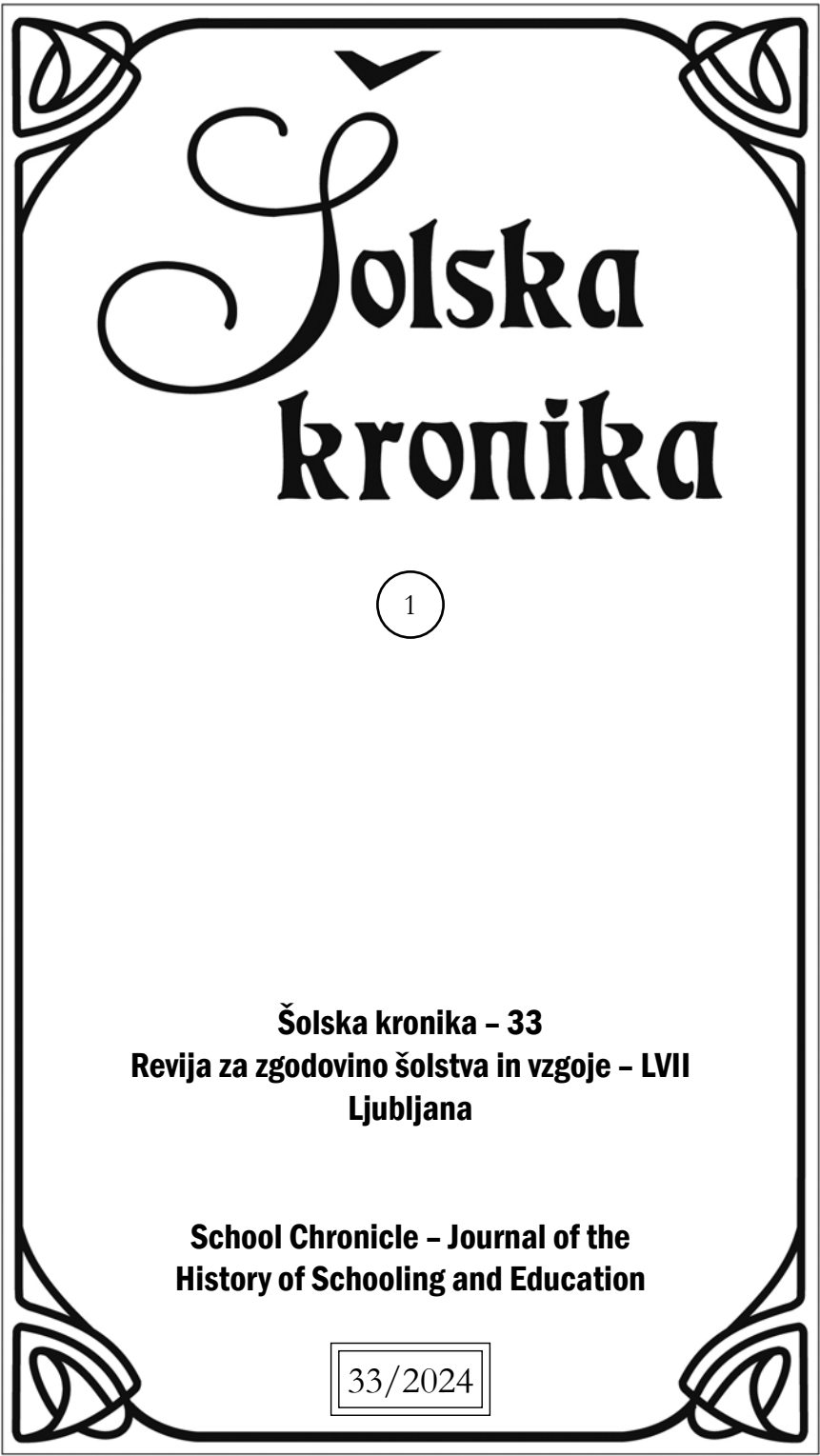


Tematska številka revije
Šolska kronika
ob 250-letnici izida
Splošnega šolskega reda
Marije Terezije

Prispevki s simpozija
(Ljubljana, 22. maja 2024)





Šolska kronika

1

Šolska kronika – 33
Revija za zgodovino šolstva in vzgoje – LVII
Ljubljana

**School Chronicle – Journal of the
History of Schooling and Education**

33/2024

SCHOOL CHRONICLE – JOURNAL OF THE HISTORY OF SCHOOLING AND EDUCATION
– BULLETIN OF THE SLOVENIAN SCHOOL MUSEUM. LJUBLJANA, SLOVENIA.

Urednik / Editor: Anton Arko

Uredniški odbor / Editorial board: Anton Arko, mag. Marjetka Balkovec Debevec, dr. Dragica Čeč, dr. Theodor Domej (Avstrija / *Austria*), dr. Darko Friš, dr. Boris Golec, Ksenija Guzej, Matic Intihar, Klara Marija Keršič, dr. Piotr Kopiec (Poljska / *Poland*), Polona Koželj, mag. Marija Lesjak Reichenberg, Marko Ljubič, dr. Simon Malmenvall, dr. Zdenko Medveš, mag. Stane Okoliš (odgovorna oseba izdajatelja / *Responsible person for the publisher*), dr. Mojca Peček Čuk, dr. Leopoldina Plut Pregelj (ZDA / *USA*), dr. Edvard Protner, Mateja Pušnik, dr. Vladislav Puzović (Srbija / *Serbia*), Mateja Ribarič, dr. Branko Šuštar

Članke je recenziral uredniški odbor. Za znanstveno vsebino člankov odgovarjajo avtorji. Ponatis člankov in slik je mogoč samo z dovoljenjem uredništva in navedbo vira. / *The articles have been reviewed by the Editorial Board. The authors are solely responsible for the content of their articles. No parts of this publication may be reproduced without the publisher's prior consent and full mention of the source.*

© Slovenski šolski muzej / *Slovenian School Museum, Ljubljana*

Redakcija te številke je bila zaključena 30. 10. 2024.

The editing of this issue was completed on October 30th, 2024.

Prevodi / *Translation:* Alenka Ropret (angleščina / *English*)

Lektoriranje / *Proofreading:* Marjeta Žebovec (slovenščina / *Slovene*)

Paul Steed (angleščina / *English*)

Uredništvo in uprava /

Editorial and administrative office: Slovenski šolski muzej, Plečnikov trg 1,
SI-1000 Ljubljana, Slovenija

Telefon, fax / *Phone, Fax:* +3861 2513 024

E-pošta / *E-Mail:* solski.muzej@guest.arnes.si

Spletna stran / *Website:* www.solskimuzej.si

Transakcijski račun / *Bank Account No.:* 01100-6030720893

Sofinancira / *Co-financed by:* Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje /
Ministry of Education

Javna agencija Republike Slovenije za raziskovalno in
inovacijsko dejavnost - ARIS /
Slovenian Research and Innovation Agency

Izdajatelja / *Publishers:*

Slovenski šolski muzej / *Slovenian School Museum*
Zveza zgodovinskih društev Slovenije /
Historical Association of Slovenia

Oblikovanje in računalniški prelom /

Design and Computer Typesetting: Matjaž Kavar, RAORA d.o.o.

Tisk / *Printed by:* Abo grafika d.o.o.

Naklada / *Number of copies:* 250 izvodov

Revija je vpisana v razvid medijev pri Ministrstvu za kulturo Republike Slovenije pod zaporedno številko 43, z dne 14. 2. 2002.

Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje je vključena v / *School Chronicle – Journal of the History of Schooling and Education is included in:*

ProQuest/Periodicals Acquisitions, Michigan, USA

EBSCO Publishing, Ipswich, USA

ERIH PLUS, c/o NSD

COBISS - Co-operative Online Bibliographic System Services, Slovenia

Dlib - Digital Library of Slovenia

Š O L S K A K R O N I K A
REVIJA ZA ZGODOVINO ŠOLSTVA IN VZGOJE
Glasilo Slovenskega šolskega muzeja, Ljubljana

Leto 2024, številka 1

Letnik 33 – LVII

School Chronicle

Journal of the History of Schooling and Education.

Bulletin of the Slovenian School Museum, Ljubljana, Slovenia.

VSEBINA / CONTENTS

Matic Batič: Prevod Splošnega šolskega reda ...9–22

Simon Malmenvall: Ozadje, pomen in počastitev 250. obletnice izida šolskega zakonika Marije Terezije ...23–36

ČLANKI IN PRISPEVKI / ARTICLES AND ANOTHER CONTRIBUTIONS

Edvard Protner: Lik učitelja v času institucionalizacije izobraževanja učiteljev na Slovenskem ...37–56
The Figure of the Teacher during the Institutionalisation of Teacher Education in Slovenia

Tadej Vidmar: Koncept in cilji vzgoje v Splošnem šolskem redu ...57–74
Concept and Objectives of Education in the General School Ordinance

Simon Malmenvall: Austrian General School Ordinance and the Establishment of Primary School Systems in Europe from the Mid-18th to the Mid-19th Century ...75–103
Avstrijski Splošni šolski red in vzpostavljanje sistemov osnovnega šolstva v Evropi od sredine 18. do sredine 19. stoletja

Andreja Legan Ravnikar: **Slovenski jezik v prevodu Splošnega šolskega reda s poudarkom na oblikovanju slovenske pedagoške terminologije** ...104–125

Slovenian Language in the Translation of the General School Ordinance, with an Emphasis on the Development of Slovenian Pedagogical Terminology

Stane Okoliš: **Ustanovitev normalke v Ljubljani in širjenje javne osnovnošolske mreže na Kranjskem** ...126–154

Establishment of the Ljubljana Normal School and Expansion of the Public Primary School Network in Carniola

Marjetka Balkovec Debevec, Klara Marija Keršič: **»Ko je šola začela« Pogled v način življenja otrok v obdobju Splošnega šolskega reda skozi šolske knjige** ...155–179

"When School Started": A Look at the Way of Life of Children in the Era of the General School Ordinance through School Books

Aleš Gabrič: **Šolske reforme in pismenost na Slovenskem od terezijanskih časov** ...180–199

School Reforms and Literacy in Slovenia since the Teresian Period

AVTORJI PRISPEVKOV Šolske kronike št. 1, 33/LVII, 2024 / LIST OF AUTHORS ...201

SODELAVCI Šolske kronike št. 1, 33/LVII, 2024 / LIST OF CONTRIBUTORS ...202

NAVODILA AVTORJEM IN AVTORICAM INSTRUCTIONS TO AUTHORS ...203–204

Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje. Glasilo Slovenskega šolskega muzeja, Ljubljana (Slovenija) je slovenska znanstvena in strokovna revija za zgodovino šolstva, pedagogike in vzgoje, ki jo od leta 1992 samostojno izdaja Slovenski šolski muzej v Ljubljani. Revija ima začetke v skupnem zborniku šolsko-pedagoških muzejev v Ljubljani, Zagrebu in Beogradu, ki je začel izhajati leta 1964 kot Zbornik za zgodovino šolstva in prosvete.

School Chronicle – Journal of the History of Schooling and Education. Bulletin of the Slovenian School Museum, Ljubljana (Slovenia), is a Slovenian scientific and professional publication concerned with schooling, pedagogy and education. Since 1992 it has been independently issued by the Slovenian School Museum in Ljubljana. The Miscellany has developed from a joint publication of the school-pedagogical museums in Ljubljana, Zagreb in Belgrade, which began to be published in 1964 under the title of A Miscellany of the History of Schooling and Education.

<http://www.ssolski-muzej.si/slo/schoolchronicles.php>

Splošni šolski red¹ za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah

Prevod: Matic Batič²

Strokovni pregled: Stane Okoliš,³ Andreja Legan Ravnikar,⁴ Tadej Vidmar⁵

Uredil: Simon Malmenvall⁶

Besedilo je prevedeno iz nemščine v sodobno slovenščino po nemško-slovenski izdaji za deželo Kranjsko, ki je bila najverjetneje objavljena leta 1777.

Mi, Marija Terezija, po božji milosti rimska cesarica, vdova, kraljica Ogrske, Češke, Dalmacije, Hrvaške, Slavonije, Galicije, Lodomerije itd., nadvojvodinja Avstrije, vojvodinja Burgundije, Štajerske, Koroške in Kranjske; velika kneginja Sedmograške, mejna grofica Moravske, vojvodinja Brabanta, Limburga, Luksemburga in Gelderlanda, Württemberga, Gornje in Dolnje Šlezije, Milana, Mantove, Parme, Piacenze, Guastalle, Auschwitza in Zatora; kneginja Švabske, poknežena grofica Habsburga, Flandrije, Tirolske, Hainauta, Kiburga, Goriške in Gradiške; mejna grofica Svetega rimskega cesarstva v Burgauu, v Gornji in Dolnji Lužici, grofica Namurska; gospodarica Slovenske marke in Mechelna itd.; ovdovela vojvodinja Lorene in Baara; velika vojvodinja Toskane itd. itd.

-
- 1 Začetek izvirnega nemškega naslova (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*) je v sodobno slovenščino ustrezno prevesti kot »Splošni šolski red«. Podobna jezikovna rešitev je med drugim opazna pri znamenitem »Cerkvenem redu« (»Cerkovni ordnungi«) slovenskega protestanta Primoža Trubarja (1508–1586). Druga možnost bi bila upoštevati besedno zvezo, ki se je v 20. stoletju ustalila v slovenskem zgodovinopisju in pedagogiki – gre za obliko »Splošna šolska naredba«. Glede na vsebino bi bilo ta pravni dokument v sodobnem jeziku mogoče poenostavljeno opredeliti kot »šolski zakonik«.
 - 2 Dr. Matic Batič, znanstveni sodelavec, Študijski center za narodno spravo, e-pošta: matic.batic@scnr.si
 - 3 Mag. Stane Okoliš, direktor Slovenskega šolskega muzeja, e-pošta: stane.okolis@solskimuzej.si
 - 4 Dr. Andreja Legan Ravnikar, višja znanstvena sodelavka, docentka za jezikoslovje, ZRC SAZU, e-pošta: alegan@zrc-sazu.si
 - 5 Prof. dr. Tadej Vidmar, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-pošta: tadej.vidmar@ff.uni-lj.si
 - 6 Dr. Simon Malmenvall, kustos, Slovenski šolski muzej; docent, Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani, e-pošta: simon.malmenvall@solskimuzej.si / simon.malmenvall@teof.uni-lj.si.

(Pobuda za določitev splošnega šolskega reda)⁷

Sporočamo vsem in vsakemu zvestemu prebivalcu in podložniku Naših de-dnih kraljestev in dežel, najsi že so katerihkoli stanov ali časti, Našo milost in vam s tem najmilostljiveje naznanjamo:

Ker Nam nič ni bolj drago kot resnična dobrobit Našemu upravljanju od Boga zaupanih dežel in ker smo njihovemu največjemu možnemu napredku va-jeni posvečati nenehno pozornost, smo spoznali, da vzgoja mladine obeh spolov kot najpomembnejši temelj resnične sreče narodov vsekakor terja natančnejšo presojo.

Ta predmet je še toliko bolj vzbudil Našo pozornost, ker je od dobre vzgo-je in vodenja v prvih letih odvisen celoten prihodnji način življenja vseh ljudi, oblikovanje duševnih zmožnosti in način mišljenja celotnih ljudstev, ki ga ni nikdar mogoče doseči, če z dobro zastavljenimi vzgojnimi in učnimi ustanovami ne razsvetlimo teme nevednosti in vsakomur ne zagotovimo pouka, primernega njegovemu stanu.

Za dosego tega tako nujnega kot tudi splošnokoristnega končnega cilja smo presodili, da za Naša celotna nemška dedna kraljestva in dežele določimo predlo-ženi splošni deželni šolski red.

1. *(V vsaki deželi bo ustanovljena šolska komisija.)*

Da bo šolstvo ustrezno urejeno in takšno ves čas tudi ostalo, najprej odre-jamo, naj se v vsaki deželi (nem. *Provinz*)⁸ Naših dežel iz vrst deželnega urada⁹ ustanovi šolska komisija, ki naj bo sestavljena iz vsaj dveh, po možnosti tudi treh svetnikov omenjenega deželnega urada, iz opolnomočenca ordinariata in tajni-ka, s pritegnitvijo ravnatelja normalne šole, katere člane naj se Nam poimensko sporoči v potrditev. Naš namen je, da tem komisijam od časa do časa damo navo-dilo glede njihovega ravnanja, nasploh pa je v njihovi pristojnosti, da zdaj uvedejo in postavijo nemške šole po celotni deželi, ki naj jih imajo, vključno z učitelji, kar se tiče šolskih zadev, pod svojim nadzorom; v prihodnosti pa naj skrbijo za ohranitev predpisanega načina poučevanja kot tudi za izvrševanje Naše glavne odredbe in upravljanje z njo; poleg tega naj Nam od časa do časa tudi podajo svoje opise in utemeljena naznanila, tako o napredku šolstva kot o pripetljajih, ki terjajo Naše odločitve.

7 Prva nemška izdaja iz leta 1774 oz. primerek, ki ga hranijo v Centralni pedagoški knjižnici na Dunaju, ima ob posameznih členih še pojasnitev ali krajši povzetek vsebine, ki je tu zaradi večje preglednosti dodan v oklepajih in kurzivni pisavi. Nemško-slovenska različica Splošnega šolskega reda za Kranjsko teh pripisov ne vsebuje.

8 V izvirniku je uporabljen izraz *Provinz*. Po večini je s tem mišljena dežela (*Land*), vendar raba strokovnih ali uradnih poimenovanj v Splošnem šolskem redu ni dosledno opredeljena.

9 Izraz za deželni urad (*Landesstelle*) bi bilo po smislu mogoče prevesti tudi kot »deželna vlada«.

2. *(Različne vrste nemških šol in kje naj bodo.)*

Vse nemške šole naj bodo treh vrst, namreč normalne šole, glavne šole in splošne ali trivialne šole

Normalne šole se imenujejo zgolj tiste šole, ki so vodilo vsem ostalim šolam v deželi. Zato naj se v vsaki deželi zgradi ena sama normalna šola, in sicer v tistem kraju, kjer je šolska komisija, po kateri se morajo ravnati vse ostale šole v deželi; v taisti se morajo izobraževati učitelji za druge nemške šole in se o vseh potrebnih rečeh dobro usposobiti ali se mora vsaj natančno preveriti tiste učitelje, ki so se usposabljali drugod, če se želijo zaposliti kjerkoli v deželi; v vsaki normalni šoli mora biti nastavljen ravnatelj in od štiri do pet učiteljev, med katerimi naj bo katehet duhovnik, da se lahko poučuje vse, kar je predpisano.

Nemške glavne šole naj bodo zgrajene v večjih mestih in tudi v samostanih, kjer za to obstaja možnost, in naj bodo razporejene tako, da bo v vsaki četrti, deželnem okraju ali okrožju obstajala vsaj ena takšna glavna šola.

Nemške splošne ali trivialne šole naj bodo naposled v vseh manjših mestih in trgih ter na podeželju, vsaj v vseh tistih krajih, kjer se nahajajo župnijske cerkve ali od teh oddaljene podružnične cerkve.

3. *(Kako naj razumemo postavitev šol.)*

Nikakor ni namen, da se vse te šole postavijo na novo in povsod nastavi nove učitelje, marveč naj se prednostno ustrezno uredijo že obstoječe šole, že zaposleno šolsko osebje pa naj upošteva način poučevanja, ki je določen za Naše dedne dežele, pri zaposlitvi novega šolskega osebja pa naj šolska komisija dežele pazi, da učiteljskega mesta ali službe, ki je bila poprej povezana s poučevanjem v šolah, ne dobi ali dejansko ne nastopi nihče, ki ni bil dobro poučen o tukaj predpisanem načinu poučevanja in se v normalni šoli pri tozadevnem opravljenem preverjanju ni izkazal za usposobljenega. Pravica imeti šolo in poučevati mladino ostaja nadalje vsem tistim, duhovnega in posvetnega stanu, moškega in ženskega spola, ki so že do sedaj imeli to pravico. Vendar se morajo šole v celoti urediti, kakor hitro je mogoče, v skladu s splošno določenim načinom in v vseh rečeh, brez kakršnekoli izjeme se morajo šole podrediti šolski komisiji dežele, v kateri se nahajajo. Vse odredbe komisije je treba ustrezno upoštevati tako z vidika načina poučevanja in učnih predmetov kot tudi drugih odločb.

Povsem nove šole pa naj se postavi le tam, kjer jih zaenkrat še ni, a so vendarle potrebne; prav tako v krajih, kjer je mladina preštevilna, da bi jo bilo mogoče sprejeti v že obstoječe šole, ali tam, kjer mladine obstoječi učitelji ne morejo ustrezno oskrbeti; v takem primeru stroške postavitve novih šol ali po potrebi preureditve obstoječih v glavnem prevzame občina, ki iz tega pridobi neposredno korist, vendar s sodelovanjem gosposke, ki ima korist, da iz šol dobi omikane in uporabne podložnike, kakor tudi s pomočjo drugih prihodkov, ki jih je morda treba še zagotoviti, in sicer tako, da se presodi o sami postavitvi šole in morebitnem načrtovanem povečanju števila učiteljev; pritegnitev vsakega posameznega

dela k stroškom za šolska poslopja naj obravnava in določa šolska komisija dežele, pri čemer naj se opira na vnaprej pridobljeno dovoljenje deželnega urada, v katere pristojnosti je, da Nam v primeru ugovora proti predlogu šolske komisije tega naznani in nam ga prepusti v dokončno odločanje.

4. (*Kakšna naj bodo šolska poslopja.*)

Če se gradijo nova šolska poslopja ali se stara urejajo in izboljšujejo, mora biti v njih nameščenih toliko učilnic, kolikor učiteljev naenkrat poučuje, saj dva ali več naenkrat pri predpisanem načinu poučevanja v eni in isti učilnici ne moreta poučevati: in ker je nujno, da učencev ne motijo domača opravila žensk, otroci in učiteljevi posli ter da učilnice nikakor ne služijo katerikoli drugi rabi, mora biti učilnica celo na podežlju ločena od stanovanja šolnika.¹⁰ Kjer torej te ločitve ni, je treba takoj prvo poletje po razglasitvi tega patenta ali kakor hitro je mogoče, bodisi k obstoječemu šolskemu poslopiju, če se to lahko izvede brez prevelikih stroškov za občino ali za tiste, ki so pristojni za vzdrževanje šolskega poslopja, prizidati novo učilnico bodisi za to urediti primeren prostor v sami hiši, ob upoštevanju števila šoli pripadajočih otrok.

Pri gradnji takšnih učilnic naj se ne upošteva zgolj velikost prostora in zadostna osvetljenost, v glavnih in večjih šolah pa tudi potreba po dovolj velikem prostoru za izvajanje izpitov,¹¹ ampak naj se poskrbi tudi za to, da so šole opremljene s klopami, mizami, šolskimi tablam, črnilniki in drugo nujno opremo kot tudi z zaklenjeno omaro za shranjevanje knjig.

5. (*Kaj naj se poučuje v vsaki od treh vrst šol.*)

V normalnih šolah naj se poučujejo štirje glavni predmeti.

A. Verouk, in sicer:

1. Po običajnem sistemu, tj. po navodilih v škofiji rabljenega katekizma, toda samo v primeru, če je škof že vpeljal določenega za škofijski okraj: v nasprotnem primeru je treba uporabiti katekizem za normalne šole, izdan na Dunaju in odobren od škofov.

2. Sistematično, iz samo za ta namen spisanega berila, v katerem so zaradi enovitosti katekizemski nauki predstavljeni povezano.

3. Historično, da se mladina nauči, ob katerih priložnostih in kdaj so se zgodila božja razodetja, kateri predpisi so bili postavljeni in oznanjeni za naše delovanje in ob kateri priložnosti.

4. Končno je treba prav tako iz berila naučiti mladino najpomembnejše in za vsakogar primerne moralne nauke.

¹⁰ V izvirniku je uporabljen izraz *Schulmeister*. Za učno osebje se v Splošnem šolskem redu pojavljajo trije izrazi: »učitelj« (*Lehrer*), »šolnik« (*Schulmeister*, dobesedno: »šolski mojster«) in hierarhično višji »ravnatelj« (*Schuldirektor*).

¹¹ Mišljeni so javni preizkusi znanja učencev ob zaključku obveznega šolanja.

B. Druge nepogrešljive in za vse stanove nujne reči, kot so poznavanje črk, črkovanje, branje, lepopisje in pravopisje, računanje, vodenje računov in kar pripomore k dostojnemu vedenju ali k moralnosti.

C. Učne predmete, ki služijo deloma kot priprava za študij, deloma pa so koristni tistim osebam, ki se želijo posvetiti bodisi vojaškemu bodisi preskrbovalnemu stanu, še zlasti pa poljedelstvu, umetnostim in obrtem.

Ti učni predmeti so jezikovni pouk v maternem jeziku: uvajanje v najpogostejše pojavljajoče se pisne sestavke, uvajanje v latinski jezik, kakor bi utegnil biti potreben tistim, ki prestopijo v latinsko šolo, prav tako za tiste, ki želijo postati lekarnarji ali ranocelniki ali želijo svoj kruh služiti s peresom; najvažnejše stvari iz gospodinjstva in morebiti tudi iz poljedelstva; historično poznavanje umetnosti in obrti ter kar je v zvezi s tem treba vedeti in kar je koristno o naravoznanstvu in naravoslovju, v kolikor je to glede na sposobnosti mladine izvedljivo.

Prav tako naj se mladino nauči tudi nekaj o zgodovini in zemljepisu, še zlasti v povezavi z domovino, osnove zemljemerstva in zidarstva, tudi mehanike, prav tako risanje s šestilom in ravnilom kot tudi s prosto roko.

D. Kot priprava za bodoče učitelje se prav tako predstavijo in pojasnijo lastnosti in dolžnosti poštenih učiteljev:

Zadeve, ki jih bodo poučevali,

- poznavanje metode,
- vaje v praktičnem poučevanju,
- potrebno o šolski disciplini,
- vodenje katalogov,¹²
- vedenje med izpraševanjem.

Naposled še zlasti tisto, kar morajo znati domači učitelji, ki želijo to službo opravljati poklicno.

V glavnih šolah se morajo poučevati vsi zgoraj pri normalnih šolah pod A in B navedeni glavni predmeti in prizadevati si je treba, da se tudi od tretje vrste glavnih predmetov, ki nastopajo pod C, mladino nauči toliko, kolikor je le mogoče glede na število in sposobnost učiteljev ter glede na čas, ki ga imajo za poučevanje.

V splošnih nemških ali trivialnih šolah manjših mest, trgov in vasi se mora nujno poučevati:

A. Verouk in zgodovina vere poleg nauka o moralnosti iz berila.

B. Poznavanje črk, črkovanje in branje zapisanih in natisnjenih stvari, nemško kurento,¹³ od računske umetnosti pet računskih vrst in enostaven sklepni račun.

C. Za podeželsko ljudstvo primerno navodilo za pravično delovanje in gospodarstvo po knjižici, napisani na to temo.

¹² Katalog označuje učiteljevo razpredelnico, ki je podobna kasnejšim dnevnikom, kjer sta se beležili prisotnost in obnašanje učencev.

¹³ Mišljena je pisana gotica.

6. (Kdo naj poučuje.)

Poučevanje verouka ostaja v vseh šolah prepuščeno duhovščini.

V normalnih in glavnih šolah naj se za to nastavi svoje duhovne učitelje, ki naj dnevno vsaj eno uro poučujejo katekizem, zgodovino vere, nauk o moralnosti, berila¹⁴ in razlago evangelijev.

Dolžnost župnikov ali vikarjev terja, da dvakrat ali vsaj enkrat tedensko poučujejo katekizem; ker pa se lahko celo v manjših mestih, trgih in na podeželju dogodi, da župnik, ki ima več šol, ne more niti enkrat tedensko poučevati katekizma, želimo in odrejamo, da redovni predstojniki na zahtevo Naših deželnih uradov svojim redovnikom naložijo, naj bodo v celoti brezplačno na razpolago za poučevanje katekizma, in sicer na način, da takšen župnik to pri deželnem uradu zgolj naznani, prijavo takoj odda duhovnemu predstojniku najbližjega samostana, ki sam določi župniku enega ali po potrebi tudi več svojih podrejenih duhovnikov za poučevanje, pri čemer se Mi zanašamo na sveto versko vnemo vseh škofov in ordinariatov, da bodo pomagali podpreti to Našo splošnokoristno namero in da bodo tudi po svojih okrajih svojim podrejenim redovnim predstojnikom dali takšne zadolžitve. To poučevanje katekizma mora potekati v skladu s predpisi in pod nadzorom duhovnika, prav tako se taistih redovnikov ne sme prekmalu odpoklicati in zamenjati, temveč jim poučevanje nekaj časa dovoliti, pri čemer vsem predstojnikom posameznih samostanov s knežjo oblastjo ukazujemo, da tej odredbi brez ugovora najposlušneje sledijo ali naj v primeru, če se bodo upirali, pričakujejo Našo najvišjo nemilost.

Šolski učitelji morajo razlage duhovnikov ali vikarjev poslušati in si jih dobro zapomniti, zato da so jih sposobni z učenci ponoviti. Kar se je od teh predmetov treba naučiti na pamet, kot npr. poučna mesta iz Svetega pisma in tabelarične dispozicije snovi, morajo to opraviti šolski učitelji sami, če je duhovnik ali vikar zadržan, tako da učence s pomočjo znanih primerov poučijo in jih o tem izprašajo; poleg tega je šolskim učiteljem v manjših mestih in na podeželju ob preveliki zaposlenosti duhovnika in njegovih vikarjev treba dopustiti, da z vprašanji preverjajo tisto, kar so si otroci zapomnili iz knjige, namenjene bralnim vajam iz verouka.

Ostale učne predmete lahko poučujejo tako duhovniki kot posvetni ljudje, če so tako eni kot drugi dokazali ustrezno znanje pri opravljenih temu namenjenih izpitih. Število učiteljev v glavnih šolah naj skupaj z ravnateljem znaša štiri ali največ pet; v mestnih navadnih šolah pa naj se ravna po številu že navzočih učiteljev, med katerimi se morajo razdeliti učni predmeti; kako naj se ta razdelitev izvrši, bo razvidno iz priloge na koncu tega patenta, glede na raznolikost šol in glede na različno število učiteljev urejenega Kataloga lekcij, označenega z A, B, C, D.

¹⁴ Mišljena so zlasti pisma apostola Pavla.

Če pa je glede na sestavo krajev in zaradi drugih okoliščin ustrezna ali potrebna drugačna razdelitev, potem se lahko takšno razdelitev na predlog šolskega ravnatelja ali nadzornika z dovoljenjem šolske komisije določi tudi drugače.

7. (*Iz kakšnih knjig naj se poučuje.*)

Ker želimo, da se upošteva enovitost pouka, smo v ta namen o vseh učnih predmetih dali spisati ne samo za učence potrebne knjige in tabele, temveč tudi za učitelje potrebna navodila in jih predložili v metodni knjigi,¹⁵ iz katere bodo slednji lahko razbrali, kako naj ravnajo na vsakem področju svoje službe.

Te knjige, ki jih vsebuje spodaj pripet seznam E, si mora zagotoviti vse šolsko osebje glede na okoliščine v vsaki šoli; vsebini je treba natančno slediti in mladine naj se ne poučuje iz nobene druge kot iz predpisanih, a spretnejši učitelji se lahko, če želijo, poslužujejo tudi drugih knjig s podobno vsebino, da bi z njimi razširili svoje lastno znanje.

8. (*Kako naj se poučuje.*)

Vsak učitelj mora vse učence istega razreda poučevati skupaj, še posebej prav učiti skupno branje, pri čemer naj uporablja tabele in pri manjših stvareh metode črkovanja po predpisih. Na kratko, delati mora natančno tako, kot je obsežno opisano v metodni knjigi za izobraževanje učiteljev. Pri poučevanju ne sme samo uriti spomina in mladine prekomerno obremenjevati z učenjem na pamet, pač pa mora razvijati tudi razum učencev ter jim snov razlagati jasno in razumljivo.

9. (*Kako naj se uredijo razredi.*)

Učenci, ki se učijo istih predmetov, čeprav so različne starosti in spola, sodijo v isti razred, ki se lahko nadalje deli na skupine glede na sposobnost učencev, tako da se skupaj razvrščajo najboljši, povprečni in slabši. Vsako od teh skupin naj učitelj poučuje v skladu z njihovimi potrebami, kot je obširno opisano v učiteljem namenjenih navodilih v metodni knjigi.

V vsaki šoli naj bo torej toliko razredov, kot je učnih predmetov, pri čemer naj se vsak razred nadalje deli še vsaj trikrat.

10. (*Kdaj naj se v šolah začne pouk.*)

Čas dnevnega pouka ali učnih ur želimo zjutraj določiti od 8. do 11. ure pozimi, poleti pa vsaj na deželi od 7. do 10. ure; popoldne naj pouk poteka celo leto od 2. do 4. ure.

¹⁵ S tem izrazom je napovedan izid v poznem 18. stoletju referenčnega pedagoškega priročnika *Metodna knjiga za učitelje v nemških šolah v cesarsko-kraljevih dednih deželah* (*Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, 1775) Johanna Ignaza von Felbigerja (1724–1788), glavnega snovalca šolske reforme Marije Terezije. Povzetek priročnika je izšel tudi v nemško-slovenski različici (*Sern ali vonusetek teh metodneh buvki*, 1777).

Kar zadeva šolsko leto,¹⁶ naj šole v mestih z zimskih poukom začnejo 3. novembra in končajo na soboto pred cvetno nedeljo, poletni pouk naj se začne na ponedeljek po prvi nedelji po veliki noči, zaključi pa na dan sv. Mihaela.

Na podeželju pa naj se zimski pouk začne 1. decembra in traja najmanj do konca marca. V tem času naj se poučujejo predvsem otroci od 9. do 13. leta, kajti večina od njih mora v ostalih mesecih največ pomagati staršem pri gospodarstvu,¹⁷ zaradi česar izven zgoraj naštetih mesecev ne morejo obiskovati pouka.

Poletna šola naj se tudi na podeželju začne na ponedeljek po prvi nedelji po veliki noči in konča na dan sv. Mihaela. V času žetve pa bo pouk za tri tedne odpadel. Otroci od 6. do dopolnjenega 9. leta morajo hoditi k poletnemu pouku, ker pozimi ne morejo biti prisotni zaradi težke poti in mrzlega vremena, saj je večina slabo oblečenih in niso zmožni prenašati ostrih vremenskih razmer. Kljub temu starši in skrbniki lahko pošiljajo mlajše otroke k zimskemu, starejše pa k poletnemu pouku, a v tem primeru si morajo učitelji za njihovo poučevanje izbrati posebno uro, kajti v nasprotnem primeru bi trpelo poučevanje ostalih otrok, ki v tem času redno hodijo k pouku.

11. (*Kdaj naj se zaključi poučevanje enega šolskega predmeta.*)

V času enega semestra morajo biti pravila enega šolskega predmeta v celoti pojasnjena, in sicer na tak način, da jih otroci lahko dobro razumejo. Če se v danem semestru nekateri učenci pri predmetu ne naučijo dovolj, kar je še posebej nujno pri pisanju, in ne dosegajo zahtevanih spretnosti, morajo enkrat ali tudi večkrat semester ponavljati. Kar zadeva druge učne predmete, se mora učitelj za poučevanje držati časa, predpisanega v katalogu lekcij, in se ravnati v skladu s tem predpisom.

12. (*Kdo je dolžen obiskovati šolski pouk.*)

Otroci obeh spolov, katerih starši ali skrbniki v mestih nočejo najeti domačega učitelja ali si ga ne morejo privoščiti, morajo vsi brez izjeme v šolo, in sicer takoj, ko vstopijo v 6. leto starosti; od takrat morajo obiskovati nemške šole, dokler se popolnoma ne naučijo vsega potrebnega za svoj prihodnji stan in za življenje: tega so bodo težko temeljito naučili pred 12. letom, če so pouk začeli v 6. letu ali kasneje; zato bi Mi radi videli, da bi starši otroke pustili v nemški šoli vsaj šest ali sedem let, po želji in potrebi tudi dlje. Če pa kdo pred 12. letom preide k študiju¹⁸ ali želi biti iz šole odpuščen, mora pri javnem izpitu dokazati in od šolskega nadzornika dobiti pisno potrdilo, da se je vsega potrebnega dobro naučil. V krajih, kjer priložnost dopušča dekliške šole, so jo deklice dolžne obiskovati, in če je možnost, naj se učijo šivanja, pletenja in ostalih spretnosti, primernih za

¹⁶ V izvirniku je uporabljen izraz *Schulkurs*. Gre za ciklično razdelitev šolskega leta na dva dela, tj. zimski in letni semester (polletje).

¹⁷ Mišljena je zlasti pomoč podeželskih otrok svojim staršem pri domačih (kmečkih) opravilih.

¹⁸ Izraz ne označuje študija na univerzi, temveč izobraževanje na srednješolski stopnji (npr. na gimnaziji).

njihov spol. Kjer deklških šol ni, morajo deklice obiskovati skupno šolo, vendar ne pomešane med fanti, temveč naj sedijo v ločenih klopeh, učile pa se bodo istih stvari kot fantje, kar je primerno za njihov spol.

13. (*Starši in skrbniki naj otroke nujno pošiljajo v šolo, za kar naj poskrbijo magistrati in gosposke.*)

Mi si resnično želimo, da Naša materinska skrb, ki jo gojimo za vzgojo in izobraževanje mladine zaradi njunega vpliva na splošno dobrobit, ne bi bila zaman zaradi malomarnosti staršev in skrbnikov: zato odredimo, da vsi starši ali skrbniki šoloobvezne otroke brez izjeme pošljejo v šolo ali poskrbijo za poučevanje doma. Zato magistratom in krajevnim gosposkam zapovedujemo, da malomarne starše ali skrbnike z vso odgovornostjo opominjajo k izrecnemu upoštevanju zapovedi ali jih po potrebi k temu tudi pripravijo.

Če bi kdo želel svoje otroke ali varovance poučevati doma, mu je to dovoljeno: a pri tem zapovedujemo, da po vzpostavitvi vsega potrebnega za izobraževanje zasebnih učiteljev v normalnih šolah tega poklica ne sme opravljati nihče, ki ni prejel ustreznega potrdila s strani normalne ali glavne šole, in sicer zaradi dokazovanja svoje usposobljenosti. V nasprotnem primeru naj se učitelju takoj odvzame učiteljsko službo in ga glede na okoliščine kaznuje.

14. (*Sirotna služba in druge službe naj ne ovirajo obiskovanja pouka.*)

Da otroci, ki služijo kot sirote, zaradi tega ne bi bili prikrajšani za pouk, naj gosposke otrok pred 13. letim starosti ne jemljejo k sirotni službi ali pa naj otrokom pred 13. letom dovolijo, da gredo k pouku v zimskem času.

Če pa bi drugi ljudje želeli takšnega otroka pred 13. letom vzeti v službo, so mu dolžni dopustiti obiskovati zimski pouk dopoldne ali popoldne, poleg tega naj, razen če jim znane okoliščine tega ne dopuščajo, šolniku tudi sami plačajo polovico šolnine za njegov pouk.

15. (*O ponavljalnih urah.*)

Mladina v mestih in na podeželju, ki je šolanje že končala, še posebej tista, ki se uči pri rokodelcih, naj poleti, če je le mogoče, popoldne po božji službi obiskuje po dve ponavljalni uri, ki naj jih vodi učitelj pod nadzorstvom župnika ali njegovega vikarja. Takšne učne ure naj obiskuje mladina do dopolnjenega 20. leta, pri čemer naj posluša berila in evangelij tistega dne ter se uri v branju, pisanju in računanju, potem pa naj se mladi potrudijo, da bodo naučeno ponovili in ohranili v spominu. Pri ponavljalnih urah je treba vaditi zlasti branje iz besedil šolskih knjig o zgodovini vere, o lepem vedenju in poštenosti, izbiri hišnega ali gospodarskega poklica. Tudi izpraševanje mladine o teh področjih naj se ne zanemari. K obiskovanju teh ponavljalnih ur želimo obvezati predvsem vajence v rokodelskih delavnicah, tako da nobeden od njih ne sme biti oproščen tega pouka, dokler od šolskega nadzornika ne prejme pisnega potrdila, da je po prejšnjem pouku iz verouka, branja, pisanja in računanja tudi od časa do časa marljivo obiskoval te ponavljalne ure.

16. *(Kako naj se vodijo katalogi o marljivosti in napredku pri učenju.)*

Da se lahko prepozna, ali vsi šoloobvezni otroci tudi res obiskujejo šolo ter ali je krivda za to, če se učenci niso ničesar naučili, pri učitelju ali v odsotnosti učencev, se mora za ta dvojni namen voditi več seznamov.

Seznam šoloobveznih otrok morajo v mestih pripraviti magistrati dvakrat letno, in sicer ob veliki noči in na dan sv. Mihaela. Seznam naj vključuje vse šoloobvezne otroke, namreč tiste, ki so vstopili v 6. leto starosti. Ta seznam naj takoj prenesejo učitelju, da bo videl, kateri otroci sodijo v njegovo šolo.

Na podežlju pa lahko učitelj sam, če zraven opravlja cerkveno službo, v krstnih knjigah najde starost domačih otrok in pripravi seznam šoloobveznih otrok, s pomočjo katerega lahko doseže, da so otroci ob predpisanem času v šoli, poleg tega pa se z njim lahko tudi sooči z izgovori staršev, ki pogosto želijo otroke odtegniti šoli.

Da bi seznam pravilno uporabljal, naj si vsak učitelj priskrbi zvezek in posamezne strani zvezka označi s črkami abecede ter za vsako črko pusti dovolj strani, nato pa naj otroke zabeleži po abecednem redu priimkov ali jih razporedi po lastni presoji. Zapisati mora tudi starost vsakega učenca in dan, ko je prvič šel v šolo ali prestopil v višji razred ali se pričel učiti nečesa novega. Poleg tega naj učitelj vsak mesec prepíše iz v nadaljevanju omenjenega kataloga marljivosti v ta zvezek tudi to, kako pogosto je učenec vsak mesec izostal iz šole. Končno naj na začetku ali na koncu tega abecednega seznama na poseben list zabeleži tudi to, kako pogosto je imel pouk in kaj je poučeval. Ta seznam lahko potem uporabi pri preizkusih znanja na različne načine, predvsem pa je koristen, da lahko iz njega dokaže malomarnost tistih učencev, ki pogosto manjkajo pri pouku.

Drugi seznam pa je katalog marljivosti po shemi F. Ta mora biti voden mesečno, in sicer se mora v njem vsakega prisotnega učenca zabeležiti vsak dan, tako zjutraj kot popoldne takoj po končani šolski molitvi. Zato mora učitelj takoj po koncu molitve prebrati imena vseh učencev iz kataloga in imena prisotnih zaznamovati s črtico, imena tistih, ki pridejo šele po branju seznama, pa zaznamovati s piko. Pri odsotnih naj prostor ostane brez oznake. Ker vodenje seznama služi za prepoznavanje marljivosti ali lenobe učencev, ga mora učitelj pravilno, zvesto in redno izpolnjevati. Če kateri od učiteljev iz prizanesljivosti ali malomarnosti seznama ne bo vodil, naj bo kaznovan. Naposled naj učitelj iz seznama pripravi izvleček po shemi G in ga osem dni po koncu pouka pošlje pristojnemu nadzorniku.

17. *(O navadnih nadzornikih, ki naj nadzorujejo stanje v šolah.)*

Da bi se pri opravljanju šolskih dolžnosti vsi držali navedenih pravil, naj se v vsakem kraju, kjer je šola, imenuje nadzornike, določene s strani oblasti, ki naj bodo šolski deželni komisiji v šolskih poročilih poimensko sporočeni. Pri normalnih in glavnih šolah nadzorniška funkcija pripada običajno ravnatelju: prav pa je, da nadzorništvo opravlja tudi eden od meščanov, ki je naklonjen šolstvu ter mu magistrat zaupa to nalogo, da vidi in beleži, ali vse zaukazano poteka po predpisih in učenecem v prid, ali slednji vestno ali nevestno obiskujejo pouk in ali

se učitelj izkazuje za marljivega in primerne ali za lenega in neprimerne. Tak nadzor naj se ne izvaja ob vnaprej določenem času, temveč naj nadzornik pride nenapovedano, po svoji presoji.

V manjših mestih, v trgih in na podežlju naj šole nadzira krajevni župnik, gosposki uradnik ali sodni zapriseženec, v skrajnem primeru razumen mož, ki ga je določila srenja; kdor opravlja službo nadzornika, se mora ravhati po enakih navodilih, kakor je bilo določeno za iste nadzornike v mestih.

Naposled mora vsak nadzornik o stanju njemu v varstvo zaupane šole resnicoljubno napisati poročilo višjemu nadzorniku.

18. (O imenovanju višjih nadzornikov.)

Obenem morajo šolske komisije za višje nadzornike imenovati primerne može in vsakemu od njih nameniti določene okoliše, ki naj jih vsak višji nadzornik prepotuje, da lahko znotraj njih ustanovi šole, v že obstoječih šolah odkrije morebitne nepravilnosti in jih da popraviti ter izvede posebne preizkuse za učence ali to prepusti učiteljem, pri čemer naj jih nadzoruje. Naposled mora vsak nadzornik o stanju njemu v varstvo zaupane šole resnicoljubno napisati poročilo višjemu nadzorniku. Prej omenjeni krajevni nadzorniki morajo višjim nadzornikom predati poročila o stanju na šolah, ki so jim dodeljene, in sicer takoj po koncu trajanja pouka, tj. po veliki noči in po prazniku sv. Mihaela. Ta poročila naj višji nadzorniki nemudoma posredujejo deželnemu uradu, ki naj jih preda šolski komisiji, skupaj z izvlečkom iz tabel, prejetih z omenjenimi poročili nadzornikov, pri čemer naj o spodaj naštetih zadevah dodajo svoje opombe.

1. Kje in katere točke deželnega šolskega reda bodo obravnavali magistrati, gosposka in podložniki?

2. Katere ovire preprečujejo dober napredek šolstva?

3. Ali in kje ni bila izvedena nujna zidava ali popravilo šolskih stavb in ali šolski uslužbenci niso prejeli plačila?

4. Kaj bi lahko prispevalo k boljšemu delovanju šolstva?

5. Kateri župniki, vikarji, kateheti in šolniki se še posebej izkazujejo s svojo prizadevnostjo in vnemo za šolstvo ter so se izkazali vredni nagrade?

