да ги одржува црквените реликвии и да ги посетува болните во областа каде што учителствувал.⁶³⁷

Со сите тие дополнителни задолженија приходот на учителот не ги задоволувал основните животни и човекови потреби.⁶³⁸ Со учителскиот надомест било речиси невозможно да се одржува едно семејство, па затоа самиот тој посегнувал по дополнителна работа. Одгледувањето култури на сопствената земја или на нечија друга, ткаење, шиене, репарирање на чевли, копање на гробови, санирање на општински згради и патишта, водењето на ан, таверна или гостилница, селски записничар и многу други професии можеле да се вбројат во „стручната“ биографија на учителите. Неретко се случувало учителот својата дополнителна работа, да ја одработува во училната. Прличев сведочи дека неговиот учител кој бил спогоден за 300 гроша годишна плата, најчесто седел и шиел; и кога „... учениците идеја кај него да си прочитаат лекцијата... учителот си го продолжуваше шиенето“.⁶³⁹ Во Франција, за учителите кој служеле и како записничари, не било

⁶³⁵ Седум од петнаесетте учители во Рен во 1815 биле поранешни затвореници. (Weber, Peasant into Frenchmen..., 305.)

⁶³⁶ Melton, Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling..., 18.

⁶³⁷ Оваа пракса речиси да била секојдневие за учителите во османлиска Македонија, особено што претставувала добра шанса за заработка на некој грош повеќе. Кантарџиев пишува дека кога ќелијниот учител му помагал на свештеникот во богослужбата во црквата и надвор од неа, тој бил даруван. „...Во Кратово при крштевање на децата му давале на даскалот 1-2 гроша, на венчавање 3-4 гроша, а за маслосвет, парастос и слично 3-5 гроша“. (Кантарџиев, Образованието и материјалната положба..., 62.)

⁶³⁸ Во првата половина на 19-тиот век, според Кантарџиев, учителските плати во ќелијните и селските училишта се движеле од минимум 70 до максимум 600 гроша. Во некои места учителот својата плата ја примал само во натура: во жито, пченка, грав, огрев и др. (Исто., 61)

⁶³⁹ Прличев, Автобиографија..., 4.

непозната свадбената церемонија (матичното) да ја одржуваат во нивната училна, некогаш дури и за време на часовите.⁶⁴⁰

Учителската сиромаштија, директно се рефлектирала на учителскиот статус и вредност во заедницата. Пруските власти во Шлезија известуваат дека поради тоа што селскиот учител живеел во сиромаштија, неговиот престиж во заедницата едвај да се двоел од тој на говедарите.⁶⁴¹ Дури и во градовите, каде учителот имал подобро образование и подобар приход, неговиот престиж бил приврзан со нискиот статус на неговата професија. Едноставно да се биде учител во т.н. индивидуален систем, значело дека ниту боговите, ниту свездите, ниту пак општеството и опкружувањето ти се наклонети. Очајот, заморот, маката, потценувањето и компнежот за промена биле учителското секојдневие; денешниот ден бил како вчерашниот, вчерашниот како утрешниот, а животот пак тешка и вечно долга рутина.

Учителски менаџмент

„Секое момче кое може да чита, може да подучува“. - Ланкастер

Од почетокот на 19-тиот век, критиката во западниот свет започнала наголемо да препознава дека вообичаените практики од индивидуалниот систем се застарани и во голема мера некорисни. Три суштински работи би требало во најскоро време да бидат променети. Прво, масовно внесување на децата во орбитата на школувањето; второ, константност во работата за време на училишниот ден; трето, зголемување на учителскиот кадар и подобрување на нивниот стандард и статус. Со намера или без, взаемниот систем на Ланкастер и Бел бил еден од најраните обиди еден систем во себе да ги вклучи горенаведените спецификации. Тој на некој начин претставувал важен мост помеѓу стариот и новиот стил на настава и учителствување.

⁶⁴⁰ Дури во 70-тите години на 19-тиот век во најрурални места во Франција сеуште имало остатоци од овој „биномен систем“; ако не сите, повеќето од јавните учители во областа Eure-et-Loir имале дополнителна работа. (Weber, Peasant into Frenchmen...,305)

⁶⁴¹ Melton, Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling...,18.

Основниот принцип на системот, како што веќе во првата глава видовме, се состоел од три аспекти: поделба на учениците во повеќе одделенија, избор на еден или повеќе ученици од истото училиште за демонстратор на секое одделение, и истовремена работа на сите одделенија во иста училна и во исто време. Учителот, заразлика од индивидуалниот систем, бил неприкосновен авторитет кој диригирал со училиштето.⁶⁴² Тој немал должност да ги учителствува учениците, туку да ја организира работата во училницата, односно да дава упатства, да ги решава потешкотиите и да ги испитува оние ученици кои биле спремни за напредок во повисоко одделение. Учителската секојдневна работа се состоела од набљудување, насочување и проверка. Според „осмислувачите“ на системот тој би требало да биде мотор-двигател на училиштето, а со тоа и последователно на образованието. „...Од неговото место тој го надгледува целото училиште и му дава живот и движење на секој негов член... Негова задача е повеќе да гледа како другите работат, отколку самиот тој да работи“.⁶⁴³

За да стане набљудувач и контролор, учителот морал да создаде своја армија од монитори. Вообичаено, тој за секое одделение (класа, клупа) бирал еден ученик-демонстратор кој ги одржувал предавањата, и еден ученик-редар кој бил задолжен за редот и дисциплината. Овие ученици-асистенти во утринските часови подучувале, а во попладневните слушале нови уроци и предавања. Со оглед на тоа што имале пракса во учителствувањето, директен контакт со учениците и искуство, многу од учениците-демонстратори по завршувањето на училиштето, доколку неуспееле во некоја поплатена професија, работеле самите како учители. Многумина од нив не поседувале сертификат или диплома за учители, но со нивното основно познавање на Бел-Ланкастер методот тие имале предност во однос на старите учители и за нијанса подобар општествен статус од нив. На пример, Петар Михаел Ценков кој од 1858 година до 1861 година бил помошникот во взаемното училиште во маалото Прцорек во Велес заработувал од 900 до 1100 гроша годишно; во истиот град, во западното училиште, како помошници учители исто толку

⁶⁴² Во чести случаи тој диригирал лошо, поради тоа што и во овој систем учителите немале голем степен на образование и педагошка подготвеност.

⁶⁴³ Landon, School Management..., 132.

заработувале и Георги Менканџиев, Илија Картов и Георги Миленков;⁶⁴⁴ наспроти нив ќелијните учители или учителите кои се служеле со т.н индивидуален метод, за своето учителствување добивале од 100 до 300 гроша годишна плата.⁶⁴⁵

Од друга страна, главните учители кои го воделе, организирале и директорувале училиштето биле далеку поплатени. Кантарџиев пишува дека во 1848 год., Јохан Хаџи Константинов-Џинот: „...се погодил за учител во Скопје за 5.000 гроша годишна плата“.⁶⁴⁶ Шапкарев пак сведочи дека Д. Миладинов во Охрид земал „...баснословни 4000 гроша“, а самиот тој во 1855 год., како почетник 2000 гроша.⁶⁴⁷

„Генијалноста“ на Бел и Ланкастер изразена во идејата за создавање на една голема монитор-учител машинерија допринела не само во смерот на масовното описменување, туку и во подобрување на учителското образование и учителската професија. Со развојот на системот започнале и првите раздвижења за формирање на учителски училишта.⁶⁴⁸ Основната, примитивната матрица можеме да ја најдеме во взаемното училиштето во Баригтон, а најразвиената во ирскиот модел, поврзан со работата на Килдар Институтот (Kildare Place Society)⁶⁴⁹.

Од тоа што пишува сер Томас Бернард за училиштето во Баригтон, идните учители најпрвин имале теоретска подготовка и објаснување за взаемниот метод.⁶⁵⁰ Откако до одреден степен тоа ќе го совладале, започнувала нивната практична работа. Секој од кандидатите бил поставен како учител или асистент-учител во едно одделение;

⁶⁴⁴ Чочков, Град Велес..., 28.

⁶⁴⁵ Кантарџиев, Образованието и материјалната положба на учителите..., 63.

⁶⁴⁶ Исто.

⁶⁴⁷ К. Шапкарев, Материали за възраждането на българщината в Македония, Неиздадени записки и писма, София 1984, 47, 62.

⁶⁴⁸ Ваков вид на училишта се застапени на територијата на Велика Британија и на османска Македонија; во Франција и Прусија не наидуваме на податоци дека истите постојат, најмногу бидејќи взаемниот систем на Ланкастер и Бел во овие земји не пуштил дебели корени.

⁶⁴⁹ Килдар Институтот (Kildare Place Society) бил основан во Ирска и активно работел од 1811 до 1831 година. Неговиот главен интерес бил насочен кон основање на нови училишта, обезбедување на соодветно квалификувани учители, и на набавка на книги и на други неопходни материјали. Во период од 20 години, во своите вкупно три мониторијални училишта, институтот „извадил“ повеќе од 2000 учители и 500 учителки. Моделот по кој тие ги обучувале своите студенти-учители бил општо прифатен во подоцнежните учителски училишта за изучување на взаемниот метод. (P.Sandiford, The Training of Teacher in England and Wales, New York 1910, 37.

⁶⁵⁰ T. Bernard, The Barrington school: Principles, Practices and Effects of the New System of Instruction, London 1812, 127.

започнувале од „песочното“ или најниското одделение и успешно напредувале кон останатите одделенија.⁶⁵¹ Целиот учителски курс за совладување на взаемниот метод вообичаено траел од шест недели до најмногу два месеци. Во овој период кандидатите биле подложени на повремени испитувања со цел да се утврдат и детектираат грешките во кои самите тие најчесто влегуваат.⁶⁵² По завршувањето на обуката идните учители редоследно еден по еден го полагале својот последен испит. Испитот бил составен од неколку фази; „...спелување и изговор на еден единствен слог; ...читање слог по слог; ...читање збор по збор“.⁶⁵³ Грешките биле неизбежни и во многу ситуации чести, па затоа и потценувањето и деградирањето на кандидатите било неизбежно и често. Испитувачите сметале дека со таков третман, идните учители ќе ја почувствуваат училната со сите нејзини доблести и негативности.

Настрана од основна или првична форма на „взаемни учителски училишта“, од кои не произлегувал кадар со некои завидливи стручни и педагошки вештини, од ирскиот или развиениот модел, идните учители излегувале релативно подобро обучени и за прв пат обдарени со сертификат.

Вообичаено, учителската обука во т.н ирски модел траела од шест недели до четири месеци, во некој случаи и подолго. Таа била поделена на практичен дел, каде студентот имал непосреден контакт со учениците, и теоретски дел, каде ученикот слушал предавања и имал индивидуална настава.⁶⁵⁴ Практичниот дел или сржта на обуката била сочинета од набљудување на учениците, од водење на разни записи и дневници, и од раководење со одделни одделенија или со целото училиште. Идниот учител бил подготвуван да работи по 3R програмата, односно да подучува читање, пишување и аритметика, како и да работи под тешки и неподносливи услови. Методите кои се употребувале во овие взаемни училишта биле со поширок обем и не толку механични како во верзијата на Бел и Ланкастер. Од

⁶⁵¹ Исто.

⁶⁵² Испитувањата биле сочинети од серија на прашања. Идните учители требало да знаат: „... како да го прилагодат „новиот систем“ во различни услови; на кој начин се учителствуваат посебни уроци; како се испрашуваат и класифицираат учениците“. (Исто., 128)

⁶⁵³ Исто., 129, 130.

⁶⁵⁴ P.Sandiford, The Training of Teacher..., 38.

учителот се очекувало да не биде статичен и неподвижен, „... да биде на подот меѓу своите ученици, и речиси секогаш да е во чинот на подучувањето“.⁶⁵⁵

Во овие училишта се обучувал и женски учителски кадар, чија обука била од слична природа со онаа од кај мажите, само што идните учителки имале дополните предмети поврзани со водењето на домот (шиене, перење и готвење). По завршувањето на периодот на обука, идните „педагози“ го полагаа во пракса завршниот испит, доколку успешно го поминеле, се здобивале со учителска диплома.⁶⁵⁶

Со оглед на тоа што Кузман Шапкарев во своите белешки сведочи дека цели шест месеци го изучувал взаемниот метод во Битола, можеме да заклучиме дека и на територијата на османлиска Македонија постоеле взаемни учителски училиште од т.н. развиен или ирски тип.⁶⁵⁷

„...Решив да ја изучам ланкастерската метода и за таа цел в есента на 1853 год. отидов в Битола при Атанас Анести, којтоа тогаш беше еден од најнајдобрите взаимноучители-педагози и израден краснописец, кој завршил Атинско педагошко училище — Διδασκαλεῖον и скоро дошол од Грција. При него седев шест-седум месеци и го изучив методот, краснописание- од коешто дотогаш бев лишен, и цртање.“⁶⁵⁸

Всушност, според една генерализирана, материјална и општоприфатена норма, мониториалните учители биле првите за кои учителствувањето претставувало специјално и постојано занимање. Со исклучок на првиот бран или оние кои предизвикале „револуција“ во масовното, народно образование, кои биле главни учители и кои имале одржлив и добар економски статус, останите взаемни учители живееле скромно, односно работеле за „парче леб“.⁶⁵⁹ Лошата економска состојба била огледало на нивното образование, професионализам и статус во општеството; просечен взаемен учител немал

⁶⁵⁵ Landon, School Management..., 133.

⁶⁵⁶ P.Sandiford, The Training of Teacher..., 39.

⁶⁵⁷ Според податоците на Колцидас, во Битола во 1869 год., имало три взаемни училишта. (Antonis M. Koltzidas, Greek education in Monastir-Pelagonia, Organisation and operation of Greek schools, Cultural life, Thessaloniki 2008, 24.