6. Kateri učitelji zanemarjajo svoje dolžnosti in se ne izboljšujejo ter bi morali biti kaznovani ali celo odstavljene?

19. (Kdaj in kako naj se povsod doseže izboljšanje šolstva.)

Normalne šole in tudi nekatere glavne šole zunaj Našega rezidenčnega mesta naj se, kjer je to mogoče, odprejo z začetkom prihodnjega leta in naj bodo ustanovljene skladno z določili tega šolskega reda, da se lahko začne izobraževanje mladine o najpomembnejših stvareh, tj. o tistih, ki so pod 5. točko zgoraj navedene pod prvima dvema glavnima predmetoma. Prav tako naj se začne izobraževanje učiteljev za mesta, trge in vasi v deželah, kakor hitro je mogoče. Snov, navedena pod 3. točko, se bo začela poučevati tako hitro, kot to dopuščajo zmožnosti učencev in druge okoliščine.

Vsi kandidati, ki se želijo zaposliti na prostih mestih, ki bodo nastala po ustanovitvi normalnih in glavnih šol, se morajo prej izobraziti v večšem opravljanju učiteljske službe na normalni šoli ali vsaj na najbližji glavni šoli; v zadnjem primeru morajo prej na normalni šoli opraviti izpit in ne smejo nastopiti svojega delovnega mesta, dokler od ravnatelja normalne šole ne dobijo potrdila o usposobljenosti, od šolske komisije pa dekreta o zaposlitvi. Pri tem sicer ostajajo pravice tistih, ki so doslej že imeli pravico imenovati osebe v šolsko službo, še naprej nedotaknjene, vendar morajo paziti na to, da komisijam predstavijo bodisi že usposobljene osebe za delo bodisi paziti in skrbeti za to, da se od njih imenovane osebe takega dela lahko priuči.

Potem ko bodo normalne in glavne šole urejene v skladu s predpisi, naj se v prvem polletju po tem že imenovani, a še ne po predpisih izobraženi učitelji iz mest in s podeželja podajo na normalne ali vsaj na eno od glavnih šol, da se poučijo o bistvenih stvareh, tj. o uporabi knjig, vodenju šolskih seznamov ali katalogov: kljub temu pa želimo učiteljem s podeželja, ki so preveč oddaljeni od glavnih šol, dopustiti, da ta pouk opravijo na kateri drugi šoli v najbližjem mestu, če taka šola že obstaja, da bodo ob začetku naslednjega šolskega leta to znanje že lahko uporabili, kar so tudi sicer od tedaj dolžni storiti in o čemer jih bodo nadzirali nadzorniki. S tem namenom morajo tudi nadzorniki v svojih poročilih natančno zabeležiti, katere šole so vzpostavili in tudi, v katerih glavnih ali drugih šolah so učitelji pripravniki delovali.

20. *(Kandidati za duhovniške službe in kandidati za redovnike morajo šolstvo poznati.)*

Ker je pomembno, da je duhovščina dobro seznanjena z izboljšanim šolstvom, še posebej zaradi njej pripadajočega verouka in nadzora na podeželskih šolah ter da bi se lahko držala vzpostavljene metode, zapovedujemo, da noben duhovnik ne sme biti v nobeni duhovniški službi, s katero je povezana skrb za duše, če nima potrdila od kateheta katerekoli normalne šole, da ima ustrezno znanje tako o učnih predmetih kot tudi o načinu poučevanja; obenem tudi velevalo, da v prihodnosti, ko bo šolstvo vzpostavljeno skladno z navodili, ne sme biti v duhovni red sprejet nihče, ki šolskega sistema ne pozna dovolj dobro in o tem redovnemu predstojniku ni prinesel potrdila, izdanega s strani normalne šole. Iz tega so izvzeti laiški bratje. Ker dobro razumemo sveto versko vnemo vseh škofov in ordinarijev ter nam dobro poznano hvalevredno skrb za širjenje boljše vzgoje, bodo tudi oni voljno sodelovali pri izpolnjevanju te Naše milostne zapovedi.

21. *(Šolniki ne smejo voditi gostiln.)*

Čeprav Mi šolnikom na podeželju dovolimo, da imajo poleg šolske službe tudi drug časten poklic, v kolikor ta ne krati njihove glavne dolžnosti, želimo glede vprašanja gostilničarstva izrecno določiti in zapovedati, da ne sme nihče, kdor je imenovan za šolsko službo in od tega dobiva prihodek, ob grožnji s kaznijo odstavitve od njegove šolske službe, opravljati poklica gostilničarja. Prav tako

ne moremo dovoliti, da bi šolniki pri cerkvenih praznikih in svatbah ali drugih priložnostih v gostilnah ali podobnih hišah muzicirali, kar v prihodnje prav tako prepovedujemo ob grožnji s kaznijo odstavitve.

Obenem tudi zapovedujemo, da župniki, ko so poklicani, da previdijo bolne, s seboj ne smejo več jemati šolnikov kot doslej, temveč naj za svoje spremstvo izberejo koga drugega.

22. (O šolskih izpiti in nagradah.)

Da bi lahko spoznali napredek učencev in vse, česar so se naučili, naj v vseh normalnih, glavnih in podeželskih šolah vsake pol leta potekajo izpiti iz vseh predmetov, ki se poučujejo, in sicer v mestih ob prisotnosti predstavnika magistrata, na podeželju pa ob prisotnosti župnika in gosposkega uradnika. Pri izpiti naj učenci pokažejo vse, česar so se naučili, zato naj bo prisotnost pri izpiti dovoljena vsem, ki želijo prisostvovati, poleg tega pa lahko učence izprašujejo, vendar le snov iz šolskih knjig.

Pri izpiti v mestih morajo nadzorniki tudi preučiti, ali imajo tisti, ki bodo prestopili v latinske šole in se želijo posvetiti znanostim, dovolj ustreznih talentov, pa tudi, ali njihovo premoženjsko stanje in druge okoliščine dopuščajo, da odidejo v višje šole.

Če se pri teh šolskih preizkusih ugotovi, da se leni učenci predpisanega niso naučili, jim lahko šolski nadzornik predpiše daljše obiskovanje šole, tudi po preseženi predpisani starosti za šolsko obveznost.

Kjer so na voljo skladi ali drugi prihodki, naj se na koncu najbolj zaslužnim učencem podeli nagrada, ki je njim in tudi drugim v spodbudo. Ta naj se izroči najprej tistim, ki so se v posameznih razredih največ naučili in to tudi pokazali, toda tudi tistim, ki so se najlepše vedli.

23. (O poročilih, ki jih je treba oddati o stanju šol.)

Nadzorniki v vsakem kraju naj ob veliki noči in dnevu sv. Mihaela višjega nadzornika obvestijo o stanju šol, ki so jim dodeljene, pa tudi o vsem, kar se tam godi. Vsakemu poročilu morajo priložiti izvleček v tabelah po shemi H.

Potem mora višji nadzornik iz vseh prispelih poročil njemu dodeljenega okrožja in po svojih lastnih opažanjih, napisanih ob šolskih nadzorih, sestaviti splošno tabelo po shemi H, ji priložiti vsa poročila nadzornikov in jih do prvega maja za zimski pouk in do prvega novembra za poletni pouk poslati deželnemu uradu.

24. (Vnema nadzornikov in drugih šolnikov bo upoštevana pri napredovanjih.)

Vsakdo mora zaupano službo opravljati tako, da vestno izpolnjuje z njo povezane dolžnosti. Mi kljub temu želimo tistim učiteljem in šolnikom, ki se posebej izkažejo s svojo marljivostjo in dobrim poučevanjem mladine, kar bodo izkazovali še naprej, podeliti boljše službe v šolstvu in ostala podobna boljša mesta ter jim dati prednost pred drugimi kandidati. Poleg tega šolnikom v mestih

dodeljujemo položaj takoj za uradniki z magistrata, na podeželju pa za sodnim osebjem, zaradi česar bodo imeli pravico sodelovati pri javnih slovesnostih. Duhovščina, ki se posebej izkaže pri katehezi in skrbi za šole, lahko pričakuje, da bomo to upoštevali pri podeljevanju duhovniških služb Našega patronata. Tega se ne želimo držati le pri podeljevanju od nas odvisnih služb, temveč tudi verjamemo, da bodo to upoštevali tudi vsi kleriški in posvetni predlagatelji¹⁹ duhovnih služb, torej spoštovali našo voljo in pripomogli k skupnemu dobremu.

Kot že sicer pričakujemo, da bodo vsi prepoznali to Našo materinsko skrb za vzpostavitev dobrih vzgojnih in učnih ustanov z ustrezno zahvalo, tako Našim nastavljenim uradom in gubernijem ukazujemo, da ta deželni šolski red dosledno uvedejo v deželah, takoj ko bo mogoče, in se po njem takoj in vedno ravnaajo, vsem duhovnim in posvetnim oblastem, magistratom in gospodstvom ter njihovim uradnikom, nič manj tudi šolskim učiteljem in vsem Našim zvestim podložnikom pa zapovedujemo, da se, kar se njih tiče, ubogljivo ravnaajo po določilih tega reda.

Dano v Našem deželnoknežjem glavnem mestu Ljubljani, 6. dan meseca decembra 1774.²⁰

Marija

Jožef grof von Auersperg, deželni glavar

Ex Consilio Caes. Regii Supremi
Capitaneatus Ducatus Carnioliae
Johann Paul von Fraidenegg

-
- 19 V izvirniku se uporablja izraz *Patron*. V takratnem času so imeli nekateri pripadniki cerkvene in posvetne gosposke (patroni) pravico do predlaganja ali imenovanja posameznih duhovnikov za službe, ki so jim prinašale zagotovljen dohodek. Tega izraza ne smemo zamenjevati s »patroni« v teološko-bogoslužnem smislu, tj. svetniškimi zavetniki določenega kraja ali župnije.
- 20 Splošni šolski red v slovenščino ni bil preveden leta 1774, temveč nekoliko kasneje. Najverjetnejša letnica dokončanja in objave prevoda je 1777. Takrat je na Dunaju izšel nemško-slovenski povzetek Felbigerjeve *Metodne knjige* (*Sern ali vonusetek teh metodneh buqvi*). Glavnino njegovega uvoda (na straneh 6–27) sestavljajo odlomki nemško-slovenskega besedila Splošnega šolskega reda. Slovenski prevod reda po drugi strani ni mogel iziti pred letom 1775: ob koncu besedila omenjeni Jožef Marija grof von Auersperg, brez katerega odobritve dvojezična različica ne bi dočakala uradne objave, je namreč položaj deželnega glavarja za Kranjsko zasedal med letoma 1775 in 1780.

Simon Malmenvall*

Ozadje, pomen in počastitev 250. obletnice izida šolskega zakonika Marije Terezije

Kaj je šolski zakonik?

Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih in kraljevih dednih deželah (nem. *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*) iz leta 1774 je prvi državni zakon za področje osnovnega šolstva, ki je veljal na glavnini ozemlja današnje Slovenije. V skladu z njegovim obsegom in smotrom ga je v sodobnem jeziku mogoče opredeliti kot šolski zakonik. Izid reda predstavlja prelomni dogodek na področju izobraževanja in kulture v slovenski in srednjeevropski zgodovini. Oblast pod vodstvom Marije Terezije (vladala: 1740–1780) in njenega sina Jožefa II. (vladal: 1780–1790) je v avstrijskem delu Habsburškega cesarstva začela vzpostavljati centralno voden državni šolski sistem. Uradno je vključeval vse družbene sloje in pomenil začetek obveznega in množičnega izobraževanja. Nastanek šolskega zakonika je pomembno zaznamovala razsvetljenska misel, ki je poudarjala vlogo človeškega razuma in širjenje izobrazbene ravni za okrepitev učinkovitosti in bogastva države, izboljšanje moralnega življenja in rast splošne sreče prebivalstva. Glavni namen terezijansko-jožefinske šolske reforme je bila širitev pismenosti in utrditev kulture pisane besede. Izid reda je vplival na tiskanje šolskih priročnikov in drugih knjig v deželnih (ljudskih) jezikih, s čimer je prispeval tudi k razvoju izraznih zmožnosti in večji javni veljavi slovenskega jezika.

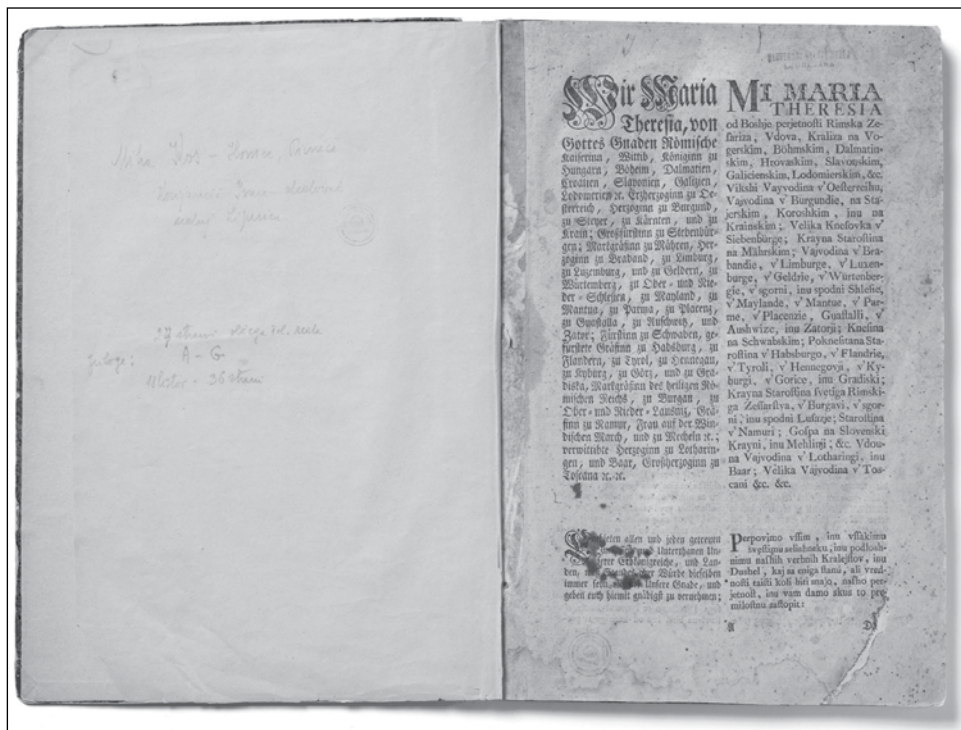
* Dr. Simon Malmenvall, kustos, Slovenski šolski muzej; docent, Teološka fakulteta Univerze v Ljubljani, e-pošta: simon.malmenvall@solskimuzej.si / simon.malmenvall@teof.uni-lj.si.

Čemu je šolski zakonik nastal?

Proces vzpostavljanja osnovnega, obveznega in množično dostopnega izobraževanja je bil tesno prepleten s procesom oblikovanja modernih evropskih narodov in držav. Potekal je vzporedno z gospodarskimi in tehnološkimi spremembami, na katere sta vplivali industrializacija in urbanizacija. Pri vzpostavljanju sistema osnovnega šolstva je imel pomembno vlogo avguštinski kanonik Johann Ignaz von Felbiger (1724–1788), opat samostana v Žagaňu (nem. Sagan) v Šleziji na jugozahodu današnje Poljske, ki je kot minister v pruski vladi skrbel za šolsko reformo. Pruski vzorec osnovnega šolstva je bil v celinski Evropi najstarejši in je sooblikoval nastanek podobnih vzorcev v številnih državah, najmočnejše v sosednji Avstriji, kamor je Felbigerja za usmerjevalca šolske reforme povabila Marija Terezija.

Vladarica je v deželah avstrijskega dela Habsburškega cesarstva uvedla obvezno šolanje za vse otroke od šestega do dvanajstega leta starosti, neodvisno od njihovega spola, družbenega položaja in veroizpovedi. Besedilo šolskega zakonika, v slovenskem zgodovinopisju znanega kot Splošni šolski red ali po starejšem poimenovanju Splošna šolska naredba, je po večini sestavil prav omenjeni Johann Felbiger iz Šlezije, dežele z jezikovno (poljsko-nemško) in versko (katoliško-protestantsko) mešanim prebivalstvom, ki si jo je sredi 18. stoletja po vojaških zmagah nad Avstrijo priključila sosednja Prusija. Red je okvirno tri leta po izvirni nemški različici (1774/1777) izšel tudi v dvojezični nemško-slovenski obliki. Besedilo je v slovenščino prevedel grof Janez Nepomuk Edling (1751–1793), referent deželne šolske komisije za Kranjsko. Glavni namen šolskega zakonika je bila vključitev raznolikih ozemelj cesarstva v enotno državno skupnost, zagotavljal pa naj bi širitev pismenosti med vsemi sloji prebivalstva. Med pomembnejšimi razlogi za izdajo šolskega reda so bile tudi usmeritve takrat novega razsvetljskega svetovnega nazora. Vladarica je namreč verjela, da bo tradicionalna pripadnost katoliški veri in morali ob poučevanju katekizma v šolah, nadgrajena z razsvetljskima vrednotama delavnosti in vedoželjnosti, prispevala k materialnemu in moralnemu napredku države. Pomenljivo je, da se na začetku šolskega zakonika pojavlja misel o izobraževanju mladine obeh spolov kot »najpomembnejši podlagi za resnično srečo narodov«.

Čeprav je bila vladarica osebno pobožna katoličanka, je državo želela okrepiti z omejitvijo vpliva Katoliške cerkve na javno življenje. Priložnost za odločen državni poseg je ponudil dekret papeža Klemena XIV. (vladal: 1769–1774) *Dominus ac Redemptor Noster*, s katerim je leta 1773 razpustil jezuitski red na ravni celotnega katoliškega sveta. Jezuiti so bili namreč v Avstriji in drugih katoliških državah od konca 16. stoletja glavni nosilci izobraževalne in znanstvene dejavnosti, zlasti na srednješolski in visokošolski ravni. Pri tem niso oblikovali zgolj bodočih duhovnikov, temveč tudi laiške izobražence. Po ukinitvi jezuitskega reda je avstrijska država prevzela njegove številne stavbe in posesti, veliko jezuitov pa je stopilo v državne službe. S tem je bila ustvarjena podlaga, da šolstvo postane prvenstveno državna (lat. *politicum*) in v manjši meri cerkvena zadeva (lat. *eccle-*



Naslovnica nemško-slovenske različice Splošnega šolskega reda, najverjetneje 1777, (hrani SŠM, razstavna zbirka, inv. št. 1170, foto Andrej Peunik).

siasticum). Povezava med šolstvom in verskim življenjem je bila vtakana tudi v izkušnje Johanna Felbigerja. Kot izobraženi avguštinec iz versko raznolike Šlezije je poznal delovanje tamkajšnjih protestantskih mestnih in podeželskih šol, ki so bile boljše in številnejše od katoliških. Snovanja šolske reforme se je lotil tudi zato, da bi po njihovem zgledu okrepil položaj Katoliške cerkve v deželi in preprečil naraščajočo prakso, ko so katoliški starši otroke pošiljali v šole konkurenčne veroizpovedi.

Splošni šolski red je bil izdan v času upravnih, vojaških in gospodarskih reform, ki naj bi Avstrijo preoblikovale v centralizirano in učinkovito monarhijo. Praktična posledica tega prizadevanja je bilo zlasti izdajanje pisnih dokumentov, kar je zahtevalo naraščanje deleža pismenosti in vodilo k splošnemu razvoju tiska. Potreba po preoblikovanju cesarstva v nov sistem, kakor si ga je zamišljal minister za upravne reforme, grof Friedrich Wilhelm von Haugwitz (1702–1765), se je pokazala med avstrijsko nasledstveno vojno (1740–1748) in po njej. V tej vojni je namreč zmagala avstrijska nasprotnica Prusija, s čimer so se razkrile pomanjkljivosti ozemeljsko obsežne, pravno neenotne ter jezikovno in versko raznolike monarhije, ki se je raztezala od Galicije v današnji Ukrajini do Tirenskega morja v Italiji. Poenotenje države se na področju šolstva ni odražalo v popolni prevladi nemškega jezika kot glavnega sporazumevalnega sredstva večinskega prebival-

stva in politične elite. Red je na področju poučevanja in sestavljanja učbenikov dovoljeval rabo deželnih (ljudskih) jezikov, kjer bi to zagotavljalo razumljivost posredovanja učne snovi za čim večje število prebivalcev, medtem ko je enotnost zahteval na področju metod poučevanja, učnih vsebin in organizacije šol.

Kaj šolski zakonik predpisuje?

Splošni šolski red sestavlja štiriindvajset členov, v katerih je določena hierarhično razporejena sestava novega osnovnošolskega sistema. Najvišjo stopnjo tvorijo normalne šole (nem. *Normalschule*) kot na pol srednješolske ustanove v deželnih glavnih mestih, kjer se postavljajo vzorci ali norme vsem drugim šolam in kjer se izobražujejo bodoči učitelji. Vmesno stopnjo predstavljajo glavne šole (nem. *Hauptschule*) v mestih ali drugih večjih krajih, kjer poteka celoten cikel osnovnega izobraževanja. Najnižjo stopnjo tvorijo podeželske ali trivialne šole (nem. *Trivialschule*), kjer se izvaja skrajšan obseg osnovnega izobraževanja; delujejo v trških naseljih in podeželskih krajih z župnijsko cerkvijo. Nadzor nad uresničevanjem predpisov šolskega zakonika je bil zaupan šolskim komisijam na državni, deželni in okrajni ravni; posamezno komisijo so po večini sestavljali dva ali trije uradniki, največkrat ravnatelj normalne šole in predstavnik duhovščine.

Ključno določilo reda (v členu 3) zahteva, naj vse šole sledijo enotnemu načinu ali veččini poučevanja (nem. *Lehrart*) in izvajajo enoten nabor predmetov (nem. *Lehrgegenstände*). Člen 5 našteva učne predmete in jih razporeja v štiri skupine: prvo skupino predstavlja verouk; druga skupina zajema branje, pisanje in aritmetiko; tretjo skupino tvorijo predmeti, ki pripravljajo na poklic ali nadaljnje izobraževanje; četrta skupina prinaša predmete za izobraževanje bodočih učiteljev. V normalni šoli so se morali poučevati predmeti iz vseh štirih skupin, medtem ko so glavne šole omogočale pripravo na nadaljnjo izobraževalno ali poklicno pot – bodisi za vpis na gimnazijo bodisi za obrtniški ali trgovski poklic. V nabor predmetov za izobraževalno ali poklicno pripravo so spadale vsebine, kot na primer nemška skladnja, osnove latinščine, zgodovina, zemljepis, naravoslovje, geometrija in stavbarstvo. Trivialne šole so medtem morale poučevati zgolj branje, pisanje, aritmetiko in verouk; tem vsebinam so bile, glede na okoliščine, dodane veščine s področja različnih obrti, lepega vedenja in moralnega življenja.

Za izpolnjevanje zahtev po enotnem načinu poučevanja je Felbiger red dopolnil s priročnikom *Metodna knjiga za učitelje v nemških šolah* (nem. *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen*), ki ga je leta 1775 izdal na Dunaju. Ta se je v naslednjih desetletjih prevajal v druge jezike Habsburškega cesarstva in pri tem ustrezno prirejal. Na tak način je šolski zakonik spodbudil nastajanje pedagoške literature in razvoj strokovnega izrazoslovja v ljudskih jezikih. Bistvena prvina Felbigerjevega nauka je metoda istočasnega poučevanja večje skupine otrok v istem prostoru (učilnici), ki jo je mogoče označiti za »metodo

skupinskega pouka« (nem. *Zusammenunterrichten*). Pedagog Felbiger je svoja načela oblikoval v skladu s takratno predstavo o idealni državi kot dobro delujočem stroju. To načelo sta podpirali še dve značilni metodi – »črkovna metoda« in »katehetska metoda«. Prva metoda je zajemala začetno črko besede ali stavka, ki jo je učitelj napisal na tablo, medtem ko je besedo ali stavek ponavljal ustno, s čimer je želel pri učencih doseči zbranost in hitro pomnjenje. Druga metoda je zajemala učiteljevo zastavljanje vprašanj o določeni tematiki, glede na vzročno-posledično povezavo, s čimer je preverjal učenčevo razumevanje določene snovi. Učenci so bili po Felbigerjevem navodilu razdeljeni v skupine, glede na hitrost ali nadarjenost pri osvajanju znanja, ne v skladu s starostjo ali spolom. Trud in uspeh vsakega učenca je moral biti zabeležen v spričevalu oziroma »katalogu pri-dnosti«. Za tiste, ki so se izkazali z najboljšim učnim uspehom in obnašanjem, so bile predvidene nagrade, običajno v knjižni obliki.

Kako se je šolski zakonik uresničeval?

Ker Splošni šolski red ni predvideval enotnega financiranja šolske mreže, je bilo prav to področje najbolj žgoč vidik obravnavane reforme. K financiranju šolske mreže ni spadalo zgolj plačevanje učiteljev, temveč tudi gradnja in vzdrževanje šolskih stavb, to je prostorov za izvajanje pouka in bivanje učitelja ali njegove družine. Za financiranje podeželskih šol naj bi skrbeli krajevni oblastni organi, na primer občine ali zemljiška gospostva. Prispevke za pokrivanje učiteljskih plač in šolskih pripomočkov ter vzdrževanje stavb so morale dajati tudi družine šolajočih se otrok, a številne zaradi slabih materialnih razmer tega niso zmogle. Neurejeno financiranje, ki je pomenilo nizke ali neredne dohodke, je zlasti učitelje na podeželju sililo v iskanje dodatnega zaslužka – največkrat so opravljali delo cerkovnika, neredko tudi krčmarja ali godca. Opravljanje zadnjih dveh poklicev je šolski zakonik izrecno prepovedoval, saj naj bi zmanjševala ugled učiteljev v družbi. Na pogost pojav, da so bili učitelji tudi cerkovniki, je odločilno vplivalo dejstvo, da je pouk na podeželju velikokrat potekal v župniščih ali drugih cerkvenih poslopjih, pri čemer so bili cerkovniki (poleg duhovnikov) edini pisмени prebivalci marsikaterega kraja.

Resne težave pri izvajanju šolske reforme ni predstavljalo zgolj nedorečeno financiranje, temveč tudi obisk pouka, ki je bil odvisen tako od razpoložljivega učiteljskega kadra in šolskih prostorov kakor tudi od stopnje ozaveščenosti staršev o smiselnosti šolanja otrok. Še več, red ni predvideval kazni za starše, ki svojih otrok niso pošiljali v šolo. V večini krajev otroci v šolo niso hodili skozi celotno koledarsko leto, saj so v toplejših mesecih sodelovali pri kmečkih opravilih. Ob koncu 18. stoletja je glavnina učencev obiskovala pouk le tri do štiri mesece na leto. Razmeroma nizek je bil tudi delež vseh šoloobveznih otrok, ki so v tem obdobju kadarkoli obiskovali pouk – teh je bila največ tretjina.

Kako je šolski zakonik vplival na slovenski jezik?

Eden od učinkov Splošnega šolskega reda se je odrazil pri razvoju pedagoške literature v ljudskih jezikih. Šolski zakonik je bil že približno tri leta po razglasitvi preveden v slovenščino in objavljen v nemško-slovenski izdaji (1777). Vredno je omeniti, da je bila Felbigerjeva *Metodna knjiga* (1775) v naslednjih desetletjih predelovana in prevajana v druge jezike Habsburškega cesarstva; dve leti po prvi izdaji se je pojavil njen povzetek z vzporednim nemško-slovenskim besedilom (*Sern ali vonusetek teh metodneh buqvi*, 1777). Prisotnost slovenščine pri osnovnošolskem pouku je zaradi praktičnih potreb vodila k sestavljanju učbenikov in drugih priročnikov v omenjenem jeziku. S tem je posledično pripomogla k razvoju izraznosti in postopni krepitvi položaja slovenščine v javnem življenju. Oblikovalci modernega slovenskega naroda so v 19. stoletju v marsičem izhajali prav iz prvih korakov jezikovnega "opolnomočenja", ki jih je spodbudil terezijansko-jožefinski poseg na področje šolstva.

Med najbolj zastopanimi in s širjenjem osnovne izobrazbe povezanimi priročniki je primerno omeniti najstarejšo nemško-slovensko čitanko *Vadenje sa brati* (1796), ki je bila namenjena predvsem učencem podeželskih šol. Njena glavna značilnost so poučne zgodbe za krepitev osebnega moralnega čuta in družbeno zglednega življenja. Po nemški predlogi je delo uredil Blaž Kumerdej (1738–1805), jezikoslovec in pravnik, ravnatelj normalne šole v Ljubljani, eden od osrednjih predstavnikov razsvetljskega izobraženstva na Kranjskem. V podoben kontekst je mogoče uvrstiti prvi obsežnejši katekizem za mladino na Slovenskem (*Ta velki catekismus*, 1779), ki ga je sestavil ljubljanski stolni kanonik Jurij Japelj (1744–1807), znan tudi kot urednik prvega slovenskega katoliškega prevoda (1784–1804) celotnega Svetega pisma. Potrebe začetka množičnega izobraževanja so prav tako spodbudile izid prvega učbenika matematike v slovenščini *Knjižice za računanje* (*Bukuvze sa rajtengo*, 1781). Pripravil ga je Marko Pohlin (1735–1801), član reda bosonogih avguštincev, duhovnik in jezikoslovec, med drugim avtor prve slovenske slovnice (*Kraynska grammatika*, 1768) v nemškem jeziku. Glavna značilnost Pohlinovega učbenika za matematiko je bogat nabor primerov iz vsakdanjega življenja, ki vključuje takratne merske enote. Za eno od najbolj priljubljenih del 18. stoletja velja zbirka zabavnih in poučnih zgodb *Knjižica za pomoč kmečkim ljudem* (nem. *Noth- und Hülfsbüchlein für Bauersleute*, 1788). Njen avtor je pruski pisatelj in pedagog Rudolph Becker (1752–1822), predstavnik luteransko-konservativne struje nemškega razsvetljenstva. Namenjena je bila zlasti podeželski mladini, ki jo je z besedo in sliko opozarjala pred nevarnostmi pri delu, posredovala osnove poljedelstva in medicine ter spodbujala marljivo in pobožno življenje. Natisnjena je bila v okrog pol milijona izvodih in prevedena v različne jezike. Za slovenski prevod je poskrbel omenjeni Marko Pohlin.

Kaj je šolski zakonik vzpostavil?

Terezijansko-jožefinski šolski red ni ostal dolgo v veljavi. Leta 1806 je bil pod cesarjem Francem II. (vladal: 1792–1806) sprejet nov šolski zakonik, ki je dobil uradni naslov *Politična ustava nemških šol v cesarsko-kraljevih nemških dednih deželah* (nem. *Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. deutschen Erbstaaten*). Nov zakonik se je odpovedal državni pristojnosti nad šolstvom in jo znova zaupal Katoliški cerkvi, ki je odtlej imela nalogo, da tako za državne kakor tudi lastne potrebe nastajajočo šolsko mrežo razširi. Šolski red iz leta 1774 je kljub nepopolni uresničitvi prinesel korenite in dolgoročne spremembe na področju izobraževanja v srednji Evropi. Predvsem je vzpostavil javni prostor, v katerem je država postala trajno navzoča med vsemi sloji prebivalstva. Prispeval je k utrditvi nekaterih načel, ki v družbenem življenju veljajo še danes: šolstvo kot državna skrb, zavest o nujni dostopnosti temeljnega nabora znanja za vse otroke, pomen skupinskega poučevanja in upoštevanje moralnega oblikovanja učencev.

Kakšna je bila zasnova jubilejne razstave?

Slovenski šolski muzej, osrednja ustanova, ki se v Sloveniji posveča proučevanju in predstavljanju zgodovine izobraževanja, je 250. obletnico izida šolskega zakonika Marije Terezije počastila z vrsto dogodkov in objav. Po svoji usmeritvi k najširšim plastem javnosti je najprej vredno omeniti razstavo in razstavni katalog z naslovom *250 let obveznega šolstva na Slovenskem: opismenjevanje in kultura v poznem 18. stoletju* (ang. *250 Years of Compulsory Schooling on Slovenian Territory: Literacy and Culture in the Late Eighteenth Century*). Razstavo si je bilo mogoče ogledati od 19. aprila do 21. junija 2024 na Jakopičevem sprehajališču v ljubljanskem parku Tivoli, uradno odprtje in vodstvo po razstavi pa je potekalo 7. maja.

Na osemdesetih razstavnih panojih so bile predstavljene ključne značilnosti s področja izobraževanja in kulture v poznem 18. stoletju na slovenskem ozemlju in v soseščini. Razstava je bila razdeljena na osem tematskih sklopov z dodanim zaključkom: Splošna šolska obveznost, Šolska reforma v praksi, Način poučevanja, Nadgradnja baročnega knjižnega izročila, Jezik in slovnice, Vzgoja za moralno življenje, Priročniki za šolsko in splošno rabo, Naravoslovne in humanistične znanosti, Kratkotrajnost in daljnosežnost šolske reforme. Razstavo so sestavljale slikovne reprodukcije pomenljivih izsekov iz Splošnega šolskega reda, učbenikov, priročnikov, arhivskih dokumentov, grafičnih del in predmetov, povezanih z izobraževanjem. Gradivo je bilo prevzeto iz knjižnice in zbirk Slovenskega šolskega muzeja, grafičnega kabineta Narodnega muzeja Slovenije, antikvarnih tiskov Narodne in univerzitetne knjižnice ter javnoupornih spisov Arhiva Republike Slovenije.



Pogled na del panojev ob odprtju razstave 250 let obveznega šolstva na Slovenskem: opismenjevanje in kultura v poznem 18. stoletju na Jakopičevem sprehajališču ljubljanskega parka Tivoli, 7. maja 2024 (hrani SŠM, fototeka, foto Andrej Peunik).



Razstava 250 let obveznega šolstva na Slovenskem: opismenjevanje in kultura v poznem 18. stoletju v Tivoliju na Jakopičevem sprehajališču, 7. maja 2024 (hrani SŠM, fototeka, foto Andrej Peunik).

Razstavni panoji so bili oštevilčeni po vrstnem redu in spominjali na branje knjige, s čimer so želeli pokazati na kulturo pisane besede, ki je bila v obravnavanem zgodovinskem obdobju nadvse cenjena. Čeprav so bile slikovne podobe osrednje prvine vseh panojev, so jih nadgrajevala pojasnila v besedilih. Takšna zasnova je imela trojen namen: z zunanjo privlačno obliko pritegniti pozornost obiskovalcev, z besedilnimi sporočili v razsvetljenem duhu razširiti njihovo dosedanje znanje, z odlomki iz knjig in podobnih del pa omogočiti njihovo vživetje v izrazni svet stare slovenščine in drugih jezikov. Dvojezičnost vseh pojasnjevalnih besedil na panojih – posredovana so bila v slovenščini in angleščini – je medtem poskrbela, da je bila vsebina, umeščena v javni prostor, dostopna tudi obiskovalcem iz tujine, ki množično prihajajo v središče Ljubljane.

Razstava je nastala v partnerstvu Slovenskega šolskega muzeja in zavoda Turizem Ljubljana s finančno podporo Ministrstva za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. Razstavo je kot avtor pripravil Simon Malmenvall. Za oblikovanje so poskrbeli Irena Gubanc, Teja Jalovec in Matjaž Kavar, lektoriranje slovenskih besedil je opravila Marjeta Žebovec, prevod v angleščino in lektoriranje angleških besedil pa je zagotovila Alenka Ropret. Junija 2024 je Simon Malmenvall v založništvu Slovenskega šolskega muzeja izdal istoimenski slovensko-angleški katalog o razstavi z uvodno zgodovinsko študijo v skupnem obsegu 94 strani.

Kaj je obravnaval znanstveni simpozij?

V sodelovanju s Slovensko matico in Slovenskim društvom za preučevanje 18. stoletja je Slovenski šolski muzej organiziral Znanstveni simpozij ob 250-letnici Splošnega šolskega reda Marije Terezije, na katerem je bilo predstavljenih deset prispevkov. Nastopajoči z različnih slovenskih izobraževalnih, znanstvenih in kulturnih ustanov so odstrli idejni, politični, pedagoški, etnološki in jezikovni kontekst časa, ko je izšel omenjeni šolski zakonik. Simpozij je potekal 22. maja 2024 v dvorani Slovenske matice v Ljubljani.

Na začetku simpozija je nastopajoče in poslušalce nagovorila Janja Zupančič, državna sekretarka na Ministrstvu za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije. Poudarila je, da se je v četrto tisočletje na področju vzgoje in izobraževanja veliko spremenilo, osnovna načela pa ostajajo enaka. »Od uvedbe istočasnega poučevanja večje skupine otrok v istem prostoru so se metode poučevanja in pedagoški pristopi razvili od strogega frontalnega pouka k bolj inkluzivnim in interaktivnim metodam, ki pri mladih spodbujajo in razvijajo kritično mišljenje, ustvarjalnost, sodelovanje in reševanje problemov. Ko povežemo pretekle izkušnje s sedanjo prakso in pogled usmerimo v prihodnost, črpajmo navdih iz vseh obdobj. Današnji izobraževalni sistem se sooča z novimi izzivi, a osnovna načela, kot so vključenost, enakost in izobraževanje za vse, ostajajo enaka.« V uvodu znanstvenega simpozija so navzoče nagovorili tudi direktor Slovenskega šolskega muzeja Stane Okoliš, predsednik Slovenske Matice Aleš Gabrič in predsednik Slovenskega društva za preučevanje 18. stoletja Marko Kambič.

Simpozij je bil razdeljen na tri tematske sklope: Politični in idejni tokovi ob nastanku Splošnega šolskega reda, ki ga je povezoval Aleš Gabrič, Začetki elementarnega šolstva na Slovenskem, ki ga je povezoval Simon Malmenvall, in Trajne sledi terezijanske šolske reforme, ki ga je moderiral Marko Kambič. Po vsakem tematskem sklopu je sledila razprava s sodelovanjem poslušalcev. Prvi sklop so oblikovali: Edvard Protner, redni profesor na Oddelku za pedagogiko Filozofske fakultete Univerze v Mariboru (Lik učitelja v času institucionalizacije izobraževanja učiteljev na Slovenskem), Tadej Vidmar, redni profesor na Oddelku za pedagogiko in andragogiko Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Koncept in cilji vzgoje v Splošnem šolskem redu), Simon Malmenvall, kustos v Slovenskem šolskem muzeju in docent na Teološki fakulteti Univerze v Ljubljani (Avstrijski Splošni šolski red in vzpostavljane sistemov osnovnega šolstva v Evropi od sredine 18. do sredine 19. stoletja). V drugem sklopu so nastopili: Andreja Legan Ravnikar, višja znanstvena sodelavka na Inštitutu za slovenski jezik Frana Ramovša Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU in docentka na Podiplomski šoli Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU (Oblikovanje slovenskega pedagoškega izrazja v prevodu Splošnega šolskega reda Janeza Nepomuka Edlinga), Stane Okoliš, muzejski svetovalec in direktor Slovenskega šolskega muzeja (Ustanovitev normalke v Ljubljani in širjenje javne osnovnošolske mreže na Kranjskem), in Monika Deželak Trojar, znanstvena sodelavka na Inštitutu za slovensko literaturo in literarne vede Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU (Od jezuitskega do državnega monopola v šolstvu na Slovenskem (s poudarkom na Ljubljani)). Tretji sklop so pokrili: Matej Hriberšek, izredni profesor na Oddelku za klasično filologijo Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani (Pouk klasičnih jezikov v času Splošnega šolskega reda), Luka Vidmar, višji znanstveni sodelavec na Inštitutu za slovensko literaturo in literarne vede Znanstvenoraziskovalnega centra SAZU (Ustanovitev Licejske knjižnice v Ljubljani: 1774 ali 1791?), Marjetka Balkovec Debevec, muzejska svetnica v Slovenskem šolskem muzeju, in Klara Marija Keršič, sodelavka v službi za projekte v Slovenskem šolskem muzeju ('Ko je šola začela': pogled v način življenja otrok v obdobju Splošnega šolskega reda), ter Aleš Gabrič, znanstveni svetnik na Inštitutu za novejšo zgodovino in izredni profesor na Fakulteti za družbene vede Univerze v Ljubljani (Šolske reforme in pismenost na Slovenskem od terezijanskih časov). Izvlečki simpozijских prispevkov so bili v založništvu Slovenskega šolskega muzeja objavljeni v knjižici, ki jo je uredil in s spremno besedo obogatil Simon Malmenvall. Simpozijški prispevki so bili kot znanstveni članki objavljeni v prvem zvezku oziroma tematski številki revije Šolska kronika za leto 2024.

Kako je potekal kulturni dogodek?

Po končanem simpoziju je istega dne v Slovenskem šolskem muzeju potekal večerni kulturni dogodek z naslovom Ko je šola začela. Namen dogodka je bil širši javnosti predstaviti pomen šolskega zakonika za konec 18. stoletja in



Igralka Sara Gorše v vlogi Marije Terezije na večernem kulturnem dogodku v Slovenskem šolskem muzeju, 22. maja 2024 (hrani SŠM, fototeka, foto Andrej Peunik).



Pogovor z restavratorkama muzejskega izvoda Splošnega šolskega reda, Lucijo Planinc in mag. Blanko Avguštin Florjanovič na večernem kulturnem dogodku v Slovenskem šolskem muzeju, 22. maja 2024 (hrani SŠM, fototeka, foto Andrej Peunik).



Simon Malmenvall, nosilec dejavnosti ob počastitvi 250. obletnice izida šolskega zakonika Marije Terezije, na večernem kulturnem dogodku v Slovenskem šolskem muzeju, 22. maja 2024 (hrani SŠM, fototeka, foto Andrej Peunik).

njegov odmev v sodobnosti. Ob pomembnem jubileju je obiskovalce v stari slovenščini nagovorila Marija Terezija, katere vlogo je s pomočjo zgodovinskega kostuma posredovala igralka Sara Gorše. Slovenski šolski muzej je postavil na ogled poseben muzejski predmet, ki je bil restavriran prav za potrebe 250. obletnice izida šolskega zakonika, to je nemško-slovenski izvod Splošnega šolskega reda, nastalega najverjetneje leta 1777, ki ga hrani knjižnica omenjene ustanove. V izvod šolskega zakonika sta posegli Blanka Avguštin Florjanovič in Lucija Planinc, restavratorki in konservatorki v Arhivu Republike Slovenije. Na dogodku sta osvetlili svoje delo in sodelovali v pogovoru, ki ga je vodila Klara Marija Keršič. Blanka Avguštin Florjanovič je izpostavila, da jo, ko prejme knjigo v roke, zanimajo zlasti njena struktura, materiali, način vezave in razmišljanje o ljudeh, ki so knjigo ne le napisali, temveč tudi izdelali. »Na knjigi kot tridimenzionalnem objektu lahko vidimo veliko več kot le zapisano besedo. Lahko vidimo kulturo naroda, rokodelske spretnosti in takraten razvoj.« Na vezavi Splošnega šolskega reda je restavratorka opazila določene posege iz vmesnih obdobj. V jubilejnem letu je bila v omenjenem arhivu izdelana tudi maketa oziroma kopija, ki je odtlej vključena v stalno razstavo Slovenskega šolskega muzeja »Šola je zakon!«.

Simon Malmenvall, nosilec dejavnosti ob počastitvi 250. obletnice izida šolskega zakonika Marije Terezije, je v nadaljnjem krajšem predavanju predstavil zgodovinski kontekst Splošnega šolskega reda. Poudaril je prelomnost zakonika

za takratni čas in prikazal njegove posledice, ki se kažejo vse do sedanjih dni: šolstvo kot državna skrb, dostopnost osnovnega nabora znanja za vse otroke, skupinsko poučevanje in upoštevanje moralnega oblikovanja učencev. Večerno prireditve je zaokrožila kustosinja Marjetka Balkovec Debevec s predstavitev obdobja razsvetljenega absolutizma in takratnega življenja otrok na stalni razstavi »Šola je zakon!«, ki je v Slovenskem šolskem muzeju na ogled od marca 2022. Kulturni dogodek se je zaključil z manjšo pogostitvijo in druženjem.

Še druge oblike počastitve?

Slovenski šolski muzej se je 250. obletnice izida šolskega zakonika Marije Terezije spomnil tudi 15. junija v sklopu Poletne muzejske noči, tradicionalne večerne prireditve muzejev v Sloveniji, ki z brezplačnimi ogledi in dogodki javnost ozavešča o družbenem pomenu kulturne dediščine in muzejskega dela. V knjižnici omenjene ustanove je bil postavljen na ogled restavrirani nemško-slovenski izvod Splošnega šolskega reda, najverjetneje nastal leta 1777.

Na dan obletnice izida šolskega zakonika, to je 6. decembra, se je v Slovenskem šolskem muzeju odvil zaključni jubilejni dogodek. Na vrsto je prišla predstavitev tematske številke revije Šolska kronika za leto 2024, ki jo izdaja omenjeni muzej, v kateri so bili objavljeni znanstveni članki na podlagi nastopov z majskega simpozija. Skupaj s tem je bil predstavljen celovit in komentiran prevod Splošnega šolskega reda v sodobno slovenščino. Izvirno nemško besedilo je ob primerjavi skoraj sočasno nastale slovenske različice prevedel germanist in zgodovinar Matic Batič, znanstveni sodelavec na Študijskem centru za narodno spravo. Prevod so strokovno pregledali prej omenjeni nastopajoči na simpoziju: Stane Okoliš, Andreja Legan Ravnikar in Tadej Vidmar. Kot urednik je prevajalsko delo usklajeval in z opombami nadgradil Simon Malmenvall.

Vsebine o razstavi, simpoziju in spremljajočih dejavnostih na ozadju 250. obletnice izida Splošnega šolskega reda so dosegle velik medijski odmev, ki ga je usklajevala Andreja Cigale, strokovna sodelavka za odnose z javnostmi v Slovenskem šolskem muzeju. Posredovane so bile skozi šestnajst strokovnih in poljudnih objav (radijske oddaje, televizijski prispevki, besedila v tiskanih publikacijah in na spletnih portalih) v vodilnih medijih v Sloveniji (npr. Radiotelevizija Slovenija, Delo, Slovenska tiskovna agencija, Družina). Poseben sklop medijskih objav (reportaže, intervjuji, informativni prispevki) je predstavljalo tematsko spletno mesto na Multimedijem centru (MMC) Radiotelevizije Slovenija. Za pregledno obveščanje različnih plasti javnosti in promocijo opravljenega dela je bila na spletnem portalu Slovenskega šolskega muzeja ustvarjena podstran, posvečena 250. obletnici izida šolskega zakonika. Prav tako so bile na spletni strani muzeja in na družbenem omrežju Facebook redno objavljane zgodovinske zanimivosti ter novice in poročila o dogodkih, povezanih z jubilejem. Informacije o razstavi v ljubljanskem parku Tivoli so bile objavljene na spletnem portalu zavoda Turizem Ljubljana in uradnem slovenskem turističnem spletnem portalu I Feel Slovenia.

Na dogodke, ki jih je v sklopu obletnice organiziral Slovenski šolski muzej, so nosilci javnih funkcij in različni deležniki s področja izobraževanja, znanosti in kulture prejeli osebna vabila v elektronski in tiskani obliki. Navedena ustanova je tematiko 250. obletnice izida Splošnega šolskega reda predstavila tudi s priložnostnim panojem na razstavi pred Slovenskim etnografskim muzejem z naslovom Muzeji za izobraževanje in raziskovanje, ki je potekala od 17. maja do 9. septembra pod okriljem Mednarodnega muzejskega sveta (ICOM).

Viri in literatura

- Burson, Jeffrey D.; Lehner, Ulrich L.: *Enlightenment and Catholicism in Europe: A Transnational History*, Notre Dame, IN: Notre Dame Press, 2016.
- Cvrček, Tomáš: *Schooling Under Control: The Origins of Public Education in Imperial Austria 1769–1869*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2020.
- Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, zv. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Dunaj: ÖBV, 1984.
- Horn Melton, James Van: *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Im Hof, Ulrich: *Evropa v času razsvetljenstva* (prev. Edo Fičor), Ljubljana: *Cf, 2005.
- Kley, Dale K. Van: *Reform Catholicism and the International Suppression of the Jesuits in Enlightenment Europe*, Yale: Yale University Press, 2018.
- Krömer, Ulrich: *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg: Herder, 1966.
- Okoliš, Stane: *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2008.
- Stollberg-Rilinger, Barbara: *Maria Theresia. Die Kaiserin in ihre Zeit. Eine Biographie*, München: C. H. Beck, 2017.
- Viehhauser, Martin: »Das Schulwesen aber ist und bleibet allezeit ein politicum«: The Felbiger General School Ordinance and School Reform in the Eighteenth-Century Habsburg Monarchy, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (ur. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, str. 17–40.

Članki in prispevki

UDK 37.013:37.091-051(497.4)"17"

1.01 Izvirni znanstveni članek

Prejeto: 4. 9. 2024

Edvard Protner*

Lik učitelja v času institucionalizacije izobraževanja učiteljev na Slovenskem¹

*The Figure of the Teacher during the Institutionalisation of
Teacher Education in Slovenia*

Izvleček

V prispevku najprej prikažemo duhovna ozadja, ki so v 18. stoletju konstituirala šolo kot instrument državnega upravljanja. Gre za gibanja, ki se navezujejo na razsvetljsko filozofijo in ki z zaupanjem v moč razuma podpirajo idejo, da je vzgoja podvržena zakonitostim, ki jih je mogoče miselno obvladati in z njimi manipulirati. Tovrstno miselnost je možno prepoznati že pri J. A. Komenskem. V nadaljevanju pokažemo, kje je mogoče prepoznati vplive razsvetljskih pedagoških gibanj na posege države v organizacijo množičnega izobraževanja in konstituiranje prve avstrijske osnovnošolske zakonodaje. Pri tem posebno pozornost namenimo liku učitelja, kot si ga je zamislil Ignaz von Felbiger kot avtor Splošnega šolskega reda in Metodne

Abstract

In the paper, we first present the spiritual backgrounds that constituted the school as an instrument of state management in the 18th century. These movements are linked to Enlightenment philosophy and, with confidence in the power of reason, support the idea that education is subject to laws that can be mentally mastered and manipulated. This kind of mentality can already be recognized in J. A. Komensky. In the following, we show where it is possible to identify the influences of the Enlightenment pedagogical movements on state interventions in the organization of mass education and the constitution of the first Austrian elementary school legislation. Here, we pay special attention to the teacher's character, as imagined by Ignaz von Felbiger,

* Prof. dr. Edvard Protner, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru,
e-pošta: edvard.protner@um.si

1 Članek je nastal v okviru programske skupine Slovenska identiteta in kulturna zavest v jezikovno in etnično stičnih prostorih v preteklosti in sedanjosti, št. P6-0372, ki jo financira Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije. Gre za preoblikovano, razširjeno in posodobljeno ter prevedeno verzijo članka: Protner, E., Über die Entwicklung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung in Slowenien, v: Kasper, T. (ur.), *Lehrerbildung im europäischen Kontext : Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen, Ausbildungsprofile und Institutionen*, Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 2019, str. 89–100. Določeni deli teksta so povzeti iz: Protner, E., *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*, Nova Gorica: Educa, 2000.

knjige. Dotaknemo se tudi Kumerdejeve zamišli o izboljšanju položaja šolstva in učiteljev, ki je bila za tisti čas izjemno napredna.

the author of the General School Order and the Method book. We also touch on Blaž Kumerdej's idea of improving the situation of education and teachers, which was highly advanced at that time.

Ključne besede: lik učitelja, pedagogika, razsvetljenstvo, izobraževanje učiteljev, Blaž Kumerdej, Ignac von Felbiger

Keywords: the character of the teacher, pedagogy, Enlightenment, teacher education, Blaž Kumerdej, Ignaz von Felbiger

Ljudi, ki poučujejo druge, imenujemo učitelji, in ta dejavnost je stara toliko, kot je staro človeštvo. V ožjem smislu so učitelji vsi, ki poučujejo v šolah, in tudi ta dejavnost je stara toliko, kot so stare sledi kolektivne organizacije pouka v zgodnjih civilizacijah. Zato je po svoje presenetljivo, kako pozno se je pojavilo pedagoško izobraževanje učiteljev. Čeprav so učitelji skozi vso zgodovino na zavedni ali nezavedni ravni zasledovali tudi vzgojne cilje, pa je bilo njihovo delo večinoma definirano kot prenos znanja. Učiteljsko delo je legitimiralo znanje izobrazbene snovi, ki so jo na podlagi učnih izkušenj in ustaljenih praks posredovali učencem. V ospredju je bilo njihovo izobraževalno poslanstvo in ne vzgojno: »Čim bolj ekskluzivno je bilo to znanje, tem bolj je bil učitelj z njihovim posedovanjem definiran in toliko manj z njegovimi pedagoškimi nalogami.«² V zvezi z vzgojo v srednjeveških šolah Ariés ugotavlja, da »njen bistveni cilj ni bil vzgoja otrok. Srednjeveška latinska šola ni bila z ničimer predisponirana za vlogo moralne in socialne vzgoje. Srednjeveška šola ni bila namenjena otrokom, bila je nekakšna tehnična šola za klerike ...«³ Vzgoja kot eksplicitna šolska dejavnost se po njegovem pojavi v 15., zlasti pa v 16. ter 17. stoletju. Pod vplivom jezuitov je postala najpomembnejša metoda te vzgoje disciplina, ki je »izšla iz cerkvene oziroma religiozne discipline; bila je manj instrument prisile kot instrument moralnega in duhovnega izpopolnjevanja, zahtevali so jo zaradi njene učinkovitosti, ker je bila nujen pogoj za skupno delo, pa tudi zaradi njene inherentne pobožne in asketske vrednosti«.⁴ Toda vzgojni cilji v tej praksi še vedno niso bili razumljeni kot tisto področje šolske prakse, ki jo je mogoče načrtovati in zanesljivo upravljati. Šele razsvetljenska vera v moč razuma je privedla do razumevanja človeka kot racionalno vodljivega in zato vzgojljivega bitja, ob tem pa je vzpodbudila tudi razmišljanje o vzgoji vseh slojev prebivalstva. Veri v moč razuma, ki lahko razkrije

2 Schulenberg, W., Schule als Institution der Gesellschaft, v: Speck, J. in Wehle, G. (ur.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. 2. del, München: Kösel, 1970, str. 415.

3 Ariés, P., *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*, Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1991, str. 399.

4 Prav tam, str. 403.

samostojno strukturo vzgoje in tako zagotovi srečo ljudi, je nujno sledilo prepričanje, da je možno razviti eksaktno obvladljivo metodo pravilne vzgoje, ki jo je mogoče učiti in se je naučiti. Blankertz ugotavlja, da je šele s takšnim načinom razmišljanja postalo smiselno izobraževati učitelje in začeti vzgajati vzgojitelje.⁵

Ti miselni premiki so bili prisotni že v 16. in 17. stoletju, dokončno pa so se uveljavili s šolskoreformnim gibanjem v 18. stoletju, ki je bilo povezano z velikimi kulturnimi, gospodarskimi in političnimi spremembami v Evropi. Gre za stoletje, ki ga nekateri imenujejo kar *stoletje vzgoje*. Oblikovala se je nova miselnost, ki je izhajala iz ideje, da »iz vzgoje naredi nek moraličen presežek, ki ga prejšnje vzgojne doktrine niso poznale in potrebovale«.⁶ Moralna podoba državljanov je v okviru razsvetljenske misli postala ključ za uresničevanje družbene blaginje ter harmonije, hkrati pa se je močno povečalo zanimanje za vseobsegajočo institucionalizacijo vzgoje. Izvajati so jo začele absolutistične države, in sicer tako, da so spremenile podobo obstoječih šol in ustanovile splošne in obvezne osnovne oziroma elementarne šole.

Današnja Slovenija je bila v te procese vključena kot teritorialna enota v okviru avstrijske monarhije. Veliki projekt ustanavljanja mreže osnovnih šol, ki ga je leta 1774 ob pomoči Ignaca von Felbigerja zaključila cesarica Marija Terezija z uzakonitvijo Splošnega šolskega reda, je projekt, ki je bil izpeljan tudi na Slovenskem. V idejnih utemeljitvah in izvedbenih aktih je mogoče prepoznavati duhovna ozadja, na podlagi katerih je šola v 18. stoletju postala instrument državnega upravljanja.

V nadaljevanju bomo nekatera od duhovnih ozadij omenili in izpostavili vpliv pietizma na Felbigerjev koncept šolske zakonodaje. Predvsem pa bomo sledili konstituiranju lika učitelja, ki se je izoblikoval v okviru razsvetljenskega optimizma, verskih okvirov in pričakovanj države, kar lahko razberemo iz Splošnega šolskega reda in Metodne knjige, ki jo je ta zakon predpisal. Orisali pa bomo tudi značilnosti idealnega učitelja, ki so se oblikovale že pred uveljavitvijo splošne šolske obveznosti. Gre za značilnosti, ki se nanašajo na osebnostne poteze, moralna prepričanja, stališča, vedenje v družbi ..., skratka značilnosti, ki nekako bolj korespondirajo s problemom vzgoje kot pa izobraževanja. Poglejmo si najprej, kako je ta problem tematiziral Komenski.

Lik učitelja pri Komenskem

Gibanje didaktičnih reformatorjev 17. stoletja (in še posebej prizadevanja Komenskega) je mogoče razumeti kot prvo pedagoško gibanje, ki je bilo v dolo-

5 Blankertz, H, *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982, str. 29.

6 Baskar, B., O vzgojnem okolju, *Problemi – šolsko polje*, 26, 1988, št. 11, str. 31.

čenem smislu že razsvetljensko.⁷ Komenski je namreč izdelal koncept racionalne ureditve pouka, ki je omogočil razmišljanje o splošni šolski obveznosti, prav tako pa so elementi razsvetljenske pedagogike prisotni tudi v njegovem vzgojnem konceptu. Razsvetljenski koncept vzgoje ima namreč po Medvešu dve značilnosti, in sicer gre za »obrat od vzgojne moči besede, prepričevanja, pridiganja oziroma prisiljevanja, kaznovanja in strahospoštovanja k svobodi in razumu. Pri tem osnovno sredstvo in metoda moralne vzgoje ni več beseda (orakelj) z določenim strahospoštovanim sporočilom, temveč postaja temeljno vzgojno sredstvo vzgojiteljeva oseba, vzgojni proces pa proces identifikacije z njo«.⁸

Komenski je funkcijo in pomen učitelja izpeljal iz svojega koncepta pansofije, zato je *pansofijski učitelj* tisti, »ki je sposoben poučevati vse ljudi v vseh stvareh, ki delajo človeško naravo bolj popolno, da bi postali popolni v vsakem pogledu«.⁹ Ob tako splošno določeni funkciji učitelja nikakor ni presenetljivo, da Komenski učiteljevega dela ni pojmoval kot običajen poklic, temveč kot poslanstvo, *nebeški poklic*, od katerega je odvisen razvoj in napredek celotne družbe. Ta napredek – in s tem je povezana učiteljeva funkcija – pa ni odvisen samo od izobraževanja, saj znanje (znanost) po njegovem še ne naredi človeka. Treba je še nekaj več – in to sta *politika* ter *religija* oziroma moralna in verska vzgoja.¹⁰ Prav to je tisti *presežek*, ki se dokončno uveljavi v razsvetljenski pedagogiki. Ker je za Komenskega najbolj naravno, da se učenci vzgajajo po vzoru učitelja,¹¹ je za najsplošnejše elemente učiteljeve kvalifikacije določil: »1. vsak od njih /učiteljev/ mora biti takšen, kot želi, da so drugi; 2. poznati mora način, kako narediti druge takšne, kakršni naj bodo; 3. biti mora poln žara in predan delu.«¹² Specifična strokovna poklicna izobrazba, ki vključuje poznavanje racionalne in sistematične *metode* poučevanja in vzgajanja, je zajeta v drugi točki, ki ji je Komenski posvetil največji del svojega pedagoškega dela. Toda tudi drugi dve točki, ki sta izrazito ideološke narave, sta za učiteljevo kvalifikacijo pomembni, saj morajo po Komenskem učitelji imeti enake lastnosti kot duhovniki in občinski svetniki. Še več: »V tem pogledu morajo biti celo nad njimi, ker bodo oni v svojih šolah postavljali temelje Cerkve in države.«¹³ Čeprav je glavni cilj, ki je skupen vsem učiteljem, *renesansa in obnavljanje izgubljene božje podobe*, torej priprava na večno življenje, lahko iz citata sklepamo, da je Komenski vsaj implicitno razumel učitelja kot

7 Blankertz 1982, str. 29.

8 Medveš, Z., Razsvetljenski horizont vzgojnega koncepta pri Komenskem; Teze, v Kramar, M. (ur.), *Šola pred novimi razvojnimi perspektivami*, Zbornik povzetkov s posveta, Maribor: Pedagoška fakulteta, 1992, str. 8–9.

9 Komenski, J. A., Pandidaksija (Pampedagogija), *Pedagogija*, 8 (24), 1970, št. 1, str. 218.

10 Comenius, J. A., *Ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik*, Leipzig: Alfred Kröner Verlag, 1924, str. 43–44.

11 Comenius, *Ausgewählte Schriften*, 2. del, Leipzig: Verlag von Siegismund und Volkening, b. 1., str. 270.

12 Komenski, J. A. 1970, str. 218.

13 Prav tam, str. 219.

predstavnika vodilnih družbenih skupin in šolo kot aparat družbene reprodukcije in organizirane socializacije.

Te strukturne elemente šole in učitelja sta absolutistična država in meščanstvo pozneje prilagodili svojim potrebam, zato je šola dobila drugačno podobo, kot si jo je zamišljal Komenski. Njegova misel, naj se vsak šola že zato, ker je človek, se je ohranila kot gola abstrakcija, ki je v zgodovini novoveške pedagogike legitimirala šolsko institucijo. Njen vzgojni koncept se je vedno prilagajal realnemu socialnemu ozadju. Pomen Komenskega pri oblikovanju šolske podobe zato ni samo v vsebinskem in metodičnem realizmu, temveč tudi pri oblikovanju šole kot državne institucije. O tem je zapisal: »Vzroki, zaradi katerih je Bog ustanovil cerkvene skupnosti, človeška modrost pa skupnosti državljanov, veljajo tudi za šole, ki so samo preddverja Cerkve in skupnosti; to pomeni, da se mora vsaka oseba navaditi na duhovne kot tudi posvetne odnose, na slogo in na življenje, ki je regulirano z zakoni. Potrebno je torej razglašati za neizpodbitno resnico, da je potrebno šole odpreti povsod; koristile bodo gospodarstvu in dajale temelje Cerkvi in državi.«¹⁴

Kljub idealni podobi učitelja, ki je nekakšen model idealnega vernika in državljana (vzor, s katerim naj bi se učenci identificirali), ostaja učitelj v pedagoškem sistemu Komenskega podrejen cerkvenim in posvetnim oblastem. Njegovo strokovno delo in moralno podobo naj bi namreč neposredno nadziral ravnatelj šole, ki bi moral imeti še višje kvalitete kot učitelj.¹⁵ Medtem ko je Komenski za ravnatelje predvidel tako strokovne kot moralne kvalitete, pa naj bi se predstavniki najvišjih šolskonadzornih organov odlikovali predvsem z moralnimi kvalitetami, saj »ni pomembno, da so vedno zelo učeni, toda biti morajo izredno pobožni, resni in razumni«.¹⁶ Njihova naloga je nadzirati učiteljeve poklicne dejavnosti in *zavzetost*, paziti pa morajo tudi na njegovo privatno življenje, v katerem ne sme priti do kršitev moralnih ali katerihkoli drugih norm. Pod pokroviteljstvom cerkvenih in posvetnih oblasti naj bi nadzorovali tudi mladino v mestu in okolici ter celo njihove starše in skrbnike. Tudi njihovo delo temelji na predpostavki, da je nagrajevanje in kaznovanje temelj države.¹⁷

Vplivi pietizma na habsburško šolsko zakonodajo

Čeprav je bil osnovni namen razsvetljenstva osvoboditi duhovno, socialno in ekonomsko življenje iz spon teologije, so se v tem času razvijala tudi religiozna gibanja, ki takšnim idejam niso nasprotovala. Do neke mere so z njimi celo soglašala, še posebno v boju proti konservativnim cerkvenokonfesionalnim pri-

14 Komenski, J. A, *Pampaedia*, Panskolija, *Pedagogija*, 8 (24), 1970a, št. 1, str. 211.

15 Comenius b. l., str. 270.

16 Komenski 1970a, str. 217.

17 Comenius b. l., str. 278.

zadevanjem. Ta gibanja je v Nemčiji predstavljal pietizem.¹⁸ Odločilen pomen za razumevanje te vloge ima kalvinistično pojmovanje dela in gospodarske etike.¹⁹

To pojmovanje se je naslanjalo na nauk o predestinaciji, ki je učil, da so samo nekateri ljudje že ob rojstvu določeni za zveličanje. Potrditev svoje izbranosti lahko posameznik dobi s preizkušanjem svoje pobožnosti in svoje prizadevnosti ter s podrejanjem svojega življenja in dela božji slavi. Ker je bila poklicna in gospodarska uspešnost posameznika viden znak njegove izbranosti, je dobilo bogatenje teološko utemeljeno legitimnost. Toda bogastvo ni bilo namenjeno uživanju, temveč nadaljnjemu vlaganju, ki je vodilo k še večjim dobičkom; to pa je ob akumulaciji kapitala vplivalo tudi na discipliniranje vsakega posameznika in (prek njega tudi) delavskih slojev.

Ta mentaliteta je bila prisotna tudi v pietistični pedagogiki. Pietisti so namreč dokazovali, da se krščanstvo ne izraža samo v poznavanju verskih načel, temveč tudi v krščanskem življenju in delu. Smoter verske vzgoje so zato povezovali s poučevanjem družbeno in življenjsko koristnega znanja: »Praktično-tehnično delo je bilo povzdignjeno do vzgojnega načela.«²⁰

Najznačilnejši predstavnik pietistične pedagogike je bil August Hermann Francke (1663–1727). Podobno kot Komenski je tudi on pojmoval reformo družbe kot pedagoški problem, ki pa ga je mogoče rešiti z *realnimi sredstvi*. Tako je leta 1695 ustanovil šolo za revne otroke, ki so ji sledile še druge: šola za meščanske otroke, latinska šola, dekliški zavod. Kot vrh šolske piramide si je zamislil akademijo (Seminarium Universale), ki pa ni zaživela v celoti. Kmalu za tem je organiziral obsežno gradnjo kompleksa šolskih zgradb in internatov, ki so skupaj z gospodarskimi in drugimi (lekarna, tiskarna, knjigarna) zgradbami tvorili ekonomsko izredno učinkovito celoto, v okviru katere je lahko realiziral svoje pedagoške zamisli.²¹ Praktično in družbeno koristno delo, ki ga je Francke pojmoval kot askezo in hkrati realizacijo dejavnega krščanstva, je bilo prepleteno z vero, ki naj bi temeljila na neposrednem, osebnem in popolnoma individualnem odnosu med človekom in Bogom. Vera pri pietistih ni bila stvar razuma, temveč srca. Božji red in ljubezen do Boga ter korist za bližnjega so kot abstraktno vedenje neuporabne vrednote, če niso ponotranjene. Čeprav so Franckejevi zavodi sloveli po izredno ostri disciplini, torej uporabi prisilnih sredstev in kazni, ni bilo več v ospredju zunanje discipliniranje, temveč notranje prepričanje.²² V teh okvirih Francke od Komenskega ni prevzel samo elementov didaktično-realistične

18 Odlično analizo pietizma in njegovega vpliva izven meja kontinentalne Evrope daje Schantz 2013.

19 Blankretz 1982, str. 48; Weber, M., *Protestantska etika in duh kapitalizma*, Ljubljana: ŠKUC; Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1988, str. 137–141.

20 Kynast, R., *Problemgeschichte der Pädagogik*, Berlin: Junker und Dünhaupt Verlag, 1932, str. 101.

21 Prav tam, str. 102.

22 Reiningshausen, G., August Hermann Francke (1592–1670), v Scheuerl, H. (ur.), *Klassiker der Pädagogik*, 1. del, München: Beck, 1979, str. 90.

organizacije pouka, temveč tudi njegovo pojmovanje vzgojne funkcije učitelja in pomena njegovega zgleda, ki ga je Francke poudaril še bolj kot Komenski.

Pomembno je dejstvo, da je prav Francke prvič v zgodovini šolstva organiziral sistematično pedagoško izobraževanje učiteljev. Od leta 1696 si je dotok učiteljev za svoj šolski sistem zagotavljal z revnimi študenti teologije, ki so se preživljali s poučevanjem v omenjenih šolah. Njim je namenil brezplačno razdelilnico hrane, ki jo je imenoval *Seminarium praeceptorum*. V okviru te institucije so se seznanjali z metodiko poučevanja različnih predmetov in izpopolnjevali poznavanje učne snovi.²³ S tem ko je za učitelje v svojih šolah predvidel študente teologije, si je zagotovil tudi v pietističnem smislu ustrezno pobožne učitelje, ki naj bi s svojo osebnostno podobo predstavljali vzor učencem.

Zgodovinski pomen pietizma za razvoj šolstva je dvojen: s svojim razumevanjem dela je prispeval k temu, da se je religija približala praktični morali. Zato z razsvetljenstvom ni soglašal samo v vprašanih poklicne in stanovske vzgoje, temveč tudi v boju zoper državno Cerkev. Motivi za to so bil seveda pri gibanjih različni: razsvetljenstvo je nasprotovalo državni cerkvi zato, ker si je prizadevalo družbenopolitično življenje oblikovati na podlagi razuma, medtem ko je pietizem državni Cerkvi nasprotoval, ker se je zavzemal za polno uresničevanje posameznikove krščanske morale v privatnem življenju, ki mora biti zato osvobojeno državne prisile. Toda učinki so bili podobni²⁴ in so se skupaj s pedagoško-didaktičnimi idejami drugih razsvetljenskih tokov (industrializem, merkantilizem, filantropizem) odražali v Splošnem šolskem redu.

Poseganje države na področje osnovnošolskega izobraževanja

Šolskoreformni predlogi v Habsburški monarhiji so bili v 60. in v začetku 70. let 18. stoletja že tako številni, da s temeljitim posegom na šolsko področje ni bilo mogoče odlašati. Še posebno aktualno je postalo to vprašanje potem, ko je cesarica Marija Terezija razglasila šolstvo za *politicum*, torej državno zadevo, in po razpustitvi jezuitskega reda leta 1773, ki je imel do takrat monopol nad šolstvom. Že od sredine 18. stoletja je država posegala na šolsko področje: med drugim se je to zgodilo z vključevanjem sirot v proizvodno delo in njihovim zaposlovanjem v manufakturah in tovarnah ter se nadaljevalo z ustanavljanjem predilskih šol. Po Schmidtovih²⁵ besedah smo dobili takrat (1765) prve šole na Slovenskem, ki so bile ustanovljene na pobudo države in s katerimi je bila uvedena – čeprav le delna – šolska obveznost. Tukaj je sicer prevladoval ekonomski interes države, ki pa je našel svoje opravičilo tudi v razsvetljenski pedagogiki (industrializem);

²³ Prav tam, str. 88.

²⁴ Blankertz 1982, str. 53.

²⁵ Schmidt, V., Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem, 1. del, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, str. 157.

otroško delo samo je začelo postajati predmet pedagoške refleksije. Toda samo z industrijskimi šolami se državni interesi niso zadovoljili. Država je potrebovala (ob ekonomsko učinkovitih) tudi moralno oblikovane državljane, ki ne bi bili podložni le zaradi nevednosti, temveč bi sami spoznali smisel in namen *razumno* organizirane države. Dvig splošne izobrazbe preprostega ljudstva naj bi državi zagotovil večjo ekonomsko in politično učinkovitost, vendar ni bilo povsem jasno, v kakšen organizacijski in vsebinski okvir postaviti množično izobraževanje. Enega od številnih predlogov je prispeval tudi Slovenec Blaž Kumerdej, profesor na dunajski Orientalski akademiji.

Kumerdejev predlog organizacije elementarnega izobraževanja na Kranjskem

Leta 1772 je Kumerdej na cesarico Marijo Terezijo naslovil predlog organizacije osnovnošolskega izobraževanja na Kranjskem, ki je v slovenskem zgodovinoписju ocenjen kot »eden najpomembnejših dokumentov slovenskega narodnega prebujenja v njegovem prvem obdobju«,²⁶ pa tudi kot »najvažnejša listina za zgodovino slovenske osnovne šole«. ²⁷ V tem dokumentu²⁸ Kumerdej potrebo po izobraževanju preprostega ljudstva utemeljuje z značilno razsvetljsko argumentacijo: splošno gospodarsko zaostalost, državljansko nepokorščino in moralno izprijenost bi bilo mogoče premagati z učenjem branja in pisanja. Če bi preprosti ljudje »znali brati in pisati, bi bilo prav lahko jim dopovedati voljo deželnega kneza, ako bi jo natisnili v deželnem jeziku ter jo preprostemu človeku razglasili, kakor to delajo v drugih deželah. S pomočjo knjig bi jih mogli seznaniti tako z verskimi kakor tudi z gospodarskimi nauki, da bi laže pridobivali in proizvode izmenjavali ter državi davke plačevali. Če bi brali, bi jih bilo laže seznaniti z državljanskimi dolžnostmi, da bi ne bili kot vojaki tako neuporabni, in končno bi jih mogli pripraviti do tega, da bi se učili nemščino«. ²⁹

Da bi se to lahko uresničilo, je Kumerdej »njenemu veličanstvu« predlagal, naj prepove zaposlovanje nepismenih cerkovnikov. Vsak cerkovnik bi bil dolžan ob nedeljah po maši brezplačno poučevati branje in pisanje mladino pa tudi odrasle. Svetoval je, naj se duhovnikom, ki s svojimi pridigami pogosto odvrčajo ljudi od učenja, ker bi to lahko bil razlog za krivoverstvo, ukaže, naj začno ljudi spodbujati k učenju. Svetoval je tudi imenovanje nadzornika, ki pa bi v svojem prostem času »iz ljubezni do domovine« napisal ali v slovenski jezik prevedel

26 Ciperle, J., in Vovko, A., *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987, str. 38.

27 Schmidt 1988, str. 168.

28 Dobesedni prevod celotnega dokumenta najdemo v Schmidt, 1988, str. 168–171.

29 Cit. po Schmidt 1988, str. 169.

dobre knjige o poljedelstvu, trgovini in nemško slovnico. Edini strošek, ki bi bil po Kumerdejevem predlogu za ta projekt potreben, bi bil povezan s tiskom in razdeljevanjem brezplačnega abecednika (seveda slovenskega).

Kumerdejev predlog sicer ni bil povsem originalen, saj je npr. koroško deželno glavarstvo leta 1770 razglasilo, da morajo na novo nameščeni cerkovniki znati brati, pisati in tudi računati,³⁰ povsem nova (po zatonu slovenskih protestantskih osnovnih šol ob koncu 16. stoletja) pa je zahteva po pouku v materinščini slovenskih otrok. Cesaričino poizvedovanje je sicer pokazalo, da Kumerdejev predlog med slovenskimi cerkvenimi veljaki nima podpore, pa vendar si je s svojim prizadevanjem na dvoru pridobil naklonjenost. V primerjavi z zakonsko regulacijo množičnega osnovnošolskega izobraževanja in še posebno v primerjavi s sistemom izobraževanja učiteljev, ki ga je uveljavil prvi osnovnošolski zakon dve leti pozneje, je bil njegov predlog naravnost trivialen. Toda Kumerdejevo iskreno prizadevanje za dvig kulture preprostega prebivalstva, ki je bilo povsem usklajeno z razsvetljskimi ambicijami šolske reforme, mu je med drugim prineslo mesto ravnatelja ljubljanske normalke. Gre za tip šole, ki naj bi bila ustanovljena v vsaki avstrijski provinci in naj bi v okviru šolske reforme predstavljala normo didaktične podobe osnovne šole in izobraževanja učiteljev.

Felbiger in konceptualizacija izobraževanja učiteljev

Izhod iz množice predlogov glede prihodnje podobe organizacije osnovnošolskega izobraževanja v monarhiji, ki se jim dolgo ni uspelo povezati v jasno obliko, je predstavljala avtoriteta, na katero so se vsi sklicevali. Ta avtoriteta je bil opat Johann Ignaz von Felbiger. Na prošnjo Marije Terezije je leta 1774 iz Sagana v Šleziji prišel na Dunaj, da bi organiziral osnovno šolo in izobraževanje učiteljev. Na njegove pedagoške poglede je močno vplivalo spremljanje razvoja realke, ustanovljene leta 1747 v Berlinu, ki jo je vodil Johann Julius Hecker. Hecker je ujel še zadnja Franckejeva predavanja v Halli (Halle) in je tam nekaj časa tudi poučeval. Na tej realki je bil organiziran tudi prvi pruski učiteljski seminar, kjer je učil J. F. Hahn, znan in priznan metodik elementarnega pouka.³¹ Felbiger se je z delovanjem te realke tudi osebno seznanil in tako prevzel elemente pietistične in razsvetljske pedagogike ter jih vnesel v šlezijsko osnovnošolsko zakonodajo iz leta 1765, po prihodu na Dunaj pa tudi v *Splošni šolski red* (*Allgemeine Schulordnung*), ki je ob vsebinski in organizacijski podobi osnovne šole zakonsko uredil tudi sistematično izobraževanje učiteljev na *normalnih šolah* (normal-

³⁰ Prim. Schmidt 1988, str. 171.

³¹ Gönner, R., *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1967, str. 35.

kah), kakor so se imenovalle tiste šole, ki naj bi bile »vodilo vsem ostalim šolam v deželi«. ³² V vsaki avstrijski deželi naj bi delovala »ena sama normalna šola, in sicer v tistem kraju, kjer je šolska komisija, po kateri se morajo ravnati vse ostale šole v deželi; v taisti se morajo izobraževati učitelji za druge nemške šole in se o vseh potrebnih rečeh dobro usposobiti ali se mora vsaj natančno preveriti tiste učitelje, ki so se usposabljali drugod, če se želijo zaposliti kjerkoli v deželi /.../.« ³³

Glede izobraževanja učiteljev je *Splošni šolski red* tako opredelil poslanstvo normalke: tukaj naj bi se »kot priprava za bodoče učitelje« predstavile in pojasnile »lastnosti in dolžnosti poštenih učiteljev«:

»Zadeve, ki jih bodo poučevali,

- poznavanje metode,
- vaje v praktičnem poučevanju,
- potrebno o šolski disciplini,
- vodenje katalogov,
- vedenje med izpraševanjem.

Naposled še zlasti tisto, kar morajo znati domači učitelji, ki želijo to službo opravljati poklicno.« ³⁴

Danes si težko predstavljamo, kako obsežen organizacijski in upravni projekt je bila uvedba osnovnošolske obveznosti za vse podložnike v monarhiji. Izvedba in uspeh sta bila odvisna od zelo jasne in obvezujoče vizije, kaj in tudi kako naj se v šolah poučuje ter seveda katere obveznosti in dolžnosti prevzemajo posamezni deležniki. Šolski red je na več mestih izpostavljajl *predpisani način poučevanja*, tako je npr. deželnim šolskim komisijam nalagal, da »naj skrbijo za ohranitev predpisanega načina poučevanja« ³⁵ in da naj učiteljskega mesta ali službe »ne dobi ali dejansko ne nastopi nihče, ki ni bil dobro poučen o tukaj predpisanem načinu poučevanja in se v normalni šoli pri tozadevnem opravljenem preverjanju ni izkazal za usposobljenega« ³⁶

V *Splošnem šolskem redu* sicer najdemo kratke predpise glede didaktične in organizacijske podobe pouka, toda za poenotenje šolskega sistema je zakon poskrbel z določilom, ki pravi: »Ker želimo, da se upošteva enovitost pouka, smo v ta namen o vseh učnih predmetih dali spisati ne samo za učence potrebne knjige in tabele, temveč tudi za učitelje potrebna navodila in jih predložili v metodni knjigi, iz katere bodo slednji lahko razbrali, kako naj ravnajo na vsakem področju svoje službe.« ³⁷

Kot (glavni) avtor Splošnega šolskega reda je za omenjeno metodo knjigo poskrbel kar Felbiger sam. Leto po izidu zakona je izšla Felbigerjeva *Metodna*

³² Batič, M., Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah, *Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1, str. 11.

³³ Prav tam.

³⁴ Prav tam, str. 13.

³⁵ Prav tam, str. 10.

³⁶ Prav tam, str. 11.

³⁷ Prav tam, str. 15.

knjiga za učitelje v nemških šolah v cesarsko-kraljevih dednih deželah (Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen, 1775),³⁸ ki je vsebovala natančna navodila za izvedbo in didaktično podobo novega šolskega sistema.³⁹ Metodna knjiga je skupaj z zakonom predstavljala uradno pedagoško doktrino tedanjega časa oziroma pedagogiko nasploh, saj je vključevala vsebinske, učne, vzgojne in izobraževalne sestavine, ki so bile predpisane tudi v okviru predavanj na univerzi. Metodna knjiga je bila kot učbenik in priročnik namenjena organizatorjem šolstva, nadzornikom vseh stopenj, predvsem pa ravnateljem in učiteljem normalke; tistim torej, ki naj bi izobraževali bodoče učitelje. Priporočena je bila sicer tudi že nameščenim učiteljem in učiteljskim kandidatom, toda njihov izobrazbeni nivo je bil večinoma prenizek, da bi jo lahko razumeli in uporabljali. Dejansko je bila Metodna knjiga prezahtevna za večino učiteljskih kandidatov; celo za tiste, ki izobraževali bodoče učitelje. Zato je Felbiger leta 1777 izdal skrajšano in predelano *Jedro metodne knjige* (Kern des Methodenbuches besonders für Landschulmeister in den K. K. Staaten). Še istega leta je bilo to delo prevedeno v slovenski jezik (*Sern ali vonusetek teh metodneh buqvi*)⁴⁰ in po ugotovitvah Vlada Schmida⁴¹ to ni bila le prva pedagoška knjiga v slovenščini, ampak tudi prvi poskus uporabe slovenščine kot jezika znanosti. Prevod je bil sicer slab, pa vendar pomemben, saj so se lahko slovenski učitelji tudi v slovenščini seznanili z izboljšano učno metodo. Knjigo je Felbiger namenil »resničnim šolnikom /Schulmeistern/, da bi jo uporabljali poleg Metodne knjige. Tistim, ki jih poučujejo, bo služila kot vodilo za predavanja, za izpite /.../.«⁴²

38 Felbiger, J. I. von, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, Herausgegeben von Johann Panholzer, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1892.

39 Felbiger se je že pred tem izkazal kot avtor pedagoških del. Potem ko je vodil šolsko reformo v Šleziji leta 1765, je leta 1768 izdal knjigo z naslovom *Značilnosti, vednosti in dokazi pravičnih šolnikov* (Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute). Felbiger je delo označil kot povzetek najboljših pedagoških tekstov, kot skupek njegovih spoznanj in izkušenj. Bistven del tega besedila je bil ponatisnjen v njegovi *Metodni knjigi* iz leta 1775. Prim: Panholzer, J., Johan Ignaz von Felbigers Methodenbuch, v: Felbiger, J. I. von, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, Herausgegeben von Johann Panholzer, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1892, str. 27.

40 Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den k. k. Staaten ins Krainerische übersetzt. Wien: gedrückt bey Joseph Eblen von Kurzboeck, k. k. u. Hohenbuchdrucker und Buchhandler, 1777. Delo je izšlo z utemeljitvijo, da je »izkušnja pokazala, da deželni šolski vodje, ki so bili deležni najboljših predavanj o Metodni knjigi in jim je bilo naloženo, da naj zaradi ponavljanja to snov predelajo v knjigi, tega niso izkoristili na način, kot smo upali. Ko si se o tem z njimi pogovarjal ali jih izpraševal, si opazil, da bistvenega in najpomembnejšega niso znali ločiti od tega, kar je v Metodni knjigi namenjeno pojasnjevanju in poglobljanju. To je vodilo do odločitve, da bistveno izločimo od vsega drugega in predstavimo v povzetkih in kratkih stavkih.« (Prav tam, str. 4.)

41 Schmidt 1988, str. 215.

42 Kern des Methodenbuches 1777, str. 4.

Izkazalo se je, da je bila tudi ta knjiga prezahtevna za običajne podeželske učitelje na trivialkah. Zaradi njihove nizke izobrazbene ravni je Felbiger pripravil še bolj nazoren in poenostavljen izvleček praktičnih navodil iz *Jedra metodne knjige* z naslovom *Zahteve do šolskih vodij in učiteljev trivialk*.⁴³ Te zahteve so bile namenjene šolskim nadzornikom kot kriterij pri nadzoru praktične izvedbe pouka. Uporabljale pa so se tudi kot kriterij za izpitno preverjanje praktične usposobljenosti učiteljskih kandidatov in že nameščenih učiteljev.⁴⁴ Tudi ta knjiga je bila leta 1778 prevedena v slovenski jezik.⁴⁵

Felbigerjev pedagoški sistem predstavlja značilen sistem normativne pedagogike. Norma je tukaj izpeljana iz potreb in zahtev absolutistične države ter na tej osnovi formuliranega vzgojnega cilja. Tej normi se podrejšajo in se hkrati z njo upravičujejo vzgojna sredstva in metode, ki so oblikovane kot jasna navodila za ravnanje. Pri tem se Felbigerju utemeljevanje norme ne zdi teoretsko pomembno, saj v tem pedagoškem sistemu norma ne potrebuje utemeljitve – je sama na sebi umevna. Tako je v *Jedru metodne knjige* normativna utemeljitev predpisane *nove učne metode* odpravljena na kratko: »Iz zelo številnih vzrokov je koristno, da so podložniki neke države vzgojeni po enakih pravilih in na enak način poučevani.«⁴⁶ Bistveno pomembnejše pa je vprašanje razlage, utemeljitve in natančne razčlenitve didaktičnih in metodičnih elementov *nove učne metode*. Pedagogika za učitelja je zamišljena kot preskriptivna pedagogika, ki učitelju natančno predpisuje njegovo pedagoško delo. Felbiger je takšen pristop utemeljeval s prepričanjem, da ljudje, »ki sami niso sposobni ničesar iznajti ali izbrati /.../ potrebujejo predpis in tudi navodilo, da se po njem ravnaajo.«⁴⁷ Glede na praktične pogoje državne reforme šole in nizko izobrazbeno raven učiteljskih kandidatov, je takšno mnenje odslikavalo realno stanje tedanjega časa, toda v nadaljnjem razvoju pedagoškega izobraževanja učiteljev se je ohranjalo kot stalna oblika omejevanja učiteljeve avtonomije in nezaupanja v njegovo delo. S takšnim mnenjem je bilo usklajeno tudi Felbigerjevo pojmovanje učiteljeve vzgojne funkcije.

43 *Forderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen*, Wien: Im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bei St. Anna in der Johannesgasse, 1777.

44 Prav tam, str. 1.

45 Schmidt 1988, str. 215–216. V prevodu se je celoten naslov glasil: *Pogervajna na šulmastre inu učenike teh trivial – ali gmejn šuli, na katerih dopolnostjo imajo ti postavljeni vizitatorji ali spregledovalci gledati, inu po taisteh ta rodnost teh, kateri ta mladost podučujo, obsoditi, u karnjsku prestavlene od gospouda Janeza Nepom, grofa inu gospouda od Edlinga, cesarskega kamerskega gospouda, inu svetovavca per ljubljanskimu svetovastvu*.

46 Kern des Methodenbuches 1777, str. 5. Zdi se, da v digitalizirani kopiji, ki jo najdemo na spletni strani <https://www.dlib.si/> manjka stran z nemškim tekstom, kjer se ta citat nadaljuje. Citat prevajamo iz nemškega jezika, ker je ta bolj razumljiv kot prevod v arhaični slovenski jezik. Digitalizirano nemško verzijo *Jedra metodne knjige* z zgornjim citatom v nemškem jeziku najdemo na spletni strani <https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC03446176/16/> in <https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC03446176/17/>

47 Prav tam.

V Felbigerjevem pedagoškem sistemu, ki je hkrati tudi državni pedagoški sistem, je vzgojni koncept integriran v didaktično oziroma vsebinsko in metodično podobo pouka. V vseh sestavinah pouka enotno predpisana navodila so že sama po sebi zagotavljala enotno vzgojo in izobrazbo državljanov oziroma posameznih slojev prebivalstva. Toda učiteljevo natančno izpolnjevanje predpisov ni dovolj. Skladno z religioznim in razsvetljskim vzgojnim konceptom je tudi Felbiger izpostavil pomen učiteljevih osebnostnih in moralnih kvalit, ki odlikavajo podobo idealnega vernika in podložnika. Vzporedno s prvo institucionalizirano obliko izobraževanja učiteljev se je pojavilo tudi vprašanje njihove vzgoje oziroma osebnostnega oblikovanja. To vprašanje je bilo v Felbigerjevem pedagoškem konceptu omejeno na raven zakonskega predpisa, ki je moralno in pravno zavezujoč, saj je treba Metodno knjigo razumeti kot zakonsko predpisan izvedbeni akt. Poglejmo si vsebino te knjige in še posebej, kako je tukaj opredeljen lik učitelja.

Lik učitelja v Felbigerjevi Metodni knjigi

Zgoraj smo na kratko opisali, kako je Splošni šolski red uredil izobraževanje učiteljev. Za drugo polovico 18. stoletja je značilno, da šola iz religiozne sfere postopoma preide v interesno sfero države. Čeprav sedaj država organizira in upravlja osnovno šolo in skrbi za izobraževanje učiteljev v duhu razsvetljskih ambicij, ostaja lik učitelja definiran s tradicionalnim religioznim okvirjem. Felbigerjev model »bogaboječega učitelja« predstavlja tipično formo religiozne poklicne etike v razvoju profesionalizacije učiteljskega poklica.⁴⁸

Felbiger je Metodno knjigo razdelil na tri dele.⁴⁹ V prvem delu z naslovom *O učnem načinu nasploh in v posebnostih* predstavlja ključna didaktična priporočila za šole, ki jih je uzakonil Splošni šolski red. Po poglavjih razlaga skupinski pouk, skupno branje, črkovno metodo, tabeliziranje, katehiziranje, pouk religije, opismenjevanje, črkovanje, branje, pisanje, nemški pravopis, nemški jezik, pisne izdelke, navodila za navajanje k pravičnosti, navodila za spoznavanje koristnih fizikalnih resnic, poučevanje poljedelstva, zemljepisa, zgodovine, računstva, merjenja v povezavi z gradbeništvo in latinščine. Za našo razpravo je zanimiv drugi del z naslovom *O osebah, ki se v nemških šolah učijo učne metode, po njej poučujejo in ki naj nadzirajo njeno izvajanje*. V tretjem delu Felbiger razlaga *Različne predpise o ureditvi in vzdrževanju nemškega šolstva*.

Vidimo torej, da je drugi del knjige namenjen učiteljskim kandidatom, učiteljem in nadzornikom. Kako izjemen pomen je Felbiger pripisoval poenote-

⁴⁸ Schach, B., *Professionalisierung und Berufsethos*, Berlin: Duncker & Humblot, 1987, str. 80.

⁴⁹ Felbiger 1892. Za lažjo predstavo o obsegu tega dela omenimo, da je v izdaji, ki jo tukaj uporabljamo, knjiga ponatisnjena od str. 108 do 362. Dober povzetek Felbigerjevega koncepta didaktične podobe šole najdemo v Schmidt 1988.

ni uveljavitvi nove učne metode, je razvidno iz prvega poglavja v drugem delu z naslovom *Kako na normalkah poučevati kandidate o učni metodi in kako naj se jo naučijo*. Pričakovanja glede predhodne izobrazbe so bila zelo nizka, saj Felbiger priporoča, da je treba vsakega kandidata pri vpisu podrobno izprašati in ob ugotovljenem pomanjkljivem znanju napotiti k ustreznemu učitelju. Sicer pa je zasnova izobraževanja učiteljev zelo preprosta: kandidati se morajo seznaniti: 1. z vsebino učbenikov za posamezne predmete in 2. kako različne predmete poučevati po predpisani metodi. Da bi se to doseglo, je potrebnih pet dejavnosti: 1. kandidati morajo brati ustrezno literaturo – predvsem Metodno knjigo (in kot smo opisali zgoraj – Jedro metodne knjige) ter predpisane učbenike za posamezne predmete, 2. predpisane didaktične pristope morajo kandidati vsaj enkrat videti v konkretni šolski situaciji, 3. kandidati morajo pozorno poslušati predavanja, 4. kandidati morajo vsako priložnost izkoristiti za utrjevanje z vajo in 5. svoje znanje in spretnosti morajo kandidati dokazati pred direktorjem normalke in učiteljem posameznega predmeta. Celoten koncept izobraževanja učiteljev je opisan na sedmih straneh⁵⁰ in povsem očitno je, da Felbigerjeva ambicija glede profesionalne formiranosti bodočih učiteljev ne presega nivoja obrtniške spretnosti.