⁶⁵⁸ К. Шапкарев, Материали за възраждането..., 30.

⁶⁵⁹ Првиот бран во Велика Британија се 20-тите и 30-тите години на 19-тиот век, кога самиот метод настанува; што се однесува до османлиска Македонија, првиот бран може да се смета дека е во 60-тите и 70-тите години на истиот век.

повеќе од основно образование. Неговата стручност и кадарност била сведена на основни вештини за подучување на читање, пишување и аритметика. Опсегот на теми кои мониториалните учители ги предавале бил тесен, методите често површни, а наставните единици едвај вежби за меморирање и слепа примена на правила. Механичкиот и неинтелегентниот начин на работа најмногу се чувствувал на грбот на учениците кои завршиле со своето школување; многу од нив го забравеле сето тоа што за време на своето школување го беше стекнале, па дури и читањето. Всушност, взаемните учители, па дури и оние кои биле помошници, наликувале многу повеќе на менаџери, отколку на педагози. Самиот систем ги ослободил од стегите на макотрпната работа на веќе слушнати ученички грешки, бесконечни повторувања, и ученички џагор и недисциплина, но ги оддалечил од нивната есенција, односно учителствувањето. „Менаџерската функција“ ги оттргнала од можноста да се запознаат со вистинската природа на ученици, а со тоа и од можноста да им пренесат одредено знаење, способност или морална вредност. Тоа било и најголемата причина зашто овие учители не уживале некоја посебна почит во очите на родителите. Од една страна, родителите не можеле да видат како работата на мониторите им носи некоја полза на нивните деца, и оттаму на тоа гледале како на губење време; од друга страна, тие се спротиставувале нивните деца да бидат подучувани од други деца, додека учителот ги запоставува своите суштински должности.⁶⁶⁰

Во сооднос со учителскиот „професионализам“ на взаемниот учител биле и условите за работа во училишта. Извештајот од 1846 год., на Хорациј Ман за состојбата во образованието во Велика Британија, Германија и Ирска ни покажува една поразителна слика за државите кои имале напредно образование. „...Во Шкотска и во некои делови во Англија“, пренесува Ман, „...училиштата за посиромашните класи беа натрупани до степен, што таков пример никогаш не бев видел, и што тешко може да се замисли. Јас бев видел повеќе од 400 деца во две соби секоја со големина од 30 на 20 стапки (55,74 метри квадратни).⁶⁶¹ Во Германија, со исклучок на Саксонија и некој делови на Прусија, Ман пишува дека: „... во училиштата постоеше зачудувачки степен на невнимание или

⁶⁶⁰ Landon, School Management..., 140.

⁶⁶¹ Mann, Report..., 43.

немарливост кон законите за здравје и живот... Атмосферата во училните беше честопати неподнослива. Во најжешките летни денови само еден прозорец од училната полна со деца беше отворен; и кога врата беше отворена за учениците да влезат или излезат, прозорецот беше затворен.⁶⁶² Покрај ова, во взаемните државните училишта било реткост да се види и посебна работна маса за учителот. Ентериерот на самата училна вклучувал долги клупи на кои можеле да седат и до десетина или повеќе ученици и кој биле во комбинација со работни маси со истата должина. Новитет во овие училишта била употребата на школските табли, часовници, компаси, како и покажување на портрети од кралските фамилии, истакнати личности, животни и различни раси на луѓе. Во Велика Британија, Ман сведочи дека мониторијалните училни биле „... буквално наредени со карти од кои може да се учи азбуката, со кратки реченици на англиски јазик и со неколку текстови од Светото писмо или морални поговорки“.⁶⁶³ Во османлиска Македонија размерите на училниците биле различни, зависно од бројот на учениците што учеле во нив. „..., Главниот инвентар на училниците“, како што пишува Кантарџиев, „... се состоел од естрадата за учителот, клупите за учениците и полукрузите. Секое заемно училиште ги имало и следниве учебни помагала: „песочници“, стргалка, „телеграфи“, заемни таблици и показалки“.⁶⁶⁴

Работното време во заемните училишта не било еднообразно. Тие многу се разликувале по својот годишен и дневен ред на работата. Почетокот и крајот на учебната година не биле точно определени. Едни училишта ја започнувале работата во едно време, друга во друга, а ја завршувале во сосем различно време. Бидејќи тогаш уште не бил установен летен одмор, училиштата непрекинато работеле. Штом ќе се завршела старата, веднаш започнувала новата учебна година.⁶⁶⁵

Взаемниот учител навистина не поседувал ниту некоја посебна учителска вештина, ниту пак голема желба за учителствување, но сепак мора да му се признае дека несвесно бил главниот инициатор и спроводник на една од главните педагошки иновации во целата

⁶⁶² Исто.

⁶⁶³ Исто., 51.

⁶⁶⁴ Кантарџиев, Заемните училишта..., 135.

⁶⁶⁵ Исто.

историја на образованието, а тоа е класификацијата на учениците во различни групи или степени; кој подоцна ќе еволуираат во посебни одделенија и класови.

Џиновски чекор

„...Поштено е да каже дека учителите беа обучени на трикови во учителствувањето, а не на принципите во образованието“. - Хофман

Во 1857 година, делегати од 25 различни европски држави, меѓу нив и еден делегат од Османлиската Империја, се состанале во Виена на Третиот Интернационален Статистички Конгрес.⁶⁶⁶ Целта била да се прикаже општата статистичка претстава на државите од еден поширок спектар на предмети, вклучително образованието и училиштата во овие држави. Подготвувајќи го официјалниот документ комисијата за образование открила дека е речиси невозможно да се кодифицираат и споредат методите со кој се служат учителите во различните земји. Внатрешниот живот на училиштата, надвор од официјалните регулативи, претставувал непромостлива тешкотија за експертите кои се обиделе да ги класифицираат методите на еден валиден и сигурен начин. Сестраноста и разноликоста на податоците за основните училишта од овој период ги ставала во дилема и трилема членовите на комисијата, особено што некои од државите расчистувале со остатоците од стариот, взаемен метод, а други пак во тој период го развивале и наголемо го негувале. За да ја упростат својата задача, тие се воделе од еден шаблон составен од два клучни елементи: бројот на одделенија и паралелки во основните училишта, и од тоа, *„... дали учителите користеа помош од напредните ученици, следејќи го методот на взаемна настава“.*⁶⁶⁷ Дополнителна потешкотија и за комисијата, но и за современиот истражувач е тоа што во 50-тите и 60-тите години учителите започнуваат да го употребуваат, новиот колективен или нагласен метод или методот кој во најпримитивната форма веќе го употребуваа мониторинзите во взаемниот систем. Новиот метод во суштина подразбирал истовремено, колективно учителствување на едно одделение од страна на искусен или

⁶⁶⁶ M. Caruso, Classroom Struggle..., 9.

⁶⁶⁷ Исто.

обучен учител. Се појавува во низа на варијанти, од кои најпознати се: „ученик-учител“ или „тренинг системот“ во Велика Британија и „училна системот“ во Германија.

Во првата или британска варијанта децата биле поделени на три одделенија, односно од 5 до 7 години, од 7 до 10 години, и сениори од 10 до 13 и повеќе години, секое со своја посебна просторија и посебен учител. Бројот во едно одделение вообичаено се движел од 50 до 70 ученици, но не било реткост во некои училишта тој да достигне и до 100 ученици. За предавањето да има добар проток, а учителот подобра прегледност и контрола, училната била уредена во облик на амфитеатар. За време на часот, во еден таков распоред и двата субјекта, односно учителот и учениците, полесно се насочувале еден кон друг. *„...Секој изговорен збор е полесно слушнат, индивидуалните, но особено истовремените одговори се појасно добиени, редот и дисциплината унапредени и вниманието многу повеќе фокусирано, заразлика кога децата се поставуваат на клупа, на рамен под, полукругови или на коцки“.*⁶⁶⁸

Настрана од првата, која најмногу се задржала на тлото на Британија, втората или германската варијанта на колективниот систем „фатила корени“ во 60-тите и 70-тите години насакаде низ западна Европа. Вообичаено, учениците во „училна системот“ биле поделени според возраста, и тоа во групи или одделенија кои броеле од 40 до најмногу 50 деца. Секое одделение било учителствувано од квалификуван учител во посебна и засебна просторија. Заразлика од амфитеатарскиот облик во Британија, работните клупи во германскиот колективен систем биле распоредени во паралелни линии свртени кон учителот, најчесто во седум редови; секоја работна маса по правило требало да собере четири ученици. Сите ученици во одделението ја следеле наставата и го следеле учителот истовремено, дејствувале или одговарале едногласно, и не ги менувале своите места за време на часот. Учителот своите предавања ги држел по однапред утврден и фиксиран наставен план.

Заразлика од нивните претходници, карактеристично и револуционерно за генерацијата на учители кои се служеле со колективниот метод е тоа што речиси сите имале

⁶⁶⁸ Landon, School Management..., 145.

завршено учителска семинарија или третнинг колеџ и поседувале извесна учителска диплома. За да се стигне до посакуваната диплома, идните учители, во зависност од државата, поминувале низ курс кој вообичаено траел две или три години.

Во Прусија, постоеле два услови за влегување во учителската семинарија; под еден, кандидатите за учители да не бидат помлади од 17 и постари од 24 години, и под два, да поседуваат сертификат за нивната физичка состојба и морален карактер.⁶⁶⁹ Самиот курс траел три години и во себе вклучувал една пообемна наставна и пред сè научна програма. Оттука, во училишниот распоредот на идниот пруски учител биле впишани предмети како: педагогија, религија, германски јазик, историја, аритметика, геометрија, физика, географија, цртање, пишување, гимнастика, музичко и изборен странски јазик. По завршување на предвидената наставна тригодишна програма, кандидатот пред државните инспектори го полагал усно, писмено и практично својот последен испит. Кандидатите кои ќе имале „многу добар“, „добар“ и „доволен“ успех, добивале диплома за асистент-учител, останатите биле одбиени.⁶⁷⁰

Во Велика Британија, од извештајот за состојбата за образованието напишан од комисијата од Њукасл, можеме да заклучиме дека постоела сличност и универзалност меѓу различните тренинг колеџи. Најприфатливата схема за работата на овие центри е дадена во извештајот на г. Робинсон, посветен за тренинг колеџот во Јорк.

*„...Периодот на обука се протега во текот на две години, студентите се класифицираат во два големи оддели, поточно студенти од прва година и студенти од втора година; секоја од паралелките има своја училна, во која се одржуваат предавањата и изработуваат вежбите, но и во која учениците го поминуваат времето посветено на индивидуално учење“.*⁶⁷¹ Вообичаено, времето на студентите или идните учители било целосно исполнето; нивната дневната рутина се состоела од: *„... будење во 5 и 30 наутро на лето или 6 часот на зима, прозивка, еден час индивидуално учење,*

⁶⁶⁹ G.W.Ross, The schools of England and Germany, Toronto, 1894, 144.

⁶⁷⁰ По двегодишна практична работа во некое основно училиште, асистентот учител имал право и обврска да го полага повторно завршниот испит, доколку го положел се стекнувал со диплома за учител во основно училиште. (Исто., 150)

⁶⁷¹ Newcastle Commission Report..., 141.

молитва, појадок. Во 9 часот започнуваат предавањата и продолжуваат до 12; во 13:00 ручаат, а во 14 и 30 минути продолжуваат со предавањата до 17 и 30.⁶⁷² По училишните обврски, идниот учител посетувал вечерна миса и продолжувал со приватно/по свој избор, читање уште два часа и половина; во 21 и 30 завршувал со долгиот ден исполнет со активности и се подготвувал за спиење. Низ целиот курс, овие ученици-учители се подготвувале за последниот и најважен испит, испит после кој се стекнувале со официјална учителска диплома и кој бил спроведен од Кралската Комисија. Самиот испит не бил ни малку наивен и лесен, кандидатите требало да покажат компетентност и способност во низ различни области. Почнувајќи од веронаука испитот продолжувал со правопис, граматика и историја на англискиот јазик, па следело општа географија, историска географија на Британската империја, аритметика, алгебра, елементи на механика, и во одредени случаи завршувал со модерна историја, латински или грчки јазик.⁶⁷³

Заразлика од учителите, британските учителки поминувале низ малку поинаков тренинг процес. Нивното образование било насочено кон развивање на вештини за извршување на „домаќинските работи“, односно за водење на „домашната економија“. ⁶⁷⁴ Од извештајот на Комитетот за образование дознаваме дека од просечно 58 часови неделно, идните учителки поминувале „...44 часа и 30 минути во домашни работи, готвење и печење, 5 часа и 15 минути во перење и 8 часа и 15 минути во пеглање.“⁶⁷⁵ Ваквата обука е јасна и разбирлива, со оглед на тоа што идната работа на учителката била во преден план насочена кон „создавање и произведување на домаќинки“ и кон зачувување и негување на „примордијалните“ вредности на жената. Во истиот тој контекст, во Франција во 1872 година, во *cours normaux* кој вообичаено траел три години, јадрото на училишната програма на идните француски учителки се состоела од предмети како: чистење, шиење, предење, веронаука, и само три пати месечно практична учителска настава.⁶⁷⁶ Во овој период, речиси две третини од женскиот учителскиот корпус бил

⁶⁷² Исто.

⁶⁷³ Birchenough, *History of Elementary Education...*, 351.

⁶⁷⁴ R. W. Rich, *The Training of Teachers in England and Wales during the Nineteenth Century*, Cambridge University Press, 1933, 162.

⁶⁷⁵ Исто.

⁶⁷⁶ Quartararo, *Women Teachers...*, 99.