V opisanem konceptu tudi ni prostora za formiranje tistih lastnosti učiteljev, ki jih Felbiger kot zaželeno in zahtevane obravnava v nadaljevanju. Tako v poglavju z naslovom *O značilnostih učitelja* uvodoma opredeli pomen učiteljskega poklica: »Vsak učitelj mladine opravlja zelo pomembno službo. Pred svojimi učenci zastopa mesto staršev; on je pomočnik krajevnega duhovnika. Svetna in večna dobrobit njegovih učencev je v določeni meri odvisna od njega, kajti on je zavezan, da jih poučuje resnice, katerih poznavanje in izvajanje služi temu, da jih naredi uporabne za človeško družbo in končno tudi večno srečne.«⁵¹ Vidimo, da religiozna argumentacija pomena učiteljskega poklica tukaj povsem zasenči razsvetljenski motiv, ki ga komaj prepoznamo v uporabnosti podložnikov.

Dober učitelj, ki je po Felbigerjevem mnenju »zelo dragocen človek«, mora imeti:

- »a) jasno in zadostno znanje o stvareh, ki jih bo poučeval;
- b) sposobnost, veliko spretnosti in neutrudnosti pri poučevanju;
- c) nekatere okoliščinam prilagojene lastnosti in
- d) veliko modrosti v izvedbi.«⁵²

Prvih dveh značilnosti se bodoči učitelji lahko naučijo v normalkah, o drugih dveh pa se bodoči učitelji lahko podučijo kar v njegovi (v opombi 37 omenjeni) knjigi iz leta 1768, za katero se je pokazalo, da je »izjemno praktična« in jo zaradi tega v Metodni knjigi znova objavlja. Poglejmo torej, katere so tiste lastnosti »dobrega učitelja«, ki jih ni mogoče poučevati v normalkah, temveč jih bodoči učitelji spoznajo v ustrezni literaturi.

⁵⁰ Felbiger 1892, str. 233–239

⁵¹ Prav tam, str. 244.

⁵² Prav tam, str. 245.

Da bi bodoči učitelji doumeli pomen njihovega poklica, se morajo zavedati, da je njihova naloga »otroke v šolah narediti učinkovite, uporabne člane države, razumne ljudi, da bodo postali pravični kristjani, kar jim bo omogočilo srečno življenje pa tudi večno srečo«. ⁵³ Prepletenost razsvetljenskih in religioznih motivov je tukaj povsem očitna, pa vendar je krščanska etika dominantna komponenta, ki poklicu učitelja vtisne religiozni karakter. Ko v nadaljevanju našteva najpomembnejše lastnosti učiteljev, postavi na prvo mesto pobožnost. Ne samo, da mora biti dobro poučen v krščanskih resnicah, »izpolnjevati mora vse predpise in zakone naše religije; religijo mora bolj poznati po dejanjih kot po besedah, ne zadostuje zgolj vera v spoznane resnice, temveč tudi ubogljivo izvajanje; njegovo srce mora biti napolnjeno z božjo ljubeznijo, kot tudi ljubeznijo oblasti; predvsem pa mora biti njegovim učencem zares ljubeznivo naklonjen«. ⁵⁴

Druga najpomembnejša lastnost učitelja je *ljubezen do njegovih otrok*. Gre seveda za tradicionalno krščansko očetovsko ljubezen, pri čemer Felbiger posebej opozarja, da naj učitelj svoje naklonjenosti do otrok ne podreja njihovemu gmotnemu stanju – edino razlikovanje, ki je dopustno, je razlikovanje glede na pobožnost in pridnost otrok. ⁵⁵ Tretja značilnost je *živahnost*. Grožnje in udarci niso pot do cilja. Učitelj mora pokazati določeno angažiranost, ko poskuša težavno snov razložiti, poenostaviti, jo prilagoditi razumevanju otrok ... ⁵⁶ Sledi *potrpežljivost* kot četrta lastnost. Peta značilnost je *točnost*, šesta pa *pridnost*.

Vidimo, da Felbiger tukaj izpostavi lastnosti, ki bolj korespondirajo s pričakovanji Cerkve in države do šolskih uslužbencev kot pa s kakšno specifično pedagoško logiko profesionalne usposobljenosti učiteljev. Povsem enoznačne uporabne pedagoške napotke za učitelje najdemo v poglavju, ki govori o *modrosti* učitelja. Ta se kaže v tem, da »pozna vse tisto, kar je potrebno za poučevanje mladine.« K temu sodi naslednje:

a) pri svojih učencih si mora znati pridobiti spoštovanje in poslušnost. Mora vedeti, kako se učencem priljubiti, kot tudi kako jih ustrahovati;

b) vedeti mora, kako naj ravna glede na starost in spol učencev, glede njihovih različnih dejavnosti in temperamenta«. ⁵⁷

Čeprav se naša »z izvirnim grehom pokvarjena narava bolj nagiba k temu, kar je prepovedano, kot k temu, kar je dovoljeno«, pa je Felbiger v vzgojnih napotkih bliže filantropističnemu pogledu na otroka kot pa trdi pietistični doktrini stroge discipline. Njegovi praktični vzgojni napotki izhajajo iz izkušnje, da so »ljudje vseh vrst, različnega stanu in starosti, celo v najzgodnejšem obdobju ustvarjeni tako, da raje sledijo prijaznosti in razumu kot pa prisili«. ⁵⁸ Čeprav na-

53 Prav tam, str. 246.

54 Prav tam, str. 249.

55 Prav tam, str. 249–250.

56 Prav tam, str. 250.

57 Prav tam, str. 256–257.

58 Prav tam, str. 257.

menja šolski disciplini obširno poglavje v tretjem delu knjige, pa lahko na tem mestu sklenemo, da citat odraža temeljno vzgojno doktrino njegovega pedagoškega koncepta, ki pa se v Jedru metodne knjige nekako izgubi. Potrebna bi bila natančnejša analiza, v kolikšni meri Jedro metodne knjige ohranja duha Metodne knjige, toda splošni vtis je, da so na račun direktivnosti in praktične naravnosti žrtvovani tisti deli, ki v originalu obetajo določeno pedagoško premišljenost in samostojnost učitelja. Zdi se, da je namen Jedra metodne knjige (še bolj) enoznačno reguliranje in poenostavljeno nadziranje učiteljevega dela, ki sega tudi v njegovo zasebno sfero. Tako v Metodni knjigi ne najdemo citata oziroma misli iz Jedra metodne knjige, kjer (podobno kot si je to zamislil že Komenski) Felbiger regulira tudi učiteljevo zasebno življenje, saj mora biti »v svoji hiši miroljuben in urejen, do drugih priazen in uslužen,«⁵⁹ skratka vzoren vernik in podložnik.

Felbiger seveda predpostavlja učiteljevo interiorizacijo omenjenih zahtev, ki pa je v organizacijskem okviru izobraževanja učiteljev ni bilo mogoče učinkovito izvesti. Najbolj *ekonomično* sredstvo v materialnem in idejnem smislu je bilo zato uradno predpisano nadzorovanje in selekcija učiteljev. V zgodovini institucionaliziranega izobraževanja učiteljev je bilo prav vprašanje oblikovanja lika učitelja eno izmed osrednjih kazalcev prevladujoče družbene in pedagoške predstave o idealnem učitelju. Te predstave so bile tudi kazalec svetovnonazorske opredelitve in lojalnosti do prevladujočih družbenih skupin. Nadzorovanje in selekcija sta sicer v razvoju ohranili svojo vlogo, toda pedagogi so si vse bolj prizadevali izoblikovati takšne oblike izobraževanja učiteljev, ki bi hkrati zagotavljale tudi učinkovito osebnostno oblikovanje (brez prisilnih sredstev).

Kumerdejev koncept izobraževanja učiteljev

Nezadovoljstvo s takšno organizacijo, trajanjem in kvaliteto izobraževanja učiteljev, kot jo je predvidel *Splošni šolski red* oziroma Felbiger, se je v Habsburški monarhiji pojavilo že kmalu po uveljavitvi. Zelo odmeven je bil leta 1786 objavljen anonimni predlog za ustanovitev dveletnih učiteljskih seminarjev v vsaki provinci – vanje naj bi sprejemali tudi kandidate brez lastnih sredstev za preživljanje. Ob materialnih ugodnostih za revne učiteljske kandidate je avtor tega besedila videl prednost takšnega seminarja (verjetno internatskega tipa) tudi v tem, da bi lahko šolsko osebje opazovalo značaj in vedenje kandidatov ter (za učiteljski poklic) moralno neustrezne pravočasno odstranilo.⁶⁰ Približno v istem času je ustanovitev internatov za preparandiste predlagal tudi saazanski prošt Johan Nepomuk Liesnek.⁶¹

⁵⁹ Kern des Methodenbuches 1777, str. 173.

⁶⁰ Gönner 1967, str. 46.

⁶¹ Prav tam, str. 287.

Da obstoječi način izobraževanja učiteljev ne obeta napredka šolstva, je nekaj manj kot četrto stoletje po uveljavitvi Splošnega šolskega reda ugotavljal tudi Blaž Kumerdej. Schmidt⁶² opisuje, da je deželno glavarstvo v Ljubljani leta 1800 okrožne šolske nadzornike povabilo, naj predlagajo, kako povečati zanimanje za učiteljski poklic. Kumerdej, ki je bil v tem času okrožni šolski nadzornik v Celju, je v svojem poročilu izpostavil neugodne razmere, v katerih živijo učitelji. Njihov poklic je med ljudmi nepriljubljen in imajo do njega sovražen odnos. Za svoje preživetje se morajo pogosto udingati lokalnemu župniku, povrhu vsega pa učiteljski poklic spremlja revščina. Da bi postal učiteljski poklic za mladino bolj vabljiv, je Kumerdej predlagal:

1. izboljšanje učiteljevega gmotnega položaja;
2. neodvisnost učitelja od župnika in
3. ustanovitev učiteljskega seminarja, kamor bi sprejemali mlade študente,

ki bi ob akademskem študiju spoznavali tudi učno metodo, pedagoško literaturo ter deželni jezik.

Schmidt sklepa, da je Kumerdej idejo za izobraževanje učiteljev dobil že med študijem na Dunaju, ko se je pripravljaj na prevzem ravnateljskega mesta ljubljanske normalke. Felbigerjeva učna metoda je posredno izvirala iz Franckejevih pietističnih šolskoreformskih pobud in njegov (zgoraj omenjeni) Seminarium praeceptorum v Halli je Kumerdej gotovo poznal.⁶³

Seveda tak predlog na prelomu iz 18. v 19. stoletje v avstrijski monarhiji ni imel nobene možnosti za realizacijo. Pogoje je vzpostavilo šele revolucionarno leto 1848. V Kumerdejevem predlogu prepoznamo Diesterwegovo programsko zahtevo iz članka *Odvisnost osnovne šole in osnovnošolskih učiteljev* (objavljenega leta 1860), ki je nastal kot kritika pruskega političnega nazadnjaštva, ki se je na šolskem področju kazalo z zniževanjem izobrazbenih zahtev v šoli in v izobraževanju učiteljev ter z omejevanjem učiteljeve avtonomije.⁶⁴ V tem članku najdemo klasično pedagoško geslo, katerega avtor je že zdavnaj pozabljen in je prav, da znova spomnimo nanj: »Šola je vredna toliko in tako malo, kolikor in kakor malo je vreden učitelj. Če hočemo povzdigniti šolo /.../, moramo povzdigniti učitelje.«⁶⁵

Kot vzrok za slab položaj šole in učiteljskega poklica je Diesterweg izpostavil tri vrste odvisnosti osnovnošolskih učiteljev:

1. odvisnost od stanu oziroma interesov Cerkve, ki so v nasprotju z družbenim napredkom;
2. odvisnost od pomanjkljive izobrazbe učiteljev in
3. odvisnost od ekonomske stiske učiteljskega poklica.

62 Schmidt 1988, str. 230–232.

63 Prav tam, str. 232.

64 Žlebnik, L., Adolf Diesterweg 1790–1866, v: Žlebnik, L. (ur.), *Izbrani teksti pedagoških klasikov*, Ljubljana: DZS, 1958, str. 121–123.

65 Diesterweg, A., *Odvisnost osnovne šole in osnovnošolskih učiteljev*, v: Žlebnik, L. (ur.), *Izbrani teksti pedagoških klasikov*, Ljubljana: DZS, 1958, str. 139.

Vidimo torej, da je Kumerdej že šestdeset let pred Diesterwegom, ki je v zgodovino šolstva zapisan kot vodilni ideolog liberalno usmerjenih učiteljev v drugi polovici 19. stoletja, diagnosticiral enake razloge za neuspeh šole. Kumerdej sicer svoje zamisli izobraževanja učiteljev ni podrobneje izdelal, toda glede na zapisano, lahko sklepamo, da njegova vizija že odpira pot profesionalizaciji učiteljskega poklica, ki jo lahko prepoznamo v prehodu iz krščanske v idealistično poklicno etiko. Prav Diesterweg je bil vodilni akter tega prehoda.⁶⁶

Zaključek

Vprašanje metode pedagoškega formiranja družbeno zaželene forme lika učitelja je ostalo v okviru začetkov institucionalizacije izobraževanja učiteljev nedorečeno. Država je verjela, da ponuja Metodna knjiga pedagoški koncept, ki omogoča doseganje zaželenih vzgojnih učinkov med podložniki. Toda kako »vzgojiti« učitelja? Tu se skoraj celo stoletje ni zgodil večji premik. V okviru 1. avstrijskega osnovnošolskega zakona je bil lik učitelja bolj stvar zakonske prisile ali v najboljšem primeru apela kot pa načrtnega pedagoškega formiranja. V okviru 2. avstrijskega osnovnošolskega zakona postane ta problem še bolj očit. Kolikor je Splošni šolski red lik učitelja predpisoval posredno, prek Metodne knjige, ki jo lahko razumemo kot nekakšen podzakonski akt, pa je Politična šolska ustava – 2. avstrijski osnovnošolski zakon iz leta 1805⁶⁷ – lik učitelja predpisala kar kot zakonsko določilo (učitelj mora biti bogaboječ, vzor učencem v govoru, ravnanju in celotnem vedenju, in to v šoli kot v zasebnem življenju). Šele tretji avstrijski osnovnošolski zakon iz leta 1869 (Reichsvolksschulgesetz) je prekinil prakso zakonskega definiranja lika učitelja. To je čas, ko začne odgovornost za pedagoško formiranje učiteljev prevzemati pedagoška teorija⁶⁸ – hkrati pa je to čas, ko robato ideološko formo zakonskega predpisovanja lika učitelja zamenjajo subtilne ideološke forme pedagoških argumentacij.

Viri in literatura

Ariés, P., *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*, Ljubljana: ŠKUC, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1991.

Baskar, B., O vzgojnem okolju, *Problemi – šolsko polje*, 26, 1988, št. 11, str. 29–36.

⁶⁶ Schach 1987, str. 94.

⁶⁷ Politische Verfassung der Deutschen Schulen in den kaiserl. königl. Deutschen Erbstaaten, 3. izdaja, Dunaj: Im Verlagsgevoölbe des k. k. Schubücher, 1817. <https://www.dlib.si/details/urn:nbn:si:doc-bbrce3mb> (pridobljeno 3. 9. 2024).

⁶⁸ Zelo pomemben je bil prispevek herbartistične pedagogike (prim. Protner, E., *Herbartistična pedagogika na Slovenskem* : (1869–1914), Maribor: Slavistično društvo, 2001).

- Blankertz, H., *Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.
- Ciperle, J., in Vovko, A., *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987.
- Comenius, J. A., *Ausgewählte Schriften zur Reform in Wissenschaft, Religion und Politik*, Leipzig: Alfred Kröner Verlag, 1924.
- Comenius, *Ausgewählte Schriften*, 2. del, Leipzig: Verlag von Siegismund und Volkening, b. I.
- Diesterweg, A., Odvisnost osnovne šole in osnovnošolskih učiteljev, v: Žlebnik, L. (ur.), *Izbrani teksti pedagoških klasikov*, Ljubljana: DZS, 1958, str. 139–149.
- Shantz, D., *An Introduction to German Pietism: Protestant Renewal at the Dawn of Modern Europe*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2013.
- Felbiger, J. I. von, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, Herausgegeben von Johann Panholzer, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1892.
- Foderungen an Schulmeister und Lehrer der Trivialschulen, Wien: Im Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt bei St. Anna in der Johannesgasse, 1777. https://goobi-viewer.univie.ac.at/viewer/image/AC03560851/3/LOG_0000/ (pridobljeno 3. 9. 2024).
- Gönner, R., *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1967.
- Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den k. k. Staaten ins Kranerische übersetzt. Wien: gedruckt bey Joseph Eblen von Kurzboeck, k. k. u. Hohbuchdrucker und Buchhandler, 1777. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC=-3VRYJTAU/?euapii=&query=%27keywords%3dkern+des+methodenbuches%2c+besonders+f%27%2bcr+die+landschulmeister+in+den+kaiserlich-k%27%2b6niglichen+staaten%27&sortDir=ASC&sort=date&pageSize=25> (pridobljeno 3. 9. 2024).
- Komenski, J. A., Pandidaksija (Pampedagogija), *Pedagogija*, 8 (24), 1970, št. 1, str. 218–235.
- Komenski, J. A., Pampaedia, Panskolija, *Pedagogija*, 8 (24), 1970a, št. 1, str. 209–217.
- Kynast, R., *Problemgeschichte der Pädagogik*, Berlin: Junker und Dünnhaupt Verlag, 1932.
- Medveš, Z., Razsvetljenski horizont vzgojnega koncepta pri Komenskem; Teze, v Kramar, M. (ur.), *Šola pred novimi razvojnimi perspektivami*, Zbornik povzetkov s posveta, Maribor: Pedagoška fakulteta, 1992, str. 8–9.
- Panholzer, J., Johan Ignaz von Felbigers Methodenbuch, v: Felbiger, J. I. von, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, Herausgegeben von Johann Panholzer, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshandlung, 1892.

- Politische Verfassung der Deutschen Schulen in den kaiserl. königl. Deutschen Erbstaaten, 3. izdaja, Dunaj: Im Verlagsgeviölbe des k. k. Schubücher, 1817. <https://www.dlib.si/details/urn:nbn:si:doc-bbrce3mb> (pridobljeno 3. 9. 2024).
- Protner, E., *Pedagogika in izobraževanje učiteljev (1919–1941)*, Nova Gorica: Educa, 2000.
- Protner, E., *Herbartistična pedagogika na Slovenskem : (1869–1914)*, Maribor: Slavistično društvo, 2001.
- Protner, E., Über die Entwicklung eines gesellschaftlich erwünschten Lehrerbildes zu Beginn der institutionalisierten Lehrerausbildung in Slowenien, v: Kasper, T. (ur.), *Lehrerbildung im europäischen Kontext : Anfänge, sozio-kulturelle Bedingungen, Ausbildungsprofile und Institutionen*, Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt, 2019, str. 89–100.
- Reiningshausen, G., August Hermann Francke (1592–1670), v Scheuerl, H. (ur.), *Klassiker der Pädagogik*, 1. del, München: Beck, 1979, str. 83–93.
- Schach, B., *Professionalisierung und Berufsethos*, Berlin: Duncker & Humblot, 1987.
- Schmidt, V., *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, 1. del, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988.
- Schulenberg, W., Schule als Institution der Gesellschaft, v: Speck, J. in Wehle, G. (ur.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*, 2. del., München: Kösel, 1970.
- Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah, *Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1.
- Weber, M., *Protestantska etika in duh kapitalizma*, Ljubljana: ŠKUC; Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 1988.
- Žlebnik, L., Adolf Diesterweg 1790–1866, v: Žlebnik, L. (ur.), *Izbrani teksti pedagoških klasikov*, Ljubljana: DZS, 1958, str. 121–123.

Tadej Vidmar*

Koncept in cilji vzgoje v Splošnem šolskem redu¹

Concept and Objectives of Education in the General School Ordinance

Izvleček

Proces poseganja države na področje izobraževanja se je v Avstriji začel v začetku 18. stoletja z zahtevami po spreminjanju predmetnika in vsebin jezuitskih kolegijev in dosegel enega izmed vrhuncev s prvim osnovnošolskim zakonom leta 1774. Vzpostavljen je bil državni/javni sistem šolanja, izobraževanja. Prispevek bo obravnaval vzgojne cilje v najširšem smislu, ki jih predvideva Splošni šolski red, ter jih predstavil v luči tedanjih, pretežno razsvetljenjskih pedagoških konceptov.

Abstract

In Austria, the process of state intervention in the field of education began in the early 18th century with demands for changes in the curriculum of Jesuit colleges. The process reached one of its culminations in 1774 in the General School Ordinance (Allgemeine Schulordnung), the first elementary school legislation. A state or public system of schooling was established. In the paper, we discuss the educational objectives in the broadest sense envisaged by the General School Ordinance and present them in the light of the predominantly Enlightenment pedagogical concepts of the time.

Ključne besede: vzgojni cilji, koncepti vzgoje, 18. stoletje, Felbiger, filantropizem, merkantilizem, razsvetljenstvo

Keywords: educational aims, concepts of education, 18th century, Felbiger, philanthropism, mercantilism, Enlightenment.

* Prof. dr. Tadej Vidmar, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani,
e-pošta: tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

1 Članek je nastal v okviru raziskovalnega programa št. P5-0174 Pedagoško-andragoške raziskave – Učenje in izobraževanje za kakovostno življenje v skupnosti, ki ga je sofinancirala Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

Uvodne postavke

Pri reformi izobraževalnih ustanov v Avstriji in vzpostavljanju avstrijskega sistema izobraževanja v sredini in drugi polovici 18. stoletja sta se srečali dve izhodišči:

- teoretske postavke razsvetljenskih konceptov (ključne besede: razum, znanje, pomen vzgoje, obča korist)² in
- teoretske postavke merkantilizma (ključne besede: gospodarstvo, ekonomski razvoj, absolutizem,³ korist države, praktično poklicno znanje⁴).⁵

Merkantilistično razmišljanje, ki je bilo tudi – lahko rečemo – eden od pomembnejših razlogov za vzpostavitev državnega sistema šolanja na primarni stopnji, je še posebej prevladovalo na področju primarnega in sekundarnega izobraževanja. Za merkantilizem na pedagoškem področju sta značilna predvsem realistična usmerjenost in dajanje prednosti poklicnemu izobraževanju.⁶ Pri (re)organizaciji sistema avstrijskega elementarnega šolstva so merkantilistični motivi evidentni in jasno predstavljeni. Felbiger pravi, da običajen/preprost človek izkazuje svojo dejavnost ali delavnost na dva načina, in sicer, da si zasluži kruh ter v voljnem opravljanju dela, ki mu je neposredno naloženo za dobro države. »Delo zmeraj prinaša koristi državi, leni in nemarni brezdelneži pa so vedno breme za državo, so ji kar se da škodljivi in preprečujejo blagostanje.«⁷ Delavnost ključno pripomore k povečevanju proizvodnje države, za državljane pa posledično pomeni to udobje in izobilje.⁸

2 Prim. Jürgen Oelkers, *Aufklärung, Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, (ur. Dietrich Benner, Jürgen Oelkers), Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 2010; Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982, str. 21–30.

3 Merkantilistični teoretiki absolutizma niso videli utemeljenega v samovoljnem gospodovanju, ampak v družbeni koristi (Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, str. 42).

4 Skupna točka večine (neuresničenih) načrtov merkantilistov za prenovu šolstva je koncept posebnega poklicno-realističnega izobraževanja za mladino meščanskega stanu. Pri vseh, ne glede na način izvedbe, »pa je šlo za to, da se mladina vključi že v zgodnji mladosti, da se takoj usposobi v skladu z zahtevami svojega prihodnjega poklica, in da se prepreči, da bi bila obremenjena z »neuporabnim« znanjem, merjenim s kriteriji vsakokratnih poklicnih potreb« (ibid., str. 43; prim. tudi Theodor Ballauff, Klaus Schaller, *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert*, Freiburg in München: Karl Alber Verlag, 1970, str. 273–282).

5 Prim. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, str. 42–45.

6 Ibid., str. 31–46; Gustav Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*, Wien: A. Pichlers Witwe in Sohn, 1905, str. 134.

7 Johann Ignaz von Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*, Wien: Deutsche Schulanstalt, 1780, str. 124.

8 Ibid.

Vzpostavljena je tudi povezava med delavnostjo oziroma marljivostjo in domoljubjem. Običajni/preprosti ljudje se tako pri svojem delu pokažejo kot domoljubi, če ne vztrajajo zgolj pri starem, tradicionalnem, ampak si, kolikor je to možno, poskušajo pridobiti, kar je dobro v drugih deželah in uporabiti v korist domovine. Gre za to, da koristne dosežke drugih od drugod »podomačijo« ali posnemajo, kar je dobrega pri sosedih, ali z boljšo kakovostjo domačih proizvodov pokažejo, da ni nujno, da se kupijo v tujini, s čimer se ohrani v domovini denar, ki bi drugače šel v tujino.⁹

S konceptualnega vidika med Felbigerjem in obema avstrijskima vladarjema (Marijo Terezijo in Jožefom II.) pri razumevanju ciljev vzgoje in ciljev izobraževanja ni bilo posebnega razkoraka. V principu bi lahko rekli, da je bil najvišji vzgojni cilj dober vernik (pobožen posameznik) in dober državljan. Cerkev (katoliška v razsvetljenstvu, protestantska že prej v 16. stoletju, v času reformacije) je razumljena kot del države, v splošnem tudi ni velikega odstopanja med cilji države in Cerkve, s tem da je država po novem razumljena kot nadredni pojem, katerega nujen sestavni, pa vendarle podrejen del je Cerkev. Njena naloga je ukvarjanje z večnostjo, zveličanjem, z verskim in/oziroma moralnim vidikom oblikovanja posameznika. Ker je Cerkev v razsvetljenem absolutizmu pravzaprav razumljena kot državna ustanova, je pobožen posameznik hkrati tudi dober državljan oziroma, kot so takrat rekli, dober podložnik.¹⁰ Zato tudi ne preseneča, da so bili duhovniki poleg verouka pooblašчени tudi za poučevanje moralne vzgoje (*Sittenlehre*) in vedenja (*Wohlanständigkeit*). Vsem so se zdeli tudi najbolj kvalificirani za to opravilo.

Potek (re)organizacije primarnega šolanja v Avstriji

Lahko rečemo, da se je v formalnem smislu reforma primarne stopnje izobraževanja v Avstriji sistemsko in organizacijsko intenzivirala leta 1770. V začetku oktobra tega leta je bila v dvornem dekretu objavljena odločitev, da »šolski sistem [...] je in vedno ostaja politicum, zato nikogar, ki je hkrati cerkovnik in učitelj, ne more sprejeti in odpustiti samo duhovščina; po drugi strani pa, če sta služba cerkovnika in učitelja ločeni, je prva odvisna zgolj od duhovščine, tako kot je druga

⁹ Ibid.

¹⁰ Prim. tudi Willy Moog, *Geschichte der Pädagogik* Rattlingen bei Düsseldorf; Hannover: A. Henn Verlag; A. W. Zickfeldt Verlag, 1967, str. 33; Adolf Ficker, *Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens*, Wien: Beck, 1873; Joseph Alexander von Helfert, *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Prag: Friedrich Tempsky, 1860; Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I. Od naselitve do 1805*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988; Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*.

odvisna od posvetne oblasti«. ¹¹ S tem je bilo nedvoumno izraženo, da je »država« prvič pripravljena neposredno prevzeti tudi vodenje vzgoje in izobraževanja na primarni stopnji.

Proti koncu tega meseca (22. oktobra 1770) je bila ustanovljena (državna) komisija, ki naj bi imela najvišji nadzor nad »celotnim navadnim nemškim šolstvom« ¹² z nalogo postopnega uvajanja »dobrega reda in izboljšanja šol«, ¹³ njeni člani pa naj bi bili tako iz vrst laikov kot duhovščine. ¹⁴ Opredeljen je bil tudi najsplošnejši cilj reforme in *izboljšanja šol*: »Da se bo vsakdo kot državljani imel priložnost že v zgodnji mladosti naučiti načel krščanstva in dolžnosti svojega prihodnjega poklica.« ¹⁵ S tem dvornim dekretom je bila ustanovljena tudi normalna šola na Dunaju (začela je delovati januarja 1771), v kateri so se šolali tako učenci kot bodoči učitelji. Zraven drugih predmetov je bilo predvideno, da se bodo v tej šoli poučevali tudi zgodovina vere, zgodovina domovine (*Vaterlandsgeschichte*), pravila moralnosti (*sittliche Klugheit*), pravila spodobnosti (*Wohlanständigkeit*) ter tudi verouk. ¹⁶ Dunajska normalka je v praksi služila kot modelna ustanova za vse normalne šole v Avstriji, na njej so se izobraževali tudi učitelji normalk.

Pri snovanju reforme elementarnega šolanja v Avstriji je prihajalo do precej različnih pogledov in mnenj v zvezi z njeno vsebinsko in organizacijsko zasnovo ter njeno izpeljavo. ¹⁷ Raznolikost je kazala že sestava Študijske dvorne komisije (sicer ustanovljene leta 1760 v okviru prenavljanja sekundarne stopnje izobraževanja), katere naloga je bila priprava izhodišč (njen predsednik je bil dunajski nadškof kardinal Christoph Bartholomäus Anton Migazzi, njegov namestnik pa osebni zdravnik cesarice Marije Terezije, prefekt dvorne knjižnice ter vodja dvorne cenzurne komisije Gerard van Swieten). ¹⁸ Marija Terezija je na začetku leta

¹¹ Hofdekret No. 1244, *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung: Sechster Band : Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1770 bis 1774* (ur. Joseph Kropatschek), Wien: Johann Georg Mößle, 1786, str. 293–294.

¹² Hofdekret No 1247, v *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung: Sechster Band : Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1770 bis 1774*, (ur. Joseph Kropatschek), Wien: Johann Georg Mößle, 1786, str. 299.

¹³ Ibid., str. 300.

¹⁴ Ibid., str. 299–300.

¹⁵ Ibid., str. 300.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Helfert, *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*.

¹⁸ Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*.

1774 (bolj ali manj na skrivaj, saj so bili s tem z avstrijske strani seznanjeni le cesarica, državni kancler Wenzel Anton von Kaunitz in takratni avstrijski veleposlanik v Berlinu Gottfried van Swieten, sin Gerarda van Swietna) prosila pruskega kralja Friderika II., da ji je kot svetovalca za organizacijo oz. prenovu elementarnega šolstva dovolil angažirati tedaj že zelo uveljavljenega šolnika in reformatorja šolstva Johanna Ignaza von Felbigerja, opata v Saganu¹⁹ (Žagań) v Šleziji (današnja Poljska).²⁰ Friderik II. je prošnji ugodil. Po prihodu na Dunaj je Felbiger v nekaj mesecih pripravil osnutek besedila, ki je nato prestal še pregled ustreznih državnih uradov in je, po potem ko ga je cesarica podpisala, 6. decembra 1774 postal zakon, veljaven v vseh avstrijskih dednih deželah, z naslovom: *Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah* (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*).²¹ Septembra 1781 je bil nadzor nad celotnim šolstvom prenesen na Študijsko dvorno komisijo.²²

Johann Ignaz von Felbiger

Rodil se je 6. januarja 1724 v kraju Głogów (nem. Glogau) v Šleziji na današnjem Poljskem, umrl pa 17. maja 1788 v Bratislavi. Felbiger se je šolal na jezuitski gimnaziji v Głogówu, nato pa študiral teologijo v Wrocławu (nem. Breslau). Zatem je v Saganu stopil v red avguštincev in bil leta 1748 posvečen v duhovnika. Leta 1758 je postal opat avguštinskega samostana v Saganu. Ukvarjal se je z izboljšanjem šolstva v Šleziji, ki je leta 1742, po prvi šlezijski vojni med Avstrijo in Prusijo, pripadla Prusiji. Na pobudo pruskega kralja Friderika II. je Felbiger leta 1765 za katoliške šole v Šleziji pripravil *Šolsko uredbo* (*Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des Souverainen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glatz*), ki je bila prilagojena verzija leta 1763 izdane pruske šolske uredbe (*General-Land-Schul-Reglement*).²³

19 V besedilu se uporablja nemško poimenovanje, saj je v slovenskem prostoru v strokovni terminologiji bolj uveljavljena nemška oblika (saganski opat, saganska metoda ...).

20 Prim. Helfert, *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, str. 309–310.

21 Ibid., str. 318; Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*, str. 126.

22 Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*, str. 130.

23 Prim. Ballauff, Schaller, *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert*, str. 385; Johann Panholzer, *Geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers, Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung* (ur. Johann Panholzer), Freiburg/Breisgau: Herder, 1892, str. 3–4.

Na Felbigerja je močan vtis naredila realna gimnazija v Berlinu, ki jo je leta 1747 ustanovil pietist Johann Julius Hecker.²⁴ Felbiger se je tam leta 1762 eno leto anonimno izobraževal, pri čemer se je seznanil tudi z didaktičnimi metodami Johanna Friedricha Hähna, ki je poučeval na gimnaziji. Tabelariziranje in črkovno metodo je Felbiger nato delno prevzel in ju uporabil za svojo didaktično prenovu šolstva (predstavljeno v *Metodni knjigi*).²⁵

Po nekaj letih delovanja na Dunaju se je Felbiger leta 1778 odpovedal funkciji opata v Saganu, Marija Terezija pa mu je v zahvalo dala prostijo v Bratislavi na Slovaškem in letno plačo.²⁶ Cesar Jožef II. mu ni bil tako naklonjen kot Marija Terezija in ga je leta 1782 ob reorganizaciji odstavil s položaja višjega direktorja normalnega šolstva. Poslal ga je v Bratislavo, da bi poskrbel za šolstvo na Ogrskem.²⁷

Izhodišča za cilje vzgoje na primarni stopnji šolanja

Razumevanje družbe in države

V drugem delu *Berila* Felbiger predstavi svoje razumevanje družbe in družbenih odnosov, iz katerih so izpeljani tudi cilji vzgoje v novi organizaciji in ureditvi elementarnega šolanja v Avstriji. Felbiger ni bil niti filozof niti teoretik družbe, je pa povzel prevladujoče razumevanje tedanje dobe in družbene odnose, kot si jih je predstavljal sam, ti pa se niso razlikovali od tega, kako si je državo, družbo in odnose v njej predstavljala razsvetljeno-absolutistična oblast v Avstriji.

Po tedanjem razumevanju obstajajo različne vrste družb: a) zakonska zveza (mož in žena), b) družina (starši in otroci), c) kjer je prisotno gospodstvo razmerje (gospodarji in podložniki oziroma podrejeni) ter č) država (skupaj živi veliko družin, ki jih povezujejo isti zakoni, imenujejo pa se tudi ljudstva, narodi).

24 Hecker je študiral teologijo na univerzi v Halleju, bil učitelj v tamkajšnjem pedagogiju Augusta Hermanna Franckea, nato duhovnik in šolnik v Berlinu. Heckerjeva »ekonomsko-matematična realna šola« je imela vmesni položaj med (sekundarnimi) latinskimi šolami in elementarnimi (verskimi) šolami. Preden je ustanovil posebno (sekundarno) realno šolo, je Hecker v svojo nemško (elementarno) šolo postopoma uvajal pouk francoščine, trgovsko poslovanje, pouk geometrije in pouk naravoslovja. Njegova realna šola je bila po eni strani neposredno nadaljevanje (elementarne) nemške šole, po drugi strani pa so se vanjo lahko vpisali tudi tisti, ki so prej obiskovali katero drugo šolo ali bili deležni domačega pouka (prim. Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, str. 63–64; Moog, *Geschichte der Pädagogik*, str. 37–38; Panholzer, *Geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers*, str. 17).

25 Prim. Ballauff, Schaller, *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert*, str. 396; Panholzer, *Geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers*, str. 17.

26 Panholzer, *Geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers*, str. 74–75.

27 Moog, *Geschichte der Pädagogik*, str. 139; Panholzer, *Geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers*, str. 84–85.

Vsaka od teh družb ima svoje dolžnosti, pravice in naloge, ki so podrobneje predstavljene, povezane pa so tudi z vzgojo in vrednotami.²⁸

Oblasti in gospodarji morajo svoje podložnike in služabnike odvracati od zla, navajati pa k vsemu dobremu, posebej še k bogoslužju. Z njimi morajo ravnati blago ter jim pravočasno in brez odtegovanja dati običajno ali obljubljeno plačilo ter hrano.²⁹ Na drugi strani pa so podložniki in služabniki dolžni ljubiti in spoštovati svoje gospodarje ter se jim pokoravati v dolžnih stvareh, in to ne zgolj navidezno in na zunaj, ampak neposredno iz srca. Dolžna ali obljubljena opravila morajo opravljati voljno in zvesto, na najboljši možen način, tako da so svoji gospodi lahko resnično koristni. To so dolžni tako slabim kot dobrim gospodarjem, kar najbolj morajo skrbeti za njihove koristi in preprečevati škodo, prav tako pa morajo biti zadovoljni s postavljenim plačilom in pod nobeno pretvezo, v smislu, da si več zaslužijo, si ne smejo ničesar na skrivaj prilastiti.³⁰

Vsakdo pripada kakšnemu stanu, bodisi da si ga je izbral sam bodisi da je bil vanj na kakršen koli način uvrščen. Z njim mora biti zadovoljen ter si v njem prizadevati, da je sebi in drugim koristen, kolikor je le mogoče.³¹ Vsak stan, vsaka obrt ter vsaka umetnost in znanost na določen način koristijo človeški družbi, zaradi česar si zasluži spoštovanje tudi vsak stan in vsak posameznik znotraj stanu. Nepravično bi bilo nekaj koristnega imeti za manjvredno, saj je vse, kar ustvarja resnično korist za državo, družbo, pomembno in častivredno. Na nobeno obrt, nobeno umetnost, ki si častno služi svoj kruh, se ne sme gledati z zaničevanjem. Vsi ne morejo početi istega, prav tako pa se stanovi ali obrti ne zaničujejo med seboj, saj vsi koristijo družbi oziroma državi.³²

Domovina in domoljubje

Ena od novosti pri razumevanju družbe in države, ki se je zrcalila tudi v vzgojnih ciljih šolske reforme, sta pojma »domovina« in »domoljubje«, torej neposredna povezava z državo, ne več z religijo. Domovina³³ je opredeljena kot večja družba, katere član je posameznik; je tista država, ki se ji človek podreja bodisi zaradi svojega rojstva ali ker se je tam naselil in ima tam svoj dom.³⁴ Domovina je, pravi Felbiger, pravzaprav tista država oziroma velika družba, ki pogosto obsega več dežel, katerim na določen način vlada ista oblast, kjer se na enak način, kot se »z očetovsko skrbjo spodbuja in ohranja dobrobit otrok neke družine,« z zakoni

²⁸ Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*, str. 54–73.

²⁹ Ibid., str. 61.

³⁰ Ibid., str. 62–63.

³¹ Ibid., str. 91.

³² Ibid., str. 91–92.

³³ Dobesedno »očetnjava« (*das Vaterland*).

³⁴ Ibid., str. 109.

spodbuja blaginja vseh prebivalcev ali njenih članov.³⁵ Člani ali prebivalci države imajo tudi iste pravice do ugodnosti, ki jih prinašajo zakoni in oblika vladavine.³⁶

Zanimivo je, da Felbiger nekoliko resignirano ugotavlja, da so v monarhijah državljani na splošno večinoma ravnodušni do splošnega dobrega in jih zanima predvsem tisto, kar jim prinaša neposredne koristi. Prav tako so po njegovem indiferentni do vsega, v čemer ne vidijo prednosti, so nezadovoljni in godrnjajo ob uredbah, ki niso v skladu z njihovimi navadami in predsodki, prav tako pa občudujejo in ljubijo tuje ob hkratnem zaničevanju domačega.³⁷

S krepitvijo domovine je povezan tudi pojem domoljubja, ljubezni do domovine. Po Felbigerjevem mnenju gre pri tem za nekakšno krepost, pravzaprav za krščansko krepost, in sicer zato, ker krščanska vera zapoveduje pokoravanje oblasti in spoštovanje do njih. Krščanska vera namreč zahteva od podložnikov isto, kot zahteva domoljubje od patriotov/domoljubov, namreč da se podredijo oblasti gospodujočih.³⁸ Če človek ni zadovoljen z obstoječo obliko vladanja, je to nasprotovanje dolžni podrejenosti oblasti. Vera namreč, tako Felbiger, izrecno poučuje: »**Vsa oblast**, posledično tudi način, na katerega se ta oblast gospodujočih izvaja, **izhaja od Boga; kdor nasprotuje oblasti, nasprotuje zapovedim Boga.**«³⁹

Cilj oziroma namen vseh oblik vladavine je skupna sreča (*Glückseligkeit*), ta pa se ne more ohraniti, če oblika vladavine v državi ni določena ali se ne upošteva na ustrezen način. V tem pogledu so dolžnosti patriota oziroma domoljuba naslednje: a) da niti ne govori proti vladajočim niti ne deluje škodljivo proti njej, b) da se podreja oblasti, c) da zaupa v globlje poznavanje in poštenost vladajočih in č) da izkazuje ljubezen in hvaležnost do vladarja.⁴⁰ V tem kontekstu je vladar razumljen kot ljubeč oče velike družine, države, ki posluša prošnje svojih podložnikov/državljanov in ne zamudi priložnosti, da so mu te predstavljene v pisni ali ustni obliki, ki če je le mogoče, nikogar ne pušča brez pomoči, ampak se sam odreče miru, zadovoljstvu in udobnosti, da bi mir in udobnost omogočil svojim podložnikom.⁴¹

Splošni šolski red

Splošni šolski red predstavlja formalnopravni okvir za prenovu primarne stopnje izobraževanja v kontekstu celovite prenove izobraževalnega sistema v Avstriji. Daje organizacijski, tehnični in vsebinski okvir za ureditev elementarnega šolanja. Podrobno ureja posamezne vidike in dimenzije šolanja otrok in mladine, podobno kot so to urejale protestantske šolske uredbe v 16. stoletju, v katerih so

35 Ibid., str. 110.

36 Ibid.

37 Ibid.

38 Ibid., str. 118.

39 Ibid., str. 119. Besede je poudaril Felbiger.

40 Ibid., str. 119–122.

41 Ibid., str. 122.

vladariji prav tako želeli urediti šolstvo v svojih državah.⁴² Pomembna razlika je v tem, da je bila v 16. stoletju pozornost namenjena latinskim šolam, tj. sekundarni stopnji izobraževanja, zanemarjena pa je bila primarna stopnja,⁴³ v 18. stoletju pa je v *Splošnem šolskem redu* v ospredju osnovnošolsko izobraževanje.

Kot že rečeno, je prenova oziroma vzpostavitev sistema elementarnega šolstva nasploh bila del prenove (vzgojno-)izobraževalnih ustanov v celotni vertikali (univerze, sekundarne stopnje izobraževanja ter primarne stopnje izobraževanja).⁴⁴ Na terciarni stopnji je dejansko šlo za prenovo že obstoječega, saj so ustrezne ustanove – univerze – že obstajale in delovale. Enako je bilo na sekundarni stopnji, kjer je ob sicer že obstoječih latinskih šolah, jezuitskih kolegijih/gimnazijah šlo po eni strani za vsebinsko prenovo in posodobitev, po drugi strani pa tudi za organizacijsko in tehnično spremembo. Po razpustitvi jezuitskega reda leta 1773 je namreč država neposredno in v celoti v svoje upravljanje prevzela sekundarno stopnjo izobraževanja (ne več zgolj nadzora in posameznih komponent).

Primarno stopnjo pa je bilo treba organizirati na novo ter jo vključiti v okvir izobraževanja v državi. Dotlej namreč v Avstriji ni bilo niti enotno organiziranega, kaj šele s strani države vodenega šolanja na primarni stopnji. Vse je bilo treba bodisi vzpostaviti na novo bodisi obstoječe po posameznih avstrijskih deželah (kjer in kolikor je elementarno šolanje bilo organizirano) organizacijsko in vsebinsko poenotiti.⁴⁵ Za poenotenje sta bili ključni dve komponenti:

- nadzor nad šolami, ki je bil hkrati organizacijski, finančni, administrativni in vsebinski;⁴⁶
- enoten način oziroma metoda poučevanja (»nova« metoda, »saganska« metoda), v skladu s katero so bili dolžni poučevati in jo uporabljati vsi učitelji – tako laiki kot duhovščina – v vseh vrstah osnovnih šol. Te metode so se morali naučiti v okviru posebej za to namenjenega izobraževanja na pedagoških tečajih na normalnih in glavnih šolah ter z izpitom dokazati njeno poznavanje.⁴⁷

Naslednji bistven vidik prenove elementarnega šolanja oziroma vzpostavitve sistema je bil vsebinski. Z njim so povezani nameni in cilji vzgoje in izobraževanja v novih šolah. Nov ključen poudarek je, da moralne cilje, ki jih Cerkev izpeljuje iz *Svetega pisma*, zdaj postavlja in tolmači država. Cerkev je v službi države, tudi duhovščina, če hoče poučevati, mora izpolnjevati določene izobrazbene pogoje,

42 Tadej Vidmar, *Nastajanje novoveške stopenjske šolske strukture* Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2005, str. 67–90.

43 Ibid., str. 67.

44 Moog, *Geschichte der Pädagogik*, str. 137.

45 Prim. Helfert, *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*; Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*.

46 Prim. *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern* Wien: 1774, str. 28–30.

47 Prim. tudi *ibid.*, str. 17 in 31–33.

ki jih postavlja država.⁴⁸ Od tod tudi precej negodovanja posameznikov znotraj Cerkve ob uvajanju *Splošnega šolskega reda* in prenovi nasploh.⁴⁹

Splošni šolski red sicer predstavlja okvir reforme in nove organizacije elementarnega šolanja, ki pa ju je mogoče v polnosti, z didaktičnega in vsebinskega vidika razumeti šele ob pritegnitvi besedil, ki jih tudi sam opredeljuje kot bistvena za izvedbo šolanja. Večino teh besedil je napisal sam Felbiger, podobno kot je že Jan Amos Komenský v okviru *Pampaedije* opredelil metodo in organizacijo šolanja ter napisal učbenike – vse z namenom izboljšanja pouka in doseganja zastavljenih vzgojnih in izobraževalnih ciljev.⁵⁰

V samem *Šolskem redu* je predpisanih osem knjig oz. besedil: *Metodna knjiga za učitelje*, *Navodilo za zasebne učitelje ali hišne inštruktorje*, *Abecednik s tablico za učenje črk*, *Berilo*, *Berilo*, predstavljeno tabelarično, *Katekizem z razlago*, *Evangeliji in berila* ter *Učbenik za učence*, v katerem so obseženi vsi predmeti.⁵¹ V praksi so bili merodajni in uporabljani predvsem: *Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh c. k. dednih deželah* (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*);⁵² *Metodna knjiga za učitelje nemških šol v c. k. dednih deželah* (*Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern*);⁵³ *Jedro Metodne knjige, posebej za podeželske učitelje v cesarsko-kraljevih državah* (*Kern des Methodenbuchs, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*; *Sern ali Vonusetek teh Methodneh buqui posebnu sa dushelske uzhenike u zesarskeh kraileveh dushellah*);⁵⁴ *Berilo za učence nemških šol v c. k. državah*. Prvi del: *predmeti, ki se tičejo vere* (*Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten. Erster Theil. Gegenstände wel-*

48 Prim. Paul Barth, *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung* Leipzig: O. R. Reisland, 1920, str. 445–474.

49 Prim. Ficker, *Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens*, str. 95–96.

50 Prim. Tadej Vidmar, *Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampaedia* (Vsesplošno poučevanje), *Andragoška spoznanja*, 1, št. 1–2, 1996.

51 *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*, str. 59–60; prim. tudi Strakosch-Graßmann, *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*, str. 127.

52 *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*; *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern nem-slo*, prevod. Janez Nepomuk Edling, Ljubljana: 1774.

53 Johann Ignaz von Felbiger, *Methodenbuch Für Lehrer Der Deutschen Schulen in Den Kaiserlich-Königlichen Erbländern*, v *Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung* (ur. Johann Panholzer), Freiburg/Breisgau: Herder, 1892.

54 Felbiger, *Kern des Methodenbuchs, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten* Wien: Deutsche Schulanstalt, 1777; Felbiger, *Sern ali Vonusetek teh Methodneh buqui posebnu sa dushelske uzhenike u zesarskeh kraileveh dushellah*, prevod. Janez Nepomuk Edling, Wien: Kurzböck, 1777.

che die Religion betreffen);⁵⁵ Berilo za učence nemških šol v mestih in večjih trgih c. k. držav. Drugi del, sestojč iz uvajanja v pravičnost (*Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*);⁵⁶ Vaje v branju v različnih vrstah pisav za učence podeželskih šol v cesarsko-kraljevih državah (*Leseübungen in verschiedenen Schriftarten für die Schüler der Landschulen in den kaiserlich-königlichen Staaten; Vadenje sa brati v' usse sorte pissanji sa sholarje teh deshelskeh shol v zessarskih krajlevih deshelah*);⁵⁷ Abecednik za uporabo v šolah v cesarsko-kraljevih državah (*ABC oder Namenbüchlein, zum Gebrauche der Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten*).⁵⁸

Že uvod v *Splošni šolski red* kaže in izpričuje tako v vsebinskem smislu kot v uporabljenem besednjaku razsvetljenska izhodišča in namene oziroma cilje:⁵⁹ »Spoznali [smo], da vzgoja⁶⁰ mladine obeh spolov kot najpomembnejši temelj resnične sreče narodov vsekakor terja natančnejšo presojo. [...] Od dobre vzgoje in vodenja v prvih letih [je] odvisen celoten prihodnji način življenja vseh ljudi, oblikovanje⁶¹ duševnih zmožnosti in način mišljenja celotnih ljudstev, ki ga ni nikdar mogoče doseči, če z dobro zastavljenimi vzgojnimi in učnimi ustanovami ne razsvetlimo teme nevednosti⁶² in vsakomur ne zagotovimo pouka, primernega njegovemu stanu.«⁶³

Opredelevanje šole

V duhu časa in v kontekstu šolskega reda je tudi Felbigerjevo videnje in razumevanje šole, katere bistvo in poslanstvo opredeli z naslednjimi besedami:

-
- 55 Johann Ignaz von Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten. Erster Theil. Gegenstände, welche die Religion betreffen*, Wien: Deutsche Schulanstalt, 1774.
- 56 Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*.
- 57 Blaž Kumerdej, *Vadenje sa brati v' usse sorte pissanji sa sholarje teh deshelskeh shol v zessarskih krajlevih deshelah*, Ljubljana: Janez Friderik Eger, 1796.
- 58 Johann Ignaz von Felbiger, *ABC oder Namenbüchlein zum Gebrauche der Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten*, Laybach: Eger, 1778.
- 59 V navedenem besedilu uvoda v *Splošni šolski red* so s poševno pisavo označene tipične besedne zveze razsvetljenstva.
- 60 V Edlingovem prevodu: »srejenje« (vzrejanje – T. V.) (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern nem-slo*, str. 4).
- 61 V originalu piše »Bildung des Genies« (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*, str. 4), Edling to prevaja kot »furmanje« (tih vumov) (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern nem-slo*, str. 4). Izraz *Bildung* je uporabljen v pomenu, kot ga je razumelo in uporabljalo razsvetljenstvo, v polni meri pa razvil neohumanizem.
- 62 V originalu »die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret« (*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämmtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern*, str. 4). Ta besedna zveza je tipična za razsvetljenske pisce.
- 63 Ibid.

»Šola je kraj, kjer se otroci učijo tiste stvari, s katerimi lahko postanejo srečni ljudje. Stvari, ki nas ne naredijo srečnih zgolj v tem življenju, ampak, s katerimi bomo srečni tudi v prihodnji večnosti.«⁶⁴ V »dobro urejeni šoli« ne gre za to, da se mladina zgolj nečesa nauči na pamet, ampak da se tudi nauči razumeti, kaj je prav in kaj osrečuje ter da zmeraj ravna v skladu s tem spoznanjem. V šoli človek »obdeluje« (*bearbeitet*) vse »moči duše«: spomin, razum in voljo. V dobrih šolah se mladina navaja k pozornosti, da se nauči temeljito razmišljati in pravilno presojudati.⁶⁵

Opredelitev in cilji vzgoje

Sam *Šolski red* ne opredeljuje natančno ciljev vzgoje v osnovni šoli, ti so konkretno navedeni v *Metodni knjigi* in v obeh delih *Berila*, prav tako kot njihovo doseganje in uresničevanje.

Pojem, predmet vzgoje in njen namen so predstavljeni v *Metodni knjigi*: »Pri vzgoji ne gre zgolj za to, da se mladino poučuje v znanostih in umetnostih ali v takih stvareh, ki so nujne in koristne za vsakdanje življenje, ampak obstaja tudi razlog, da se zahteva, da se mladino nauči načela, ki služijo kot smernice za ravnanja v teku celega življenja. Žal je vse prepogosto videti, da osebe, ki veliko vedo in razumejo, da najbolj spretni ljudje niso zmeraj tudi pravični. [...] Zelo pogosto je primanjkljaj pravičnosti posledica tega, da se je opustilo mladini vtisniti v spomin, kaj je dobro in kaj je pravično.«⁶⁶

V *Šolskem redu* so predvideni trije predmeti, katerih glavna funkcija je vzgoja, ti predmeti pa so verouk, moralni pouk in zgodovina. Kot večina tedanjih šolnikov po Evropi tudi Felbiger vidi verouk kot najpomembnejši in najkoristnejši šolski predmet: »V šoli je verouk najpomembnejši in tudi najkoristnejši od vsega, česar se je treba naučiti. Človek pa se uči tudi veliko drugih koristnih stvari.«⁶⁷ Eden najkoristnejših (novih) predmetov, ki je tudi eden najpomembnejših vzgojnih predmetov, je zgodovina: »V šolah, še posebej v najnižjih, se zgodovina poučuje zgolj z namenom, da bi mladino seznanili s pravili za modrost in zgledom za dobre navade.«⁶⁸ Po Felbigerjevem prepričanju je zelo primerno in koristno poznati zgodovino, kajti ko se otrok seznanja z zgodovino svoje domovine, spoznava tudi osebe in ustanove, ki so vredne pozornosti. To spoznanje nato posameznika napolni z velikim spoštovanjem in ljubeznijo do lastne domovine, v kateri je najti veliko dobrega, prav tako pa tudi s spoštovanjem do oseb, ki so s

64 Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*, str. 1.

65 Ibid., 7.

66 Felbiger, *Methodenbuch Für Lehrer Der Deutschen Schulen in Den Kaiserlich-Königlichen Erbländern*, str. 207.

67 Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*, str. 8.

68 Felbiger, *Methodenbuch Für Lehrer Der Deutschen Schulen in Den Kaiserlich-Königlichen Erbländern*, str. 219.

svojim delovanjem to omogočile.⁶⁹ Morda bi kot pomanjkljivost celovitosti zagotavljanja zgodovine kot vzgojnega predmeta lahko navedli, da je kot učni predmet predvidena zgolj v normalnih in glavnih šolah, ne pa tudi v trivialkah.

V *Metodni knjigi* je pojasnjeno, da gre pri moralnem pouku (*Sittenlehre*) pravzaprav za krščanski moralni nauk.⁷⁰ Njegova vsebina je podrobneje predstavljena in razdelana v prvem delu *Berila*, gre pa za (s)poznavanje in izvrševanje dolžnosti do Boga, do sebe, do drugih in do oblasti.⁷¹

Eden izmed najpomembnejših vzgojnih ciljev, če že ne najpomembnejši na primarni stopnji šolanja, za dosego katerega je namenjenih celo več šolskih predmetov, je pravičnost (*Rechtschaffenheit*).⁷² Glavne osebnostne lastnosti (Felbiger jim pravi celo kreposti) pravičnega učenca oziroma posameznika so: pobožnost, moralnost in marljivost, pokornost in spoštljivost do svojih učiteljev, do nadrejenih in do veljakov.⁷³ Ob tem pa je po Felbigerju ključno, da je »začetek vse modrosti bogaboječnost, ki jo je zlasti treba naučiti učence v šoli. Je najmočnejša motivacija za lepo vedenje in [...] odvrča od prekrškov«. ⁷⁴ Vsak učenec mora poznati predpise vere, jih spoštovati in po njih živeti.⁷⁵ Ena od pomanjkljivosti pri uveljavljanju ciljev vzgoje na primarni stopnji šolanja je bila, da je bil drugi del *Berila*, v katerem se obravnava pravičnost, namenjen učencem v šolah v mestih in večjih trgih, ne pa učencem trivialnih šol, ki jih je bilo največ.⁷⁶

Kot pravičen je opredeljen tisti človek, ki nenehno sledi temu, kar je spoznal za pravilno.⁷⁷ Pravičen človek pri svojem delovanju ne sprašuje, kaj je v skladu z njegovimi nagnjenji ali željami, ampak kaj je prav. Pravičnost pomeni Felbigerju nagnjenje in prizadevanje za izpolnjevanje dolžnosti do svojega stanu, dolžnosti do Boga in do človeka.⁷⁸ Pravičnost kot vzgojni cilj in ideal sestavlja več delnih osebnostnih lastnosti, za katere si je treba prizadevati v šoli in jih Felbiger tudi podrobneje opredeli: častiljubje, mirnost, učljivost, resnicoljubnost.⁷⁹ Kdor ravna pravično, mora drugim izkazovati prijaznost, miroljubnost, ustrežljivost, iskrenost, poštenost in spoštljivost.⁸⁰ V odnosu do sebe mora biti pravičen posameznik

69 Ibid.

70 Ibid., str. 151–152.

71 Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten. Erster Theil. Gegenstände, welche die Religion betreffen*.

72 Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*.

73 Ibid., str. 12–52.

74 Felbiger, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern*, str. 326.

75 Ibid., str. 332.

76 Prim. Felbiger, *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*, kazalo vsebine.

77 Ibid., str. 23.

78 Ibid.

79 Ibid., str. 23–27.

80 Ibid., str. 28–32.

redoljuben, delaven, skromen, domačen, varčen.⁸¹

V izogib vsakemu dvomu in nejasnosti so navedena tudi nasprotja zaželenih osebnostnih lastnosti oziroma vrednot. Tako se mora dobro vzgojen, pravičen človek izogibati pretiranemu samoljubju, napuhu in ošabnosti, častihlepnosti, zahrbtnosti, pomanjkanju častiljubja, nemarnosti, grobosti, nevljudnosti.⁸² Pri govorjenju se mora izogibati ugovarjanju, preziranju, grajanju, norčevanju, neprijaznim mnenjem, obrekovanju, samohvali, bahanju, laganju, preklinjanju in zaklinjanju, govorjenju o stvareh, ki jih ne razume, prekinjanju drugih pri govorjenju, nerazločnemu govorjenju, kričanju ipd.⁸³

Eden od ključnih pojmov, ki jih lahko v *Splošnem šolskem redu* identificiramo v kontekstu ciljev vzgoje, je tudi pojem sreče. Tudi ta pojem je podrobneje predstavljen v drugem delu *Berila*.⁸⁴ Vsak človek si želi sreče in po njej hrepeni. V čisto vsakem stanu je človek lahko srečen, napačno je zelo razširjeno prepričanje, da imajo zgolj kralji, knezi, plemstvo in veljaki srečno življenje. Kot pravi Felbiger, ni božja dobrot nikogar izključila iz sreče, srečni ljudje so lahko meščan, rokodelec, podeželan, tudi služabnik in dninar. V vsakem stanu je lahko človek tudi nesrečen, pogosto so pomembni in bogati še bolj nesrečni kot navadni in manj premožni ljudje. Nikoli si ne smemo želeči, kar ne pripada našemu stanu, saj tega ne bi mogli doseči, neuresničljivo hrepenenje pa bi zgolj trpinčilo naše srce. Prava sreča je v nas samih, ko je srce dobro in brez želja, ki nasprotujejo redu. Tukaj, na zemlji so zelo srečni tisti ljudje, ki so zadovoljni s svojim stanom.⁸⁵

Razumevanje učitelja in odnos učencev do njega

Razsvetljenstvo je poudarjalo pomen učitelja za vzgojo, zato je tudi v *Splošnem šolskem redu* in v avstrijski prenovi oziroma (re)organizaciji elementarnega šolstva nasploh precej poudarka namenjenega učitelju (npr. uvedeno je izobraževanje učiteljev, tematizirane so pričakovane lastnosti učiteljev ter razmerje med učiteljem in učenci).

O osnovnošolskem učitelju, njegovi službi in poslanstvu govori Felbiger s spoštovanjem. Pravi, da »vsak učitelj mladine opravlja zelo pomembno službo. Pri svojih učencih zastopa starše, je tudi pomočnik rednega dušnega pastirja. Tostranska in večna dobrobit njegovih učencev sta v določeni meri odvisni od njega, kajti zavezan jih je poučevati resnice, katerih poznavanje in udejanjanje služi temu, da postanejo koristni in pravični za človeško družbo, v končni fazi pa tudi srečni v večnosti. Kolikor manj starši sami poučujejo otroke, toliko bolj je to zavezan storiti učitelj. Načela, ki jim jih starši ne dajo, jim mora vcepiti učitelj. Način razmišljanja in ravnanja prihodnjih prebivalcev nekega kraja je odvisen

81 Ibid., str. 32–36.

82 Ibid., str. 36–42.

83 Ibid., str. 42–45.

84 Ibid., str. 1–2.

85 Ibid., str. 2–3.

tudi od učitelja, saj je odvisen od naukov, ki jih vtisne v mladino. Dober učitelj je zato človek, ki ga je treba zelo ceniti, ker lahko doseže veliko dobrega.«⁸⁶ Najpomembnejše osebnostne lastnosti učitelja so pobožnost, (očetovska) ljubezen do učencev, vedrost, potrpežljivost, skromnost in marljivost.⁸⁷

Dolžnost učencev je, da so do učiteljev zelo spoštljivi in ubogljivi, da to izkazujejo tudi z izrazom na obrazu ter da tako z besedami kot z dejanji neprestano kažejo, da poznajo to svojo dolžnost. Felbigerjeva argumentacija je sicer času ustrezna, saj kot razlog za to poslušnost navaja učiteljevo nadrejenost učencem.⁸⁸ V šoli se morajo otroci navaditi na poslušnost, da bodo doma bolj ubogali svoje starše, v prihodnje pa tudi oblasti.⁸⁹ Kdor se v mladosti ne nauči poslušnosti oziroma ubogljivosti, bo tudi v odraslih letih večinoma uporen ter nepokoren oblastem, kar pa ni prav.⁹⁰ Učenci morajo imeti posebno ljubezen do učiteljev in resnično otroško zaupanje v svoje učitelje, prav tako morajo v šolskih zadevah pri njih iskati pomoč in nasvete, o njih morajo misliti in govoriti samo dobro. Učiteljeve opomine in opozorila, tudi kazni, morajo učenci sprejeti brez nasprotovanja, jih prenesti ter uporabiti zaboljšanje. Na ta način se učenci izurijo, da bodo nekoč kot člani države oblastnikom in gospodi zmeraj poslušni in podložni.⁹¹

Sklepne misli

Okrog sredine 18. stoletja se je v nekaterih evropskih državah, v katerih so vladali tako imenovani razsvetljeni absolutisti, intenziviral proces poddržavljanja obstoječega šolstva oziroma vzpostavljanje državnih šolskih sistemov. Reforme so večinoma potekale na temelju razsvetljenskih konceptualnih izhodišč, povezanih z vzgojo in izobraževanjem, s praktičnimi cilji, ki so bili izoblikovani pod vplivom idej merkantilizma.

V Avstriji je prišlo najprej do reforme sekundarne stopnje izobraževanja, ko so bili jezuitski kolegiji oziroma gimnazije vsebinsko preoblikovani in z razpustitvijo jezuitskega reda tudi poddržavljeni, približno hkrati pa je potekala tudi reforma univerzitetnega študija. Vrhunec reformskih prizadevanj je bil dosežen leta 1774 z izdajo *Splošnega šolskega reda* in vzpostavitvijo državnega/javnega sistema šolanja.

Besedilo *Splošnega šolskega reda* kot formalnoppravnega okvira za organizacijsko, tehnično in vsebinsko prenovo oziroma vzpostavitev primarnega šolstva je napisal Felbiger, ki je pripravil še nekaj besedil, ki jih kot ključna navaja *Šolski*

86 Felbiger, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern*, str. 244–245.

87 Ibid., str. 247–256.

88 Ibid., str. 330.

89 Ibid.

90 Ibid.

91 Ibid., str. 331.

red in v povezavi z njim predstavljajo vsebinsko in didaktično prenovu primarne stopnje izobraževanja v Avstriji. Sam *Šolski red* ne tematizira eksplicitno ciljev vzgoje v osnovni šoli, so pa obširno predstavljeni v *Metodni knjigi* in *Berilu*, ki spadata med osem prej omenjenih besedil, navedenih v *Šolskem redu*, in so ključna za prenovu in delovanje primarne stopnje šolanja.

Pri ciljih vzgoje v šoli Felbiger povezuje razumevanje in besednjak razsvetljenstva s tradicionalnim, izključno na krščanski veri utemeljenim razumevanjem. Cilje vzgoje poskuša tudi argumentirati s tedaj sodobnim razsvetljskim besednjakom in primeri. Če odštejemo vero in vernost, mu ključen pojem predstavlja (posvetna) država. Za razumevanje za tisti čas »novih« vrednot in posledično ciljev vzgoje predstavi in primerja različne oblike ureditve držav in družbenih razmerij. Kot enega pomembnejših ciljev, h katerim bi morala težiti vzgoja in za katerega je predviden celo poseben predmet: zgodovina, postavi domoljubje ter z njim povezan pojem domovine oziroma očetnjave. Pri tem sicer ostaja pri tradicionalnem prepričanju, da prihaja oblast od Boga in jo je treba brezpogojno ubogati, vendar doda razsvetljski element, da si oblast nenehoma prizadeva za skupno korist in srečo vseh državljanov.

Najbolj splošen, morebiti celo najpomembnejši cilj vzgoje, kot ga je mogoče opredeliti v okviru prenove oziroma vzpostavitve primarnega šolanja v Avstriji, je pravičnost. Vsebuje vrednote oz. delne cilje, kot so pobožnost/vernost, moralnost, delavnost, spoštljivost do nadrejenih, resnicoljubnost, poštenost, prijaznost, skromnost itn. Pomemben cilj vzgoje je tudi sreča oziroma srečnost, približek grške evdajmonije. To Felbiger razume v smislu, da je mogoče v vsakem stanu biti srečen, zato mora tudi vsakdo biti zadovoljen s svojim stanom.

Lahko bi rekli, da je v *Splošnem šolskem redu* in državni (re)organizaciji šolstva v Avstriji z vidika postavljenih ciljev vzgoje viden prehod od čisto tradicionalnega, bolj ali manj religiozno koncipiranega pojmovanja ciljev vzgoje (v šoli) do s strani razsvetljenstva začetega uveljavljanja države, državne koristi in njenih interesov.

Viri in literatura

Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern, Wien: 1774.

Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt-und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern nem-slo. Prevod Janez Nepomuk Edling, Ljubljana: 1774.

Ballauff, Theodor, Klaus Schaller: *Pädagogik: Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert*, Freiburg & München: Karl Alber Verlag, 1970.

Barth, Paul: *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*, Leipzig: O. R. Reisland, 1920.

- Blankertz, Herwig: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar: Büchse der Pandora, 1982.
- Felbiger, Johann Ignaz von: *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den k. k. Staaten. Erster Theil. Gegenstände, welche die Religion betreffen*, Wien: Deutsche Schulanstalt, 1774.
- Felbiger, Johann Ignaz von: *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*, Wien: Deutsche Schulanstalt, 1777.
- Felbiger, Johann Ignaz von: *Sern ali Vonusetek teh Methodneh buqui possebnu sa dushelske uzhenike u zezarskeh kraileveh dushellah*, prevod Janez Nepomuk Edling, Wien: Kurzböck, 1777.
- Felbiger, Johann Ignaz von: *ABC oder Namenbüchlein zum Gebrauche der Schulen in den kaiserlich-königlichen Staaten*, Laybach: Eger, 1778.
- Felbiger, Johann Ignaz von: *Lesebuch für Schüler der deutschen Schulen in den Städten und grösseren Märkten der kaiserl. königl. Staaten. Zweyter Theil, bestehend in der Anleitung zur Rechtschaffenheit*, Wien: Deutsche Schulanstalt, 1780.
- Felbiger, Johann Ignaz von: *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländern, Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung* (ur. Johann Panholzer), Freiburg/Breisgau: Herder, 1892, str. 109–362.
- Ficker, Adolf: *Geschichte, Organisation und Statistik des österreichischen Unterrichtswesens*, Wien: Beck, 1873.
- Helfert, Joseph Alexander von: *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Prag: Friedrich Tempsky, 1860.
- Hofdekret No. 1244: *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung: Sechster Band : Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1770 bis 1774* (ur. Joseph Kropatschek), Wien: Johann Georg Mößle, 1786, str. 293–294.
- Hofdekret No 1247: *Sammlung aller k. k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1740 bis 1780, die unter der Regierung des Kaisers Joseph des II. theils noch ganz bestehen, theils zum Theile abgeändert sind, als eine Hilfs- und Ergänzungsbuch zu dem Handbuche aller unter der Regierung des Kaisers Josephs des II. für die k. k. Erbländer ergangenen Verordnungen und Gesetze in einer chronologischen Ordnung: Sechster Band : Sammlung aller k.k. Verordnungen und Gesetze vom Jahre 1770 bis 1774* (ur. Joseph Kropatschek), Wien: Johann Georg Mößle, 1786, str. 299–300.
- Kumerdej, Blaž: *Vadenje sa brati v' usse sorte pissanji sa sholarje teh deshelskeh shol v zezarskih krajlevih deshelah*, Ljubljana: Janez Friderik Eger, 1796.

- Moog, Willy: *Geschichte der Pädagogik*, Ratingen bei Düsseldorf; Hannover: A. Henn Verlag; A. W. Zickfeldt Verlag, 1967.
- Oelkers, Jürgen: Aufklärung, *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (ur. Dietrich Benner, Jürgen Oelkers), Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 2010, str. 75–105.
- Panholzer, Johann: Geschichtliche Einleitung über das deutsche Volksschulwesen vor Felbiger und über das Leben und Wirken Felbigers, *Johann Ignaz von Felbigers Methodenbuch. Mit einer geschichtlichen Einleitung* (ur. Johann Panholzer), Freiburg/Breisgau: Herder, 1892, str. 3–90.
- Schmidt, Vlado: *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I. Od naselitve do 1805*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988.
- Strakosch-Graßmann, Gustav: *Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens*, Wien: A. Pichlers Witwe & Sohn, 1905.
- Vidmar, Tadej: Ideja permanentnega izobraževanja pri J. A. Komenskem v delu Pampaedia (Vsesplošno poučevanje), *Andragoška spoznanja*, 1, št. 1–2, 1996, str. 48–54.
- Vidmar, Tadej: *Nastajanje novoveške stopenjske šolske strukture*, Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete, 2005.

Simon Malmenvall*

Austrian General School Ordinance and the Establishment of Primary School Systems in Europe from the Mid-18th to the Mid-19th Century

Avstrijski Splošni šolski red in vzpostavljanje sistemov osnovnega šolstva v Evropi od sredine 18. do sredine 19. stoletja

Abstract

School laws and related legal provisions represent valuable resources for the study of educational and broader cultural processes. Based on the approximately simultaneous beginnings of mass accessible state primary education from the mid-18th to the mid-19th century, this article covers examples of legislative and other measures of four European countries – Austria, Prussia, France, and Russia. Due to the importance of the Theresian-Josephine reforms for Slovenian history, the circumstances in the Austrian part of the Habsburg Empire with the General School Ordinance from 1774 are chosen as the starting points of this research. Increasingly centralized countries, with the decisive help of the school network, created a capitalist-industrial society, at the centre of which were productivity-oriented individuals devoted to the state. The synergy among state authorities, ecclesiastical organisations, and awareness of the usefulness of education was key to the expansion of the school network and literacy, which was most successfully reflected in the case of Prussia.

Izvleček

Šolski zakoni in sorodne pravne določbe predstavljajo dragocene vire za proučevanje izobraževalnih in širših kulturnih procesov. Na podlagi okvirno sočasnih začetkov množično dostopnega državnega osnovnega šolstva od sredine 18. do sredine 19. stoletja so v danem članku obravnavani primeri zakonodajnih in drugih ukrepov štirih evropskih držav – Avstrije, Prusije, Francije in Rusije. Zaradi pomena terezijansko-jožefinskih reform za slovensko zgodovino so razmere v avstrijskem delu Habsburškega cesarstva s Splošnim šolskim redom iz leta 1774 izbrane kot izhodiščni primer te raziskave. Vse bolj centralizirane države so z odločilno pomočjo šolske mreže ustvarile kapitalistično-industrijsko družbo, v katere središču se je nahajal storilnostno naravnan in državi predan posameznik. Za širjenje šolske mreže in pismenosti je bila ključna usklajenost med državnimi oblastmi, cerkvenimi organizacijami in zavestjo o koristnosti izobraževanja, kar se je najuspešneje odražalo v primeru Prusije.

* Dr Simon Malmenvall, curator, Slovenian School Museum,
email: simon.malmenvall@solskimuzej.si
assistant professor, Faculty of Theology, University of Ljubljana,
email: simon.malmenvall@teof.uni-lj.si

Keywords: Austrian General School Ordinance (1774), school systems, school reforms, Enlightenment, history of primary education

Ključne besede: avstrijski Splošni šolski red (1774), šolski sistemi, šolske reforme, razsvetljenstvo, zgodovina osnovnega izobraževanja

Introduction

Since the last third of the 20th century, the field of history of education has favoured anthropological approaches mainly focusing on economic conditions, social values, pedagogical practices and gendered patterns of teaching. On the one hand, within the framework of historical anthropology, school laws and similar legal provisions appear as “outdated” positivist objects of study, but on the other hand, they still constitute one of the key sources for the study of educational and broader cultural processes. They are, however, often interpreted by historians and other researchers as milestones in a long and complex process of providing an education that is supposed to be basic, compulsory and accessible to all social classes, but at the same time one that is supposed to mould pupils into loyal citizens or members of a particular nation. The majority of existing studies on general-national education in the 18th and 19th centuries attribute to school laws the characteristic of being turning points in the development of the educational systems of individual countries. These turning points include laws such as the Prussian General School Ordinance (German: *Generallandschulreglement*) of 1763, the Austrian General School Ordinance (German: *Allgemeine Schulordnung*)¹ of 1774 or the French Guizot Law on primary education (French: *Loi sur l'Instruction primaire*)² of 1833.³

The process of establishing basic, compulsory and mass education, accessible to children from all social classes, was closely intertwined with the process of forming modern nations and states. It took place in parallel with economic and technological change, influenced by industrialisation and urbanisation. Patterns

1 The full official title of the legal document is as follows: *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländer* (“General School Ordinance for all German primary schools in all imperial and royal hereditary lands”).

2 The law is commonly named after the French historian and politician François Guizot (1787–1874), then Minister of Public Education.

3 Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller, “The History of the School Acts”, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 1–2. A monograph by the British sociologist Andy Green (1953) – *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London: Palgrave Macmillan, 1990 – is an example of a comprehensive study that shows the process of the development of primary, compulsory and mass education, accessible to all classes, in relation to the political situation and the consolidation of the state apparatus.

of organising school systems were transferred from country to country, influencing each other. This can be argued to the greatest extent for the far-reaching importance of the Augustinian canon Johann Ignaz von Felbiger (1724-1788), abbot of the monastery of Żagań (German: Sagan) in Silesia in present-day south-western Poland, who as a minister in the Prussian government was responsible for the school reforms. The Prussian model of primary education, the oldest in the given context, shaped the course of events in many countries, most notably in the neighbouring Habsburg Empire, where Empress Maria Theresa (reigned 1740-1780) invited Felbiger to direct the school reforms.⁴ Aware of the interplay of differences and similarities in the roughly simultaneous beginnings of the development of state-run and mass-access primary education from the mid-18th to the mid-19th centuries, the author of this study has considered the examples of four countries that were the largest and most politically powerful in continental Europe at the time – Austria, Prussia, France and Russia. Due to the importance of the General School Ordinance and the Theresian-Josephine reforms for Slovenian history, most attention is paid to the situation in the Austrian part of the Habsburg Empire, which serves as the starting point of this research.

Austria

On 6 December 1774, the Empress Maria Theresa signed a legal document introducing compulsory schooling in the hereditary lands of the Austrian part of the Habsburg Empire for all children from the age of six to 12, regardless of their gender, social status or religion. The text, known in historiography as the General School Ordinance, was mostly drafted by the aforementioned Johann Felbiger. He came from Silesia, a land with a linguistically (Polish-German) and religiously (Catholic-Protestant) mixed population in the south of present-day Poland, which was annexed by neighbouring Prussia in the mid-18th century after its military victories over Austria. Most probably three years later (1777), the Order was published in a bilingual German-Slovenian version. The text was translated into Slovenian by Count Johann Nepomuk von Edling (1751-1793), clerk of the Regional School Commission for Carniola. The purpose of the order was to integrate the diverse territories of the Empire into a single state community, its main concern having been to spread literacy among all layers of the population. The subjects to

4 Westberg et al., “The History”, pp. 5-7; Jože Ciperle, Andrej Vovko, *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987, p. 39; Andy Green, Education and State Formation Revisited, *Historical Studies in Education*, 6, 1994, no. 3, p. 2.

be taught in all primary schools were reading, writing, arithmetic and religion.⁵ Efforts to expand literacy and the adoption of new knowledge were also fuelled by population growth in the second half of the 18th century, which demanded of all classes a stronger management approach in agriculture and other sectors of the economy. In this respect, the state supported the establishment of the first industrial plants or factories, for example for the manufacture of textiles, which provided employment opportunities, particularly for poorer families, in both urban and rural areas. Among the more important reasons for issuing the School Ordinance were the orientations of the newly spread Enlightenment worldview. The Empress believed that with the teaching of the catechism, the traditional adherence to the Catholic faith and morals, enhanced by the Enlightenment values of diligence, efficiency, education and curiosity, would contribute to the material and moral progress of the country and bring happiness to the population.⁶ It is significant that the General School Ordinance begins by referring to the education of young people of both sexes as “the most important foundation for the true happiness of nations”.⁷

Although personally a devout Catholic, the Empress wanted to strengthen the state by limiting the influence of the Catholic Church on public life and by establishing a reformed school system. Education would be administered systematically by the secular authorities, but Catholic religious-moral content would still be promoted in teaching. The opportunity for decisive state intervention in the field of education was offered by Pope Clement XIV's (reigned 1769-1774) decree *Dominus ac Redemptor Noster*, with which in 1773 he dissolved the Jesuit order. Since the end of the sixteenth century, the Jesuits had been the main promoters of educational and scientific activity in Austria and other Catholic countries, especially at secondary and higher education levels. They trained not only future priests, but also educated lay people. After the abolition of the Jesuit Order, the Austrian state took over many of its buildings and properties, while many Jesuits moved into the civil service. This created the basis for education to become primarily a state matter (Lat. *politicum*) and to a lesser extent an

5 The General School Ordinance was accompanied by some preliminary measures, including the establishment of a court commission for the planning and administration of the so-called Latin schools or gymnasia and higher education in 1760 (Helmut Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, vol. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Vienna: ÖBV, 1984, p. 84).

6 Martin Viehhauser, “Das Schulwesen aber ist und bleibet allezeit ein politicum”: The Felbiger General School Ordinance and School Reform in the Eighteenth-Century Habsburg Monarchy, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 23–24; Stane Okoliš, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2008, pp. 39–40, 42.

7 *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern dd Wien den 6ten Dezember 1774*, Vienna: Johann Thomas Edlen von Trattnern, kaiserl. Königl. Hofbuchdruckern und Buchhändlern, 1774, p. 4.

ecclesiastical matter (Lat. *ecclesiasticum*). Theresian primary education reflected the authority of the state in its very content, as it was not designed to train for a particular profession but was general and gave all pupils a declaratively equal basis in literacy, work habits, curiosity and loyalty to the ruling dynasty.⁸

The General School Ordinance was issued at the end of Maria Theresa's reign, when Austria was already in the process of administrative, military and economic reforms that would transform the country into a centralised and all-round efficient monarchy. The Ordinance was one of the central measures in a broader effort to create an orderly state apparatus that was as unified as possible throughout the Empire. A practical consequence of this effort was, in particular, the production of written documents, which required an increase in the literacy rate and led to the general development of printing.⁹ The need to transform the Empire into a "new system", as envisaged by the Minister for Administrative Reform, Count Friedrich Wilhelm von Haugwitz (1702-1765), became apparent during and after the War of the Austrian Succession (1740-1748). This war was won by Prussia, Austria's adversary, which exposed the shortcomings of a territorially vast, legally non-unified and linguistically and religiously diverse monarchy, stretching from Galicia in present-day Ukraine in the east to the Tyrrhenian Sea in Italy in the west.¹⁰

The aim of the reform efforts at the time was to improve the economy, increase the revenue of the state budget, strengthen the army in terms of numbers and quality, and create a sense of belonging among the population. None of this would have been possible without at least partial literacy among the wider population and at least a basic knowledge of German. In the field of education, the unification of the country was not reflected in the complete dominance of the German language as the main means of communication for the majority of the population and political elite. With regard to teaching and textbook composi-

8 Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, vol. 1, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, pp. 166-167; Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 25. The circumstances of the abolition of the Jesuit order and the Enlightenment currents in the Catholic Church in the eighteenth century are discussed in the monograph: Dale K. Van Kley, *Reform Catholicism and the International Suppression of the Jesuits in Enlightenment Europe* (Yale: Yale University Press, 2018).

9 Although not intended by the creators of the Theresian-Josephine reforms, the use of regional/vernacular languages (along with German) in education and other areas of literacy contributed in the long term to the formation of modern national identities within the Habsburg Empire. On the beginnings of changing identities on the territory of present-day Slovenia and the consolidation of the public role of the Slovenian language, see: Boris Golec, *Terezijanske reforme: gibalno spremembo občutka pripadnosti in povezanosti ter identitet v slovenskem prostoru, Marija Terezija: med razsvetlenskimi reformami in zgodovinskimi spominom* (eds. Miha Preinfalk and Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, 2018, pp. 195-216; Vincenc Rajšp, *Slovenščina na poti do priznanja kot uradni jezik od Marije Terezije do leta 1849, Marija Terezija: med razsvetlenskimi reformami in zgodovinskimi spominom* (eds. Miha Preinfalk and Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, 2018, pp. 351-362.

10 Viehhauser, *Das Schulwesen*, pp. 17-18, 20-21, 24; Barbara Stollberg-Rilinger, *Maria Theresia. Die Kaiserin in ihre Zeit. Eine Biographie*, Munich: C.H. Beck, 2017, pp. 243-245.

tion, the Ordinance permitted the use of regional (vernacular) languages where this would ensure the intelligibility of the material given for as large a population as possible, while demanding uniformity with regard to teaching methods, curriculum content and the organisation of schools. The introduction of compulsory primary education sought to bring the different parts of the Empire into a coherent whole. Education represented a new level in the relationship between the ruler and their subjects. Through the daily experience of life in and with the school, the state became “real” for the population – schools, like post offices, district offices and military barracks, became tangible outposts of the hitherto abstract state.¹¹

As an educated Augustinian from religiously diverse Silesia, Johann Felbiger knew the workings of the local Protestant schools, both urban and rural, which were better and more numerous than the Catholic ones. One of his reasons for undertaking the school reforms was thus to follow the example of the Protestant schools to strengthen the position of the Catholic Church in the land and to counter the growing practice of many Catholic parents sending their children to schools of a “rival” denomination. Reading pedagogical literature and studying practical examples, he was inspired by the developing school system in Prussia, in particular the example of the *Realschule* in Berlin. This was founded in 1747 as a form of vocational secondary school by the Lutheran pastor Johann Julius Hecker (1707-1768), a former student of the famous Halle Pedagogical Institute, which had been established in 1695 at the instigation of August Hermann Francke (1663-1727), the theologian and founder of the spiritual-cultural movement¹² of Pietism.¹³ Based on Prussian educational theory and practice, Felbiger had already written a programme for education in Silesia in 1764, a decade before the Austrian General School Ordinance. This text laid down the conditions for the training and selection of teachers, attendance at classes and the supervision of their implementation. The subsequent organisation of education in Catholic Austria was thus to a decisive extent guided by the principles of Protestant Prussia.¹⁴

Blaž Kumerdej (1738-1805), one of the most prominent Enlightenment figures in Carniola, a translator and linguist, lecturer in law at the Oriental Academy in Vienna and for many years (1773-1786) headmaster of the Normal School

11 Viehhauser, *Das Schulwesen*, pp. 19, 22, Stollberg-Rilinger, *Maria Theresia*, pp. 714–715; Ciperle, Vovko, *Šolstvo na Slovenskem*, p. 37.

12 The influence of the renewed Lutheran religious zeal and the promotion of literacy for the study of the Bible, encapsulated in the term Pietism, on education and social life in Prussia is clearly illustrated in the following study: Richard L. Gawthrop, *Pietism and the Making of Eighteenth-Century Prussia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

13 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 26; Ulrich Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg: Herder, 1966, pp. 23–24; Schmidt, *Zgodovina šolstva*, p. 178.

14 Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger*, pp. 37–38; Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, p. 103.

in Ljubljana, was an important figure in the efforts to modernise and regulate education on the territory of present-day Slovenia.¹⁵ Already in 1772, in a letter to the Empress Maria Theresa, he presented a framework for the organisation of primary schools in Carniola, which Slovenian historiography refers to as the “Patriotic Plan”. In it, he advocated teaching in the Slovenian language, i.e., the language of the majority of the population of Carniola, as being in the general interest of the state. He argued that only in this way would people quickly learn to read and write, which would make it easier for them to understand state decrees, manage their finances better, pay taxes more consistently and perform military service well. He stressed the importance of having teaching books in Slovenian, whereas the issue of teaching staff, in his view, should be addressed by attracting sextons who would be properly prepared for teaching duties by the state in co-operation with the Church – parish priests should thus only take on sextons who were qualified to teach. The proposal won the approval of the central authorities in Vienna, which earned Kumerdej the prestigious post of headmaster at the Ljubljana Normal School.¹⁶

The General School Ordinance consists of 24 articles, which, as the title suggests, set out the hierarchical structure of the new school system.¹⁷ The highest level comprised normal schools (German: *Normalschule*) as semi-secondary institutions in the provincial capitals, where the models and norms for all other schools were set and where future teachers were trained. The intermediate level was represented by main schools (German: *Hauptschule*) in cities or larger towns where the entire cycle of primary education took place. The lowest level was made up of rural or trivial schools (German: *Trivialschule*), which provided a reduced scope of primary education and were located in market towns and villages with a parish church. Supervision of the implementation of the Ordinance was entrusted to school commissions at national, provincial and district levels. Each commission was usually composed of two or three officials, most often the headmaster of the normal school and a representative of the clergy. From 1781, the Court Study Commission (German: *Studienhofkommission*) assumed supreme control of all state education.¹⁸

A key provision of the Ordinance, enshrined in Article 3, requires all schools to follow a uniform method or style of teaching (German: *Lehrart*) and to teach a uniform set of subjects (German: *Lehrgegenstände*). Article 5 lists the subjects to be taught and divides them into four groups: the first group consists of religious education; the second group includes reading, writing and arithmetic; the

15 An overview of the life and achievements of Blaž Kumerdej is given in the article: Tita Porenta, Blaž Kumerdej (1738–1805), slovenski razsvetljenec, pedagog in jezikoslovec, *Šolska kronika*, 24, 2014, no. 1–2, pp. 114–142.

16 Ciperle, Vovko, *Šolstvo na Slovenskem*, pp. 38–39; Okoliš, *Zgodovina*, pp. 40–41.

17 Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, pp. 103–106.

18 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 27.

third group consists of subjects that train for a profession or further education, depending on the level of each school; the fourth group includes subjects for the training of future teachers. A normal school had to teach subjects from all four groups, while main schools – in addition to religion, reading, writing and arithmetic – offered preparation for further education or a vocational path, either for entry to a grammar school or for a craft or trade profession. The range of subjects for educational or vocational preparation included those like German syntax, basic Latin, history, geography, natural history, geometry, and architecture. Trivial schools, on the other hand, were required to teach only reading, writing, arithmetic, and religion; to which were added, depending on the circumstances, skills in various trades, manners and moral life.¹⁹

To meet the requirements and the spirit of a uniform way of teaching, Felbiger supplemented the Ordinance with the manual *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen* (*Method Book for Teachers in German Schools*), which he published in Vienna in 1775. It was translated and adapted into other languages of the monarchy in the following decades. The School Ordinance thus stimulated the creation of educational literature and the development of professional terminology in vernacular languages. An essential element of Felbiger's doctrine is the method of teaching a large group of children at the same time in the same room (classroom), which can be described as the "group teaching method" (German: *Zusammenunterrichten*). Felbiger formulated his principles in line with the then-existing notion of the ideal state as a well-functioning machine.²⁰ It is worth mentioning a quote from his abovementioned *Method Book*: "Every pupil in the classroom must see, think, hear and act as one".²¹ This principle was supported by two other characteristic methods – the "letter method" (German: *Buchstabenmethode*) and the "catechetical method" (German: *Katechisieren*). The first method involved the teacher writing the first letter of a word or phrase on the blackboard, while repeating the word or phrase orally, in order to achieve concentration and rapid memorisation by the pupils. The second method involved the teacher asking questions about a topic in a particular order or cause-effect relationship to check and ensure the pupil's understanding of the given learning material.²² Following Felbiger's instructions, pupils were grouped according to their speed or talent in acquiring knowledge, not according to their age or gender. The effort and success of each pupil was to be recorded in a certificate or "the diligence catalogue". Prizes, usually in the form of books, were awarded to those who showed the best academic performance and behaviour.²³

19 Ibid, pp. 27-28; Ciperle, Vovko, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, p. 39.

20 Viehhauser, *Das Schulwesen*, pp. 28, 33; Stollberg-Rilinger, *Maria Theresia*, p. 182.

21 Johann I. von Felbiger, *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, Vienna: Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt, 1775, p. 4.

22 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 29.

23 Stollberg-Rilinger, *Maria Theresia*, p. 685.

Since the School Ordinance did not provide for guaranteed and uniform funding of the school network, this was the most pressing aspect of the reform. The Ordinance was not implemented consistently in daily life, which contradicted the principles of unity and the systemic nature of the document as a whole. The financing of the school network included not only the payment of teachers, but also the construction and maintenance of school buildings, i.e., the premises where the teacher could teach and live, possibly together with his family. The financing of rural schools was to be the responsibility of the local authorities, such as municipalities or landed nobility. As the scope of the main and normal schools extended beyond local boundaries, the school funds under the control of the provincial school commission were to be responsible for their financing.²⁴ In 1781, in the Monarchy (excluding the Kingdom of Hungary), the largest share of revenue for schools – about 30% – was made up of the fund derived from the assets of the abolished Jesuit Order, i.e., its buildings and property annuities taken over by the state; and a significant share – about 28% – was made up of capital taxes and the funds raised from carnival dances.²⁵ Families of children attending school were also required to make contributions to cover teachers' salaries, school supplies and building upkeep, but many were unable to do so because of their poor financial situation. Unpredictable funding, which resulted in low or irregular incomes, forced teachers, particularly in rural areas, to seek additional income – in addition to their teaching jobs, they often worked as sextons, and occasionally as innkeepers or musicians, although the latter two occupations were expressly forbidden by the General School Ordinance, as they were said to lower the reputation of teachers in society.²⁶ The frequent occurrence of teachers who were also sextons was strongly influenced by the fact that rural classes were often held in parsonages or other church buildings, and sextons (apart from priests) were the only literate inhabitants of many a village.²⁷

Inadequate funding was not the only serious problem in implementing the school reforms, as another one was attendance, which depended on the availability of teaching staff and school premises, as well as on the level of parents' awareness of the value of their children's education. Moreover, the Ordinance did not provide for penalties for parents who failed to send their children to school.