пополнет со калуѓерки кои во своите предавања ја акцентирале морално-религиозната содржина.⁶⁷⁷ Според сеќавањата на извесна „...госпоѓица Пата“, нејзината учителка „...сестра Џозефин“ секојдневно зборувала на теми поврзани со Бог, со црквата или со семејството, и на тој начин се обидувала да им всади, инакулира љубов кон Бог и кон личните обврски кон истите институции.⁶⁷⁸

Споредбено со западноевропските земји, во османлиска Македонија во овој период сè уште не постојат женски учителски колеџи. Впрочем бројот и на машки учителски училишта, не само во османлиска Македонија, туку и на целата територија на Османлиската Империја, бил оскуден. За споредба, првото специјализирано училиште за обучување на учителски кадар за основните училишта во Османлиската Империја било отворено на 15-ти ноември 1868 година во Истанбул.⁶⁷⁹ Училишниот курс траел две години и училиштето било одговорно за обучување на учители и за другите градови во Османлиската Империја. Во 1874 година, училиштето било приклучено како посебен оддел на Големiot Учителски Тренинг Колеџ и засновано на модерна основа, односно во својата двегодишна наставна програма, идните учители слушале: граматика на турскиот јазик, математика, османлиска историја, географија, геометрија, персиски јазик, калиографија и имале можност да го изучат колективниот, гласовен метод. На крајот на двегодишното студирање, учениците полагале последен испит, тие што ќе го положеле испитот почнувале со учителска работа за плата од 300 до 400 гроша (kuruş).⁶⁸⁰

Од друга страна, на територијата на османлиска Македонија, државни учителски семинарии за прв пат биле отворени во 90-тите години на 19-тиот век во Скопје, Битола и Солун. Курикулумот во овие училишта вклучувал предмети како: теологија, фонетика, математика, географија, историја, граматика, калиграфија, турска граматика, читање и пишување. Квалитетот на *darülmuallimins* или државните учителските семинарии „... не бил

⁶⁷⁷ Од 30,000 статистички заведени учителки во 1872 година, околу 11,600 се воделе како секуларни, а 18,400 како религиозни. За споредба, во машкиот „табор“ околу 37, 500 биле секуларни учители и само 6500 религиозни. (Исто., 91)

⁶⁷⁸ Исто., 92.

⁶⁷⁹ Yucel, Gelisli, The developement of teacher training in the Ottoman Empire from 1848 to 1918, Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe Vol. 8, No. 3, 2005, 131-147, 137.

⁶⁸⁰ Исто.

на посакуваното ниво“, најверојатно од причина што со нив раководеле, во најдобар случај, само двајца учители.⁶⁸¹

Паралелно со оскудните државните учителски семинарии, во османлиска Македонија егзистирале и неколку скромни општински учителски училишта. Тие вообичаено се поистоветуваат со работата на одреден учител, кој своето образование го добил во учителска семинарија во некоја поразвиена надворешна земја. Во овие „педагошки“ училишта во кој можел да се изучи колективниот метод, учителот бил тој кој ја составувал наставната програма, тој кој учителствувал и тој кој испитувал. Пример за вакви учителски училишта се училиштата во кои учителствувал Јосиф Ковачов, училишта кои овој магистерски труд подетално веќе беа обработени во првата глава.⁶⁸²

Појавата на учителските тренинг центри, подобрувањето на учителското образование и зголемувањето на бројот на обучени учители имале вистински импакт во рушење на стигматизираната слика за учителот. Колективниот учител, заразлика од неговите претходници, ја почитувал својата работа, се почитувал себеси и последователно на тоа, како што учел и стариот, мудар Конфучиј, започнал да стекнува почит и од останатите. „...Колку што јас знам...“- сведочи г. Снил, за своите колеги, британските учители: „...дипломираните учители не ја мразат нивната работа; нема и причина зашто би; тоа е чесна, интелектуална и беневолетна (добронамерна) професија.“⁶⁸³

Со дипломата „в ‘рака“, колективниот учителот ја добил потребната храброст за прв пат да го „крене“ својот глас и да го покаже своето незадоволство насочено кон своите скромни финансиски примања. Во тој смер, *интелегентниот учител* Снил, кој на некој начин бил „гласот“ на новиот учител, ѝ сугерирал на државна комисија во Британија: „...дека за продолжување на (учителските) услуги и добри перформанси, акцентот би требало многу повеќе да биде ставен на зголемувањето на месечниот надомест отколку на успехот во нивното испитување. „...На пример“, – продолжува во ист стил учителот, „...минатата година имав ревизија на мојата диплома, и бев награден со

⁶⁸¹ Исто., 143.

⁶⁸² Види: глава 1, стр., 34-41.

⁶⁸³ Newcastle Commission Report..., 159.

*промоција од втор во трет степен. Добро, но што од тоа? Од седумте или осумте позитивни извештаи, мојот надомест порасна за 3 фунти и 10 шилинзи годишно. Ме потестува на награда за искрени трудољубиви клонови, кои за половина век живеење во една куќа или служење на еден господар, им е понудено една гвинеја“.*⁶⁸⁴

Ваквото незадоволството, нормално, било зголемено како последица на зголемените апетити и амбиции на учителите. Конкретно, на Островот машките учителите кои поседувале диплома заработувале од 90 до 110, 120 фунти годишно, а нивните колешки околу 60 фунти, што нималку не било за потценување. За споредба, рударите во шкотскиот град Ланаркшир заработувале 4 шилинзи дневно или околу 70 фунти годишно;⁶⁸⁵ сидарите во Лондон, за 56 часа неделна работа, во најдобар случај достигнувале до 100 фунти годишно;⁶⁸⁶ сопствениците на кожарски работилници во Лидс до 80 фунти⁶⁸⁷, а општите работници во фабриките во Манчестер само 48 фунти годишно.⁶⁸⁸ Сепак, стремежот на „...човекот кој макотрпно работи за воздигнување на своите ученици, кој се занимава со човечкиот интелект, и на кому му е доверено да го сече и полира најскапоцениот камен во креацијата...“, не можел да се задоволи со еднакво месечно примање и еднаков социјален статус со луѓе кои речиси и да немаат формално образование.⁶⁸⁹ Колективниот учител сметал дека со неговото образование припаѓа во истиот круг со докторите и адвокатите, и дека „...зголемување на платата ќе донесе до подобрување на јавното мислење до тој степен, што ќе овозможи да бид(ат) распознаени како образовано, чесно и значајно тело“.⁶⁹⁰

За оваа претпоставка можеме да забележиме дека е само половишно вистинита; според неговото образование, учителот се уште не бил на истата скала со адвокатите и докторите, кои во најчест случај имале завршено високо образование. Учителот бил во право дека последователно со зголемувањето на месечните приходи би дошло до промена

⁶⁸⁴ Исто.

⁶⁸⁵ A.L. Bowley, Wages in the United Kingdom in the Nineteenth Century, Cambridge University Press, 1900, 107.

⁶⁸⁶ Исто., 86.

⁶⁸⁷ Исто., 113.

⁶⁸⁸ Исто., 122.

⁶⁸⁹ Newcastle Commission Report..., 159.

⁶⁹⁰ Исто.

на општественото мнение и до подобрување на неговиот социјален статус. Впрочем, од оваа временска инстанца, споредувајќи ја учителската професија со останатите професии, можеме да заклучиме дека во тогашното општество и за тогашниот стандард, условите кои ги имал колективниот учител биле речиси солидни.

Во Германија, годишната плата на учителите кои се служеле со гласовниот метод била околу 1300 марки или околу 80 фунти, но многу од нив обезбедувале дополнителен хонорар како компензација за тоа што го диригирале со црковниот хор и свиреле на оргули.⁶⁹¹ Новост било тоа што самата професија носела социјална сигурност, односно учителот поседувал пензиско, здравствено и животно осигурање. Во случај на инвалидитет, тој добивал пензија од државата; во случај пак на смрт, семејството на учителот добивало одредена помош.⁶⁹² По 15 години учителска служба, учителот имал осигурано доживотна пензија; за оние учители кои имале четириесет години учителски стаж, пензијата изнесувала три четвртини од нивната последна годишна плата. Покрај тоа, поконкретно во Прусија и Саксонија, од учителите не се барало да даваат придонес во пензискиот фонд, државната и општинската каса го покривала тоа за нив. Бенефит плус за колективниот учител било тоа што бил ослободен од плаќање данок, и тоа што служел само шест недели воен рок, наместо од една до три години, како што било во случајот на останатите работноспособни машки граѓани.

Во османлиска Македонија, колективниот учител не ја уживал истата социјална и материјална сигурност како во западноевропските држави, но добивал пристоен надомест за своите услуги. Со други зборови, учителот бил на „слободна трансфер листа“ и можел да „потпише“ со општината на кои ѝ биле потребни неговите услуги или со општината која му ги нудела најдобрите услови. Во пракса, договорот помеѓу учителот и општината траел една година; во случајот кога двете „странки“ се задоволни, се потпишувало нов едногодишен договор; во случајот кога не биле задоволни еден од друг, учителот си барал нова општина, општината нов учител. На пример, Никола Ганчев Еничерев за време на своето

⁶⁹¹ Ross, The schools of England and Germany...158.

⁶⁹² На пример, во Берлин, за десет години работен учителски стаж, инвалидската пензија изнесувала една четвртина од последната редовна плата на учителот. (Исто.)

повеќегодишно учителствување во прилепското народно училиште, секоја година склучувал нов договор и секоја година добивал различен учителски надомест; во учебната 1866-67 год., кога за прв пристигнал во Прилеп добил 8000 гроша годишна плата,⁶⁹³ во учебната година 1874-75 тој добил 5800 гроша, а во следната 1875-76 год., му биле исплатени 6300 гроша како надомест за неговото годишно учителствување.⁶⁹⁴ Според Трајчев, во 70-тите и 80-тите години на 19-тиот век, учителите кои имале виша школа или средно гимназиско образование, можеле да очекуваат плата од 4500⁶⁹⁵ до 12.960 гроша⁶⁹⁶ годишна плата.⁶⁹⁷

Во периодот кој бил карактеристичен за оваа генерација на учители значително биле подобрени и условите за работа внатре во училиштата. Училишните згради општо имале обичен и пред сè јасен карактер, иако во поголемите градови како Париз, Берлин, Лајпциг, Минхен или Лондон можело да се види некоја помодерна и подобро дизајнирана училишна зграда. Во принцип, за прв пат во овој период западноевропските влади поставуваат одреден стандард во градењето училиштата. На пример, во 1847 година, архитект Хенри Едвард Кендал(1805-1885) публикувал албум со голем број на скици и планови за градење на училиште во согласност со официјалните барања. Неговите спецификации претставувале матрица за тоа како типично изгледало едно училиште во овој период. „...Фасадата на училиштето треба да биде со црвени тули, кои можат да бидат пријатно разиграни со црни и во одредени делови со темна окер боја на тули... Рамките на прозорците, лајсните, вратите и ходниците да бидат емитација на даб.... бројот на ученици што ќе го содржи едно училиште се пресметуваат така што на секое дете треба да му се обезбеди шест квадратни стапки (пола метар квадратен)

⁶⁹³ Трајчев, Град Прилеп..., 113.

⁶⁹⁴ М. Стојкоски, Просветните прилики во Прилеп и прилепските села од крајот на XVIII до почетокот на XX век (до 1912 година), Скопје 1987, 226.

⁶⁹⁵ Учителот Петар Орлов кој учителствувал грчки јазик во прилепското училиште за своите услуги во учебната 1874-75 и следната 1875-76 год., примил вкупно 9000 гроша или 4500 гроша годишно. Истиот учител за учебната 1878-79 година примил 4000 гроша. (Исто..., 226,7).

⁶⁹⁶ Сума од 12.960 гроша или 120 турски лири, достигнувал учителот кој имал профил како оној на Јосиф Ковачов, односно имал завршено учителска семинарија и беспрекорно го владеел колективниот, гласовен метод. За своето учителствување во Прилеп, Ковачов добивал 120 турски лири годишно. (Исто., 226.)

⁶⁹⁷ Трајчев, Град Прилеп..., 113.

од површината на подот во училишната соба“.⁶⁹⁸ Споредбено со училните од претходниот период, кои биле ниски, темни, ладни и често непроветрени, санитарните услови во периодот кога учителствувал колективниот учител биле видливо подобрени. Училишните простории биле снабдени со соодветно греење и со добро вентилираните отвори, преку кои постојано се влевало количество на свеж воздух.

Во османлиска Македонија градењето на училиштата било пред сè на локална, волонтерска основа. Во монографијата за градот Велес, Чучков пишува дека граѓаните од источниот дел на Велес, во 1857 година, подигнале „... едно големо двократно здание за класно училиште, долго 20 метри, широко 15 метри и високо 10 метри, со широки салони, кое последователно стана четири класно училиште за целиот град“.⁶⁹⁹

Паралелно со изградбата на нови училишни згради, биле воведени пристојни работни клупи и столови. Колективниот учителот заразлика од неговите претходници имал на располагање посовремени училишни помагала. Сидните географски и историски карти, глобусот, училишните табли, како и разните инструменти и графикони биле дел од работната практика на учителот. Воглавно, учителот кој се служел со гладовниот метод бил добро обезбеден со учебници и во голема мера предавањето го „движел“ токму според нив. Проблемот бил тоа што не секое дете поседувало учебник, па оттука, можеме да претпоставиме дека голем дел од предавањета поминувале во диктирање на училишната материја. Неспоредлива предност во условите за работа, било тоа што секој учител имал на располагање своја училна, во која општо прифатливо е дека учителствувал околу шест часа дневно, и тоа што имал голем број на слободни денови. На пример, во грчките училишта во Битола, школската година за учителот започнувала на 1 септември, а завршувала на 30 јуни.⁷⁰⁰ Додатен бенефит учителот уживал и во тоа што одмарал за време на велигденските, божиќните и државните празници, и имал пет работни денови во неделата.

⁶⁹⁸ Curtis, History of Education..., 245,6.

⁶⁹⁹ Чочков, Град Велес..., 27.