24 Ibid., p. 29; Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, p. 115; Joseph A. Helfert, *Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik*, vol. 1: *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Prague: Friedrich Tempsky, 1860, pp. 401–402.

25 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 30; Ernst Wangermann, *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781–1791*, Vienna: Verlag für Geschichte und Politik, 1978, pp. 51–53.

26 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 30; Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, p. 114; Ciperle, Vovko, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, p. 40; Stollberg-Rilinger, *Maria Theresia*, p. 685.

27 Schmidt, *Zgodovina šolstva*, p. 193.

Rarely did children attend school throughout the calendar year, as they spent the warmer months, especially in the hilly rural areas, helping with farm work. At the end of the 18th century, most pupils attended school for only three to four months of the year. The proportion of all school-age children who attended school at any time during this period was thus relatively low – a third at most.²⁸ The exception was Bohemia, where two-thirds of children attended school in 1790. This was largely due to the personal commitment of Ferdinand Kindermann (1740-1801), the Prague-based superintendent of schools and Bishop of Litoměřice (German: *Leitmeritz*).²⁹ From a formal point of view, it is important to add that the Ordinance required the education of children of both sexes and all social classes from the age of six to 12, which could take the form of either attending classes in a school or being home-schooled by hired teachers. The latter was practised mainly in noble or wealthy families. The Ordinance provided for separate schools for boys and girls, but in most cases it was not possible to establish these. In these circumstances, it was prescribed that boys and girls should sit on separate sides of the classroom.³⁰ The Ordinance also provided for the consolidation and extension of the knowledge acquired after compulsory schooling by means of two-hour Sunday classes, which were intended especially for apprentices in the trades. This was the beginning of planned continuous education for young people in the Habsburg Empire.³¹

The aim of the Theresian-Josephine primary education was not to create independent-minded citizens, but subjects loyal to the state, who should be distinguished above all by two values: diligence and piety.³² Maria Theresa's school ordinance did not remain in force for long. At the end of the 1790s, the Court Study Commission (German: *Studienhofkommission*) was renamed the Court Study Revision Commission (German: *Studien-Revisions-Hofkommission*) and given the task of reforming the entire primary school system. This led to the adoption of a new school ordinance, approved in 1806 under Emperor Franz II (reigned 1792-1806), which was officially entitled "Political Constitution of the

28 Around 1790, there were approximately 8,000 children in all primary schools in Slovenia. The school network in the Slovenian territory included normal schools in Trieste, Gorizia, Klagenfurt and Ljubljana, main schools in Villach, Völkermarkt, Novo mesto, Mlino pri Bledu, Kamnik, Idrija, Celje and Maribor, girls' convent schools in Trieste, Gorizia, Klagenfurt, Ljubljana and Škofja Loka, five trivial schools each in the Trieste and Gorizia regions, 12 in the Slovenian part of Carinthia, 56 in Carniola, 58 in the Slovenian part of Styria, about ten in Prekmurje, and a few town schools in the northern part of Istria, which was part of the Venetian Republic (Ciperle, Vovko, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, p. 42).

29 Viehhauser, *Das Schulwesen*, pp. 31–33; Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, p. 114; Ciperle, Vovko, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, p. 39.

30 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 31; Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, pp. 113, 117.

31 Viehhauser, *Das Schulwesen*, p. 32; Ciperle, Vovko, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, p. 39.

32 Stollberg-Rilinger, *Maria Theresia*, p. 691.

German Schools in Emperor's and King's German Hereditary Lands" (German: *Politische Verfassung der deutschen Schulen in den k. auch k.k. deutschen Erbstaaten*). The new ordinance relinquished the state's authority over education and entrusted it once again to the Catholic Church, which was henceforth tasked with expanding the network of schools that had been established during the Theresian-Josephinian era. Despite its imperfect implementation, the School Ordinance of 1774 brought about profound and lasting changes in education in Central Europe. Above all, it established an influential public space in which the state became permanently present at all levels of the population. It also helped to consolidate certain principles that are still valid in social life today: education as a state concern, the awareness of making the core body of knowledge available to all children, the importance of group teaching, and the consideration of the moral formation of pupils.³³

Prussia

Although Prussia was considered a model of progress in mass primary education from the late 18th to the early 20th century, it did not have a national framework act that would provide for the creation of a modern school network in a single and symbolically significant achievement.³⁴ In the 19th century, Prussian primary or folk schools (German: *Volksschulen*) achieved great success in terms of attendance rates, teacher training, subject diversity and the management of the school network, thanks to a well-developed educational culture. The latter attracted the systematic attention of the secular (municipal, provincial, state) authorities, which was complemented by cooperation with the educational institutions of the Lutheran Church, the official denominational body on Prussian soil. The concern of the secular authorities was reflected above all in the directives of an increasingly efficient official apparatus, the existence of which was inconceivable without mass accessible literacy, which would also contribute decisively to the country's military and economic power.³⁵

The beginnings of state intervention in the field of education in Prussia date back to the first quarter of the 18th century, when King Frederick William I (reigned 1713-1740), in the spirit of absolutist rule, began to establish a centralised state administration, and in 1717 he issued a decree recommending compulsory

33 Ciperle, Vovko, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, p. 34; Engelbrecht, *Geschichte des österreichischen Bildungswesens*, p. 120.

34 Marcelo Caruso, Daniel Töpfer, *Schooling and the Administrative State: Explaining the Lack of School Acts in Nineteenth-Century Prussia, School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, p. 41.

35 *Ibid.*, pp. 43-44.

primary education and urging parents to send their children to school.³⁶ However, as the decree did not take root the king issued a more comprehensive one in 1736, *Principia Regulativa* ("Regulatory Principles"), which laid down the obligations of the ecclesiastical communities in the construction of school buildings and the remuneration of teachers.³⁷ He thus entrusted the control of education to Lutheran church councils (consistories) and gave pastors the power to appoint teachers. As the supreme head of the state Lutheran Church, the king determined the financing of church institutions, including educational institutions, thus consolidating the alignment of the Church with the needs of the state in the fields of education and social life.³⁸ Compulsory attendance at primary schools was first explicitly prescribed in 1763, when King Frederick II the Great (reigned 1740-1786) issued the General Land School Ordinance (German: *Generalland-schulreglement*), which is considered one of the most important documents in the history of European education in general. The initiative to adopt this document stemmed from the observation that the Prussian army, which had not long before won the Seven Years' War (1756-1763), had too few literate officers, which was detrimental to its effectiveness. The School Ordinance initially covered only rural areas but was later extended to towns and conquered parts of Silesia. Among other things, it criticised the situation in rural schools and stipulated that pupils should only leave school when they could read and write and knew the basics of the Christian faith.³⁹ Despite the precise instructions and the clearly expressed will of the state to regulate basic education, the effects of the School Ordinance remained limited. The main reasons for the problems were the limited scope of the state administration, which was unable to oversee the school reforms, and the reliance on Lutheran pastors, most of whom were not qualified teachers and emphasised the religious aspect of education in their work.⁴⁰

Initial efforts to reduce dependence on the Church saw the creation of a central state body to oversee education, the "Higher School Board" (German: *Oberschulkolleg*), which existed from 1787. The Board's members gathered in-

36 Ibid., p. 44; Wolfgang Neugebauer, *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin: De Gruyter, 1985 p. 172. An overview of early state interventions in the field of education is provided by the aforementioned Austrian historian Wolfgang Neugebauer: *Bemerkungen zum preußischen Schuledikt von 1717, Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschland*, 31, 1982, pp. 154-176.

37 Teo Dietrich, Job-Günter Klink (ed.), *Zur Geschichte der Volksschule*, vol. 1, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1972, pp. 131-132.

38 Caruso, Töpfer, *Schooling*, pp. 44-45.

39 *Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlich-Majestät von Preussen durchgehends zu obobachten: De Dato Berlin, 12 August 1763*, Magdeburg: Hechtel, 1763.

40 Ibid., pp. 45-46; James Van Horn Melton, *Absolutism and the Eighteenth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988, pp. 173-175.

formation on the implementation of school reforms and provided guidance for improvements in the field. The Board was unable to carry out its duties reliably because it did not receive sufficient financial resources, most of its members were representatives of the Church, and it came under the Ministry of Religious Affairs.⁴¹ Major legal and material changes in the field of education followed the General State Laws for the Prussian States (German: *Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten*) of 1794. Parts of the law devoted to education became the basis for a number of administrative and substantive measures in primary education throughout the 19th century, which was characterised by a widespread increase in literacy. The laws contained some 19,000 provisions that sought to regulate as systematically and predictably as possible the various aspects of public life in the state, and thus became a characteristic expression of Enlightened Absolutism. In the given context, the key message of the Law was that education was the responsibility of the state, which should include control over the curriculum as well as over teachers and their training in all public and private schools. However, the state's commitment to be in charge of education did not mean the exclusion of the Lutheran Church from the process of compulsory and mass education, as the state and regional authorities continued to cooperate with it in various forms until the middle of the 20th century.⁴²

The state's interest in education was renewed in the first two decades of the 19th century. The defeat of the Prussian army by France led by Napoleon Bonaparte (reigned 1799–1815) at the Battle of Jena in 1806, reinforced the need to develop education. This period was marked by a series of reforms, such as the expansion of the state apparatus, the abolition of serfdom and the introduction of universal conscription. The reform of education was prepared by the Department of Education and Public Instruction (1808–1817), headed by the famous Berlin naturalist and educator Alexander von Humboldt (1769–1859), within the Ministry of the Interior. The central guiding principle of Humboldt's reform proposal was to provide a basic education that would offer general knowledge and be aimed at all social classes. Meanwhile, career preparation, was to be provided only at secondary-level education, above which an extended network of universities and other colleges, such as military or ecclesiastical academies, would be established with state funding.⁴³ Humboldt's reform proposal was only partially implemented, as the newly created Ministry of Religion, Education and Medicine refused to adopt a framework state act, preferring instead an organically growing and decentralised school system, which over the following decades was overseen by state officials and authorities at the provincial and local levels with their in-

41 Caruso, Töpfer, *Schooling*, p. 46; Neugebauer, *Absolutistischer Staat*, pp. 104–120.

42 Caruso, Töpfer, *Schooling*, pp. 46–47; Achim Leschinsky, Peter Martin Roeder, *Schule im historischen Prozeß*, Frankfurt: Ullstein, 1983, p. 54.

43 Caruso, Töpfer, *Schooling*, pp. 48–49.

terventions.⁴⁴ In addition, in the first half of the 19th century the Ministry paid particular attention to the education of future teachers, supporting the establishment of teacher training colleges as a special type of higher education institution, which grew from 15 in 1811 to 46 by 1840. This growth reflects the increasing need for qualified teachers to fill positions in the growing number of primary schools, but also the general development of all educational levels, which apparently did not need a central state law for its enforcement.⁴⁵

The main promoters of the development of all levels of education in Prussia were the members of the so-called educated citizens (German: *Bildungsbürgertum*), i.e., teachers, officials, doctors, engineers, and other specialised professionals who, in the first half of the 19th century, spread awareness – on the level of persuasion and financial support – of the necessity of primary education and the utility of further schooling. The increasing importance of equating growing up with the process of education was confirmed by the tightening of the eligibility requirements for prominent positions in the civil service. By the mid-19th century, only those with a university degree or, in some cases, at least a secondary school education, were allowed to take up senior official positions, army officer posts, teaching jobs and the more demanding engineering and medical professions. Thus, by the 1840s, 2% of the Prussian population – a high proportion compared with other European countries – were civil servants with a university or other higher education degree. Most of these educated people came from the urban upper and middle classes, which was linked to the growing of their social influence and financial power in relation to the noble elite.⁴⁶ The change in the culture of secondary and university knowledge at the transition from the 18th to 19th centuries contributed to the growing prestige and usefulness of all levels of education. The Baroque encyclopaedic overview of the natural sciences, ancient authors and Christian thinkers, and mastery of rhetorical skills, was gradually losing ground. Instead, knowledge aimed at performing a specific profession, particularly in the fields of law, the military, and medicine, was becoming increasingly important. Knowledge for knowledge's sake, which had been valued until then, thus gave way to knowledge useful for the development of the country. In this context, the national professional examinations required for

44 Ibid., pp. 49–51; Bärbel Holtz, Christina Rathgeber, *Zwischen Bildungskonzept und Bildungsweg – Lokale Schulhoheit und Intensivierung des Staatsdurchgriffs (1817 bis 1866)*, *Acta Borussica: Neue Folge 2. Reihe: Preußen als Kulturstaat*, vol. 2.1: *Darstellung* (eds. Bärbel Holtz, Christina Rathgeber, Hartwin Spenkuch, Zilch Reinhold), Berlin: Akademie Verlag, 2010, pp. 14, 19.

45 Caruso, Töpfer, *Schooling*, pp. 51–52; Franzjörg Baumgart, *Zwischen Reform und Reaktion: Preußische Schulpolitik 1806–1859*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990, pp. 117–127; Steven Turner, *The Bildungsbürgertum and the Learned Professions in Prussia, 1770–1830: The Origins of a Class*, *Histoire Social / Social History*, 13, 1980, pp. 131–132.

46 Turner, *The Bildungsbürgertum*, pp. 105–107, 125, 129.

several professions, such as medical, judicial, and teaching careers, also became more demanding in terms of content and procedure.⁴⁷

France

The French revolutionaries, whose violent seizure of power at the end of the 18th century brought an end to the old monarchical order, advocated state-controlled education, accessible to all social classes, to raise the literacy rate and the general level of knowledge in the population. In their view, such education was a necessary condition for the survival of the new political order of the republic. From the revolutionary point of view, the main aim of the state education system was to “liberate” the people from centuries of harmful patterns and behaviours, such as ignorance, prejudice and resignation to fate, for which the former monarchy and the associated Catholic Church were held responsible. Public education was thus understood not only as a means of educating the future leaders of society, especially politicians, officials and military commanders, but also as a broad network for educating the masses into loyal citizens over whom the Catholic Church would no longer have a decisive influence. Despite sharing the same principled positions, the representatives of the revolutionary authorities disagreed on how to implement the educational reforms, as a result of which no tangible changes were achieved. A more serious but unrealised proposal for the comprehensive reform of primary education, based on state control and mass access for both sexes, was made in 1792 by the mathematician, Enlightenment political philosopher and secretary of the French Academy of Sciences, Nicolas de Condorcet (1743–1794), who was eventually assassinated as an enemy of the Revolution.⁴⁸ It was only not until the Guizot Law on primary education was passed in 1833 that major changes took place.⁴⁹

In the first third of the 19th century, the French state failed to provide enough school buildings, trained teachers and textbooks to establish a network of schools in both urban and rural areas, and thus to provide mass access to basic education. The only widespread social structure on which the majority of the population could rely, and which previous revolutionary interventions had failed to eradicate, were the parishes. In many of these priests taught children reading,

47 Ibid., pp. 108–110, 113, 115–116; Walter H. Bruford, *Culture and Society in Classical Weimar, 1775–1806*, Cambridge: Cambridge University Press, 1962, pp. 56–68.

48 An overview of Condorcet’s philosophical and pedagogical views is provided by the article: Bernard Jolibert, Condorcet, *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23, 1993, no. 1–2, pp. 197–209.

49 Sébastien-Akira Alix, *Citizens in Their Right Place: Nation Building and Mass Schooling in Nineteenth-Century France, School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 146–148.

writing, arithmetic and the basics of Catholic doctrine.⁵⁰ It can be concluded that the literacy rate was higher in the north and east of France, where over half of the newlyweds signed their church marriage certificate in their own handwriting, and lower in the south and west, where less than 40% did so.⁵¹ Even Napoleon, who had a high regard for education, did not change the situation. In a short space of time, he wanted to create an efficient civil service and a strong army, which led him to encourage the creation of secondary schools, especially for the sons of the wealthy townspeople, who would take up the various civil services. From 1802, when the reform of secondary education began, the larger towns and cities rapidly gained institutions called colleges, while the lyceums, where the most qualified and usually university-educated professors taught, were considered elite state schools. The network of secondary schools, renowned for their blend of broad knowledge of the humanities and natural sciences, remained the core and pride of French state education throughout the 19th century.⁵² Students educated in French secondary schools were able to work in various spheres of public life, while at the same time being sufficiently qualified to continue their studies at universities or special engineering colleges called polytechnics (French: *École polytechnique*).⁵³

The tradition of a well-developed network of secondary schools pre-dates the Revolution: by the middle of the 18th century, there were already some 330 colleges and similar institutions, providing education for around 48,000 young men, or one in every 52 French males between the ages of eight and 18. Even then, every town with more than 5,000 inhabitants had at least one college. If it was a humanities college (French: *collège d'humanités*), schooling lasted six years, and if it was a science and technology college (French: *collège de plein exercice*), it lasted eight. The majority of teaching staff in the colleges were priests or members of religious orders, who also determined the curriculum, while the funding was provided by the secular authorities, usually the municipalities. Before the expulsion of the Jesuits from France in 1764, 111 colleges were in the hands of the Jesuit Order, giving it the most influential position of any stakeholder in French education at the time.⁵⁴ It was the expulsion of the Jesuits that, even before the

⁵⁰ Ibid., p. 148.

⁵¹ François Furet, Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris: Éditions de Minuit, 1977, pp. 56, 59–60.

⁵² An overview of the development of French secondary education in the 19th century is provided by a contemporary monographic study: Philippe Savoie, *La Construction de l'enseignement secondaire (1802–1904)*, Lyon: ENS Éditions, 2013.

⁵³ Alix, Citizens, pp. 148–149; Yasemin N. Soysal, David Strang, Construction of the First Mass Education Systems in Nineteenth-Century Europe, *Sociology of Education*, 62, 1989, no. 4, p. 278.

⁵⁴ Adrian O'Connor, *In Pursuit of Politics: Education and Revolution in Eighteenth-century France*, Manchester: Manchester University Press, 2017, pp. 18, 20, 48.

Revolution, had already led to a rethinking of the future organisation of the education system, an increase in the publication of works on pedagogical methods⁵⁵ and a rise in the profile of Enlightenment views. Despite differing views on the future of education, support for wider access to primary education, a greater representation of French in relation to Latin, and an increase in the number of scientific subjects, was increasingly common among philosophers, senior officials and other political and ecclesiastical influentials.⁵⁶

In July 1830, another revolution took place in France. Its main consequence was the establishment of a constitutional monarchy, with King Louis Philippe (reigned 1830-1848) replacing the deposed Charles X (reigned 1824-1830), the last monarch of the House of Bourbon. The years following the Revolution were marked by political instability, with a series of armed rebellions and the spread of republican ideas. The Guizot Law of 1833 can thus be seen as a response to the difficult situation in the country and, consequently, as an attempt to establish a common framework of values and morals among the young population. François Guizot, one of the most influential politicians of the so-called July Monarchy, who served as Minister of Public Education between 1832 and 1837, was convinced of the usefulness of education to “direct thought”, i.e., to consolidate monarchical and conservative values in the minds and emotions of the masses.⁵⁷ The National School Law stipulated that primary education should consist of religious and moral instruction, reading and writing, and the basics of French grammar, arithmetic and the use of weights and measures. The law required each commune to establish and maintain at least one lower primary school (French: *école primaire élémentaire*) on its territory, to be attended by children of both sexes. Municipalities with more than 6,000 inhabitants were obliged to establish and maintain an upper primary school (French: *école primaire supérieure*), which was attended by the better pupils who had completed the lower primary school. The upper primary school offered a wider range of subjects than the lower primary school, such as geometry, drawing, physics, chemistry, biology, history and geography. In accordance with the hierarchical-territorial principle, at the provincial level each department had to ensure the operation of a normal primary school (French: *école normale primaire*), which was intended in particular for future teachers

55 Two hundred and eleven pedagogical works were published in France in the 18th century, of which 161 were published after 1760.

56 O'Connor, *In Pursuit of Politics*, pp. 48–50; Roger Chartier, Dominique Julia, Marie-Madeleine Compère, *L'Éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Paris: Societe d'edition d'enseignement superieur, 1976, pp. 208, 214; Natasha Gill, *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*, London: Routledge, 2010, p. 229.

57 Alix, *Citizens*, p. 150; Soysal, *Strang. Construction*, p. 278. The groundbreaking and far-reaching nature of Guizot's principles in the development of French primary and other education in the 19th century is highlighted in the monograph: Pierre Albertini, *L'école en France du XIXe siècle à nos jours, de la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 2006.

and offered the broadest education of the three types of primary school. The law gave control over the teaching and financing of primary schools to municipal education councils, which were composed of the mayor or his deputy, the parish priest and one or more eminent representatives of the municipality.⁵⁸ The tripartite structure of primary education in France (lower, upper and normal schools), as envisaged by the Guizot Law, was thus similar to the tripartite structure of primary education in Austria under Maria Theresa's General School Ordinance (trivial, main and normal schools).

The Guizot Law and the first years of its implementation suggest that the main task of primary school teachers was to inculcate religious and monarchical values in children, while at the same time teaching them to read and write. With a basic store of knowledge that was the same throughout the country, reinforced by a common framework of values, the aim was that pupils were to become loyal citizens. In terms of content and timing, the curriculum gave priority to religious instruction, followed by reading and writing, then the basics of French grammar, while other subjects remained in the background. Nevertheless, all the subjects taught in the lower primary schools made a decisive contribution to the cultural and wider unification of French society, since they were taught in every commune in the French literary language and using standardised weights and measures, which led to the gradual displacement of other languages or dialects and of the old provincial measurements, and indirectly increased the efficiency of the economy.⁵⁹ The implementation of Guizot's school reforms was successful and relatively rapid. In 1829, 14 of France's 36,000 communes had no primary school. By 1837, this number had fallen to 5,600, and in 1847 to 3,200. In the same year, some 2,200,000 boys and 1,300,000 girls attended primary school.⁶⁰ From the point of view of the consequences of the school reforms under discussion, these figures are all the more remarkable given that the law did not explicitly state that parents were obliged to send their children to school, but only that municipalities and departments were obliged to build and run schools, thus ensuring mass education accessible to both sexes and all social classes. Universal compulsory schooling for all children between the ages of six and 13 was only formally introduced in France by a series of laws passed in 1881 and 1882, drafted by Jules Ferry (1832-1893), a philosopher and liberal-minded Prime Minister during the so-called Third Republic.⁶¹

58 Alix, *Citizens*, pp. 150–151.

59 Alix, *Citizens*, pp. 151–152; Christian Nique, *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris: Nathan, 1990, p. 150.

60 Antoine Prost, Introduction, *L'école et la nation* (eds. Benoît Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes), Lyon: ENS Éditions, 2013, p. 24; Linda L. Clark, *Schooling the Daughters of Marianne: Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany: State University of New York, 1984, p. 9.

61 Alix, *Citizens*, p. 156.

Russia

In the development of mass primary education, the Russian Empire differs from the other European countries discussed so far in that the central state authorities played a lesser role in the process. A more important part was played by the initiatives of the peasantry and the emerging civil society, especially educated merchants, officials, and some of the clergy, who contributed with their knowledge and financial resources to the expansion of the school network in both urban and rural settings. An important basis for the further establishment of schools and the promotion of literacy were local self-government bodies, *zemstva*, similar to those seen in municipalities in Western Europe, whose powers were regulated and strengthened by a series of reforms following the abolition of serfdom in 1861. The work of the *zemstva* was thus instrumental in ensuring that the majority of the population in the European part of Russia became literate before the October Revolution of 1917.⁶²

The first attempts by the Russian state to establish schools and direct their activities date back to the reign of Emperor Peter the Great (reigned 1689–1721), who initiated a process of military, economic and cultural reforms through a series of interventions. As early as 1701, at the beginning of Peter the Great's reign, a prestigious secondary school of mathematics and seafaring was established in Moscow, and then moved to the new capital of St Petersburg in 1715. It educated the sons of the nobility between the ages of 12 and 17. The earliest Russian reader, entitled *First Lessons for Children (Pervoe učenie otrokom)*, was published in the early 18th century. As an aid to reading, writing and the foundations of Christian doctrine, it was completed in 1720 by the theologian Feofan Prokopovich (1681–1736), rector of the Kiev Academy of the Humanities (1711–1716), bishop of Novgorod (1725–1736) and Peter the Great's adviser on ecclesiastical and cultural matters. An important step taken by the Emperor to promote education was the decree of 1714, which forbade members of the nobility from marrying without proof of literacy on the part of both spouses.⁶³ Given the inconsistent and slow pace of state efforts to develop education, it is significant that until the beginning of the 19th century the highest level of education, which included mastery of the Latin language and knowledge of Western European culture, was provided by

62 Ben Eklof, *From the Top Down? Legislation and Public Initiative in Building a School System in Russia After the Great Reforms: 1855–1914*, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, p. 254.

63 Lindsey Hughes, *Russian Culture in the Eighteenth Century, The Cambridge History of Russia*, vol. 2: *Imperial Russia, 1689–1917* (ed. Dominic Lieven), Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 74–75; Rostislav M. Vvedenskij, Vladimir V. Malandin, Elena A. Kolesnikova, *Istorija Rossii XVII–XVIII vv.*, Moscow: Vlastos, 2007, pp. 288–289.

spiritual academies, i.e., theological colleges under the auspices of the Orthodox Church.⁶⁴

The official step by the central state authorities that might be considered the beginning of systematic concern for the field of education was the establishment of the Ministry of National Education (Russian: *Ministerstvo narodnogo prosvěščenija*) in 1803, followed a year later by a decree allowing each district (Russian: *uezd*) to establish primary (parochial) schools (Russian: *prihodskie školy*) at its own discretion.⁶⁵ In principle, under this arrangement all schools – from primary to secondary and university – were accessible to all social classes, and progression up the educational ladder was to depend on academic achievement. In reality, however, the state failed to provide the financial resources to build schools, recruit teachers and cover school fees for children from poor families. The dispersion of the school network was also influenced by other ministries establishing primary, secondary and higher education schools to train their future officials and other professionals. These initiatives were joined by the Orthodox Church, which continued to develop its own network of primary, secondary and higher education schools to educate both future clergy and the wider population. This development meant that by 1855, when the reform-minded Emperor Alexander II (reigned 1855-1881) came to the throne, the Ministry of Education managed only 1,000 of the approximately 30,000 schools that existed in Russia at that time. In the second half of the 19th century, the Ministry did strive to create a unified state education system, especially at the secondary and higher education levels,⁶⁶ but it was not particularly successful in this endeavour, as the issue of funding for educational institutions remained unresolved.⁶⁷

The main task of the *zemstva*, whose activities in smaller and larger towns were directed by elected representatives of all social classes gathered in an assembly (*duma*), was to build and maintain roads, schools, and hospitals. In order to fulfil this task, the *zemstva* had to collect property taxes from landed estates

64 Nikolaj K. Gavrušin, *Russkoe bogoslovie. Očerki i portrety*, Nizhny Novgorod: Nižegorodskaja duhovnaja seminarija, 2011, pp. 13–14.

65 The importance of primary schools in the Russian countryside is discussed in detail in the monograph: Ben Eklof, *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture and Popular Pedagogy, 1861–1914*, Berkeley: University of California Press, 1986.

66 One of the Ministry's major breakthroughs was the process of establishing 44 state pedagogical secondary schools for future teachers, which took place between 1866 and 1880, when the Ministry was headed by Count Dmitry Andreyevich Tolstoy (1823–1889) (Vasilij Z. Smirnov, *Reforma načal'noj i srednej školy v 60-ih godah XIX v.*, Moscow: Akademiya pedagogičeskikh nauk RSFSR, 1954, pp. 152–157).

67 Eklof, From the Top Down, pp. 254–255; More details on the management and financing of Russian schools in the second half of the 19th century: Sergej V. Dal'man, *Razvitie sistemy upravlenija narodnym obrazovaniem v Rossii vo vtoroj polovine XIX veka*, Saint Petersburg: Nestor-Istorija, 2007.

and other immovable property.⁶⁸ The state expressed its intention to regulate the situation in the school field by the decree issued in 1864 by the Ministry of Education under Alexander Vasilyevich Golovin (1821-1886), one of the main supporters of the Emperor's reform efforts, entrusting the implementation or adaptation of the new provisions to the *zemstva*. The decree provided for the "consolidation of religious and moral foundations" and the dissemination of "useful basic knowledge" for the entire population of the Russian Empire – with a few exceptions for Islamic, Jewish and Protestant schools. Compared to earlier legislation, the decree prescribed a more precise set of subjects, i.e., the study of the Bible, the Russian language, the reading of secular and religious literature, penmanship and arithmetic. The state prescribed Russian as the language of instruction, which in an ethnically mixed empire promoted cultural unification around the language of the majority population and the central authorities. The state expected priests to ensure that education was conducted in accordance with religious principles and reinforced loyalty to the Emperor. The costs of constructing and maintaining school buildings and providing teachers' salaries were to be borne by village communities and the *zemstva*. The 1864 decree was similar in content to the 1804 decree. In both cases, the state provided the normative framework and left its enforcement to authorities at a lower (provincial) level. An important difference, however, which was effective in the second half of the 19th century, was the heightened awareness of the importance of accessible mass education, present among the merchant, bureaucratic and ecclesiastical intelligentsia as well as among a growing proportion of the peasant population. In expanding the school network, they provided ideological support, raised funds, printed textbooks, and updated pedagogical approaches.⁶⁹ In general, the *zemstva* were successful in establishing primary schools – by the end of the 19th century they maintained nearly 20,000 of them, far exceeding the educational reach of the Church and the state up to that time and beyond.⁷⁰

Comparative findings

State reforms in the field of education aimed at creating mass primary education accessible to children from all social classes did not come about without

68 Janet M. Hartley, Provincial and Local Government, *The Cambridge History of Russia*, vol. 2: *Imperial Russia, 1689–1917* (ed. Dominic Lieven), Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 463.

69 Eklof, *From the Top Down*, pp. 256, 258–260. Nikolaj A. Konstantinov, Vladimir Ja. Struminskij, *Očerki po istorii načal'nogo obrazovanija v Rossii*, Moscow: Gosudarstvennoe učebno-pedagogičeskoe izdanie, 1953, pp. 127–131.

70 Hartley, *Provincial and Local*, p. 464; Jeffrey Brooks, *The Zemstvo and the Education of the People, The Zemstvo in Russia: An Experiment in Local Self-government* (eds. Terence Emmons, Wayne S. Vucinich), Cambridge: Cambridge University Press, 1982, p. 243.

taking into account the previous situation. In the case of Prussia in particular, and to some extent also Austria, the state school network was based on church initiatives, which, in the context of primary education had been particularly strong in Protestant-majority areas since the end of the 16th century. This was because the religious reformers' call for personal reading of the Bible as a necessary means of strengthening one's relationship with God presupposed literacy. For this reason, the Lutheran Church recommended primary education for as wide a population as possible and the associated printing of books, leading to development of schools at various levels and the gradual increase in the general level of education. The success of Protestant education was also facilitated by the moral and financial support of the authorities at central and lower levels, which gave Protestantism the status of a state or provincial church under the supreme leadership of a secular ruler. As a result, the Enlightenment was able to reconcile the existing positive sentiment towards education with its own views, placing it at the service of the centralised state and removing it from ecclesiastical control.

The key message of the Enlightenment and later liberalism in education, with which they supported the active role of the state, was the belief in the power of reason and the equality of all human beings – that each person could be moulded into a hard-working and enquiring individual through rigorous educational techniques. Throughout the 19th century, it was with the crucial help of mass primary education that confidence in reason and an increasingly powerful, centrally regulated state gradually created a new capitalist-industrial society, distinct from the previous feudal-estate order. At its heart was the ideal of the performance-oriented individual, committed to the state, whose progress up the social ladder depended not on their initial wealth or family background, but on education and personal merit.⁷¹ In this respect, it is not surprising that primary school enrolment rates were highest and grew most rapidly in those countries where the previous school network was most easily merged with the aims of the church and the central secular authorities, which were often not clearly demarcated, i.e., in Protestant countries such as Prussia, Sweden, Norway and Denmark.⁷² The dissolution of the Jesuit order provided an important stimulus to theoretical speculation about the future position of state education and to the intensification of practical state intervention. This signalled a wider cultural shift in the Catholic world and symbolically brought the Baroque era to an end. In the Catholic monarchies in question – France, from which the Jesuits were expelled in 1764, and Austria, where they ceased to operate when dissolved at the level of the whole Catholic Church in 1773 – a “vacuum” was thus created into which the state stepped, which gradually began to regulate the education system with new approaches.

71 Green, *Education and State Formation*, pp. 3, 5–6; Soysal, Strang, *Construction*, pp. 277, 279.

72 Soysal, Strang, *Construction*, pp. 280, 285–286.

In order to increase its power and intervene in all spheres of public life, the state needed skilled officials, engineers and military commanders, and needed to create a unified culture and instil a sense of state or national consciousness in the population. The pursuit of these goals was most often driven by a sense of external or internal threat, intertwined with a fear of the ineffectiveness of one's own army and tax collection. This reinforced the idea of the danger of falling behind other countries, which was most evident in the case of Austria, following the example of its rival Prussia. It is thus not surprising, then, that Prussian and Austrian school reforms were in many ways a reaction to their own shortcomings during the Seven Years' War. After all, Johann Felbiger's reform plans, which were adopted by Maria Theresa, were born out of his personal experience of living in an area with a religiously mixed population that was being contested by two states. This provided him with a comparison with the more successful schools of Protestant communities, which he saw as a challenge to Catholic faith and culture. Similarly, the Prussian authorities' renewed interest in the field of education was motivated by the confrontation with a new threat, i.e., after the war against Napoleon, while in France, in comparable circumstances, a framework school law was adopted by the conservative authorities as an ideological response to the threat of renewed social upheaval, similar to the revolutions of 1789 and 1830. Seeing its own education system as an irreplaceable aid to achieving such goals, the state directed it through legislation or administrative decisions emanating from the centre of power and encouraged an increase in the proportion of children attending school. By the middle of the 19th century, European state school systems had become a kind of secular substitute for the church, since they had to provide for the moral, cultural, and political education of future citizens, to impose a standard form of state or national language, and to disseminate the teachings of a state-recognised religion. Mass education, especially at the primary level, helped to define new relationships between the individual and the state, thereby shaping the ideals of the responsible citizen, the hard worker, the reliable taxpayer, the conscientious parent, the devoted wife and the patriotic soldier. European state education systems trained children and young people to become individuals who would identify first and foremost with the state and strive for its strength, and consequently recognise in other individuals their fellow citizens – regardless of wealth, provincial, religious or other differences. On the basis of a willingly close connection between the individual and the state, primary and other education came to be understood as both a right and a duty.⁷³

The primary school systems that were formed in continental Europe between the mid-18th and mid-19th centuries were characterised by one initial similarity – their dependence on the interests and intervention of the state. However, state or state-related primary education at that time cannot be regarded as

73 Green, *Education and State Formation*, pp. 9–11; Soysal, *Strang, Construction*, pp. 277–279.

a centrally regulated phenomenon. Of the systems compared, only the Habsburg Empire (with the exception of the Kingdom of Hungary) predetermined a distinct national network of primary schools, with prescribed content and teaching methods, by means of a framework law covering the entire national territory. Its most characteristic expression in this context was Maria Theresa's General School Ordinance. In Prussia, which became known for its exemplary education system, the expansion of the school network and promotion of literacy among the general population were indeed supported by the state, but without a framework law. This area was largely the responsibility of provincial officials, both in terms of theoretical guidelines and practical measures. This process was accompanied by a generally developed educational culture, which had its roots in the early years of the Lutheran Reformation and was characterised, among other things, by the desire for personal reading of the Bible, from which various church schools emerged. Nor was the success of the French primary education system due solely to centralised state care, as more than half a century elapsed between the Enlightenment-Revolutionary ideas of accessible mass education and a state framework act. In addition, the state authorities, who issued the Guizot Law in 1833, relied directly on the participation of the clergy, thus integrating the existing church schools into the state system. An even greater gap between centralised state intervention and the practical strengthening of mass primary education was reflected in the situation in the Russian Empire, where the main role was played by initiatives that took place "on the ground", i.e., by the Orthodox Church, individual ministries, the *zemstva* and the peasantry itself. The examples discussed from continental Europe show that the key to the successful functioning of the state school network and the related promotion of literacy was the coordination between the central state authorities, church organisations and the awareness of the usefulness of education among the various strata of the population, dictated by the general cultural situation. An important factor in this area was the consistency and continuity of legislative, administrative, and other interventions by the state, which deliberately brought other authority-holders into the system, most successfully in the case of Prussia and, to some extent, France, given the rate of increase in literacy.

Conclusion

The process of establishing basic, compulsory, mass education, accessible to children from all social classes, did not occur spontaneously or independently of other areas of social life. It was closely intertwined with the process of forming modern nations and states. It took place in parallel with economic and technological change, influenced by industrialisation and urbanisation. For example, the General School Ordinance of 1774, with which Maria Theresa made education compulsory for all children between the ages of six and 12, was primarily intended to integrate the diverse territories of the Habsburg Empire into a single state

community, in parallel with the spread of literacy among all classes of the population and other reform measures. The need to transform the Empire became particularly apparent during and after the War of the Austrian Succession, which was won by Prussia. Efforts to disseminate new knowledge were also fuelled by population growth, which required all classes to adopt a more managerial approach to agriculture and other sectors of the economy. A further opportunity for state intervention in the field of education was provided by the Pope's abolition of the Jesuit order, known for its scientific and educational activities. This laid the groundwork for education to become primarily a state matter (Latin: *politicum*) and to a lesser extent an ecclesiastical one (Latin: *ecclesiasticum*). The Empress believed that the traditional adherence to the Catholic faith and morals, enhanced by the Enlightenment values of diligence, education, and curiosity, would contribute to the material and moral progress of the country and bring happiness to the population.

Although Prussia was considered a model of progress in mass primary education from the late 18th to early 20th centuries, it did not have a national framework law providing for the creation of a modern school network. Prussian primary or folk schools achieved great successes in terms of attendance rates, teacher training, subject diversity, and the management of the school network, thanks to a well-developed educational culture. The latter received the systematic attention of the secular (municipal, provincial, state) authorities, which was complemented by cooperation with the educational institutions of the Lutheran Church, the official confessional body on Prussian soil. The attention of the secular authorities was mainly reflected in the instructions of the official apparatus, which was aware of the importance of mass literacy for the military and economic strength of the state. A distinctive, albeit different, educational culture also existed in France, where a well-developed network of secondary schools, strongly supported by Napoleon Bonaparte, dated from the pre-Revolutionary period. The Guizot Law of 1833 can be seen as a measure to counter the threat of new revolutions and, consequently, as an attempt to establish a common framework of values and morals among the young population. The desire to spread literacy, the French language and national consciousness throughout the territory of a culturally diverse kingdom, similar to Prussia, was not only promoted by the central state authorities, but also relied on the existing network of parish schools and the cooperation of the Catholic Church. Of the cases considered, the situation in the Russian Empire reflected the lowest intensity of state intervention. A more important role was played by the initiatives of the peasantry and the rising civil society, especially educated merchants, officials, and part of the clergy, who contributed with their knowledge and financial resources to the expansion of the school network. An important basis for the promotion of literacy was the local self-government bodies, the *zemstva*, thanks to which the majority of the population in the European part of Russia became literate before the October Revolution of 1917.

The key to the successful functioning of the state school network was the coordination between the central state authorities, church organisations and the awareness of the usefulness of education among the various strata of the population, which was dictated by the general cultural situation. In the case of Prussia, this coherence was most effectively reflected through the continuity of state intervention. It was the Enlightenment-liberal reliance on reason and an increasingly centralised state, with the crucial help of mass primary education, that gradually created a new capitalist-industrial society. At its heart was the ideal of the performance-oriented individual committed to the state. European education systems raised children and young people to become individuals who would identify primarily with the state and strive for its power. In order to increase its power and intervene in all spheres of public life, the state needed skilled officials, engineers, and military commanders; it needed to create a unified culture and instil a sense of state or national consciousness in the population. The pursuit of these goals was most often driven by a sense of external or internal threat, intertwined with a fear of the ineffectiveness of one's own army and tax collection. In this spirit, education came to be seen as both a right and a duty.

References

- Albertini, Pierre: *L'école en France du XIXe siècle à nos jours, de la maternelle à l'université*, Paris: Hachette, 2006.
- Alix, Sébastien-Akira: Citizens in Their Right Place: Nation Building and Mass Schooling in 19th-Century France, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long 19th Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 145–169.
- Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern d.d. Wien den 6ten Dezember 1774*, Vienna: Johann Thomas Edlen von Trattnern, kaiserl. Königl. Hofbuchdruckern und Buchhändlern, 1774.
- Baumgart, Franzjörg: *Zwischen Reform und Reaktion: Preußische Schulpolitik 1806–1859*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- Brooks, Jeffrey: The Zemstvo and the Education of the People, *The Zemstvo in Russia: An Experiment in Local Self-government* (eds. Terence Emmons, Wayne S. Vucinich), Cambridge: Cambridge University Press, 1982, pp. 243–278.
- Bruford, Walter H.: *Culture and Society in Classical Weimar, 1775–1806*, Cambridge: Cambridge University Press, 1962.
- Caruso, Marcelo; Töpfer, Daniel: Schooling and the Administrative State: Explaining the Lack of School Acts in 19th-Century Prussia, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long 19th Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 41–66.

- Chartier, Roger; Julia, Dominique; Compère, Marie-Madeleine: *L'Éducation en France du XVIème au XVIIIème siècle*, Paris: Societe d'édition d'enseignement superieur, 1976.
- Ciperle, Jože; Vovko, Andrej: *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987.
- Clark, Linda L.: *Schooling the Daughters of Marianne: Textbooks and the Socialization of Girls in Modern French Primary Schools*, Albany: State University of New York, 1984.
- Dal'man, Sergej V.: *Razvitie sistemy upravlenija narodnym obrazovanijem v Rossii vo vtoroj polovine XIX veka*, St Petersburg: Nestor-Istorija, 2007.
- Dietrich, Teo; Klink, Job-Günter (ed.): *Zur Geschichte der Volksschule*, Vol. 1, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1972.
- Eklof, Ben: *Russian Peasant Schools: Officialdom, Village Culture and Popular Pedagogy, 1861–1914*, Berkeley: University of California Press, 1986.
- Eklof, Ben: From the Top Down? Legislation and Public Initiative in Building a School System in Russia After the Great Reforms: 1855–1914, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long 19th Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 253–276.
- Engelbrecht, Helmut: *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs*, Vol. 3: *Von der frühen Aufklärung bis zum Vormärz*, Vienna: ÖBV, 1984.
- Felbiger, Johann I. von: *Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserlich-königlichen Erbländen*, Vienna: Verlagsgewölbe der deutschen Schulanstalt, 1775.
- Furet, François; Ozouf, Jacques: *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris: Éditions de Minuit, 1977.
- Gavrjušin, Nikolaj K.: *Russkoe bogoslovie. Očerki i portrety*, Nizhny Novgorod: Nižgorodskaja duhovnaja seminarija, 2011.
- Gawthrop, Richard L.: *Pietism and the Making of 18th-Century Prussia*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Gill, Natasha: *Educational Philosophy in the French Enlightenment: From Nature to Second Nature*, London: Routledge, 2010.
- Golec, Boris: Terezijanske reforme: gibaló sprememb občutka pripadnosti in povezanosti ter identitet v slovenskem prostoru, *Marija Terezija: med razsvetljenskimi reformami in zgodovinskim spominom* (eds. Miha Preinfalk and Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, 2018, pp. 195–216.
- Green, Andy: *Education and State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London: Palgrave Macmillan, 1990.
- Green, Andy: Education and State Formation Revisited, *Historical Studies in Education*, 6, 1994, no. 3, pp. 1–17.
- Hartley, Janet M.: Provincial and Local Government, *The Cambridge History of Russia*, Vol. 2: *Imperial Russia, 1689–1917* (ed. Dominic Lieven), Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 449–467.

- Helfert, Joseph A.: *Die österreichische Volksschule. Geschichte, System, Statistik*, vol. 1: *Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia*, Prague: Friedrich Tempsky, 1860.
- Holtz, Bärbel; Rathgeber, Christina: Zwischen Bildungskonzept und Bildungsweg – Lokale Schulhoheit und Intensivierung des Staatsdurchgriffs (1817 bis 1866), *Acta Borussica: Neue Folge 2. Reihe: Preußen als Kulturstaat*, Vol. 2.1: *Darstellung* (eds. Bärbel Holtz, Christina Rathgeber, Hartwin Spenkuch, Zilch Reinhold), Berlin: Akademie Verlag, 2010, pp. 13–20.
- Horn Melton, James Van: *Absolutism and the 18th-Century Origins of Compulsory Schooling in Prussia and Austria*, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- Hughes, Lindsey: Russian Culture in the 18th Century, *The Cambridge History of Russia*, vol. 2: *Imperial Russia, 1689–1917* (ed. Dominic Lieven), Cambridge: Cambridge University Press, 2006, pp. 67–91.
- Jolibert, Bernard: Condorcet, *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23, 1993, no. 1–2, pp. 197–209.
- Kley, Dale K. Van: *Reform Catholicism and the International Suppression of the Jesuits in Enlightenment Europe*, Yale: Yale University Press, 2018.
- Konstantinov, Nikolaj A.; Struminskij, Vladimir Ja.: *Očerki po istorii načal'nogo obrazovanija v Rossii*, Moscow: Gosudarstvennoe učebno-pedagogičeskoe izdanie, 1953.
- Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten: *De Dato Berlin, den 12. August, 1763*, Magdeburg: Hechtel, 1763.
- Krömer, Ulrich: *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg: Herder, 1966.
- Leschinsky, Achim; Roeder, Peter M.: *Schule im historischen Prozeß*, Frankfurt: Ullstein, 1983.
- Neugebauer, Wolfgang: Bemerkungen zum preußischen Schuledikt von 1717, *Jahrbuch für die Geschichte Mittel- und Ostdeutschlands*, 31, 1982, pp. 154–176.
- Neugebauer, Wolfgang: *Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preussen*, Berlin: De Gruyter, 1985.
- Nique, Christian: *Comment l'école devint une affaire d'État*, Paris: Nathan, 1990.
- O'Connor, Adrian: *In Pursuit of Politics: Education and Revolution in 18th-century France*, Manchester: Manchester University Press, 2017.
- Okoliš, Stane: *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2008.
- Porenta, Tita: Blaž Kumerdej (1738–1805), slovenski razsvetljenec, pedagog in jezikoslovec, *Šolska kronika*, 24, 2014, no. 1/2, pp. 114–142.
- Prost, Antoine: Introduction, *L'école et la nation* (eds. Benoît Falaize, Charles Heimberg, Olivier Loubes), Lyon: ENS Éditions, 2013, pp. 15–25.
- Rajšp, Vincenc: Slovensčina na poti do priznanja kot uradni jezik od Marije Terezije do leta 1849, *Marija Terezija: med razsvetlenskimi reformami in*

- zgodovinskim spominom (eds. Miha Preinfalk and Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, 2018, pp. 351–362.
- Savoie, Philippe: *La Construction de l'enseignement secondaire (1802–1904)*, Lyon: ENS Éditions, 2013.
- Schmidt, Vlado: *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, vol. 1, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988.
- Smirnov, Vasilij Z.: *Reforma načal'noj i srednej školy v 60-ih godah XIX v.*, Moscow: Akademiya pedagogičeskikh nauk RSFSR, 1954.
- Soysal, Yasemin N.; Strang, David: Construction of the First Mass Education Systems in 19th-Century Europe, *Sociology of Education*, 62, 1989, no. 4, pp. 277–288.
- Stollberg-Rilinger, Barbara: *Maria Theresia. Die Kaiserin in ihre Zeit. Eine Biographie*, München: C.H. Beck, 2017.
- Turner, Steven: The Bildungsbürgertum and the Learned Professions in Prussia, 1770–1830: The Origins of a Class, *Histoire Social / Social History*, 13, 1980, pp. 105–135.
- Viehhauser, Martin: “Das Schulwesen aber ist und bleibet allezeit ein politicum”: The Felbiger General School Ordinance and School Reform in the 18th-Century Habsburg Monarchy, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long 19th Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 17–40.
- Vvedenskij, Rostislav M.; Malandin, Vladimir V.; Kolesnikova, Elena A.: *Istorija Rossii XVII–XVIII vv.*, Moscow: Vlastos, 2007.
- Wangemann, Ernst: *Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781–1791*, Vienna: Verlag für Geschichte und Politik, 1978.
- Westberg, Johannes; Boser, Lukas; Brühwiller, Ingrid: The History of the School Acts, *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long 19th Century* (eds. Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiller), London: Palgrave Macmillan, 2019, pp. 1–16.