⁷⁰⁰ Kotsidas, Greek education....101.

Периодот во кој се појавува и егзистира колективниот учител се поклопува со периодот во кој свеста за потребата од образование значително пораснала. Бројните донесени закони во полето на образованието ги „мотивирале“ учениците секојдневно да бидат присутни во училишните клупи. Последователно на тоа, самиот учителски кадар добил нова општествена улога и прераснал во крупна карика од општествениот живот. Зголемените месечни примања, подобрувањето на образование и социјалната сигурност го искачиле колективниот учител на онаа скала на социјалниот стратум, за која неговите претходници можеле само да сонуваат. Учителската професија по долгиот темен век доживеала своја мала, интимна ренесанса.

Општественик

Последниот од плеадата училишни системи на настава кои егзистирале во 19-тиот век и последниот систем на учителствување кој учителот во истиот век го интерпретирал во својата училна бил т.н. комбиниран или мешан систем. Самиот систем изникнал како резултат од различните, но со комплементарна природа, недостатоци на двата претходни ветувачки системи, односно на взаемниот и колективниот.⁷⁰¹ За Карусо, мешаниот систем претставува „...комбинација на взаемниот и колективниот систем, кој ги присвојува поволните и добрите аспекти, и ги исклучува колку што е можно нивните недостатоци“.⁷⁰² Оттука, од колективниот систем тој го позајмил гласовниот начин на учителствување, а од взаемниот, деталната класификација на учениците и воспоставување на ред и дисциплина од страна на монитори или како што се нарекуваат во овој систем, дежурни или ученици-учители. Во пракса, помошниците биле задолжени, за време на часовите, да ги проверуваат правописот, цртежите, решени математички задачи или зададените вежби на учениците, додека учителот користејќи го гласовниот начин на учителствување ја пренесува предвидената материја. Варијантите во кои се појавува

⁷⁰¹ Најголема аномалија на взаемниот метод, како што видовме, било тоа што часовите биле одржувани од мониторите или од неквалификувани учители, од друга страна, колективниот учител не можел добро да ги менаџира своите предавања кога имал голема и по возраст мешана група на ученици во своето одделение.

⁷⁰² Caruso, Classroom Struggle..., 23.

комбинираниот систем се многубројни, но теоритичарите на образование нудат една прелиминарна скица на три главни схеми. Првата схема разликува два типа на наставни активности: директна настава, и повторување или вежби; за спроведување на директната настава е задолжен обучен учител, а за вежбите ученикот-учител. Во втората схема ученикот-учител имал поголема инволвираност во наставата и под директен надзор и соработка со учителот бил вклучен во процесот на учење. Третата схема била тесно поврзана со втората, односно на ученикот-учител му било дозволено самостојно да го одржува предавањето по предметите како правопис или спелување, за кои се сметало дека се помеханички и посоодветни за взаемната настава.⁷⁰³

Во целина, од сите учителски методи во оваа глава, последниот или комбинираниот систем на настава добил најмало научно внимание во исторографијата на теоретското образование. Делумно тоа произлегува од потешкотијата да се „складираат“ многубројните начини на кој мешаниот систем бил употребуван од локалните учители. Надвор од теоретско-образовните кругови, како во нашиот случај, можеме да кажеме дека основните карактеристики на комбинираниот систем се: образовани учители, добро екипирани училишта, опремени училни и јасно распоредени учениците во одделенија според нивната возраст.⁷⁰⁴ Иако е тешко, хронолошки точно да се одреди во која земја кога се појавува и опстојува комбинираниот систем; кандидатот водејќи се според горенаведените карактеристики, сугерира дека последните две децении на 19-тиот и првата деценија на 20-тиот век се најприфатлива периодизација.

Неслучајно со појавата на „комбинираниот учител“ или учителот кој го практикувал комбинираниот, мешан метод на настава во својата училна, учителската професија во 19-тиот век го достигнала својот зенит. Според првиот индикатор или неговото образование, комбинираниот учител го надминал дури и неговиот претходник, колективниот учител. Учителските училишта, семинарии и колеџи во овој период константно го подобрувале квалитетот на својата работа. Главно, тоа било последица на сè поголемото влијание кое го имала државата врз образовните институции, како во случајот со западноевропските

⁷⁰³ Исто., 24.

⁷⁰⁴ Исто., 25.

држави, и на сè поголемо влијание кое го имале соседните држави, во случајот во османлиска Македонија. Професорскиот кадар и во двата случаи „... би требало да е таков што ќе овозможи соодветна настава на секоја од следниве насоки на студирање: образование, англиски (германски, француски, бугарски, грчки, српски) јазик и литература, историја и географија, математика и наука“.⁷⁰⁵

Во Велика Британија, неопходно било најмалку две третини од професорите во тренинг колеџот да имаат завршено високо образование. Според статистиките за јавното образование во 1907-8 година, околу 83% проценти од машки професори во колеџите и 51% од женските, поседувале универзитетска диплома.⁷⁰⁶ Во Германија тренингот на учителите била во целост под државна контрола, иако секоја федерална област имала свој посебен систем на својата територија. Во Прусија, едно подготвително учителско училиште вообичаено било сочинето од еден директор, еден главен учител (Oberseminarlehrer) и пет или шест обични учители (ordentliche Seminarlehrer).⁷⁰⁷ Вообичаено, т.н. обични учители поседувале диплома од учителска семинарија;⁷⁰⁸ главните учители или биле универзитетски образовани или имале учителска семинарија и долгогодишно искуство; што се однесува до директорите, податоците кај Кандел покажуваат дека во 1900 год., со исклучок на 16%, сите останатите имале универзитетска диплома.⁷⁰⁹

Педагошката подготовка и предмети низ кои поминувал комбинираниот учител во Западна Европа биле слични со оние кои претходно ги опишавме кај колективниот учител. Единствената разлика било во тоа што акцентот на обуката новите учители бил ставен на практичната настава; идниот учител добивал можност во повеќе училишта и во различни според бројка паралелки да го „почувствува теренот“. Особено важен и од непроценлива корист за образованието новитет е појавата на специјализираните учители за основно

⁷⁰⁵ P. Sandiford, The Training of Teacher in England and Wales, New York 1910, 74.

⁷⁰⁶ Исто., 75.

⁷⁰⁷ I.L. Kandel, The Training of Elementary School Teachers in Germany, New York 1910, 46.

⁷⁰⁸ Дел од овие учители добивале можност за едногодишен дополнителен академски курс. Учителите имале можност да бидат учителствувани од најпроминентните професори во Берлин, и исто така да слушаат на универзитетите. одредени предмети како: филозофија и педагогија, германски јазик и литература, историја на уметност и историја на цивилизациите, хигиена и економија. Покрај ова учителите имале и специјални курсеви за музичко, ликовно и физичко. (Исто., 48, 49.)

⁷⁰⁹ Исто., 47.

образование, односно учители кои поседуваат специфична диплома за еден предмет. Интересно е тоа што првите специјализирани или насочени учители биле за домашни работи: учител по готвење, учител по чистење, учител по перење и учител по комбинирани домашни работи; понатаму се појавуваат насочени учители по уметност, по физичко образование, за ракотворби и специјализирани учители за градинка.⁷¹⁰ Условот за специјализација на еден предмет било најпрво кандидатот да имал завршен колеџ или гимназија. Следниот чекор бил самата специјализација која општо земено траела од една до три години, во зависност од предметот. На пример, во Велика Британија до диплома специјализирана за учител во градинка, кандидатот можел да стигне само доколку успешно ги положи следниве предмети: а) познавање на природата на детето, вклучувајќи практично набљудување на детето, и основно познавање на законите на психологијата; б) познавање на природата; в) ракотворби; г) учителствување, вклучувајќи критичко мислење; д) теорија за музика и пеење; е) цртање на табла и цртање со четки; е) физички вежби и општи закони за здравјето; ж) општи принципи и методи на Песталоци и Фроебел; з) практична геометрија.⁷¹¹ Подготовка за овие испити можела да се добие во доста голем број на приватни училишта, а исто така и државни колеџи.⁷¹²

Несомнено, со појавата на ваквата професионална учителска доквалификација дошло и до подобрувањето на квалитетот на наставата во основните училишта. И иако, историографијата не го распознава како нешто револуционерно моментот кога во учителската диплома дошло до сврзување на именката „учител“ со предлогот „по“, можеме да заклучиме дека токму со тоа учителската професија добила еден повисок, појасен и посовремен облик.

Во османлиска Македонија, во периодот кога доминирал мешаниот систем, не само што не постоеле специјализирани училишта или универзитети, туку и бројот на учителски училишта, кои најчесто работеле во склоп на одредена гимназија, бил прилично мал.

⁷¹⁰ До диплома на курсот по готвење, учителот можел да стигне по 480 часа; 460 часа му требале за да се здобие со диплома за учител по перење, и дури 1600 часови за дипломиран учител по домашни работи. (Sandiford, *The Training of Teacher in England and Wales...*, 98.)

⁷¹¹ Исто., 100.

⁷¹² Како главна институција или институцијата која ги поставувала стандардите за сите други бил Образовниот Институт Фроебел во Лондон. (Исто.)

Впрочем, три учителски центри од три различни градови и финансирани од три различни страни, „произведувале“ најмногу од учителскиот кадар за османлиска Македонија. Со оглед на тоа што секое од овие училишта работело по своја засебна училишна програма и за свои засебни цели, неопходно е да се направи поединечна скица на секое од нив.

Најсилниот учителски центар на грчкиот елемент во османлиска Македонија несомнено била грчката машка гимназија во Битола. Работела од 1884 до 1912 год., и била финансирана главно од Министерството за надворешни работи на Кралството Грција и Цариградската Патријашаја.⁷¹³ Познато е дека годишно била посетувана од околу 200 ученици и дека „...последниот клас претставувал еден вид педагошко одделение, во кое секоја година матурирале по 35-40 ученици“.⁷¹⁴ Карактеристично за грчкиот учителски центар било тоа што се одликувал со респектабилен учителски кадар кој имал добро образование, дури и за западноевропски стандарди.⁷¹⁵ Наставната програма била составувана пред почетокот на секоја нова учебна година од самите учители.⁷¹⁶ Во себе, покрај очекуваните предмети како старогрчкиот и модерниот грчки јазик, таа ги вклучувала следниве предмети: старогрчка литература, латински јазик и книжевност, веронаука, математика, физика, ботаника, зоологија, историја, филозофија, географија и гимнастика.⁷¹⁷ Учениците ја посетувале наставата од понеделник до сабота, а училишниот ден траел од 9:00 наутро до 16:00 часот попладне, со вклучена едночасовна пауза за ручек.⁷¹⁸ По дипломирањето, новите учители „...веднаш биле праќани ваму или таму низ регионот, за да учителствуваат во разни градови и села“.⁷¹⁹ Иако немаме сигурни податоци со кој метод се служеле учителите *вamu или таму*, податокот кај Колцидас, кој укажува дека дневникот на отсутни ученици бил воден од страна на монитори, сугерира

⁷¹³ Н. Минов, Гимназиите во османлиска Македонија, 70 години Институт за Историја, Зборник на трудови од меѓународната конференција одржана на 13 и 14 декември 2016 во Скопје, УКИМ / ФЗФ 2017, 305-346, 312.

⁷¹⁴ Исто.

⁷¹⁵ Според Колцидас, многумина од професорите имале завршено високо образование на „...Универзитетот во Атина или странски универзитет, додека неколку од нив имале постдипломски или докторски степен на студии“ (Исто., 94, 95.)

⁷¹⁶ Исто., 91.

⁷¹⁷ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 313.

⁷¹⁸ Koltsidas, Greek education..., 103.

⁷¹⁹ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 312.

дека комбинираниот систем по сè изгледа не бил непознат за учителите во османлиска Македонија.⁷²⁰

Вториот голем учителски центар била гимназијата „Св. Кирил и Методиј“ во градот Солун. Според Минов, таа започнала да функционира на 5 октомври 1881 год.,⁷²¹ и главно била финансирана од Бугарската Егзархија, односно индиректно од бугарската влада.⁷²² При своето формирање солунската бугарска гимназија имала три класа. Во секоја следна година учениците се префрлале во нов клас, а во учебната 1885/86 година, со отворањето на седмиот клас, гимназијата станала полна – реалка.⁷²³ По завршувањето на седмиот клас учениците добивале диплома со која слободно можеле да работат како учители во бугарските или српските училишта во османлиска Македонија.⁷²⁴

Како и грчката гимназија, така и солунската гимназија можела да се пофали со високообразовен учителски кадар. За време на 32-годишно постоење, во гимназијата работеле 207 професори, од кои повеќе од две третини или вкупно 144 професори имале високо или вишо образование.⁷²⁵ Предметната програма во училиштето била составена според „скриптата“ на гимназиските училишта во Софија и Пловдив.⁷²⁶ Оттука, потенцијалните учители за време на своето седумгодишно школување, порано или подоцна ги изучувале следниве предмети: бугарски јазик, бугарска историја, закон божји, математика, физика, природни науки, географија, општа историја, книжевност, аритметика, краснопис, цртање, логика, психологија, алгебра, геометрија, дескриптива, космографија, хемија, геометриско цртање, и француски, грчки, турски, латински, старобугарски(старословенски) јазик.⁷²⁷ Наставата се одвивала двократно, претпладне и

⁷²⁰ Koltsidas, Greek education..., 103.

⁷²¹ Минов, Бугарската пропаганда во Македонија ..., 140.

⁷²² На пример буџетот со кој располагала Бугарската Егзархија бил носен од страна на бугарската влада. (Исто., 159.)

⁷²³ Г. С. Кандиларовъ, Българскиѣ гимназии и основни училища въ Солунъ, София 1930, 42.

⁷²⁴ До овој заклучок се доаѓа од фактот што дипломата од солунската гимназија била признаена во Бугарија, Србија и во некои други земји, а учениците кои завршиле имале „...добра училишна подготовка за виша наука и за учителска должност“. (Исто., 58)

⁷²⁵ Кандиларовъ, Българскиѣ гимназии..., 86.

⁷²⁶ Минов, Бугарската пропаганда..., 151.

⁷²⁷ Исто. Од сите овие предмети, учениците најмногу внимание посветувале на француски, турски, бугарски, историја, ликовно и религија. (Кандиларовъ, Българскиѣ гимназии..., 43.)

попладне, а домашните задолженија, како и приватното читање,⁷²⁸ учениците имале време да ги завршат од 17:30 до 21:30, вклучувајќи ја и триесет минутната пауза за вечера.⁷²⁹ До учебната 1912-13 год., од солунската егзархиска гимназија, според податоците на Кандиларов, произлегле вкупно 488 полно дипломирани ученици.⁷³⁰ Поради недостиг од учителски кадар за основните и трикласните училишта во Македонија, во учебната 1887-88 година, во гимназијата започнал со работа двогодишен педагошки курс.⁷³¹ Со оглед на тоа што во него предавале истите професори од гимназијата, претпоставуваме дека освен часовите по педагогија, идните учители ги слушале истите предмети како гимназијалците. Курсот постоел до 1895/96 година или осум години, и во него биле обучени 129 учители.⁷³² По завршувањето на гимназијата или на учителскиот курс, учителите најчесто биле вработувани во некое од егзархиските училишта во Македонија.

Третиот голем учителски центар на територија на османлиска Македонија бил отворен на 19 ноември 1894 година во стратешкото Скопје.⁷³³ Финансирана и целосно зависна од Министерството за надворешни работи на Србија,⁷³⁴ српската машка гимназија имала задача „... да ги подготви и оспособи своите ученици за народни учители во српските основни училишта во Османлиската Империја“.⁷³⁵ По слична развојна патека како солунската егзархиска гимназија, српската машка гимназија започнала во учебната 1894-95 да работи само со еден клас, до 1900-01 година прераснала во полна гимназија со

⁷²⁸ Гимназиската библиотека располагала со 2204 книги, од кои 426 биле со религиозна содржина, 670 литература и белетристика, 229 за историја, географија и статистика, 144 за филозофија, 184 филологија, 229 за природна историја, физиологија и медицина, 186 за математика и сметководство и тн. 40% од книгите биле на бугарски јазик, 30% на руски, и 30% на француски, германски или некој друг странски јазик. (Кандиларов, Българският гимназии..., 63.)

⁷²⁹ Минов, Бугарската пропаганда..., 148.

⁷³⁰ Кандиларов, Българският гимназии..., 103.

⁷³¹ Исто., 109.

⁷³² Исто.

⁷³³ Скопје бил стратешки центар за ширење на српскот влијание во Македонија. Во тој контекст, во 1887 година во Скопје бил отворен српски конзулат, во 1889 година започнала со работа првата српска книжарница во градот, а во декември 1892 година профункционирало и првото српско основно училиште. (Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 307.)

⁷³⁴ На пример, во воведните зборови на правилникот за работата на гимназијата пишува: „...Во име на Министерството за надворешни работи потпишан како врховен надзорник на српската просветна работа во скопската епархија наредува...“ (А. Ж. Новаков, Средње српске школе у Османском царству 1878-1912, Докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, 2014, 476)

⁷³⁵ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 307.

седум класа. Од следната година во скопската гимназија биле воведени педагошки курсеви со што таа делумно покрај гимназија прераснала и во учителско училиште, односно првите четири класа биле гимназиски, а останатите три учителски.⁷³⁶ Таквиот статус го задржала сè до 1910-11, кога од Солун во Скопје биле преместени сите виши класови на солунската гимназија со што скопската прераснала во полна осумкласна гимназија и четирикласна педагошка гимназија.⁷³⁷ За бидат примени во гимназијата учениците требало да исполнуваат неколку услови, односно не смееле да бидат помлади од 11, а постари од 14 години, да бидат во добра здравствена кондиција и да ги поминат лекарски прегледи, и последно, да го положат приемниот испит.⁷³⁸ Предметната програма во ова училиште бил со поскромен опсег во споредба со грчкиот или бугарскиот учителски центар Оттука, во српската гимназија во Скопје се изучувале само 11 предмети: веронаука, српски јазик со литература, турски јазик, француски јазик, географија и историја, природни науки, математика, педагошки предмети, краснопис и цртање, музичко и физичко.⁷³⁹ Притоа, најмногу време идниот учител поминувал во изучување на јазиците, просечно 4 или 5 часа неделно за еден јазик; по три часа неделно имал историја и географија, како и математика; а во последниот седми клас дури 11 часови неделно изучувал педагошки предмети.⁷⁴⁰

Во 1896-97 учебна година од машката гимназија се одделила вишата женска школа или прогимназија.⁷⁴¹ Во наредната деценија женската школа претрпела неколку измени и пред почетокот на учебната 1905-06 година, таа била поделена на нижа и виша. Според

⁷³⁶ Од учебната 1902-03 година, со свој засебен и јасно одреден наставен план, официјално била основана Учителската школа во Скопје. Покрај гимназиските предмети, идните учители имале дополнително, и нотно и црковно пеење. Условот на запишување бил сличен со тој во гимназијата, односно да не бидат постари од 13 години, а помлади од 11, да бидат здрави и да го положат приемниот испит по српски јазик и по земјопис. На крајот на своето школување, учениците полагале учителски испит. Вообичаено тој бил составен од писмен и уснен дел; на пример во 1904 година, учениците полагале писмен испит по: српски јазик, педагогија, француски и турски јазик, а уснен испит по: христијанска наука, српски јазик, педагогија, француски и турски јазик, природни науки и математика. Познато е дека таа година по успешно завршениот испит, 16 идни учители го посетиле српскиот конзул, со цел, како што пишува Новаков, да ја искажат својата благодарност за бесплатното школување. (Новаков, Средње српске школе..., 496, 499.)

⁷³⁷ П. Тодоров, Скопје од почетокот на XIX век до крајот на османлиското владеење, Докторска дисертација Скопје 2013, 211.

⁷³⁸ Новаков, Средње српске школе..., 474.

⁷³⁹ Исто., 488.

⁷⁴⁰ Исто.

Тодоров, „... нџото било продолжено основно со цел да ги оспособи ученичките како добри домаќинки, а вишото работело по програмата на машкото педагошко училиште.“⁷⁴²

Српската машка гимназијата и Учителската школа биле познати по големиот број на професори и наставници. За време на нивното постоење повеќе од 100 професори поминале низ „учителскиот подиум“. Како и во случајот со претходните две гимназии, и српската гимназија можела да се пофали со квалитетен учителски кадар. Голем дел од наставниците средното образование го имале завршено во Османлиската Империја, а виша школа во Кралството Србија, но и во други европски центри.⁷⁴³ Во 18-годишното постоење, за потребите на српските училишта јужно од Качаник, српската скопска гимназија „произвела“ осум генерации на учители, две генерации дипломирани лицејци и две генерации класични гимназиски матуранти.⁷⁴⁴

Општо земено, според образованието на учителскиот кадар, трите учителски центри биле рамо до рамо со западноевропските семинарии, но според квалитетот на наставата, стандардот на оценување и начинот на кои што истите функционирале, тие делумно заостанувале.⁷⁴⁵ Отсуството на традиција на учителски училишта во османлиска Македонија, значело и дефицит на учителски кадар, особено во овој период, кога како резултат на заострената борба за македонскиот „колач“, соседните балкански влади финансирале отварање на голем број основни училишта. Оттука, разбирливо е зашто како „канон“ во учителските центри била установена максимата на Макијавели, а не на Песталоци, и зашто комбинираниот учител во османлиска Македонија ја започнувал

⁷⁴² Тодоров, Скопје од почетокот на XIX век., 212.

⁷⁴³ Новаков, Средње српске школе..., 535. На пример, тетовчанаецот Спиро Хаџи Ристиќ, кој бил осум години наставник по турски јазик во гимназијата, завршил основно училиште во Тетово, средно во Призренската богословија и Галата-сарај лицејот во Истанбул, во престолнината се стекнал и со диплома од Државната виша школа за ориентални јазици, и на крајот студирал политички науки во Париз.(Исто.,501, фуснота 2138.)

⁷⁴⁴ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 308. Новаков, Средње српске школе..., 545.

⁷⁴⁵ На пример во 1908 година, во Учителската школа во Скопје, од 37 ученици кои го полагале учителскиот испит, истиот го положиле 37 ученици. Во истата школа во 1905 година, сите ученици го положиле учителскиот испит. (Новаков, Средње српске школе..., 515, 504.) Во трите учителски центри важело правило дека учениците кои ќе завршеле седми клас, се стекнуваат со право да учителствуваат во основните училишта.

својата „педагошка“ мисија на 17 или 18-годишна возраст.⁷⁴⁶ Всушност, според степенот на образование и учителските квалитети, комбинираниот учител од османлиска Македонија многу повеќе бил на рамниште со гласовниот, отколку со комбинираниот учител од Западна Европа, но поради тоа што истиот тој бил зенитот на македонскиот учител, го сместуваме во комбинираниот систем.

Ако во претходниот, гласовен систем, учителската професија за прв пат беше универзално препознаена како професија, во новиот, комбиниран систем, таа ја доби својата карактеристична физиономија. Учителскиот корпус прераснал во важно и нераскинливо ткиво од државата поради најмалку две причини.⁷⁴⁷ Од една страна, државата ја распознала важната учителската улога во оформувањето на карактерите на нејзините поданоци; од друга страна, токму поради првата причина, таа имала желба да стекне поголемо влијание и контрола. Државната интервенција делумно го разбила финансискиот јаз помеѓу руралниот и урбаниот учител, и довела до подобрување на системот на плаќање.

Во Прусија, со законот од 1897 година за регулирање на платите во јавната администрација, за прв пат била утврдена и основната плата од 900 марки годишно на учителот.⁷⁴⁸ Покрај основницата, во зависност од искуството и годините добивал дополнителни од 130 до 240 марки, како и бесплатно сместување. Тие услови биле подобрени една деценија подоцна со Законот за паричен надомест на учителот од 1909 година. Новиот закон определил минимум 1400 марки годишна плата за прускиот учител и и дополнително, во девет чекори скалесто зголемување на платата.⁷⁴⁹ Така, првото зголемување го добивал после седум години служба, а секое наредно после три години. За

⁷⁴⁶ Во Прусија, учениците од 13 до 16 години најпрво поминувале три години подготвително училиште, по завршувањето заминувале уште три години во едно од двесте учителски семинарии (до 1914 год., само на територијата на Прусија, не на цела Германија, имало 204 учителски училишта), полагале екстремно тежок учителски испит, и доколку го положеле, имале обврска уште година или две да стажираат во некое основно училиште како учителски помошници. По годините на стажирање учителите полагале нов учителски испит, после кој и официјално се издигнувале на ранг на учители.

⁷⁴⁷ Во случајот на османлиска Македонија, учителот бил главното оружје кое го користеле соседните држави за да ја обликуваат националната свест на населението во османлиска Македонија.

⁷⁴⁸ Budde, From the 'Zwergschule'..., 109.

⁷⁴⁹ Kandel, The Training of Elementary School Teachers..., 92.

првите два степени комбинираниот учител добивал додатно по 200 марки, за следните два по 250 марки, и за последните пет по 200 марки; оттука, по 30 годишна учителска служба, прускиот учител стигнувал до максимум 3300 марки годишна плата. На оваа сума, добивал дополнителен паричен насомест за наем на своето живеалиште; новост било тоа што компензацијата повеќе не зависела од локалните услови, туку според класата во која градот припаѓал.⁷⁵⁰ Додатен бенефит било тоа што и по пензионирањето, учителот продолжувал да добива паричен насомест за изнајмената куќа или зграда во која живеел. Животниот стандард на учителот во Прусија, делумно не отскокнувал со стандардот на учителите во останатите федеративни единици во Германија. Така, во Саксонија асистентот учител започнувал со 900 марки годишна плата, во првите две години го добивал првото зголемување за 200 марки, а во залезот на својата кариера заработувал од 2700 до 3000 марки; во Баварија комбинираниот учител по 30-годишна служба стигнувал до околу 2700 марки годишно, додека почетникот можел да се пофали со плата од 1200 марки.⁷⁵¹

Споредбено со тогашната вредност на учителска плата, комбинираниот учител имал доволно за да ги покрие сите месечни трошоци и да си обезбеди за себе, а подоцна и за своето семејство, пристоен и достинствен. Оваа теза е поткрепена со податоците од истражувањето за годишните трошоци на основните учителите во Саксонија, спроведено во 1907 година на повеќе од двесте на различна возраст учители. На пример, еден учител во четириесеттите години, оженет, со три или четири деца, имал околу 3000 марки годишни трошоци; 1200м. за храна, 700м. за облека и за перење на истата, 60м. за оган и осветлување, 100м. за данок и за заштеда, 150м. за здравство, 60м. за помош, 60м. за суровини, 200м. за школување на своите деца, 50м. за нешто образовно, и 270м. дополнителни трошоци.⁷⁵² Со оглед на тоа што е познато дека после 20 години служба, според скалестиот начин на плаќање, годишните примања на еден четириесетгодишен саксонскиот учител достигнувале до околу 2850 марки, можеме да заклучиме дека неговите трошоци биле компатибилни со неговата годишна заработка.

⁷⁵⁰ За првата класа на градови надоместокот бил 800 марки, 650 марки за втората, 540 за третата, 450 за четвртата класа, и 330 марки за последната, петта класа. (Исто.)

⁷⁵¹ Исто.

⁷⁵² Исто., 96.