Andreja Legan Ravnikar*

Slovenski jezik v prevodu Splošnega šolskega reda s poudarkom na oblikovanju slovenske pedagoške terminologije¹

Slovenian Language in the Translation of the General School Ordinance, with an Emphasis on the Development of Slovenian Pedagogical Terminology

Izvleček

Decembra leta 1774 je bil v habsburških deželah sprejet prvi osnovnošolski zakon *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl-Königl. Erbländern*, v prevodu v sodobno slovenščino *Splošni šolski red*. Pravni temelj za ustanovitev trivialk, glavnih šol in normalk, s čimer je bila uzakonjena splošna šolska obveznost, je bil v slovenščino preveden najkasneje 1777. Na podlagi jezikoslovne analize na glasovni in oblikovni ravni je bilo ugotovljeno, da je besedilo prevedeno v kranjski knjižni jezik, kot so ga pisali ljubljanski pisci v predvsem v 2. polovici 18. stoletja. Toda razmerje med glasovno podobo in črkovnim zapisom v prevodu šolskega reda se le deloma ujema z dvestoletno knjižno tradicijo. Kontrastivna analiza nemško-slovenskega pravnega besedila s 24 členi razkriva različne postopke slovenjenja strokovnega izrazja. Najstarejša slovenska pedagoška terminologija se je v manjši meri oblikovala s terminologizacijo

Abstract

In December 1774, the first primary education law in the Habsburg hereditary lands, the *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl-Königl. Erbländern*, translated into modern Slovenian as *Splošni šolski red* (General School Ordinance), was adopted. The legal basis for the establishment of trivial, main and normal schools, thus legalising universal primary education, was translated into Slovenian no later than 1777. Linguistic analysis at the phonological and morphological levels has shown that the text was translated into the Carniolan literary language, as written by Ljubljana writers in the second half of the 18th century in particular. However, the relationship between the phonological form and the spelling in the translation of the General School Ordinance only partly corresponds to the two-hundred-year-old literary tradition. A contrastive analysis of the German-Slovenian legal text with its 24 articles reveals different

* Dr. Andreja Legan Ravnikar, višja znanstvena sodelavka, docentka za jezikoslovje, ZRC SAZU, e-pošta: alegan@zrc-sazu.si

¹ Prispevek je nastal v okviru raziskovalnega programa P6-0038, ki ga financira Javna agencija za raziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS).

že znanih besed iz splošnega jezika in je izhodiščno slovanskega izvora (npr. *vučiti*, *vuk* idr.) in s sprejemanjem terminov iz nemščine (zgodnejši prevzem, npr. *šola*, *šolar* idr., v 18. stoletju prevzete besede, npr. *metoda*, *tabela*). Najpogosteje se je terminološki fond širil s (kalkiranim) prevajanjem nemških zloženek. Slovenske ustreznice so bile manjkrat zloženke (npr. *trivialšola*), največkrat pa levo-prilastkovne terminološke besedne zveze (npr. *šolna kamera/kamra*, *poglavitna šola* 'glavna šola', *naturalni vuk* 'naravoslovje') in izjemoma desnoprilastkovne terminološke zveze (npr. *katalog te pridnosti*). Tehtnejši razlog, da je slovenskemu bralcu prevod težko razumljiv, je skladnja, znotraj katere prepoznavamo značilnosti nemškega jezikovnega sistema (kalkirane predložne zveze, nemški besedni red). Za slovensko jezikovno zgodovino je Splošni šolski red pomemben kot primer tiskanega zgodnejšega in daljšega slovenskega uradnega besedila, je eden prvih dokazov obstoja funkcijskozvrstne razčlenjenosti slovenskega jezika, in sicer pisanja v strokovnem jeziku in oblikovanja najstarejše slovenske pedagoške terminologije.

*processes of Slovenisation of terminology. The earliest Slovenian pedagogical terminology was formed to a lesser extent by terminologising already known words from the general language and of Slavic origin (e.g. *vučiti*, *vuk*, etc.) and by adopting terms from the German language (earlier adoptions, e.g. *šola*, *šolar*, etc., words adopted in the 18th century, e.g. *metoda*, *tabela*). Most often, the terminological pool was expanded by loan translations of German compounds. The Slovenian equivalents were less often phrases (e.g. *trivialšola*), and most often terminological phrases with agreeing premodifiers (e.g. *šolna kamera/kamra*, *poglavitna šola* 'main school', *naturalni vuk* 'natural science') and rarely terminological phrases with nonagreeing postmodifiers (*katalog te pridnosti* 'catalogue of behaviour'. A more compelling reason why the translation is difficult to understand for a modern Slovenian reader is the syntax, within which we can identify features of the German language system (loan translations of prepositional phrases, German word order). For the history of Slovenian language, the General School Ordinance is important as an example of an early and long Slovenian official text in print, one of the earliest proofs of the existence of a functional style development of the Slovenian language and the formation of the earliest Slovenian pedagogical terminology.*

Ključne besede: šolski zakon, slovenski strokovni jezik, pedagoška (šolska) terminologija, tvorba terminov, nemška skladnja

Keywords: school ordinance, Slovenian language for specific purposes, pedagogical (school) terminology, term formation, German syntax

Uvod: uvedba državnega šolstva na Kranjskem

V drugi polovici 18. stoletja, v času vladanja absolutistične vladarice Marije Terezije, je šolstvo, namenjeno vsem slojem prebivalstva, postalo eno najpomembnejših področij v habsburški monarhiji. Uvedena sta bila državni osnovnošolski sistem in splošna šolska obveznost za vse otroke, ne glede na spol ali socialni izvor, in sicer v starosti od 6. do 12. leta. Decembra leta 1774 je bil v habsburških dednih deželah, tudi na Kranjskem, Koroškem, Štajerskem in Goriškem, sprejet prvi osnovnošolski zakon v zgodovini slovenskega šolstva – ohranjena ljubljanska

izvoda sta brez naslovnice – največkrat imenovan *Splošna šolska naredba* (nem. Allgemeine Schulordnung).² Preimenovanje pravnega akta v prevodu v sodobno slovenščino *Splošni šolski red*³ se zdi toliko bolj upravičeno, ker je natančno branje šolskega zakona pokazalo, da je takratni prevajalec nem. Schulordnung prevedel s *šolni red* (prim tudi: *duželski šolni red* (< Land=Schulordnung)).⁴ Na tej pravni podlagi so bile v vsaki deželi ustanovljene tri vrste osnovnih šol. Najštevilčnejše so bile enorazredne štiriletne trivialne šole ali trivialke, v katerih so poučevali verouk, branje, pisanje in osnove računanja. V večjih trgih in mestih so ustanovili zahtevnejše večrazredne glavne šole z dodatnimi predmeti, kot so geografija, zgodovina, nemška slovnica, osnove latinskega jezika, in s strokovnimi predmeti (mehanika, geodezija idr.). V glavnih deželnih mestih so bile ustanovljene vzorčne šole, t. i. normalne šole ali normalke, šole najvišjega ranga, ki so predstavljale normo, po kateri so se ravnale druge osnovne šole v deželi.⁵ Prvi osnovnošolski zakon, *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl.-Königl. Erbländern*, je decembra 1774 pripravil opat I. Felbiger, morda že leta 1775, najkasneje 1777 pa je bil v deželni prestolnici Ljubljani preveden⁶ v kranjski knjižni jezik in postal pravni temelj za razvoj osnovne šole na Slovenskem. *Splošni šolski red* je dvojezičen, z nemškim besedilom na levi strani in slovenskim prevodom na desni. Kot priloga je v nemškem originalu in slovenskem prevodu izšel tudi *Anhang der Verlagen*,⁷ v prevodu *PERVISSK tih Perlog*, ki na tem mestu ni predmet jezikovne analize.

Odtlej se je osnovnošolsko izobraževanje v habsburških deželah hitro razvijalo, česar pa ne moremo trditi za celotno slovensko etnično ozemlje. Pojavljale so se mnoge težave, ki so bile povezane predvsem z učnim jezikom, s primanjkljajem slovenskih učbenikov in izobraženih učiteljev. Dvorna pisarna,

2 V literaturi je potrjeno tudi poimenovanje *obči šolski red*: Ivan Andoljšek, *Naš začetni bralni pouk in učbeniki zanj I: 1551–1869*, Ljubljana: Univerzum, 1978, str. 50.

3 Novo ime se rabi tudi v nadaljevanju prispevka.

4 Zapisan je v prvi povedi 19. člena. Zanimivo je, da je prilastek *šolni* izpričan v mnogih strokovnih besednih zvezah (gl. v nadaljevanju), besedotvorna različica *šolski* pa se v vseh 24 členih pojavlja le enkrat (*šolske reči*).

5 Podrobno analizo o vsebini šolskega reda je opravil Vlado Schmidt v prvem delu monografije *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1963, str. 178–183. Gl. tudi: Stane Okoliš, *Zgodovina šolstva na Slovenskem*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2009, str. 43.

6 O natančni dataciji prevoda v strokovni literaturi ni enotnega mnenja: leto 1777 zagovarja npr. Jože Ciperle, Oris razvoja šolstva na Slovenskem v drugi polovici 18. stoletja, *Obdobje razsvetljenstva v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi* (ur. Boris Paternu, Breda Pogorelec, Jože Koruza), Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut, PZE za slovanske jezike in književnost, 1980, str. 435.

7 Celoten naslov se glasi: *Anhang der Verlagen Zur allgemeinen Stadt= Markt= und Dorffschulordnung, für die Normal= Haupt= Trivialschulen in fämmtlichen Kaiferyl. Königl. Erbländern*. V njem je bil predpisan pedagoški kader za vse tri tipe osnovnih šol, predstavljen seznam učnih predmetov in potek pouka v dopoldanskih in popoldanskih urah, vsak dan od ponedeljka do vključno sobote, v zimskem in poletnem semestru.

ki si je želela, da bi bilo celotno cesarstvo enotno v kulturnem, predvsem pa v jezikovnem pogledu, si je prizadevala za osnovno šolo z nemškim učnim jezikom, saj naj bi nemška osnovna šola predstavljala najnujnejši skupni imenovalec narodnostno neenotne monarhije.⁸ Mnogi učenci, predvsem tisti na podežlju, niso razumeli snovi, ki so jim jo učitelji razlagali v zanje tujem jeziku, pouk pa je zaradi tega potekal počasneje od predvidenega, zato so že kmalu začeli na dunajski dvor z vseh koncev monarhije prihajati različni predlogi za izboljšave.⁹ Svoj načrt o osnovnem izobraževanju na Kranjskem je Mariji Tereziji že v letu 1772 predložil tudi Blaž Kumerdej,¹⁰ najbolj prodoren organizator slovenske osnovne šole, naslednik Marka Pohlina (ta je že leta 1765 izdal učbenik za osnovno šolo – *Abecediko*). Namesto nemške je predlagal osnovno šolo s slovenskim učnim jezikom. Marija Terezija je dovolila, da sme pouk na podeželskih trivialkah na Kranjskem in Goriškem potekati tudi v slovenščini, toda na vseh mestnih glavnih šolah in normalkah je bil celoten pouk sprva samo nemški, kasneje pa v prvem in drugem razredu slovenski, v zadnjih dveh razredih pa nemški. Slovenščina je bila torej v glavnih šolah in normalkah uvedena iz praktičnih razlogov, učenci pa so jo smeli uporabljati le toliko časa, dokler niso dovolj dobro razumeli nemščine, da bi pouk lahko nemoteno potekal.¹¹ Drugače kot na Kranjskem je bilo na vseh treh vrstah osnovnih šol na Štajerskem in Koroškem, kjer je bil pouk od vsega začetka dvojezičen ali samo nemški, stanje pa se je v obdobju vladanja cesarja Jožefa II. še nekoliko poslabšalo. V Prekmurju je bil slovenski jezik s pomočjo šolskega zakona *Ratio educationis* (1777) dovoljen kot učni jezik za nekatere šolske predmete, poleg tega pa je morala vsaka šola širiti tudi znanje nemščine.¹² Tudi gimnazije in liceji so v obdobju terezijansko-jožefinskih šolskih reform doživeli vrsto sprememb: latinščina je še vedno ostajala glavni učni jezik, pridružila se ji je nemščina, medtem ko slovenščina ni bila upoštevana.¹³

8 Jože Ciperle, Andrej Vovko, *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987, str. 38.

9 Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1963, str. 232–243; Jože Ciperle, Andrej Vovko, *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987, str. 40–42.

10 Kumerdej je v svojem pismu Mariji Tereziji poudaril, da je nepismenost podeželskih otrok eden glavnih vzrokov za gospodarsko zaostalost Kranjske, toda z znanjem branja in pisanja v domačem jeziku bi ljudje bolje razumeli državne odloke, napisane v deželnem jeziku, bolje gospodarili in s tem plačevali davke, seznanili bi se z verskimi nauki in državljanskimi dolžnostmi. Izpostavil je tudi, da je znanje branja v domačem jeziku izrednega pomena tudi za uspešnejše učenje nemškega jezika ter drugih tujih jezikov. Podrobneje gl. Schmidt, prav tam, str. 167–171; Ciperle in Vovko, prav tam, 38–39.

11 Schmidt, prav tam, str. 234; Ciperle in Vovko, prav tam, str. 40.

12 Schmidt, prav tam, str. 232–243; Ciperle in Vovko, prav tam, str. 40–42.

13 Potrjeno je, da se je v obdobju med 1794 in 1804 slovenščina pojavljala kot neobvezni učni jezik na mariborski gimnaziji (Schmidt, prav tam, str. 273; Ciperle in Vovko, prav tam, str. 43–44), na ljubljanskem liceju pa sta v slovenščini svojo snov predavala tudi Anton Makuc od leta 1792 na kirurškem oddelku in Janez Debevec med letoma 1795–1797 na bogoslovju ter sta svojim slušateljem priskrbeli tudi ustrezno učno literaturo v slovenskem jeziku (Schmidt, prav tam, str. 269–270).

Jezikovna analiza prevoda *Splošnega šolskega reda* v slovenščino

Iz slovenistične strokovne literature mi ni znano, da bi bil *Splošni šolski red* že deležen sistematične jezikoslovne obravnave, zato ta raziskava skuša odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja. Ali je bilo Felbigerjevo delo *Allgemeine Schulordnung* prevedeno v kranjski knjižni jezik, kot so ga pisali predvsem ljubljanski pisci tistega časa, ali odstopa od tradicije? Katere so tipične glasovne in oblikovne značilnosti, da hipotezo lahko potrdimo ali ovržemo? V nadaljevanju je najprej predstavljena norma knjižnega jezika osrednjeslovenskih (kranjskih piscev), da lahko izpeljemo primerjavo, saj je znano, da je prevod šolskega reda nastal v deželni prestolnici.

Kranjski knjižni jezik v drugi polovici 18. stoletja

Kranjska različica knjižnega jezika se je uporabljala na največjem delu takratnega slovenskega jezikovnega ozemlja, saj je zajemala celotno današnjo Dolenjsko, Primorsko z notranjskimi govori in kraško narečno področje do Trsta, področje gorenjskega, rovtarskega in osrednještajerskega narečja (celjski okraj). Iz ohranjenih knjižnih virov lahko razberemo, da so se dolenske glasovne značilnosti začele z gorenjskimi prepletati že v 17. stoletju,¹⁴ v različnih avtorskih delih in prevodih slovenskih razsvetljencev iz 2. polovice 18. stoletja, ki so večinoma prihajali iz Ljubljane z okolico in Gorenjske, pa opazimo, da je vpliv norme knjižnega jezika 16. stoletja (Trubar, Dalmatin itd.) občutno oslabil zaradi rabe prvin govorjenega jezika, predvsem na glasovni in oblikovni ravni jezikovnega sistema.¹⁵

Knjižno-narečna dvojnost se najprej kaže pri Ljubljančanu Marku Pohlinu, ki je deloma ohranjal dolenske odraze, deloma se izmenjujejo z gorenjskimi, toda kljub neenotnosti in približevanju tedanji govorjeni besedi je jezik skušal normirati in ga je dvignil na nadnarečno raven, na novo, sinhrono knjižno podlago.¹⁶ Upošteval je dolenske glasovne značilnosti in uvajal tudi gorenjske, npr.

14 Protestantška tradicija je prepoznana samo še v katoliškem prevodu *Svetega pisma* (Japelj, Kumerdej idr. 1784–1804), ki je veljal kot normativno najbolj dovršen in so ga mnogi avtorji jemali kot zgled dobrega in pravilnega pisanja.

15 O značilnostih jezika ljubljanskih avtorjev gl. Irena Orel, Knjižni in pogovorni jezik Ljubljane skozi čas, *Vloge središča: konvergenca regij in kultur* (ur. Irena Novak Popov), Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2010a, str. 24–31.

16 Pohlin je vpeljal pravopisne, pravorečne, glasoslovne, oblikoslovne, besedotvorne in besedjeslovne novosti, ki jih lahko spremljamo v njegovih zvrstno različnih delih, izdanih v 35-letnem obdobju. Podrobneje o tem gl. Irena Orel, Pohlinov jezik od Abecedike (1765) do Bukev za brati inu moliti slavenskem žovnirjam (1799), *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča* (ur. Irena Orel), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013, str. 310–327.

ohranil je dolenjski odraz u za dolgi cirkumflektirani o (*Gospud, pruti, dobru-ta*), ki je že dvojničen (*dobrota*). Dosledno ohranja dolenjski odraz za naglašeni in nenaglašeni izglasni -o > -u (*inu, mestu, taku*). Dolenjski ei kot odraz jata se nadomešča z gorenjskim e, dvoglasnik se ohranja samo za pomensko razločevalnost in izjemoma v nekaterih korenih (*dejl, podejlil, lejtu*). V kratkem in nenaglašenem vokalizmu so izpričani odrazi za gorenjske glasovne premene, ki so rezultat samoglasniškega upada (moderne vokalne redukcije), npr. akanje idr., kar bomo v nadaljevanju izpostavili ob opisu glasovnih značilnosti *Splošnega šolskega reda*. V kranjski različici knjižnega jezika drugih razsvetljenskih avtorjev zasledimo tipične narečne značilnosti, značilne tako za tedanjo gorenjsko narečno območje z ljubljanskim govorom kakor tudi za dolenjsko narečno skupino (npr. Japelj in Kumerdej ohranjata ei pri homonimih). Na primer v tem obdobju sicer opazimo načrtno odpravljanje dolenjskega u za dolgi cirkumflektirani o, ne pa tudi dolenjskega izglasnega -u (*gvišnu, prepoznu*), ki je vsaj kot dvojnica ohranjen do Vodnika, lahko pa celo onemi, npr. *gvišn, prepozn*.¹⁷ Medtem ko je Linhartov dramski jezik bolj knjižno dolenjsko obarvan, pri Kumerdeju najdemo le še nekaj ostankov norme 16. stoletja: izjemoma ei namesto e (*dejl, lejtu* poleg *letu*), redko u namesto o (*skus, toku*). V jeziku Vodnika (od prvih objav v Pisanicah do smrti) prepoznavamo več stopenj, saj lahko v razmiku 25 let spremljamo postopno prevlado norme prve polovice 19. stoletja: samoglasniški upad je večinoma odpravljen.¹⁸

Značilnosti jezika *Splošnega šolskega reda* na glasovni in oblikovni ravni

Primerjava jezika šolskega reda s tedanjo neenotno normo kranjskega knjižnega jezika je pokazala naslednje. V okviru dolgonaglašene vokalizma je odraz cirkumflektiranega o in naglašene izglasnega -o gorenjski o, npr. *šola*,¹⁹ *šolni, šolmajster, zelo, zvestó* (izjema: *celu, skus*), odraz nenaglašene izglasnega -o pa je ostal dolenjski -u, npr. *naprejpisanu, zvezanu, dobru, šolnu opraviu, tabelarsku, kratku 'skratka', duhovstvu, aku, inu*, (z izjemo: *enako, skus*). Dolenjski odraz dolgonaglašene e iz praslovanskega jata, dvoglasnik ei, se zamenja z gorenjskim enoglasniškim odrazom e, dvoglasnik se ohranja le v nekaterih enaglasnicah in izbranih besedah, npr. *mejstu, mejstnina, namejstnik*.

¹⁷ Irena Orel, Starejša besedila kot vir za preučevanje zemljepisnih jezikovnih različkov, *Slovenska narečja med sistemom in rabo* (ur. Vera Smole), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009, str. 8–9.

¹⁸ Več o tem gl. Irena Orel, Normativnost osrednjega slovenskega knjižnega jezika od 16. do 19. stoletja, *Slavistična revija*, 58, 2010b, št. 1, str. 38–40.

¹⁹ Zgledi in odlomki iz besedila šolskega reda so prečrkovani iz bohoričice, pri čemer se v zapisu upošteva tudi glasovna vrednost vsakega grafema, npr. podvojeni soglasnik ll je prečrkovan v l.

Analizirano besedilo v kratkonaglašnem in nenaglašnem vokalizmu izkazuje rezultate samoglasniškega upada, kar je pretežno značilnost gorenjskih govorov. Delni (do polglasnika) in izrazitejši upad so doživeli *i*, *u*, *e*, *o* in *a*. Popolni upad na primer potrjujejo naslednji primeri, npr. *morjo* (< morajo), *očjo*, *očme* (< hočejo, hočemo), *al/ali*, *narjen* (< narejen), *skus* (< skozi), *ogledvanje* (< ogledovanje), prim. *ogledavc* in *ogledavc*. Nenaglašeni polglasnik povsem onemi ob zvočnikih in v drugih položajih, kot *dnar*, *prijatl*, *lenobn*, *misl* (< misel), *mojl* (< mogel), *pernesl*, *kokr* (< kakor). Za kratkonaglašene in nenaglašene polglasnike najdemo različne zapise, ki verjetno odražajo različno barvo. Najmanj obstojen je kratkonaglašeni in nenaglašeni *i*, ki prehaja v polglasnik v notranjih in končnih zlogih: *-i/-i* > *-e/-e*, ob zvočnikih in v izglasju pa občasno onemi, npr. *neč/nč* (< nič), *be* (< bi), *gotoveh*, *jeh*, *hodel*, *tude*, *njuh*, medtem ko izrazi *spodej*, *tukej*, *mejn*, *vender*, *zvunej*, izkazujejo preglas *a* > *e*. Intenziteta izgovora *e* upada pri *e*-jevskem akanju (*e* > *a*) v nikalnici *ne* in predponskem obrazilu *ne-*: *nadobi* (< ne dobi), *namore* (< ne more), *nabo* (< ne bo), *na smejo* (< ne smejo). Ijevski odraz nenaglašnega *jata* se pojavlja v končnicah, npr. *vsih* (< vseh), *-ega* > *-iga*: *šolniga*, *duhovskiga*, *duželskiga*. Rezultat samoglasniškega upada je tudi prehod *e*, ki je v osnovi polglasnik, v vokal *u*, kar izkazuje pogosto rabljena beseda *dužela*; zoženje *e* ob zvočniku *r* (*er* > *ir*) pa ima največkrat zaimek *katiri*. Prednaglasno akanje (*o* > *a*) je izpričano v predlogu *do* in predponi *do-*, npr. *da* (< do), *dapadlu*, *dačakati*. Izgovor nenaglašnega *a* se zaokroži (*a* > *o*), npr. *koku*, *toku*. Samoglasniški upad je vplival tudi na predpanska obrazila, npr. *raz-* > *rez-*: *rezložiti*, *rezdelene*, *nar-* > *ner-*, ki se pri stopnjevanju pridevnikov zapisuje ločeno od pridevnika: *ner pohlevniši*, *ner bel*, *ner bolši*. Izpričana je popolna onemitev *i* v predponi *pri-* (*pri* > *per-*): *perpravljen*. Palatalni *l* se je depalataliziral (*l̥* > *l*), npr. *nastavlene* šolnikov, *zavol/zavolo*, *pobolšan*, *upelan*, *povele*. Odraz *h* ni enoten (*h* > *jn*, *n*): *puvišajne*, *mejnih*, *stopin*²⁰ (< rod. mn. *stopenj*), *skušne*.²¹

V šolskem redu izstopajo gorenjske premene soglasnikov, npr. *tj* > *k*: *treka* (< tretja sorta); poenostavitev soglasniškega sklopa *šč* > *š*: *pušen* (< puščen), *pervošimo*; poenostavitev predpanskih obrazil, kot *iz-* > *s-*: *skusiti* (tudi: *preskusiti*), *spričanje*, *skazati se*; *vz-/iz-* > *z-*: *zrejenje* (< *vzrediti*); *-ds-* > *-s-*: *osluženje* (< *odslužiti*). Protetični *v* se praviloma rabi, a ne povsem dosledno, npr. *vučen*, *verbne* (dužele), *navuk*, toda: *učenik*.²² Pojav prekozložne asimilacije, sicer značilen za dolenjske govore, je težko potrditi zaradi neenotnega zapisovanja glasu *s*, ki se zapisuje tudi z dvočrkjem [sh]: *slišejoč/šlišejoč*, *služba/šlužba*.

Močen vpliv samoglasniškega upada se kaže tudi pri oblikoslovnih končnicah pregibnih besednih vrst, pri čemer izpostavljamo samo nekatere vzorčne

20 Primeri *z -jne*, *-jn-* so deloma odraz knjižnega jezika, kajti v nekaterih evangelijih in listih so bili glagolniki na *-nje* poenoteni v *-jne*, lahko tudi *-jn-* sredi besede in *n* v izglasju. Podatek mi je ustno posredovala kolegica dr. Alenka Jelovšek, za kar se ji lepo zahvaljujem.

21 Prim. hiperkorekturo *vučnji* (< *vučeni* popravek).

22 Nepričakovan je protetični *j* v zgledu *jenak* (< enak).

zglede. Na primer v daj. mn. in or. ed. samostalnikov moškega spola je potrjena končnica -am (< -om) in je nastala po analogiji: *vučnikom, šolmajstram, z direktorjam*; or. ed.: *cirkelnam, linirjam*. Deloma se je pojavljala že v 16. stoletju, npr. v *Gorskih bukvah* (1582) je že prevladujoča.²³ Končnica mestnika mn. moškega in srednjega spola se prav tako razlaga z analogijo: -ih > -ah, npr. *mestah, kloštrah*.²⁴ V sklanjatvenih vzorcih so izpričane tudi ožjenarečne gorenjske značilnosti, npr. -u > -o: daj. ed. *sedaj nimo šolnimo pohišstvo, k temo, enimu sueftimu slufšhabniko*. Raba niha med izbiri dolgega nedoločnika -ti in z reducirano končnico -t, npr. *rezdelet, (gori)postaviti, perzidati* 'prizidati', *preskusiti, ureti* (< uriti), *štiftati, zaderžati* idr.

Lahko povzamemo, da se temeljne glasovne posebnosti v veliki meri ujema jo s tedanjo jezikovno podobo kranjskega knjižnega jezika.

Spremembe v pisni podobi in pravopisu

Tega pa ne moremo trditi za bohoričico, v kateri je ubeseden prevod *Splošnega šolskega reda*, saj je nepričakovano neenotna. Znano je, da je knjižni jezik v pisni podobi dosegel relativno ustaljenost, razmerje med glasovno podobo in črkovnim zapisom v prevodu pa se le deloma ujema z dvestoletno knjižno tradicijo.²⁵ Možnih je več vzrokov. Pohlinova črkopisna reforma je na povečano neenotnost vsaj deloma vplivala prek njegovih zamenjav grafemov za sičnika [s] in [z], ki se zapisujeta s <s> in <f> ter šumevca [š] in [ž], ki se pišeta kot <sh> in [fh], kar Pohlin utemeljuje s pisavo v latinščini in nemščini.

Najbolj opazne so spremembe v zapisu nezvenečih sičnikov in zvenečih šumevcev, in sicer je zapis še bolj nedosleden kot pri Trubarju (Trubar v zapisu zgolj ni ločil s od z in š od ž). Prevajalec ni ločil niti med sičnikom in šumevcem (s in š, z in ž) niti med nezvenečim in zvenečim glasom (s in z, š in ž). V *Splošnem šolskem redu* je [s] je zapisan z grafemi <f>, <s> ali z dvočrkji <ff>, <fs> ali <sh>; [z] pa z grafemom <f>. Šumevca [š] je zapisan na tri načine: <sh>, <f> in redko z nemškim tričrkjem <sch> (*na Schwabskim*), medtem ko se glas [ž] piše s <sh> ali redko s [fh]. Nemški zapis <st> z nemškim in slovenskim izgovorom [št] ohranjajo iz nemščine prevzete besede, četudi so v slovenščini ustaljene že več

23 Gl. Fran Ramovš, *Morfologija slovenskega jezika*, Skripta, narejena po predavanjih Fr. Ramovša v l. 1947/48, 48/49, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1952, str. 42–43.

24 Prav tam, str. 46–48.

25 Gl. podrobno v orisu slovnice na portalu Fran: Kozma Ahačič, Marko Pohlin, Kraynska Grammatika, *Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes* (ur. Kozma Ahačič), <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/7/1768-pohlin>

stoletij, izjemoma domače, npr. *fajmafter*, *poften*.²⁶ Od sočasne knjižne tradicije odstopajo tudi zapisi obeh zlitnikov: [c] in [č] se zapisujeta z grafemom <z>. Pri velikih začetnicah se pod vplivom latinske pisne norme s <S> zapisujejo glasovi [s], [z] in [ž], z dvočrkjem <Sh> pa glas [š]. Sprememba tradicionalne bohoričice pod vplivom Pohlinove reforme se kaže tudi v (nedosledni) rabi repkovega e <ę>, ki označuje ozki dolgonaglašeni [e].

Neenotnost v zapisu izkazuje tudi samoglasniško-soglasniška para i in j ter u in v, pri čemer lahko opazimo tendenco zapisovanja glasov glede na položaj in ne po glasovni vrednosti. Glasova u in v sta na začetku besede praviloma zapisana z <v>, kot velika začetnica je uporabljen samo <V>. Vplivu nemščine pripisujemo podvojeni zapis soglasnikov v medsamoglasniškem položaju, najpogostejše <ll>, v prevzetih lastnih imenih tudi podvojenih samoglasnikov <aa> (npr. *Baar*) in rabo neslovenskih grafemov: oe [ö] in [ü], x [ks], w [v], q [ku] in izjemoma ei [aj] (npr. *gmein*), kar v slovnici predpisuje tudi Pohlín. S prevzetim grafemom y se po tradiciji zapisuje dolgonaglašeni i, ki se razlikuje od kratkonaglašene i. Nemški vpliv kaže zapis zapornika t z dvočrkjem <th>, latinskega pa zapis glasu [k] s črko <c> (*Toscana*). Nenemško tendenco pa kaže mehkonebnik h, ki je dosledno zapisan s <h>.

Ločila, kot pika, vejica, podpičje, vezaj, so prevzeta po nemški predlogi in se praviloma ne pišejo stično za besedo. Apostrof se piše za enozložnim predlogom, praviloma s presledkom do sledečega samostalnika (v' *Flandrie*).

Velika začetnica je rabljena za prvo besedo v povedi in skoraj dosledno pri lastnih imenih. Pogosto je potrjena tudi pri nekaterih občnoimenskih samostalniki, kar izkazuje vpliv nemščine. V predložnih zvezah se velika začetnica lahko prenese na z apostrofom zapisan predlog.

Oblikovanje slovenske pedagoške (šolske) terminologije

Nastanek slovenske pedagoške (šolske) terminologije se navezuje na oblikovanje slovenskega strokovnega jezika s področja pedagogike. Poraja se vprašanje, kakšno je bilo stanje na področju slovenskega strokovnega jezika v 2. polovici 18. stoletja, če izvzamemo dvestoletno tradicijo verskih besedil z razvito krščansko terminologijo. Načrtno oblikovanje slovenskega »posvetnega« strokovnega izrazja so sprožile nove družbene, politične in gospodarske okoliščine, med njimi tudi splošna šolska obveznost in ustanavljanje trivialk, glavnih šol in normalnk. Potrebe po slovenskem strokovnem jeziku v posvetnih besedilih izobraževalne-

26 O enakem načinu zapisovanja šumevcev pred t v slovenskem knjižnem jeziku 16. stoletja gl. Alenka Jelovšek, Vpliv tujejezičnih pravopisnih norm na ugotavljanje glasovne podobe besedja slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja, *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest* (ur. Hotimir Tivadar), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2019, str. 216–217.

ga značaja so sprožile nastanek slovenskega strokovnega izrazja, ki se je začel oblikovati ob tujejezičnih prevodnih predlogah, predvsem nemških. Ta čas pojmuje kot začetno obdobje načrtnega prizadevanja za oblikovanje slovenskega strokovnega izrazja, ki ga datiramo od leta 1768 (izid *Kranjske gramatike* M. Pohlina) do 1819 (leto Vodnikove smrti).²⁷

Kakšni so bili jezikovni postopki slovenjenja terminov v začetnem obdobju oblikovanja strokovnega jezika?²⁸ Kako se je oblikovala slovenska pedagoška terminologija? *Splošni šolski red* je za tisti čas dokaj obsežno nemško-slovensko pravno besedilo s 24 členi s področja šolstva, ki razkriva različne jezikovne možnosti.

Terminologizacija besedja iz splošnega jezika

Najosnovnejši fond pedagoškega izrazja je bil s postopkom terminologizacije sprejet iz splošnega jezika in je izhodiščno slovenski oz. slovanskega izvora. Izstopa primer besedne družine *vučiti* 'poučevati', *vučenje* 'poučevanje', (*v*)*učenik* 'učitelj',²⁹ *vuk* '1. pouk, 2. nauk', ki je potrjena že v najstarejši knjižni slovenščini iz 16. stoletja. Za pomen 'poučevati, izobraževati, usposabljaati' sicer prevladuje zelo star kalkirani glagol *podvučiti* in glagolnik *podvučenje* (< nem. unterrichten 'učiti', Unterrichtung 'poučevanje'), novi pa sta terminološki besedni zvezi *zadržanski vuk/zadržni vuk* v pomenih 'moralni nauk', 'lepo vedenje' (prim. *zadržanje* 'morala'), *vučenji opravik* 'učiteljski položaj' (< Lehramte). Za vzgojo, ki je bila del pedagoškega delovanja v šolah, se je rabil izraz *zrejenje* (< vzrediti, izrediti 'vzgojiti'). *Mladost* 'mladi' se je *urila* (urjenje 'vaje') v *branju*, *pisanju* in po *nakazvanju* 'navodilu' ocenjevala pri *skušnjah* 'izpitih, preizkusih' (< Prüfung),³⁰ na primer *očitna skušnja* je 'javni izpit'. V različnih *stopnjah* 'razredih' so *šolarji*

27 Podrobneje o tem gl.: Andreja Legan Ravnika, Razvoj slovenskega strokovnega izrazja, *Terminologija in sodobna terminografija* (ur. Nina Ledinek, Mojca Žagar Karer, Humar Marjeta), Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2009, str. 54–57.

28 O tem piše avtorica članka v okviru raziskav terminologije tudi drugih razsvetljenjskih piscev, Pohlina, Kumerdeja, Vodnika idr., npr. Andreja Legan Ravnika, Slovensko strokovno izrazje in jezik v Pohlinoem delu Kmetam za potrebo inu pomoč (1789), *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča* (ur. Irena Orel), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013, str. 275–293; Andreja Legan Ravnika, Blaž Kumerdej kot jezikoslovec in prevajalec, *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 24, 2015, št. 1–2, str. 143–154; Andreja Legan Ravnika, Strokovno izrazje v Vodnikovem nemško-slovenskem rokopisnem slovarju in njegovih tiskanih virih. *Slavistična revija*, 59, št. 3, 201b, str. 293–305; Andreja Legan Ravnika, Slovenski strokovni jezik in izrazje pri Vodniku v primerjavi s starejšim Pohlino in mlajšim Jarnikom, *Neznano in pozabljeno iz 18. stoletja na Slovenskem* (ur. Miha Preinfalk), Ljubljana: Zgodovinski inštitut Milka Kosa ZRC SAZU: Slovensko društvo za preučevanje 18. stoletja, 2011a, str. 319–338 in drugje.

29 Pri obravnavi terminoloških besednih zvez gl. tudi: *šolni vučenik* (< Schullehrer).

30 Prim. per *šolnih preiskvanj* 'preverjanje znanja', *šolski izpit* (< Schuluntersuchungen).

'učenci' imeli različne (*vukne*) *predstavke* 'predmete', npr. *vero* ali *kristianski vuk* 'verouk', ki so ga poučevali *duhovni/duhovniki*, *merjenje* 'zemljemerstvo', *zidanje* 'zidarstvo', *gonjenje* 'mehanika', *naturalni vuk*, *naturalna vednost* 'naravoslovje', za dekleta tudi *šivanje*, *pledentstvo* 'pletenje', za izobraževanje učiteljev *resnično podvučenje* 'praktično poučevanje'. Pri poučevanju se je uporabljalo *orodje* 'oprema, šolske potrebščine'.

Sprejemanje tujejezičnih terminov v slovenski strokovni jezik

Približno enako je število pedagoških terminov nemškega izvora ali prevzetih z njenim posredovanjem. Večina od njih je bila v splošnem, zlasti govorjenem jeziku znana več stoletij, zgodnejši prevzem kažejo glasovna in oblikovna prilagoditev slovenskemu jezikovnemu sistemu in oblikovanje besednih družin (na prevzeto besedotvorno podstavo se pripenjajo slovenski obrazilni morfemi). Besednodružinsko razširjeni so bili npr. termini *šola* (< Schule), *šolar* 'učenec, otrok' (< Schuler), pridevnik *šolni*; *rajtati* 'računati, šteti' (< srvn. reiten), *rajtenga/rajtunga* 'ure računstva';³¹ *vižati*, *viža*, *vižanje* otrok. Opazen je proces zamenjave termina *viža vučenja* 'metoda poučevanja' z novim prevzetim terminom *metoda* in zvezo *methodne/metodne bukve*, kjer se v zapisu vidi nihanje med nemškim in poslovenjenim zapisom. Pomanjkanje poimenovanj za materialne pojave in abstraktne pojme v slovenščini je pod časovnim pritiskom vzpodbudilo nastanek parafraz oz. t. i. terminologiziranih opisov, kjer je namesto poimenovanja strokovni pojem opisan, npr. *viža za misliti* 'način mišljenja', *viža vučiti* 'učni načrt', *čerke ukup skladati* 'črkovati' (< buchstabieren). Variantna kalkirana opisa, ki pomenita 'sloobvezni otroci', sta spodbujena s prevodno predlogo: *njih šole za-popadni otroci* (< ihre Schulfähige Kinder) in *v šolo slišeočih otrok* (< zur Schule gehörigen Kinder), prim. *vse za šolo slišeoče otroke* (< alle Schulfähigen Kinder), kjer prevod ni spodbujen s predlogo.

Ponekod se je pomen znanih poimenovanj spremenil oz. je beseda dobila dodaten pomen, npr. *pruka* (< bav. Bruck) je sprva pomenila 'cerkvena klop', nato tudi 'šolska klop'. Poimenovanja šolskih potrebščin so potrjena že v 16. stoletju, npr. *cirkel* 'šestilo', v slovarjih iz 17. in začetka 18. stoletja je izpričan *linir* 'ravnilo'.³² V okviru novih metod poučevanja je bil v slovenščino sprejet nov termin *tabela* (< Tabelle), po nemščini je bila prevzeta besedotvorna podstava za glagol *tabelizirati* (< tabelisieren) 'tabelirati', besedna družina pa se je naglo širila: *tabelariziranje* 'tabeliranje', *tabelski/tabelarski izlečik* 'tabelni izvleček'. Iz cerkvenega prava je bil sprejet termin *dekret*, citatno iz nemščine sta prevzeta (*šolni*) *kommission* (< Kommission) '(šolska) komisija', ki se piše tudi z latinskim zapisom

31 V tem primeru ne gre za neposredni prevod predloge (< Rechnungsuhren), ampak za samostojno širitev prevzetega srednjevisokonemškega izraza.

32 Gl. spletni jezikovni portal Fran: www.fran.si.

<c> glasu [k]: *commission*, *katalog* (< Katalog) 'dnevnik' in *director* (< Director) 'ravnatelj'. Posamič je izpričan tudi grafem <æ>: *praeceptor* (< lat. praeceptor) 'učitelj', ki je latinskega izvora in vsebuje poklasično izgovorjavo [e].

Prevajanje tujejezičnih terminov

Največji delež pedagoških terminov je nastal s prevajanjem. Prevajanje nemških (ali v posamičnih primerih z nemškim posredovanjem sprejetih latinskih) terminov po morfemih oz. dobesečno prevajanje ali kalkiranje je bilo najlažje in je tudi potekalo najhitreje, ob prepričanju, da pojmovna vsebina termina na ta način ni okrnjena ali nejasna. Toda prav kalkirane prevodne ustreznice, ki so pogosto izrazno neenotne, izstopajo zaradi neskladnosti s slovenskim jezikovnim sistemom, kar je zelo oteževalo razumevanje (posebej če bralec ne razume vzporednega nemškega besedila). Kalkiranih glagolskih strokovnih poimenovanj je bistveno manj kot samostalniških, vendar so kot sestavni del veznega strokovnega besedila močno vplivali na njegovo razumevanje. Poleg osebnih glagolskih oblik so pogosto rabljeni nedoločniki, deležniki in glagolniki, npr. *goripostavit* 'ustanoviti' (*gori postavljen*), *naprejpostavljen* 'predpostavljen', *naprej pisan* 'predpisan' (*naprej pisanje*, *naprejpisanje*), *naprej priti* 'zgoditi', *čezreči* 'izpraševati', *amiti* in *amtikati* 'tikati', *zadevati se* (*amgređoč*), *čezpustiti* 'prihraniti', *vunvzetek* 'izjema', *zuper govorjenje* 'nasprotovanje', *vun s' hajanje* 'odlaganje'.³³

Prevajanje nemških zloženek z zloženkami

Slovenske zloženke kot prevodne ustreznice nemških so v najstarejših slovenskih strokovnih besedilih najpogostejše kalkirane. Že v 16. stoletju je v več glasovnih in pisnih različicah potrjena zloženka *šolmaister* (< Schulmeister), ki po hierarhiji višje kot *šolni vučenik* (< Schullehrer). Terminološke zloženke so v največji meri samostalniki, pri katerih že neenoten zapis nakazuje poskusno tvorbo: oba polnopomenska dela tvorjenke se lahko pišeta skupaj, narazen, ločeno z nestičnim vezajem, ali v vseh teh kombinacijah, npr. *trivial* - *šola/trivialšola* (< Trivialschule), *normal* - *šola/normalšola* (< Normalschule), *pravpisanje/pravpisanje* 'pravopis' (< Rechtschreibung), *zemloopisvanje/zemlo - podpisvanje* (< Erdbeschreibung) 'zemljepis', *lections katalog* 'katalog lekcij' (< Lektionstataloge); *branjo - bukve* 'berilo' (< Lesenbuche), *čerkozrečenje/čerko - zrečenje* 'črkovanje' (< buchstabieren),³⁴ *šolnatabla* (prim. or. mn. *s' šolnitablami*); *vu-kuzapopadek* 'vajeništvo' (< Lehrberufe); *rokodelo* 'rokodelstvo' (< Handwerk).

33 Predvsem glagolske kalke, ki se v knjigah pojavljajo od 16. stoletja in v rokopisih od poznega srednjega veka, je izčrpno preučevala Majda Merše, *Glagolski kalki v zgodovini slovenskega knjižnega jezika*, *Slavistična revija* 51, Posebna številka, 2003, str. 81–99.

34 Prim. tudi *ukupzreči* 'črkovati' (< buchstabieren), *čerknamethoda* (rod. ed. *čerknemethode*) 'črkovalna metoda' (< Buchstabenmethode).

Slovenskim zloženkam konkurirajo sistemsko ustrežnejše levoprilastkovne stalne besedne zveze, ki se pod vplivom nemščine lahko pišejo skupaj, z vezajem ali – kot je sistemsko ustrezno – narazen, npr. *šolnikomision*, *šolni - komission* in *šolni komision* 'šolska komisija' (< *Schulkommision*); *vukni predpostavke* 'šolski predmet' (< *Lehrgegenstände*), poleg dveh konkurenčnih kalkiranih zloženkov *vukno - predpostavke* in *vuko - predpostavke*; jezični *vuk* 'jezikovni pouk' (< *Sprachlehre*) poleg *jeziko - vuk/jezikovuk* in *jezično - vuk*.