Заразлика од германскиот свет, светот на францускиот учител за нијанса се разликувал. Во 1881 година, минималната плата на учителот почетник била 700 франци, во следната деценија се направила на 800, и до 1905 година истата достигнала 1100; неговиот повеќегодишен стаж во најдобар случај можел да му донесе двојно покачување. Заразлика од Германија, во Франција кон крајот на 19-тиот век се уште не биле добро регулирани правата на руралните учители. Според извештајот на Серж Бонет за општина Мерте и Мозе (Meurthe et Moselle)⁷⁵³, тогашните млади учители гледале со одредена завист на заработката на другите работници; Бонет известува дека еден селски учител заработувал 1200 франци, на што имала додатни 100 франци за неговата диплома, и дополнителни 125 за вршење на дејност како секретар на општинскиот совет, што вкупно на дневна основа му доаѓало по 4 франци.⁷⁵⁴ Во истото место, неквалификуван работник во фабрика заработувал од 3 до 4 франци на ден, железничар 2,5 франци на ден, а работник на фарма 1, 5 франци на ден со платена храна.⁷⁵⁵

За незадоволството да биде поголемо, како *fonctionnaires d'Etat* учителите имале репрезентативна улога, и како такви се очекувало да бидат огледало на државата. „Мисионерската“ улога значела откажување од старите навики, односно одбегнување на руралните крчми и кафеани, оддалечување од друштвото на селаните, носење на нова градска облека, и очекувано голем притисок. Во учителските лица и учителските постапки требало да бидат видени новите стандарди кои понатаму ќе се рефлектираат во самото општество.

Во една таква нова реалност, токму чувствата на изолираност, осаменост и незадоволство на комбинираниот учител, биле главниот иницијатор за основањето на Национална Федерација на Здруженија на учители во основни училишта во Франција и Колониите. Првата конференција на оваа историска организација, чија мисија била да ги застапува и подобрува учителските права, се одржала во Бордо во 1901 година, додека пет години подоцна бил донесен и нејзиниот перманентен статус. За споредба, германските

⁷⁵³ Се наоѓа на североисточниот дел на Франција, и кон крајот на 19-тиот век броела околу 500,000 жители; најголем град бил Нанси.

⁷⁵⁴ Weber, *Peasant into Frenchmen...*, фуснота 43, стр., 547.

⁷⁵⁵ Исто.

учители имале традиција на одржување конференции низ целиот 19-ти век, но тие особено се засилиле по реакционерниот период, кога посетеноста на конференциите била над илјада учители и кога настанала Германската Учителска Асоцијација (1870).⁷⁵⁶

Во Македонија, поради причини кој веќе беа изнесени, учителите не претставувале една засебна клетка како во западноевропскиот случај, туку биле поделени на повеќе јадра. Познато е дека на неколку наврати биле организирани посебни учителски собири со цел „...да се стави некаков ред внатре и надвор од училиштата и учителскиот живот“,⁷⁵⁷ но не сме запознаени дека доаѓа до формирање на едно позначајно засебно здружение или федерација, кое чисто и искрено ќе ги застапува само професионалните учителски интереси. Можеби тоа било така, бидејќи комбинираниот учител во Македонија, исклучок се оној мал број на учители во државните училишта, не бил *fonctionnaires d'Etat*, и можеби затоа што финансиски статус и научна доквалификација биле во сенка на неговата „апостолска“ и „национал-освестувачка“ роља.

Секако, постоеле идни индивидуални исклучоци, во кои учителите со определен акт го манифестирале своето незадоволство за лошиот финансиски статус, третман или животен стандард. На пример, на прагот на 20-тиот век учителот Илија Биолчев испратил протесно писмо до битолскиот митрополит бидејќи му била одредена годишна плата од скромни десет турски лири. „... Да си најдете учител за Небрегово, бидејќи уште не сум стигнал до таков степен на карактерен отпадок, па да се подигрувате со мене... со десет лири плата, кога учител и карфи, терзии, со првобитно образование, земаат поголема плата“. ⁷⁵⁸ Биолчев имал завршено 5-ти клас во Солунската егзархиска гимназија, и со такво образование очекувал подобар стандард и минимална плата од „... 18 турски лири“. ⁷⁵⁹

Впрочем, во егзархиските училишта, како и во западноевропските, постоел скалестиот начин на плаќање на учителите; разликата била во тоа што во османлиска Македонија годишниот надомест на учителот зависел од неговото образование, а не од

⁷⁵⁶ Budde, From the 'Zwergschule'..., 109.

⁷⁵⁷ Оваа фраза на Еничев се однесува на Прилепскиот учителски собор од 3 август, 1871 година. (Б. Мокров, Прилепскиот учителски собор на македонските учители во Прилеп, Зборник на МАНУ: Школството, просветата и културата во времето на преродбата, Скопје 1979, 176.

⁷⁵⁸ Стојкоски, Просветните прилики во Прилеп..., 231.

⁷⁵⁹ Исто.

повеќегодишното искуство. Најплатени учители биле оние кој имале завршено полна гимназија, следеле учителите со педагошка школа, и на крајот учителите кои имале комплетирано одреден клас во гимназија, но не и комплетно завршено, како во случајот со Биолчев. Обично, учителите со понизок ранг на образование биле назначувани во руралните средини во Македонија за многу помал годишен надомест. Според статистичките податоци кај Стојкоски, во учебната 1908-09 година, годишниот надомест на селскиот учител во околината на Пелагонија, се движел минимум од 8 лири до максимум 20 лири.⁷⁶⁰ Од друга страна, учителите кои имале диплома биле назначувани претежно во градските училишта за двојно или тројно поголема годишна плата. Така, во учебната 1892-93 година, кога 22-годишниот Дамјан Груев учителствувал во градското училиште во Прилеп, примил годишен надомест од 40 турски лири.⁷⁶¹

Во слична финансиска ситуација биле и комбинираниите учители во патријашиските основни училишта. На пример, во учебната 1905-06 година, Томас Зисис, главниот учител во грчкото основно училиште во Битола имал годишни примања од 50 турски лири, додека неговите колеги, веројатно во сооднос со нивното образование и искуство, добивале од 43 до 26 турски лири годишно.⁷⁶²

Како и комбинираниот учител од рурална Франција, и македонскиот учител ги растројувал општествените стереотипи и стигми. Неговиот западноевропски стил на облекување, изразено држење и бунтовно-револуционерно-прогресивен начин на размислување и делување, го воздигнувале до состојба на божество во мислите на младото, желно за промена, население. Комбинираниот учител бил олицетворение на дволикиот бог Јанус, тој бил синоним за почеток, промена, транзиција и крај. Во неговата биполарна природа, можеби едни го гледале лицето на „спасителот“, ама со сигурност, други го гледале лицето на „ѓаволот“. Комбинираниот учител бил вистина и лага, мит и реалност; тој бил просветител и пропагандист, пророк и еретик, национален будилник, а

⁷⁶⁰ Исклучок бил учителот во Кривогаштани чиј годишен надомест бил 32 лири. (Исто., 230.)

⁷⁶¹ Ѓорѓиев В., Революционерната идеја и дејност на Даме Груев до формирањето на МРО (1890-1893), Годишен зборник на Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје, кн. 61, Скопје 2008, 249-265, 258.

⁷⁶² Koltsidas, Greek education in Monastir..., 96.

државен непријател. Непостојан како тогашното хаотично општество; знаел да биде на врвот, но и да го достигне дното, да ја почувствува барем за момент светлината, но и да остане и по неколку години во темнината. Интересно, што под такви околности, без разлика на курсот, учителот во османлиска Македонија бил песмејкерот во раздвижувањето на статичното бавно општество. Учителското влијание можело да се почувствува во секоја пора на општеството. Оттука, и повеќе од јасно е дека токму во епохата на комбинираниот учител, учителската професија во османлиска Македонија го достигнала своето највисоко ниво. За помалку од седумдесет години, учителскиот статус еволвирал од општествен „опинок и просјак“ до општествен „двигател и општественик“. Неспорно е дека училиштето повеќе не било злобна и бескорисна институција, како во времето кога раснеа Цепенков и Прличев, тоа започнало да живее, тоа започнало да делува.

Заклучок

Во пресрет на 19-тиот век во Западна Европа се раѓаат два дијаметрално спротивни училишни методи. Првиот ја артикулира мислата на *les Lumières*, вториот капиталистичката потреба. Настанати под две инакви околности и за две различни цели, едниот сугерира дека суштината на образованието не е крајниот резултат, туку самиот процес на учење; другиот агитира дека образованието всушност нема суштина, и затоа треба да биде брзо, ефикасно и над сè економично. Прифатени секој во „свое“ време, обата училишни методи несомнено го обележаа новиот век.

Првиот, методот на Песталоци, претставува еден сложен образовен систем кој во себе содржи три еднакви дела: интелектуален, морален/религиски и физички дел. За успешно спроведување неопходно е меѓусебно да бидат во хармонија, и притоа нивни координатор да биде природниот дух на човекот. Акцентирајќи на хармоничен развој или добро балансирана настава, Песталоци сака да нагласи дека и покрај образовниот модел на воспитување, вродената природа на детето треба да биде почитувана. Оттука, учителот преку неговите инструкции постепено треба да го развива или прилагодува потенцијалот на детето, паралелно со обемот на неговите искуства, за да може да се обедини себеси јасно и сеопфатно со силата која веќе постои во него. Базирајќи се на овие претпоставки, Песталоци смета дека наставата секогаш мора да почнува од најлесните (најпрости, најблиски, конкретни) елементи, кои би требало да се организирани во три фундаментални категории: број, форма и јазик /име. Исто така, децата не треба да имаат спремни и готови одговори, туку насоки по кои би требало самите да го пронајдат крајниот производ. Крајна инстанца во неговото *хармонично образование* беше создавањето на една независно морално балансирана личност. Песталоци пронајде метод во наставата кој неразбирливиот, напамет начин на учење на детето го замени со настава која го води кон пронаоѓање на самиот себе.

Вториот, взаемниот метод на Бел и Ланкастер, за разлика од хармоничното образование на Песталоци, во голема мера произведуваше клонови, прототип на едноумие, неспособни да развијат критичко или во најмала рака свое размислување.

Самиот систем беше заснован на крути правила и строга дисциплина. Апсолутната контрола во училиштето ја имаше главниот учител, кој ги селектираше и тренираше своите монитори/ученици. Впрочем, суштината на методот беше во тоа учителот да не учителствува, туку тоа да го прават самите монитори. Клучната слабост на методот беше во тоа што децата своите зададени задачи ги учеа напамет, а не со разбирање. Основна грешка на методот беше во тоа што наместо децата да бидат поттикнувани да го објаснат значењето на реченицата, тие константно беа „давени“ со непотребни синтаксички правила. Изречените драконски казни беа главното оружје против бунтовниот дух на детето, а воедно и учител на „правите“ и „вистински“ општествено-морални вредности. Некомпетентноста на мониторите, потиснувањето на креативноста и авторитарниот пристап оставаше кај учениците многу мал избор на професии по завршувањето со училиштето, и најчесто ги впушташе во индустриската машинерија. За разлика од Песталоци, кој секогаш ја запазуваше суштината на правилно воспитување на детето, за Ланканстер и Бел секогаш во преден план беше прагматиката. Тие не посветија големо внимание во развивање на природата на детето, туку на неговото описменување на еден брз механички начин. Учениците учеа меѓусебно од еден претходно строг определен план, каде работната продуктивност често се нагласуваше и константно охрабруваше.

До средината на 19-тиот век најголем број од новоотворените училиштата во Франција работеле под тешки услови, вклучувајќи недостаток од пристојни школски згради, квалификувани учители, учебници и наставни материјали. Во голем број на општини, особено во изолираните рурални области, државата немала ниту ресурси, ниту посебни обиди да обезбеди основна настава за децата. За разлика од државата, Црквата била присутна во речиси секое село во Франција. Податоците во 1817 година покажуваат дека 20,734 дотогаш постоечки основни училишта биле посетени од 865,000 ученици. Во наредната деценија, односно до 1829 година биле изградени 10,000 додатни училишта, а бројот на ученици нараснал на 1,372,206 ученици. Последователно, во овој период степенот на писменост варираше значајно од регион до регион, па така во источните и северните делови на државата писменооста била повисока; од 45 до 85% од луѓето знаеле

да го потпишат својот брачен сертификат; во споредба со нив, во западниот и јужниот дел само од 15 до 40% од паровите ја имале истата способност. Во 1851 година, околу 800,000 деца на возраст од 6 до 13 години, никогаш немале посетено основно училиште. Законот од 1850 год., дозволи секој Французин постар од 25 години со пет години учителско искуство во државно или приватно училиште и соодветна диплома, да може да отвори средно училиште. Оттука, учителско искуство на свештениците во семинариите беше легитимно, што на некој начин им даде предност во однос на световните лица. Самиот закон го интензивираше конфликтот помеѓу црквата и државата, а самите комуни се најдоа поделени меѓу свештеникот од едната страна и селскиот државен учител од другата. Надзорот над училиштата беше заедничка одговорност, и на градоначалникот, и на свештеникот, а националната влада беше таа која ја креираше училишната програма. Растот за 75% на католичките училишта во периодот од 1854 до 1867 година покажува за зголеменото католичко влијание. Националната катастрофа од 1870 год., го промени курсот на француската државната политика. Со законот на Фери од 28 март 1882 година образованието станало задолжително, секуларно и бесплатно за сите деца од 6 до 13 годишна возраст. Сведителство за завршено основно образование добивал секој ученик кој комплетира соодветен број на часови и чија возрасна граница не била под единаесет години. Отстранувањето на религиозните предмети од училишната програма придонело кон секуларизирањето на општествената мисла и кон дизајнирањето на *републикански морални вредности*.

Во земјата на взаемниот систем, првите училишни денови децата ги поминувале во познатите *дамски* училишта, каде учеле да читаат и многу малку да пишуваат. Продолжувале во *дневните* училишта, каде се среќавале со 3R програмата на читање, пишување и аритметика или приватните училишта кои биле дизајнирани за потребите на децата на занаетчиите и на трговците. Како алтернатива за децата кои шест дена во неделата работеле екстремно тешка работеа во мелниците, фабриките, стовариштата и рудниците, достапни биле *неделните* училишта. Во неделните училишта децата воглавно учеле читање и религија; во Велс особено биле посветени на проучување на Библијата, а

во голем број на англиски и шкотски училишта, особено во училиштата кои се сместени во индустриските области, учениците учеле и да пишуваат. Проценките на Лорд Кери во 1833 година покажуваат дека Англија и Велс имале вкупно население од 14.4 милиони, од кои 1 од 11 жители посетувале дневно училиште (редовно училиште), додека 1,548,890, или 1 од 9 жители посетувале неделни училишта. Дваесет години подоцна, според пописот од март 1851 година, Англија и Велс имале население од 17,927,609, од кои околу 2.4 милиони или 13.4 проценти од целата популација следеле настава во неделни училишта, нешто помал бил процентот на Шкотите кои посетувале неделно училиште, околу 300 000 или 10.1 процент од популацијата. Незадоволството од овие резултати, владата го манифестирала со создавање на Комитет на Образованието; тело преку кое владата постепено вовела јавна контрола врз образованието. Ревидираниот закон од 1862 год., воспоставил заедничка наставна програма во училиштата и добар апарат за проверка на знаењето ширум земјата. Во 1870 год., училишните одбори и окрузи преку локалните подзаконски акти обезбедиле редовно присуство на децата од пет до дванаесет години, со што основното образование станало задолжително, но како опција што подлежи на локална иницијатива, а не на државно и национално барање. По 1870-та година на мапата на Англија и Велс јасно биле маркирани два типа на училишта. Секуларни училишта овозможени и спонзорирани од локалната власт и владините субвенции; и обдарени училишта, во суштина, религиозни училишта кои биле одржувани од донации, мецени и неделни такси. Овој систем е познат како систем на школски дуализам, и останал присутен во образованието на Англичаните и Велшаните до крајот на 19-тиот век.

Во 1794 година Фридрих Вилхелм II во склоп на неговиот општ закон ѝ донел на државата целосна супрематија врз работите во образованието. Училиштата и универзитетите станале државни институции кои можат да бидат основани само со знаење и согласност од државата. Законот промовирал религиозна толеранција во училиштата и навестил можна секуларизација на истите. *Allgemeines Landrecht* ги уредил и правата на учителите, ги изедначил привилегиите на училиштата со тие на црквата и дал насоки за училишната инспекција. Во 1806 год., бил претставен концептот Билдунг од Хумболт, кој

бил насочен кон поттикнување и развивање на интелектуалните способности на учениците. Со цел да го осигура овој пристап, тој ги претставил новиот тип на педагошки училишта, кои имале голема улога во обезбедувањето на потребниот кадар за основните училишта во државата. Во 1812 година, на целата територија на Прусија имало седум учителски училишта, до 1819 година биле отворени уште десет нови; нивната бројка до 1840 се искачила до четириесет и шест, со близу 3000 ученици. Главно наставната програма во народните училишта ги вклучувала следниве предмети: изучување и читање на религиозни текстови, германска граматика, аритметика и делови и сегменти од историјата, географијата и природните науки. Статистиките од 1837 год., покажаа дека 80% од децата кои беа на училишна возраст, всушност посетуваа училиште. Со *Drei Regulative* од 1854 година, владата го скротила „надобразованието“ кое се добивало во учителските училишта, и ја унифицирала програмата на истите. Во тој смер, од наставниот план на идните учители биле острани дел од суштинските предмети како педагогија, методологија, дидактика, антропологија и психологија. Новите рестриктивни мерки направиле наставникот да мора да се придржува до предметниот учебник, без притоа да дава свој поглед, размислување или белег на самиот предмет. Механичкото повторување на учениците било инсталирано како стандарден метод за учителствување, а методот на Песталоци, кој целеше на развивање на природните особини на човекот, изречно одбиен. Сепак, и под едно вакво „надгледувано“ образование, статистиките за пруските училишта се импозантни. Во 1857 год., на територијата на Прусија има околу 28,000 основни училишта со над 30,000 учители и 2,800,000 ученици; од нив само мал процент, околу 11,000 ученици го напуштиле училиштето пред да ја завршат задолжителната осумгодишна настава. Приближно кон овие бројки се движеа и *Statistischen Nachrichten über das Elementarschulwesen in Preussen für die Jahre 1862 bis 1864*, кои покажаа дека во 1864 година, во Прусија имало 25,000 јавни основни училишта со 35,000 учители и 2000 учителки; две третини од училиштата биле протестански, една третина католички. Во 1866/7 година, бројката на протестантски и католички семинарии се искачи до вкупно педесет и пет со потенцијални 2600 учители. Самиот курс беше предвиден да трае три години и ги опфаќаше сите училишни предмети кои беа предвидени за основно образование. Општите Регулации од 1872 ја унифицираа

наставната програма во пруските основни училишта и ја дадоа главната регулаторна рамка за идните педесет години. Процесот на образование започнувал со правилно поврзување на зборовите и составување на кратки реченици; продолжувал со читање на проза и поезија на германски и латински јазик, но без преголем интелектуален ангажман; завршувал со материја која не била далеку од ученичкиот интелектуален капацитет и материја која правилно можела да се репродуцира и да се разбере. Во најгорните класови, во преден план била застапена литературата на националните поети или т.н. германски класици. Идејата била едноставна: учениците ги читале Гете, Шилер, Фихте и природно развивале национално, германско чувство. Во истата насока, преку селектираните тематски единици за најстарата историја на германската татковина и за најстарата историја на Бранденбург, предметот по историја го докажувал континуитетот на нацијата.

Според општествено-структурална поставеност на работите во Османлиската Империја, црквите и манастирите претставуваа единствените, во согласност со законот, центри во кои христијанските деца можеле да добијат барем некакво основно образование. Наставната програма била преокупирана главно со религиозна тематика и изведувана на литургискиот јазик на црквата, кој се покажал неразбирлив не само за најголемиот дел од учениците, туку и за најголемиот дел од учителите-свештеници. Самиот образовен процес ученикот го започнувал со совладување на азбуката, во печатна и во ракописна форма, а потоа во својство на својот потенцијал редоследно ги поминувал црковните предмети-книги: часослов, псалтир, месецослов, апостол и евангелие. За најголем успех се сметало доколку еден ученик ги изучи сите црковни предмети/книги, правилно чита и ги толкува евангелијата и посланијата на апостолите; што во практика ги надминувало способностите не само на учениците, туку и на самите учители. Со економското јакнење на чаршија живнале и црковните-општини во османлиска Македонија. Од 40-тите години на 19-тиот век, градските првенци/чорбаџии биле тие кои го уредувале просветно-образованиот живот на самата општина. Во зависност од нивната финансиска моќ, дарежливост, локал-патриотизам или интерес, тие поставувале учители кои пропорционално одговарале со нивната каса. Во отсуство на централизирана државна управа и унифицирана наставна програма, во овој период образованието функционирало

по терк на концептот на *laissez-faire*. Очекувано, побогатите и поголеми црковни општини имале и поквалитетните и поспремни учители; останатите, доколку имале среќа да отворат општинско училиште, учителскиот кадар го пополнувале од редот на свештеници, пропаднати занаетчи и трговци, како и учители од старовременски училишта. Впрочем, без задолжителни учебници во државата, особено во 50-тите и 60-тите години, својствено било учителот оттаму од каде што доаѓа, студира, учителствува оттаму и да носи/користи и приспособува учебниците. *Општите Прописи за Образованието* претставуваат прв сеопфатен закон за реорганизација на државниот училиштен систем во Османлиската Империја. Издаден во 1869 година, тој прокламира задолжителното основно образование, реорганизација на централната и провинциска администрација во образованието, воспоставување на административни единици во вилаетите, подобрување на учителските методи и учителскиот статус, зголемување на научната содржина, и бесплатната настава во сите државни училишта. Во секое село и во секое градско маало било предвидено да се изгради барем едно основно училиште; онаму каде што живеело мешано муслиманско и немуслиманско население, за секоја заедница посебно училиште. Во христијанските училници било дозволено учениците да учат за својата религија и за „својата“ историја, на официјалниот јазик на милетот. *Maarifi Umumiye Nizamnamesi* ја потврди и претходно постоечката класификација на училиштата на *општи* и *приватни*; првите биле ставени целосно под државна администрација и контрола, вторите исто така под државна контрола, но финансирањето и администрирањето било оставено на дарителите, мецените или на самата општина. Благодарение на оваа реформа, Патријашијата и Бугарската Егзархија, го монополизирале образованието на христијанското население во османлиска Македонија. Во 1878 год., на целата територија на Македонија постоеле 179 машки взаемни грчки училишта, со 200 главни учители и 12.000 ученици; наспроти 35 женски со 40 главни учителки и 2710 ученички.

Последователно, личниот статус на учителот кореспондирал, во голема мера, со неговиот професионален предизвик, амбиција и себеобразување, и директно се манифестирал на неговата работа во училницата. Прво или најниско ниво е периодот во кој учителот се служел со колективниот индивидуален систем на настава; период во кој не

биле регулирани неговите права и должности, и период во кој сè уште учителската професија носешла предзнак на хоби. Карактеристично за овие училишта било тоа што учителот *бил* училиштето, односно учителот сам ги организирал и учителствувал децата во „целото“, главно една соба, училиште. Неретко се случувало учителот својата дополнителна работа да ја одработува во училницата. Учителската сиромаштија, директно се рефлектирала и на учителскиот статус и вредност во заедницата. Статусот за нијанса пораснал со „изумот на векот“ и појавата на взаемниот метод на Ланкастер и Бел. Со исклучок на првиот бран или оние кои предизвикаа „револуција“ во масовното, народно образование, кои беа главни учители и кои имаа одржлив и добар економски статус, останите взаемни учители живееле скромно. Лошата економска состојба била огледало на нивното образование, професионализам и статус во општеството; просечен взаемен учител немал повеќе од основно образование. Неговата стручност и кадарност била сведена на основни вештини за подучување на читање, пишување и аритметика. Чекор напред во „евулуцијата“ учителот направил со гласовниот систем, низ кој стигнал до достоинство и почит; Колективниот учител, за разлика од неговите претходници, ја почитувал својата работа, се почитувал себеси и последователно на тоа, стекнал и почит од останатите. Можеби негова среќа било што периодот во кој тој се појавил и егзистирал се поклопил со периодот во кој свеста за потребата од образование значително пораснала. Бројните донесени законски акти во полето на образованието ги „мотивирале“ учениците секојдневно да бидат присутни во училишните клупи. Оттаму, самиот учителски кадар добил нова општествена улога и прераснал во крупна карика од општествениот живот. Во последниот стадиум, учителската професија за прв пат била универзално препознаена како професија. Во новиот комбиниран систем, таа ја добила својата карактеристична физиономија. Учителскиот корпус прераснал во важно и нераскинливо ткиво на државата. Од една страна, државата ја распознала важната учителската улога во оформувањето на карактерите на нејзините поданоци; од друга, токму поради првата причина, таа имала желба да стекне поголемо влијание и контрола.

Библиографија

Правни регулативи и официјални извештаи

- Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten, 01.06.1794
- Census of Great Britain, 1851, Religious Worship, Official report of Horace Mann, London 1854
- Great Britain, Parliament, House of Commons, Select Committee on Education in England and
- Wales, Report from the Select Committee of Education in England and Wales, 1835
- Königlich-Preußisches Generallandschule Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten, Berlin 1763
- Königlich Preußischer Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, Allgemeine Bestimmungen vom 15. October 1872, betreffend das Volksschul-Präparanden- und Seminar-Wesen, Berlin 1872
- Loi du 28 juin 1833 sur l’instruction primaire, Fac simulè du Journal officiel de la République Française du 29 juin 1833
- Loi du 16 juin 1881 établissant la gratuité absolue de l’enseignement primaire dans les écoles publiques, Fac-simulè du Journal officiel de la République Française, 17 juin 1881
- Loi du 28 mars 1882 sur l’enseignement primaire obligatoire, Fac-simulè du Journal officiel de la République Française, 29 mars 1882
- Loi du 30 octobre 1886 sur l’organisation de l’enseignement primaire, Fac-simulè du Journal officiel de la République Française du 31 octobre 1886
- Mann H., Report of an Educational Tour, in Germany, and parts of Great Britain and Ireland, London 1846
- *Newcastle Commission Report, The State of Popular Education in England, London 1861*
- Principia regulativa oder General-Schul-Plan vom 30. Juli 1736, Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens, hg. Adolph Heckert, Berlin 1847

- Schulordnung für die Elementarſchulen der Provinz Preußen v. 11. Decbr. 1845, во издание на : A.Heckert, Handbuch der Schulgesetzgebung Preußens, Berlin 1847
- The Elementary Education Act, 1870, Introduction, Notes, and Index by W.G. Cunningham, London 1870

Годишни зборници и редок печат

- Catalan Journal of Linguistics Special Issue, December, 2019
- The Hispanic American Historical Review Volume 4, 1921
- The quarterly review of comparative education», vol. 14, n. 1, Paris, UNESCO, International Bureau of Education, 1984
- Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe Vol. 8, No. 3, 2005
- History of Education & Children's Literature", XIII, 1 (2018)
- French Historical Studies, Vol. 8, No. 2 (Autumn, 1973)
- Paedagogica Historica Vol. 47, Nos. 1–2, February–April 2011
- French Historical Studies, Vol. 9, No. 1 (Spring, 1975)
- Studies in Philosophy and Education, September 2004
- Church History, Vol. 64, No. 4 (Dec., 1995)
- *Paedagogica Historica* Vol. 48, No. 5, October 2012
- History of Education Quarterly, Vol. 21, No. 4, 1981
- Central European History, Vol.12, No.4, 1979
- Islamic Studies, Vol.36, No.2/3, Special Issue: Islam in the Balkans (Summer/Autumn 1997)
- Journal of Education Thought Vol. 37, No. 1, 2003
- Commentaire 2007/1 (број 117)
- Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education, 2008
- Economic History Review, Vol XXXI, No. 3, August 1978
- Български книжици, част 1, Цариград, 1858
- Цариградски вестник, бр. 59, 3-ти ноември 1851

- вестник „Право“, бр. 28, Цариград, 18 септември 1872
- Вестник „Напредък“, год. IX, бр. 31, Цариградъ Март 1875
- Зборник на МАНУ: Школството, просветата и културата во времето на преродбата, Скопје 1979
- Годишен Зборник на Институт за историја и археологија при Универзитетот „Гоце Делчев“-Штип 2011.
- Зборникот на Институт за македонска литература, Скопје 2017
- Зборник на трудови од меѓународната конференција одржана на 13 и 14 декември 2016 во Скопје, УКИМ / ФЗФ 2017
- Годишник на Софийския университет, Историко-филологически факултет, Книга XXII, София 1926
- Годишен Зборник на Филозофскиот факултет, Скопје 1970
- Годишен Зборник на Филозофскиот факултет 24-25, Скопје 1873.
- Годишен зборник на Филозофскиот факултет на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“- Скопје, кн. 61, Скопје 2008
- Сборник "Сто години ново българско училище в гр. Прилеп 1843 - 1943", Скопие 1943
- The Ottoman Constitution, The American Journal of International Law, Cambridge University Press. 2 (4 (Supplement: Official Documents (Oct., 1908))): 367–387. Translation inclosed in dispatch No. 113 in the MS. Records, U.S. Department of State, dated December 26, 1876

Литература

- Abbot J., The Teacher, The Instruction and Government of Young, New York, 1856
- Adamson J. W., A short history of education, Cambridge University Press 1919
- Adamson J. W., English Education 1789-1902, Cambridge University Press 1930,
- Alexander T., The Prussian Elementary Schools, New York 1918
- Anthony G., The class structure of the advanced societies, New York, 1975
- Barnard H. C., A History of English Education from 1760, University of London Press 1961

- Bell A., An Analysis of The Experiment in Education, London 1807
- Bernard T., The Barrington school: Principles, Practices and Effects of the New System of Instruction, London 1812
- Birchenough C., History of Elementary Education in England and Wales - From 1800 to the Present Day, London 1914
- Blanning T., The Pursuit of Glory , Europe 1648-1815, London 2007
- Bott, Prussia and German System of Education, New York 1868
- Boswell's Life of Johnson, edited by G. B. Hill, revised by L.F. Powell, Volume II (The Life (1766-1776)), Oxford 1971
- Brockliss L., Sheldon N., Mass Education and the Limits of State Building, 1870-1930, Palgrave Macmillan, 2012
- Bowley A.L., Wages in the United Kingdom in the Nineteenth Century, Cambridge University Press, 1900
- Carapetis, J. R., Steer, A. C., Mulholland, E. K., & Weber, M., The global burden of group A streptococcal diseases, The Lancet Infectious Diseases, November 2005 202
- Caruso M., Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19-th Century, Frankfurt am Main 2015,
- Chassiotis G., L'instruction publique chez les Grecs (Depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours), Paris, 1881
- Clark C., Iron Kingdom, The Rise and Downfall of Prussia 1600-1947, Cambridge, Massachusetts 2006
- Coolahan J., The Daring first decade of the Board of National Education, 1831-1841, The Irish Journal of Education, 1983
- Curtis S. J., History of Education in Great Britain, London 1948
- Davison R.H., Reform in the Ottoman Empire 1856-1876, Princeton New Jersey 1963
- Eine Denkschrift Pestalozzi's „Die Methode“, Sämtliche Werke, Kritische Ausgabe, Schriften Aus Der Zeit Von 1799 Bis 1801, Zurich 1998

- Findley C.V., *The Tanzimat*, Cambridge history of Turkey vol. 4, Turkey in the Modern World, Cambridge University Press 2008
- Fortna C., *Imperial Classroom, Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*, Oxford University Press, New York 2003
- Guillaumin E., *The life of a simple man*, translated by Margaret Holden, London 1919
- Hamlin C., *Among the Turks*, New York 1877
- Hammond J.L., Hammond B., *The Age of the Chartist, 1832-1854*, London, New York, Toronto 1930
- Hayward F.H., *The Educational Ideas of Pestalozzi and Fröbel*, London 1904
- Holman H., *English National Education, A Sketch of the Rise of Public Elementary Schools in*
England, London 1898
- Herder J.G., *Another Philosophy of History and Selected Political Writings*, tras. I. D. Evrigenis, D. Pelegrin, Hackett publishing company 2004.
- Horlacher, R. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung, A Comparative Cultural History*, New York 2016
- Hudson J. W ., *The History of adult education*, London 1851
- Kandel I.L., *The Training of Elementary School Teachers in Germany*, New York 1910 203
- Kazamias A.M., *Education and The Quest for Modernity in Turkey*, The university of Chicago Press 1966
- Koltsidas A. M., *Greek education in Monastir-Pelagonia, Organisation and operation of Greek schools, Cultural life*, Thessaloniki 2008
- Lancaster J., *Improvements in Education, as it Respects the Insudtrious Classes of the Community*, ed. Collins and Parkins 1807
- Lancanster J., *Lancansterian System of Education with Improvements*, Baltimore 1821
- Landon J., *School Management, Including a General View of the Work of Education, with Some Account of the Intellectual Faculties from the Teacher's Point of View: Organization, Discipline and Moral Training* , New York 1897

- Lavisse E., Histoire de France, Paris, 1923
- Lyons M., Readers and Society in Nineteenth-Century France (Workers, Women, Peasants), Palgrave Publisher 2001
- Lyons M., New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers, ed. A History of Reading in the West, edited by G. Cavallo and R. Chartier, Univerity of Massachusetts Press 1999
- Lory B., La Ville Balkanissime Bitola 1800-1918, постдокторска теза одбранета на 30 ноември 2009 година при: Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne UFR d'Histoire
- Male G. A., Education in France, Washington 1963
- McIntyre A, A Short History of Education, Toronto 1908
- Melton J. V. H., Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria, Cambridge, 1998
- Merriman J., A History of Modern Europe: From the Renaissance to the Present, 3rd ed., W.W.Norton & Company 2010
- Mill J., The Article Education, London 1829.
- Östling J., Humboldt and the Modern German University: An Intellectual History, tran. Lena Olsson, Lund University Press 2018
- Osterhammel J., The Transformation of the World (A Global History of the Nineteenth Century), tr. Patrick Camiller, Princeton University Press 2014 204
- Paulsen F., German Education, Past and Present, tran. T. Lorenz, New York 1908
- Pestalozzi J.H., How Getrude Teaches Her Children, tran. Lucy E. Holland and Frances C. Turner, ed. Ebenezer Cooke, London 1894
- Pestalozzi and Pestalozzianism, Life, Educational Principles, And Methods of John Henry
- Pestalozzi, ed. Henry Barnard, New York 1859
- Pflanze O., Bismarck and the Development of Germany, Volume II: The Period of Consolidation, 1871-1880, Princeton University Press, 1990

- Pouqueville F.C.H.L., Travels Through the Morea, Albania, and Several Other Parts of the Ottoman Empire to Constantinople, During the Years 1798, 1799, 1800, and 1801, London, 1806
- Quartararo A.T., Women Teachers and Popular Education in Nineteenth-Century France: Social Values and Corporate Identity at the Normal School Institution, London 1995
- Rich R. W., The Training of Teachers in England and Wales during the Nineteenth Century, Cambridge University Press, 1933
- Ross, G. W. The schools of England and Germany, Toronto, 1894
- Rose J., The Intellectual Life of The British Working Classes, Yale University Press 2010
- Rose N., Powers of Freedom, Reframing political thought, Cambridge University Press 2004
- Richard D. A., English Common Reader, A Social History of the Mass Reading Public, Ohio State University Press 1998
- Rusk R. R., Scotland J., Doctrines of the Great Educators, Macmillan Education UK 1979
- Rousseau J.J., Emile or On Education, Introduction, Translation and Notes – Allan Bloom, USA 1979
- Sharpless I., English Education in the Elementary and Secondary Schools, New York 1901
- Sandiford P., The Training of Teacher in England and Wales, New York 1910
- Stephens, W. R. W. The Life and Letters of Walter Farquhar Hook, sixth edition, London 1881
- Salmon D., Joseph Lancaster, Longmans ,Green, and Co. 39 Paternoster Row, London, New York and Bombay 1904
- Salmon D., The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment, Cambridge Un. Press 1932
- Sahu B., The New Educational Philosophy, New Delhi 2002 205
- Shuttleworth J.S., Public Education (1832-1839-1846-1862), vol II, London, 1862
- Silber K., Pestalozzi: The Man and his Work, New York 1973

- Smeyers P., Depaepe M., Educational Research: The Educationalization of Social Problems, Dordrecht Springer 2008
- Stephens W. B., Education in Britain, 1750-1914, London 1998
- Smith F., History of English Elementary Education, 1760-1902, University of London Press 1931
- Somel S.A., The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839-1908, Islamization, Autocracy and Discipline, Leiden-Boston-Koln, 2001
- The Cambridge History of English Literature Volume XIV, The Nineteenth Century, New York: G. P. Putnam's Sons and Cambridge, England: University Press 1916
- Tröhler D., Educationalization of Social Problems and the Educationalization of the Modern World, Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, 2016
- Tröhler D., Pestalozzi and the Educationalization of the World, New York 2013
- Ubicini A., Letters on Turkey: Turkey and the Turks, London 1856
- Wardle D., English Education 1780-1970, Cambridge University Press 1976
- Weber E., Peasant into Frenchman, The Modernization of Rural France 1870-1914, Stanford University Press, 1976
- Weber M., Economy and Society, ed. G. Roth, Los Angeles, California, 1978
- Williams R., The Long Revolution, London, 1961
- Wilderspin S., On the Importance of Educating the Infant Poor: From the Age of Eighteen Month to Seven Years, London 1824
- Zervas, T. G., Resurrecting the Past, Constructing the Future: A Historical Investigation on the Formation of a Greek National Identity in Schools, 1834-1913, Loyola University Chicago 2010
- Ванчев J., Новобългарската Просвета В Македония през Възражданието (до 1878), София, 1982
- Васиљевић J.X., Просветне и политичке прилике у јужним српским областима у XIX веку, Београд, 1928

- Ганчевъ Е. Н., Спомени отъ моето учителство въ Прилѣпъ., Сборникъ за Народни Умотворения, Наука и Книжнина Книга XX, София 1904
- Завещание; Биография на дарителите - Екатерина и Йосиф Ковачови, София 1928
- Завоевъ П., Град Шипъ, София 1943
- Иго В., Клетници, Том четврти, превод од француски – Мирјана Тренчева, Скопје 1972
- Јовановски Д., Лубомир Милетиќ (1863-1937), Скопје, 2015
- Кантарџиев Р., Македонското преродбенско училиште, Скопје, 1965
- Кантарџиев Р., Македонското преродбенско училиште, Скопје 1985
- Кантарџиев, Историјата на образованието и просветата во Македонија
- Кандиларовъ Г. С., Българскитѣ гимназии и основни училища въ Солунъ, София 1930
- Кънчов В., Сегашно и недавно миняло на град Велес, Избрани произведения, том II, София, 1970
- Ковачовъ Ј.А., Школска педагогия или методическо ръководство за учителите и управителите на народните школи, Пловдивъ, Свъщовъ, Солунъ, 1873
- Ковачовъ Ј.А., „Едно мнение върху общия език и правописание у нас“, Вестник „Ден“, год. I, бр. 16, 17, Цариград 1875
- Колектив, Значајни личности за Битола, НУБ „Св. Климент Охридски“, Битола, 2007
- Маркс К., Енгелс Ф., Манифест на Комунистичката партија, Скопје 1987
- Маркс К., Капиталот, Книга прва, Скопје 1953
- Минов Н., Бугарската пропаганда во Македонија и Големите сили (1878-1912), Докторска дисертација, Скопје 2015
- Новаков А. Ж., Средње српске школе у Османском царству 1878-1912, Докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, 2014
- Пърличевъ Гр. С., Автобиография, Сборникъ за народни умотворения, наука и книжнина, книга 11, София 1894
- Прличев Г., Автобиографија; Сердарот, превод и препев Тодор Димитровски и Георги Сталев, предговор Димитар Митрев, Скопје 1953

- Попов Ч., Граѓанска Европа (1770-1914), Основи европске историје XIX века (1770-1815), Београд 2010
- Станчев А., Жизнеописание Митропилиа Охридо-Пловдиског Натанаила, Автобиографични бѣлѣжки, Сборникъ за Народни Умотворения, Наука и Книжнина, Дѣлѣ историко-филологиченъ, кн. VII. (XXV.) София, 1909
- Стојкоски М., Просветните прилики во Прилеп и прилепските села од крајот на XVIII век до почетокот на XX век (до 1912 година), НИО „ Студентски збор“, Скопје 1987
- Трайчевъ Г., Градъ Прилѣпъ, София 1925
- Тодоров П., Скопје од почетокот на XIX век до крајот на османлиското владеење, Докторска дисертација Скопје 2013
- Цепенков М., Автобиографија, Фолклорно наследство, Том 1, София 1998
- Чочков Х., Град Велес, Учебното дело до Револуционните борби", София, 1929
- Шалдев Х., Град Прилеп в българското възраждане (1838-1878 год.), София 1916
- Шапкарев К., Материали за възраждането на българщината в Македония, Неиздадени записки и писма, София 1984
- Иванов Й., Северна Македония, Софија, 1906