Prevajanje nemških zloženkov z levoprilastkovnimi terminološkimi besednimi zvezami

Prevod nemških zloženkov s terminološkimi besednimi zvezami z levim pridevniškim prilastkom ob odnosnici se je pri prenosu nemških terminov v slovenske izkazal za najuporabnejšega in tudi sistemsko ustreznega. Najpogostejši levi prilastek je po pričakovanju *šolni* 'šolski', npr. *šolno opravilo*, *šolne reči* 'šolski sistem, šolstvo' (< *Schulwesen*), *šolno ozidje*, *šolno pohištvo* 'šolsko poslopje' (< *Schulgebäude*), *šolna kamera/kamra* 'učilnica' (< *Schulstube*), *šolna tabla* 'šolska tabla' (< *Schultafel*), *šolna ura* 'šolska ura' (< *Schulstunde*), *šolni pot* 'šolsko leto' (< *Schulkurs*), *šolno zadržanje* 'šolska disciplina' (< *Schulzucht*), *šolno preiskvanje* 'izpit' (< *Schuluntersuchung*), *šolni list* 'dnevnik' (< *Schullist*),³⁵ *šolni dnar* 'šolnina' (< *Schulgeld*), *šolni perpovedek* 'šolsko poročilo' (< *Schulbericht*). Splošno uveljavljeni so postali termini, kot *poglavitna šola* 'glavna šola' (< *Hauptschule*), *duželska šola* (< *Landschule*), *dekliška šola* (< *Mädchenschule*, prim. tudi: *šole za deklice* < *Schule für Magdlein*), *zimski šola* 'pouk v zimskem semestru' (< *Winterschule*), *letna šola* (< *Sommerschule*), *hišni vučenik* 'domači učitelj' (< *Hauslehrer*), *metodske/metodne bukve* (< *Methodenbuche*), *verni - pergodek* 'zgodovina religije' (< *Religionsgeschichte*), *preskušene/preskušne ure* 'ponavljalne ure' (< *Wiederholungsstunden*), *ležeoči pis* 'nemška kurenta, t. j. pisana gotica' (< *Kurrentschrift*). Kot je razvidno iz prevodnih ustreznice, je večina terminoloških zvez kalkiranih ali delno kalkiranih, nekalkirane terminološke zveze so zelo redke, npr. *domači vučenik* 'zasebni učitelj' (< *Privatlehrer*). Drugod se že znanemu poimenovanju *vučenik* 'učitelj' pridruži kalkirani prevod *šolni vučenik* (< *Schullehrer*). Kalkirani slovenski zloženki *branjo - bukve* 'berilo' (< *Lesenbuche*) že konkurira ustrežnejša terminološka besedna zveza *navukne bukve*, *bralne bukve*, *branske bukve*. Posamični primeri kažejo velike začetniške zadrege pri tvorbi terminov, npr. *Schulausseher* 'šolski nadzornik' se kalkirano prevaja kot *šolni gorigledec*, *šolni gorigledavec*, *šolni goripogledvavec*, *šolni gorigledec*, *šolni čezgledavec*; *Oberausseher* 'višji nadzornik' je *vikši*³⁶ *ogledavec* ali *vikši ogledavec*.

Posamični so primeri terminov, ki so večpomenke, pravi terminološki pomen pa je razviden iz rabe v sobesedilu, npr. *šolne reči* (< *Schulwesens, Schul-sachen*) so: 1. 'šolske dolžnosti', 2. 'šolske zadeve', 3. 'šolanje', 4. 'šolstvo' in 5.

³⁵ Uradna knjiga, v katero se vpisuje obravnavana snov in odsotnost učencev.

³⁶ Originalni zapis *vikeši* je napaka.

'učne vsebine'; *šolna služba* (< *Schuldienste*) je lahko 1. 'učiteljsko mesto' ali ima širši pomen 2. 'služba v šolstvu'.

Prevajanje nemških zložen z desnoprilastkovnimi terminološkimi besednimi zvezami

Primerov prevoda nemških zložen z dvobesednim poimenovanjem s samostalnikom na desni strani odnosnice je v primerjavi z levoprilastkovnimi zvezami zelo malo, npr. *katalog te pridnosti* (< *Fleisskatalog*). Večina tovrstnih terminoloških zvez je nastala pod vplivom nemških besednih zvez iz predloge, npr. *zrejenje inu podvučenje te mladosti* 'vzgoja in izobraževanje mladih' (< die *Erziehung und Unterweisung der Jugend*), *vuk v' veri* (< *Unterricht in der Religion*), *vuki tega katehizma* (< die *Lehren des Katechismus*), *urnenje u' resničnim podvučenju* 'vaje v praktičnem poučevanju' (< die *Übung im wirklichen Unterweisen*), *rajtinga tes[!]* sort 'računska umetnost pet računskih vrst'³⁷ (< *Rechenkunst die 5. Species*), *ta enugubna regula de tri* 'enostaven sklepni račun' (< die *einfache Regel de tri*).

Kritični pogled na začetno fazo oblikovanja pedagoškega (šolskega) izrazja

V jezikovni zgodovini se je utrdila splošna negativna ocena *Splošnega šolskega reda*, da je prevod slab, ker je nastal pod močnim vplivom nemške prevodne predloge, da je strokovno besedilo jezikovno manj posrečeno in zaradi obsežnega kalkiranja bralcu brez znanja nemščine težko razumljivo. Menim, da je prvi slovenski prevod in pravni temelj za področje šolske zakonodaje pionirsko delo, ki pa s strani jezikovnih zgodovinarjev še ni bilo deležno raziskovalne pozornosti, ki bi oceno potrdila ali ovrgla na podlagi jezikoslovnih argumentov. Če smo ugotovili, da besedilo, pisano v kranjskem knjižnem jeziku, ne odstopa od knjižne norme uglednih kranjskih piscev tistega časa, ki so se zbirali v Zoisovem krožku, je tudi za strokovno besedišče takšno posploševanje pretirano. Pregled tvorbenih postopkov, po katerih se je oblikovalo najstarejše slovensko pedagoško izrazje, kaže, da so bili ti v začetnem obdobju nastajanja terminologije podobni kot na drugih strokovnih področjih, z izjemo terminologije v različnih panogah kmetijstva.³⁸ S stališča oblikovanja terminologije kritika torej ni upravičena. Marsikateri

37 Po prevodu Matica Batiča iz nemščine v sodobni slovenski knjižni jezik (*Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah, Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1). V slovenskem prevodu izpred 250 let sta zadnji dve terminološki besedni zvezi nerazumljivi.

38 Strokovno izrazje iz čebelarstva, sadjarstva, poljedelstva, živinoreje namreč izvira iz skupnega praslovanskega besednega fonda, iz katerega so izhajale tudi mlajše terminološke tvorjenke. To izhodišče je zagotovilo bolj izviren besedotvorni razvoj kot drugim strokam, za katere je v starejših obdobjih knjižnega jezika značilno prevzemanje in dobesečno prevajanje, npr. v uradovnem izrazju (Andreja Legan Ravnika, *Razvoj slovenskega strokovnega izrazja, Terminologija in sodobna terminografija* (ur. Nina Ledinek, Mojca Žagar Karer, Humar Marjeta), Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2009, str. 54–55). Podrobneje o drugačni jezikovni podlagi za tvorbo terminov gl. Martina Orožen, *O oblikovanju strokovnega izrazja in jezika v kmetijskem tisku, Slavistična revija*, 41, 4, str. 511–517.

pedagoški enobesedni termin in terminološka zveza so se ohranili do danes in so sestavni del sodobne pedagoške terminologije.

Skladenjske značilnosti prevoda strokovnega besedila iz nemščine

Ker je prevajalec pedagoško (šolsko) terminologijo v kontekstu začetnega obdobja oblikovanja slovenskega strokovnega izrazja povsem korektno prestavil v kranjski knjižni jezik, ki tudi ne pomeni odstopanj v primerjavi z značilnostmi jezika tedanjih piscev, se poraja vprašanje, ali je skladnja tehtnejši razlog, da je besedilo takratnemu (seveda tudi sodobnemu) slovenskemu bralcu tuje in je težko razumljivo. Če se ozremo na do takrat 200-letno knjižno tradicijo slovenščine, lahko povzamemo, da se vpliv knjižnega jezika 16. stoletja, v katerem prepoznavamo značilnosti nemškega jezikovnega sistema, kaže tudi v analiziranem prevedenem pravnem besedilu, in sicer najmočneje na področju skladnje. Ker gre za pravni dokument,³⁹ ki ureja šolsko zakonodajo, je na eni strani zelo natančen prevod od besede do besede povsem razumljiv, po drugi strani pa v knjižnem jeziku vzorov za izvirno slovensko skladnjo takrat tudi ni bilo.⁴⁰ Prvih izvirno slovenskih skladijskih pojavov so se slovenski slovničarji začeli zavedati in jih v govorjenem jeziku odkrivali šele v začetku 19. stoletja in takrat so bili prvikrat opisani v slovnica slovenskega jezika.⁴¹

39 V drugi polovici 18. stoletja je slovenski jezik v uradovanju začel presegati okvire bolj ustno kot pisno izvajane prakse in je v tiskani obliki postal sredstvo absolutistične monarhije, da je v obliki patentov, kurend, ki so jih prevajalci imenovali »javna občne pisma«, državljanke obveščala o gospodarskih, vojaških, finančnih idr. zadevah. Zanje je bila značilna velika odvisnost od prevodnih predlog, predvsem v besedju (glede na besedotvorno izpeljavo in pomensko ustreznost) in v skladijskem izražanju, ki je izpričano v večjem obsegu kot v (biblijskih) knjižnih prevodih tistega časa. Podrobneje gl. v Martina Orožen, *Uradovalna slovenščina v drugi polovici 18. stoletja, Obdobje razsvetljenstva v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi* (ur. Boris Paternu, Breda Pogorelec, Jože Koruza), Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut, PZE za slovanske jezike in književnost, 1980, str. 156–157, 163–167.

40 Podobno velja tudi za najstarejše znano normativno pravno besedilo *Gorske bukve* (1582), ki je urejalo razmerja na vinogradniškem področju. Podrobneje gl. Alenka Jelovšek, *Jezik Recljevih Gorskih bukev. Gorske bukve 1582 : Gornih bukv od krajlove svetlosti ofen inu potrjen general inu privilegium. Iz nov v slavenski jezik iztulmačan skuzi Andreja Recla, farmostra na Raki : znanstvenokritična izdaja* (ur. Alenka Jelovšek), Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2021, str. 183–188.

41 Gl. Majda Merše, Jernej Kopitar: *Grammatik der Slavifchen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark, Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes* (ur. Kozma Ahačič), <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/10/1809-kopitar>; Mitja Trojar, Franc Serafin Metelko: *Lehrgebäude der slowenischen Sprache im Königreiche Illyrien und in den benachbarten Provinzen, Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes* (ur. Kozma Ahačič), <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/15/1825-metelko>

Besedna skladnja

Vpliv nemške besedne skladnje na prevod *Splošnega šolskega reda* smo preverili po najbolj prepoznavnih značilnostih, ki potrjujejo vpliv nemške prevodne predloge na slovenščino. Primerjalna analiza je pokazala, da so se najbolj vztrajno ohranjali naslednji nemški skladenjski pojavi.

Določni člen, ki se premenjuje glede na spol in sklon, stoji tudi ob samostalniku in samostalniško rabljenem pridevniku, največkrat kot svojilni rodilnik s členom, npr. skus domače opravila *tih* žen, otrok inu poslov *tih* vuzhenikou; naprejšvzetje *tih* skušen; *to* potrebniši od šolniga zaderžanja; popadljivost *tih* vučenikov; dolžnost *tih* fajmaštrov; *to* uprašanje *te* mladosti; *to* zamerkanje *tih* v' šolo slišeočih otrok; *tim* izgovoram *teh* starišov; *te* imena *tih* v' šolo zapopadnih otrok; iz kataloga *te* pridnosti (prim. *ta* katalog *te* pridnosti); *to* podvučenje *te* mladosti; z' začetkam *tega*⁴² naprej stoječiga leta. Nedoločni člen je redkejši, pri čemer ga je potrebno ločevati od števnik ali nedoločnega zaimka, npr. *ena* nova kamra se perzidat; *ena* očitna nepremožnost; od magistrata taistiga kraja *en*⁴³ burger, kateri je *en* šolniški prijatl; fajmašter taistiga kraja [je] tudi *en* gospodski služabnik.

Izstopajo tudi kalkirane predložne zveze, npr. jeziti se čez *koga*, je djal *h komu*, govoriti *skoz koga*; primeri v sobesedilu: preskušne ure *k'* branskemu urnenju, kar *od* takih ogledavcov rečenu bilu, urnenje *k* resničnim[!] podvučenju; po času, kateriga oni *k'* vučenju imajo; vučenje se ima po naprej pisanju inu *pod* očmi fajmaštra zgoditi.

Raba imenovalniških oblik osebnega zaimka je vezana predvsem na 1. os. mn., izjemoma ed., npr. *mi* hočemo, *jest* nisem, tudi perpovimo *mi*, koker čezleto[!] *mi* čakamo, zapovimó *Mi* našim. Raba nenaslonskih variant osebnih zaimkov je že redka, npr. *njemu* pravi, drugi *njim* perpuste; toda raba osebnega svojilnega zaimka namesto povratnosvojilnega ni več izpričana, npr. koker on hitro za svojo šolno službo zadosti plačan bode, odstavljena od *svoje* šolne službe.

Skladnja povedi

K težji razumljivosti strokovne vsebine, ki jo prinašajo posamezni člani *Splošnega šolskega reda*, poleg prvin povedne nemške skladnje močno prispeva tudi zvrst besedila oz. pravniški jezik. Mednje prištevamo zelo dolge, zapleteno zložene povedi, ki se prevajajo z mnogimi odvisniki, polstavki in deležniki, in stavu pomožnega, tudi zanikanega glagola *biti* na koncu povedi, npr. vero amgre-doč zamerkali so, kader leta se nič navučil je, dekret čez njih nastavljenje zadobili so. Vpliv nemščine je viden v velikem številu trpnih struktur, v izpustu vezi in morfema se pri brezosebni zvezah (kolikor vučenikov [se] naenkrat vuči), izra-

⁴² Izjemoma so izpričani tudi e-jevski odrazi.

⁴³ To pomeni *neki* (meščan).

žanje naklonskosti in tvorba prihodnjika z glagolom *imeti* + nedoločnik (*imajo* narejene biti 'morajo biti narejene', 'bodo narejene'). Velike so v primerjavi s slovenskimi jezikovnimi zakonitostmi razlike v besednem redu, saj preslikavajo nemško razvrstitev stavčnih členov. Najlažje je sodobnemu bralcu vse razlike prepoznavati ob vzporedni primerjavi *Splošnega šolskega reda* v sodobni (znotrajjezikovni) prevod,⁴⁴ kar plastično prikazujejo naslednji odlomki:

4. [...] ⁴⁵ Per zidanju take šolne kamere je ne le na ta potrebnu[!] prestor, inu napadek ene zadostne sitlobe[!], koker ne mejn v' poglavitnih, al večih šolah na en prestorni kraj k' naprejuzetju tih skušen misl učeti, ampak tudi skerbeti, de šola s' prukami, mizami, šolnitablami, črnilskimi posodami inu drugim potrebnim orodjam, koker tudi s' eno zaperto poličeco k' obarvanju [=obvarovanju] tih bukou prevedena je.

4. (Kakšna naj bodo šolska poslopja.) [...] Pri gradnji takšnih učilnic naj se ne upošteva zgolj velikost prostora in zadostna osvetljenost, v glavnih in večjih šolah pa tudi potreba po dovolj velikem prostoru za izvajanje izpitov,⁴⁶ ampak naj se poskrbi tudi za to, da so šole opremljene s klopmi, mizami, šolskimi tablam, črnilniki in drugo nujno opremo kot tudi z zaklenjeno omaro za shranjevanje knjig.

5. [...] U' normalšolah so četrtni poglavitni predstavi vučiti. A. Vera [...] B. Druge neodterglive, inu za use stane potrebne reči, koker čerke poznati, ukup skladati, brati, lepu- inu prou pisati, rajtati, rajtingo pelati, inu kar je k' dobru permerjenju al k' zaderžanju sliši. C. Vukni predpostavki, kateri al koker perprave k' študiranju slišijo, al takim peršonom pridne so, katere se k' varnimu, inu redivnimu stanu, susebnu pak kmetiji, vmetnostam, inu rokodelnikam podati očjo. [...] Zraven ima tudi mladosti neke iz Pergodkou, inu zemloopisvanja, posebnu v' pogledu na lastno duželo, te načelne podloge tega merjenja, inu zidanja, tudi gonjenja, tudi zaznamvati iz cirkelnam, inu linirjam toku dobru, koker s' prazno roko se dapernesti. D. K' perpravlenju za perhodne vučenike se ima letukej naprej nositi inu rezložiti telastnosti[!] inu dolžnosti spoštenih[!] vučenikov; Reči, v' katerih oni vučiti imajo. Spoznajne te viže. Urnenje u' resničnim[!] podvučenju; To potrebniši od šolniga zaderžanja. Pelanje tih katalogou. Ponošna per preiskvanju.

5. (Kaj naj se poučuje v vsaki od treh vrst šol.) V normalnih šolah naj se poučujejo štirje glavni predmeti. A. Verouk [...] B. Druge nepogrešljive in za vse stanove nujne reči, kot so poznavanje črk, črkovanje, branje, lepopisje in pravo-pisje, računanje, vodenje računov in kar pripomore k dostojnemu vedenju ali k moralnosti. C. Učne predmete, ki služijo deloma kot priprava za študij, deloma pa so koristni tistim osebam, ki se želijo posvetiti bodisi vojaškemu bodisi preskr-

44 V letošnjem jubilejnem letu 2024 je germanist in zgodovinar dr. Matic Batič prevedel celotno besedilo in predlagal naslov, čeprav original iz predvidoma leta 1777 ni bil podnaslovljen: *Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih, kraljevih dednih deželah*.

45 Matic Batič je v prevodu v sodobno slovenščino podnaslovil vsakega od 24 členov, kar je posnel po izhodiščem nemškem besedilu, ne po ljubljanski verziji nemško-slovenskega prevoda.

46 Mišljeni so javni preizkusi znanja učencev ob zaključku obveznega šolanja.

bovalnemu stanu, še zlasti pa poljedelstvu, umetnostim in obrtem. [...] Prav tako naj se mladino nauči tudi nekaj o zgodovini in zemljepisu, še zlasti v povezavi z domovino, osnove zemljemerstva in zidarstva, tudi mehanike, prav tako risanje s šestilom in ravnilom kot tudi s prosto roko. D. Kot priprava za bodoče učitelje se prav tako predstavijo in pojasnijo lastnosti in dolžnosti poštenih učiteljev: Zadeve, o katerih naj poučujejo, poznavanje metode, vaje v praktičnem poučevanju, potrebno o šolski disciplini, vodenje katalogov, vedenje med izpraševanjem.

8. [...] Use šolarje ene stopne ima usaki vučenik ukup vučiti, inu posebnu to ukupbranje prov nucati, on se ima tih tabel, inu per majnjih predpostavkih čerknemetode po naprejpisvanju poslužiti: kratku on more use taistu skerbnu sturiti, kar je u' tih k' podvučenju tih vučenikov vun danih metodnih bukvah po usih perstavkih zaderžanu. Per vuku se nima samu perimnost[!] vidit, tudi ne mladost s' svunej vučenjam čez potrebo martrana, ampak vum taiste rezsvitlen, nji use zastopnu narejenu, inu napelanje danu biti, čez to navučenju se prou, inu popolnima rezodeti.

8. (Kako se poučuje) Vsak učitelj mora vse učence istega razreda poučevati skupaj, še posebej prav učiti skupno branje, pri čemer naj uporablja tabele in pri manjših stvarih metode črkovanja po predpisih. Na kratko, delati mora natančno tako, kot je obsežno opisano v metodni knjigi za izobraževanje učiteljev. Pri poučevanju ne sme samo uriti spomina in mladine prekomerno obremenjevati z učenjem na pamet, pač pa mora razvijati tudi razum učencev ter jim snov razlagati jasno in razumljivo.

Menim, da konkretni primeri skladenjskih pojavov tako na besedni kot povedni ravni kažejo, da je ta jezikovna ravnina najšibkejši del prevoda. Zapletene skladenjske strukture pravnega besedila, ki so bile kalkirano prenesene v slovenščino, so močno oteževale razumevanje tako takratnemu kranjskemu, še bolj pa ga otežujejo sodobnemu slovenskemu bralcu. Toda v kontekstu takratnega časa in družbenozgodovinskih okoliščin tudi to besedilo ni bilo jezikovno slabše, kot so bila tedanja pravna in uradovalna besedila. Šele v začetku 19. stoletja in v naslednjih desetletjih je bolj jezikoslovno razgledanim prevajalcem z razvitim jezikovnim občutkom uspelo narediti preboj, najprej Valentinu Vodniku, nato pa predvsem Franu Metelku, da se je jezik skladenjsko preoblikoval po novih pravilih knjižne norme.⁴⁷

Kdo je prevajalec Splošnega šolskega reda

Jezikoslovna analiza prvega šolskega zakona na glasovni in oblikovni ravni je pokazala, da je besedilo prevedeno v kranjski knjižni jezik, kot so ga tedaj pisali t. i. ljubljanski pisci, tj. tisti, ki so v najbolj ustvarjalnih letih živeli in delali v Ljubljani in okolici. Mednje zaradi dolgoletnega življenja in službovanja v deželnem

47 Gl. opombo 36.

glavnem mestu lahko uvrščamo v zgodovini šolstva največkrat omenjenega potencialnega prevajalca J. N. Edlinga,⁴⁸ potencialno tudi pomembna izobraženca in uradnika, ki sta zelo aktivno delovala na tem področju, Blaža Kumerdeja⁴⁹ ali Antona Tomaža Linhart, ⁵⁰ lahko še koga tretjega, po vsej verjetnosti povezanega s šolstvom ter aktivnega govorca nemščine in slovenščine.⁵¹ Toda avtorstvo prevoda prvega osnovnošolskega zakona v nemščini še ni dokazano, na to ne more odgovoriti niti pričujoča raziskava, je pa ta dobro izhodišče za primerjalno analizo jezika na vseh ravneh jezikovnega sistema, tudi v oblikovanju slovenske terminologije s tistimi deli omenjenih piscev, kjer avtorstvo ni sporno. Predvidevamo, da bo dala v največji meri zanesljiv odgovor prav primerjalna analiza *Splošnega šolskega reda* s prevodom pedagoškega priročnika *Sern ali vonuzetek teh Metodneh buqui* (Kern des Methodenbuchs) (t. i. Zrna metodne knjige) in primerjava s prevodom izvlečka s praktičnimi navodili, ki je bil namenjen učiteljem trivialk, *Pogervajna na šulmastre inu učenike teh trivialk*.⁵²

48 Tako trdi denimo tudi Jože Ciperle, Oris razvoja šolstva na Slovenskem v drugi polovici 18. stoletja, *Obdobje razsvetljenstva v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi* (ur. Boris Paternu, Breda Pogorelec, Jože Koruza), Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut, PZE za slovanske jezike in književnost, 1980, str. 434–435. Prim. tudi navedbo, da je kranjsko deželno glavarstvo naročilo Kumerdeju, naj šolski red posloveni, kar je odklonil, glavarstvo pa je nato sporočilo dvorni pisarni, da je prevod prevzel Janez Nepomuk Jakob Edling. Gl. Slavica Pavlič, *Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem*, Ljubljana: Prešernova družba, 2000, str. 52.

Edling je opravljal veliko zadolžitev na področju šolstva. Že leta 1777 je postal referent ljudske šolske komisije, svetnik pri deželnem glavarstvu in član treh komisij: za študije in gimnazijo, za normalno šolstvo in knjižno revizijo. S šolstvom slovenskih pokrajin je ostal povezan tudi po odhodu iz Ljubljane. Ko se je 1783 ukinilo posebno kranjsko deželno glavarstvo in ustanovil v Gradcu skupni gubernij za Štajersko, Kranjsko in Koroško, je prišel menda kmalu v Gradec in postal gubernalni svetnik. V začetku leta 1791 je bil imenovan za dvornega svetnika in referenta notranjeavstrijskih pokrajin v češko-avstrijski dvorni pisarni na Dunaju ter ostal dodeljen direktoriju »in cameralibus et publico politicis«, pod katerega je spadalo tudi šolstvo. Podrobneje o tem gl. *Slovenski biografski leksikon* (Kidrič 1925), *Primorski slovenski biografski leksikon* (Jevnikar 1977), *Obrazi slovenskih pokrajin* (Žigon 2020).

49 Bil je eden najbolj znanih pedagogov, ki je med drugim že 1778 pripravil večkrat ponatisnjeno berilo za osnovno šolo *Vadenja za brati*, v letih 1785–1805 je iz nemščine prevajal uradovna besedila z različnih področij delovanja absolutistične države in urejanja takratne družbe. O Kumerdeju kot šolniku gl. Slavica Pavlič, *Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem*, Ljubljana: Prešernova družba, 2000, str. 44–45.

50 V povezavi s šolstvom je Linhart znan predvsem v funkciji šolskega komisarja ljubljanskega okrožja, ki je pospeševal razvoj osnovnega šolstva. V letih 1786–1790 je v svojem okrožju ustanovil kar 27 šol (dotle jih je bilo 9). Skrbel je za izobraževanje učiteljev, za šolske knjige idr., hkrati pa je odlično govoril nemščino in obvladal kranjski knjižni jezik. O Linhartu kot šolniku gl. Slavica Pavlič, *Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem*, Ljubljana: Prešernova družba, 2000, str. 54–55.

51 Prav šolniki so kot eni najbolj izobraženih prebivalcev Kranjske, ki so dobro govorili oba jezika, v 18. stoletju pogosto avtorji uradovnalnih zapisov, preden je slovenščina leta 1849 postala eden od uradnih jezikov monarhije. Podrobneje o avtorjih in dokumentih gl. Boris Golec, *Šolniki in slovensko uradovnalno pismenstvo do srede 19. stoletja*, *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 26, 2017, str. 90–103.

52 Gl. Slavica Pavlič, *Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem*, Ljubljana: Prešernova družba, 2000, str. 53.

Sklep

Splošni šolski red kot najstarejše slovensko pravno besedilo s področja šolstva ima v zgodovini šolstva in širše v slovenski kulturni zgodovini nesporno velik pomen, ki je strokovno ovrednoten. S strani jezikoslovcev pa slovenski prevod še ni bil natančneje raziskan, zato tudi ni bilo mogoče oceniti njegovega mesta v slovenski jezikovni zgodovini. Pokazalo se je, da je največja vrednost strokovnega besedila, ki obravnava problematiko šolstva, v tem, da je eden zgodnejših in najdaljših uradnih dokumentov, ki predstavlja enega prvih dokazov razvoja funkcijskozvrstne razčlenjenosti slovenskega jezika, in sicer strokovnega pisanja in oblikovanja slovenske terminologije. Tudi v luči vseh teh spoznanj je bila odločitev za jezikovno posodobitev šolskega reda v sodobno slovenščino utemeljena.

Viri in literatura

Viri

Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl-Königl. Wien, 1774.

Batič, Matic: *Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih, kraljevih dednih deželah*. Prevod po ljubljanski izdaji *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl-Königl. Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1.

Fran, slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, 2014–, različica 8.0, www.fran.si.

Splošna šolska naredba, Ljubljana: Eger, 1777[!] po: *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl-Königl. Wien*, 1774.

Literatura

Ahačič, Kozma: Marko Pohlin. *Kraynska Grammatika. Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes* (ur. Kozma Ahačič), Različica 1.0. <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/7/1768-pohlin>.

Andoljšek, Ivan: *Naš začetni bralni pouk in učbeniki zanj: 1551–1869*. Ljubljana: Univerzum, 2., predelana izdaja, 1978.

Ciperle, Jože: *Oris razvoja šolstva na Slovenskem v drugi polovici 18. stoletja. Obdobje razsvetljenstva v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi* (ur. Boris Paternu, Breda Pogorelec, Jože Koruza), Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut, PZE za slovanske jezike in književnost, 1980.

Ciperle, Jože, Vovko, Andrej: *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987.

Golec, Boris: *Šolniki in slovensko uradno pismenstvo do srede 19. stoletja. Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 26, 2017, št.1–2.

- Jelovšek, Alenka: Vpliv tujejezičnih pravopisnih norm na ugotavljanje glasovne podobe besedja slovenskega knjižnega jezika 16. stoletja. *Slovenski javni govor in jezikovno-kulturna (samo)zavest* (ur. Hotimir Tivadar), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2019. (Obdobja, 38.)
- Jelovšek, Alenka: Jezik Recljevih Gorskih bukev. *Gorske bukve 1582 : Gornih bukvi od krajlove svetlosti ofen inu potrjen general inu privilegium. Iz nov v slavenski jezik iztulmačan skuzi Andreja Recla, farmostr na Raki : znanstvenokritična izdaja* (ur. Alenka Jelovšek), Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2021. (Dela starejšega slovenskega slovstva, knj. 2, Zbrana dela slovenskih pesnikov in pisateljev, knj. 284.)
- Jevnikar, Martin: Edling von Laussenbach, Janez Nepomuk Jakob (1751–1793). *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, 2013. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi178715/#primorski-slovenski-biografski-leksikon> (14. avgust 2024). Izvirna objava v: *Primorski slovenski biografski leksikon: 4. snopič Čotar - Fogar, 1. knjiga*. Uredniški odbor Gorica, Goriška Mohorjeva družba, 1977.
- Kidrič, Francè: Edling von Laussenbach, Janez Nepomuk Jakob (1751–1793). *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, 2013. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi178715/#slovenski-biografski-leksikon> (14. avgust 2024). Izvirna objava v: *Slovenski bijografski leksikon: 1. zv. Abraham - Erberg*. Izidor Cankar et al. Ljubljana, Zadružna gospodarska banka, 1925.
- Legan Ravnika, Andreja: Razvoj slovenskega strokovnega izrazja. *Terminologija in sodobna terminografija* (ur. Nina Ledinek, Mojca Žagar Karer, Humar Marjeta), Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2009.
- Legan Ravnika, Andreja: Slovenski strokovni jezik in izrazje pri Vodniku v primerjavi s starejšim Pohlinom in mlajšim Jarnikom. *Neznano in pozabljeno iz 18. stoletja na Slovenskem* (ur. Miha Preinfalk), Ljubljana: Zgodovinski inštitut Milka Kosa ZRC SAZU: Slovensko društvo za preučevanje 18. stoletja, 2011a.
- Legan Ravnika, Andreja: Strokovno izrazje v Vodnikovem nemško-slovenskem rokopisnem slovarju in njegovih tiskanih virih. *Slavistična revija*, 59, 2011b, št. 3.
- Legan Ravnika, Andreja: Slovensko strokovno izrazje in jezik v Pohlinovem delu Kmetam za potrebo inu pomoč (1789). *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas : ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča* (Irena Orel), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013.
- Legan Ravnika, Andreja: Blaž Kumerdej kot jezikoslovec in prevajalec. *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 24, 2015, št. 1–2.
- Merše, Majda: Glagolski kalki v zgodovini slovenskega knjižnega jezika, *Slavistična revija* 51, Posebna številka, 2003.

- Merše, Majda: Jernej Kopitar: Grammatik der Slavischen Sprache in Krain, Kärnten und Steyermark. *Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes* (ur. Kozma Ahačič), <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/10/1809-kopitar>.
- Okoliš, Stane: *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2009.
- Orel, Irena: Starejša besedila kot vir za preučevanje zemljepisnih jezikovnih različkov. *Slovenska narečja med sistemom in rabo* (ur. Vera Smole). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2009. (Obdobja, Metode in zvrsti, 26.)
- Orel, Irena: Knjižni in pogovorni jezik Ljubljane skozi čas. *Vloge središča: konvergenca regij in kultur* (ur. Irena Novak Popov), Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije, 2010a. (Zbornik Slavističnega društva Slovenije, 21.)
- Orel, Irena: Normativnost osrednjega slovenskega knjižnega jezika od 16. do 19. stoletja. *Slavistična revija*, 58, 2010b, št. 1.
- Orel, Irena: Pohlinov jezik od Abecedike (1765) do Bukev za brati inu moliti slavenskem žovnirjam (1799). *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča* (ur. Irena Orel), Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013.
- Orožen, Martina: Uradovalna slovenščina v drugi polovici 18. stoletja. *Obdobje razsvetljenstva v slovenskem jeziku, književnosti in kulturi* (ur. Boris Paternu, Breda Pogorelec, Jože Koruza), Ljubljana: Filozofska fakulteta, Znanstveni inštitut, PZE za slovanske jezike in književnost, 1980.
- Orožen, Martina: O oblikovanju strokovnega izrazja in jezika v kmetijskem tisku. *Slavistična revija*, 41, 1993, št. 4.
- Pavlič, Slavica: *Sto znamenitih osebnosti v šolstvu na Slovenskem*, Ljubljana: Prešernova družba, 2000.
- Ramovš, Fran: *Morfologija slovenskega jezika*. Skripta, narejena po predavanjih Fr. Ramovša v l. 1947/48, 48/49, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1952.
- Striedter-Temps, Hildegard: *Deutsche Lehnwörter im Slowenischen*. Berlin: OsteuropaInstitut, 1963.
- Schmidt, Vlado: *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*, Ljubljana: Državna založba Slovenije, 1963.
- Trojar, Mitja: Franc Serafin Metelko: Lehrgebäude der slowenischen Sprache im Königreiche Illyrien und in den benachbarten Provinzen. *Slovenske slovnice in pravopisi: spletišče slovenskih slovnice in pravopisov od 1584 do danes* (ur. Kozma Ahačič), <https://www.fran.si/slovnice-in-pravopisi/15/1825-metelko>
- Žigon, Zdenka: Edling, Janez Nepomuk Jakob. (1751–1793). *Obrazi slovenskih pokrajin*. Mestna knjižnica Kranj, 2020. (citirano: 16. 5. 2024) Dostopno na naslovu: <https://www.obrazislovenskihpokraj.in.si/oseba/edling-janez-nepomuk-jakob/>

Stane Okoliš*

Ustanovitev normalke v Ljubljani in širjenje javne osnovnošolske mreže na Kranjskem

Establishment of the Ljubljana Normal School and Expansion of the Public Primary School Network in Carniola

Izvleček

Z uvedbo centralno vodenega osnovnošolskega sistema, ki ga je uzakonila Splošna šolska naredba (1774), je posebno nalogo pri njegovi vzpostavitvi, vzdrževanju in razvoju dobila normalka. Po vzoru normalke na Dunaju (1771), po kateri so se ravnale normalke v vseh glavnih mestih habsburških dednih dežel, je bila tudi normalka v Ljubljani (1773) ustanovljena kot glavna vzorčna šola (Musterhauptschule) za vse druge osnovne šole na Kranjskem. Normalka je bila temelj, na katerem je državna šolska uprava gradila javni šolski sistem, hkrati pa tudi njegova hrbtenica, ki je različne dele sistema povezovala v nedeljivo celoto. Ker so terezijansko šolsko reformo začeli pri učiteljih, so normalke takoj prevzele tudi skrb za njihovo izobraževanje. Deželna oblast je morala za delovanje normalke zagotoviti dovolj trdnih javnofinančnih virov, saj je bil od nje odvisen obstoj sistema. Celotno osnovno šolstvo v 18. stoletju se zato imenuje tudi normalno šolstvo (Normalschulwesen).

Abstract

With the introduction of the centrally administered primary school system, which was enacted by the General School Ordinance (1774), the normal school was given a special role in its establishment, maintenance, and development. Following the example of the Vienna Normal School (1771), which was followed by normal schools in all the capitals of the Habsburg hereditary lands, the Ljubljana Normal School (1773) was also established as the main model school (Musterhauptschule) for all other primary schools in Carniola. The normal school was the foundation on which the public school system was built by the state school administration, and also its backbone, connecting the various parts of the system into an indivisible whole. Since the Theresian school reform started with the teachers, the normal schools immediately took over the care of their education. The provincial authorities had to provide the normal school with sufficient and stable public funding, as the existence of the system depended on it. This is why the whole of 18th-century primary education is also known as normal education (Normalschulwesen).

* Mag. Stane Okoliš, direktor Slovenskega šolskega muzeja, e-pošta: stane.okolis@solskimuzej.si

Ključne besede: normalka, normalno šolstvo, glavna vzorčna šola, splošni šolski red, izobraževanje učiteljev

Keywords: normal school, normal education, main model school, General School Ordinance, teacher education

Razsvetljena absolutistična oblast v habsburški monarhiji je osnovnošolsko reformo in vzpostavitev centralno vodenega državnega šolskega sistema zgradila na normalki, ki je raznoliko področje nižjega šolstva združevala v enovito celoto. Kot vzorčna glavna šola je bila izhodišče in nosilka reforme, postala pa je tudi hrbtenica sistema, ki ga prej še ni bilo, ker so obstajale le redke med seboj nepovezane šole. Njena vloga je bila zlasti na začetku za izvedbo osnovnošolske reforme nenadomestljiva. Ob vzpostavljanju šolskega sistema in širitvi osnovnošolske mreže je normalka neposredno vezana tudi na uvajanje nove učne metode in na izobraževanje učiteljev.

Dunajska normalka vzorec za normalke in celotno normalno šolstvo

Po novih pedagoških načelih, didaktičnih pristopih in učnih metodah za množičen pouk večjih skupin otrok so normalko po podržavljanju šolstva (1770) najprej ustanovili na Dunaju (1771), po njenem vzorcu ob izidu Splošnega šolskega reda (1774) v glavnih mestih habsburških dednih dežel in pozneje v drugih prestolnih mestih pokrajin pod habsburško oblastjo. Kakor je bila dunajska normalka prvi vzorec in merilo za vse druge osnovne šole v državi, so normalke v glavnih mestih dednih dežel postale vzorčne šole za vse druge manj zahtevne eno- in dvorazredne trivialne in bolj zahtevne trirazredne glavne šole na območju posameznih dežel. Ker so bile normalke tiste šolske ustanove, ki so zagotavljale delovanje šolskega sistema, je ta sistem lahko nastal in deloval šele od takrat, ko so jih ustanovili in so začele delovati, po njih pa tudi vse druge osnovne šole. Normalke so prve šole, ki so utemeljile najstarejši osnovnošolski sistem. Brez njih ni bilo mogoče izvajati določil Splošnega šolskega reda, ki je prvi državni šolski zakon.

Poenotenje učne metode in vzpostavitev centralno vodenega osnovnega šolstva po vsej državi je slonelo na normalki posebej zato, ker je normalka prevzela skrb za izobraževanje bodočih učiteljev. Učitelji normalk v glavnih deželnih mestih so se usposobili za poučevanje v novi učni metodi na dunajski normalki, normalke v glavnih deželnih mestih pa so v novi učni metodi za množičen pouk izobraževale in usposabljale tako aktivne učitelje kot tudi tiste, ki so se šele začeli

pripravljali na opravljanje učiteljske službe, in jim za uspešno zaključene tečaje podeljavale javno veljavne listine, na podlagi katerih so lahko poučevali v šolah.

Osnovno ali nižje šolstvo so zaradi posebne vloge normalke v šolskem sistemu najprej imenovali kar normalno šolstvo, saj so druge osnovne šole po njenem vzorcu nastajale v njenem okvirju. Ta globlji pomen normalke se je širil z ustanavljanjem novih osnovnih šol in izpopolnjevanjem šolske mreže. Trivialke in glavne šole so imele zaradi velikih socialnih razlik med posameznimi sloji prebivalstva različno raven zahtevnosti, vendar so bile vse, tako kot normalka, začetne in zanje ni bilo potrebno predznanje. V nemškem kulturnem prostoru, v katerega so prištevali tudi ozemlja, ki so bila poseljena s slovenskim prebivalstvom, pa so vse osnovne šole že pred terezijansko šolsko reformo imenovali tudi nemške šole. Nižje nemško šolstvo se je tako predvsem po učnem jeziku razločevalo od srednjega in višjega latinskega šolstva, čeprav je ime nemška šola prvotno nastalo v pomenu, da pouk v njej poteka v razumljivem ljudskem jeziku.¹ Za osnovno šolo je bilo najprej značilno, da poteka v jeziku, v katerem učenec razume učitelja, za srednjo in višjo (latinsko) pa, da ima že določeno predznanje.

Zaradi posebne vloge normalke za delovanje šolskega sistema je najvišja državna šolska oblast največ pozornosti in prizadevanja posvetila prav ustanovitvi normalk in njihovemu stabilnemu delovanju. Naloge v zvezi z ustanovitvijo in vzdrževanjem normalk, ki so obsegale tudi zagotavljanje potrebnih finančnih virov za njihovo delovanje, je zaupala deželnim šolskim komisijam, ki so jih tudi pod njenimi pritiski ustanovili v vseh habsburških dednih deželah. Dežele so z ustanovitvijo deželnih šolskih komisij in normalk prevzele odgovornost za razvoj celotnega šolskega sistema na svojem ozemlju. Šolsko komisijo so kot najvišji šolski organ v deželi sestavljali trije svetniki deželne vlade, tajnik in pooblaščenec škofijskega ordinariata ter ravnatelj normalke.²

V Splošnem šolskem redu je normalki posvečena neprimerno večja pozornost in za njeno delovanje izdelanih neprimerno več predpisov kot za trivialke in glavne šole. Natančno je njena vloga opredeljena z določbo, da so "normalne šole zgolj tiste šole, ki so vodilo vsem drugim šolam v deželi".³ V vsaki deželi se zato ustanovi "ena sama normalna šola, in sicer v tistem kraju, kjer je šolska komisija". Na normalki pa niso izobraževali samo učiteljskih pripravnikov, ki so potem učili v osnovnih šolah po deželi, ampak so natančno preverjali tudi tiste učitelje, ki so se za opravljanje učiteljskega poklica pripravili drugod. Prav tako je Splošni

1 Jožef Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, *Letopis Slovenske matice*, Ljubljana: Slovenska matica, 1894, str. 253–274.

2 Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen; slov. prevod: Matic Batič, Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah, *Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1, 1. člen 1. Odslej: Splošni šolski red.

3 Splošni šolski red, 2. člen.

šolski red določal, da ima vsaka normalka ravnatelja in štiri do pet učiteljev, med njimi tudi kateheta, da so na njej lahko poučevali vse predpisane osnovnošolske predmete.

Vplivi na ustanavljanje normalke v Ljubljani

Prve pobude in navodila za ustanovitev normalke v Ljubljani so prihajale iz študijske dvorne komisije na Dunaju, ki je bila od leta 1762 najvišji šolski organ v državi. Z ukazi in odloki je v postopke neposredno posegala tudi vladarica Marija Terezija. Ker Deželno glavarstvo za Kranjsko na pozive z Dunaja že pri ustanavljanju deželne šolske komisije ni bilo prav odzivno, so se pobude, četudi z razumevanjem in upoštevanjem tedanjih razmer, kmalu spremenile v priganjanje in na koncu tudi v grožnje. Če so hoteli zadeve premakniti z mesta, jim drugega tudi ni preostalo. Medtem ko so bili na Dunaju pri ustanavljanju ljubljanske normalke do konca nepopustljivi, pa so bili v Ljubljani do nje zelo zadržani, saj so na poti do njene ustanovitve videli številne težave in probleme, pa malo koristi.

Pri ustanavljanju ljubljanske normalke je dunajska služila kot vzorčna šola, četudi je normalka v Ljubljani nastajala v povsem drugačnih okoliščinah in se je od večine drugih normalk razlikovala tudi zaradi jezikovnih razmer oz. majhne razširjenosti nemškega jezika na Kranjskem. Že jezikovne razmere na Štajerskem in Koroškem so bile v tem oziru precej drugačne, saj je bil delež nemškega prebivalstva v obeh deželah precej večji od slovenskega, nemščina pa je imela tako v javnem življenju kot tudi v državni upravi in sodstvu v primerjavi s slovenščino neprimerljivo vlogo in je bila razen v cerkvi in zasebnem življenju privilegirana. Razmere na Kranjskem so bile toliko drugačne, da načrtovanje šolskih reform z jezikovnega vidika ni bilo tako samoumevno niti ne povsem vzdržno. Uporaba učnega jezika na ljubljanski normalki se je zato ob drugih izzivih in problemih pri ustanovitvi in zagotavljanju sredstev za njeno neprekinjeno delovanje pojavila tudi kot pomembno politično vprašanje. Cilja terezijanskih reform, med katerimi so bile zelo občutljive prav šolske, sta bila tudi poenotenje in centralizacija raznolikih delov države v enovito celoto. Načrt jezikovnega poenotenja je zato potekal vzporedno z vzpostavljanjem šolskega sistema. Normalka je kot nosilka sistema imela pri tem ključno vlogo.

Kranjska je bila edina habsburška dedna dežela z večinskim slovenskim prebivalstvom, ki je svojo jezikovno pripadnost večinoma izražalo še na podlagi deželne pripadnosti. Kranjščina pa ni prevladovala samo na podeželju, ampak tudi v mestih in v glavnem deželnem mestu.⁴ Ko so sredi drugega desetletja 19.

4 ŠAL/šolstvo, fasc. 12, Poročilo ljubljanskega konzistorija visokemu c.-kr. guberniju dne 24. marca 1820.

stoletja vsaj za nedeljske šole na Kranjskem uveljavili načelo, da učitelj poučuje v jeziku, ki ga učenec razume, je kranjski jezik za te šole postal učni jezik povsod po Kranjskem, razen na Kočevskem, kjer so govorili nemški dialekt, in v Beli Peči na meji s Koroško, kjer sta se nemški in kranjski jezik med seboj prepletala. V vseh drugih predelih Kranjske so govorili samo kranjsko, pri tem niti Ljubljana ni bila izvzeta, in prav tako so razen izobražencev tudi razumeli samo kranjsko.⁵ Verouk je potekal v kranjskem jeziku, le pridige za izobražence, meščane in obrtnike, ki so se priselili iz nemških krajev, so bile v nemškem jeziku v ljubljanskih mestnih župnijah sv. Nikolaja in sv. Jakoba, kjer pa sta bila tako zgodnja maša kot tudi popoldanski krščanski pouk prav tako samo v kranjskem jeziku. V drugih župnijah glavnega mesta in v podeželskih mestih ni bilo slišati nemške besede.⁶

Po odločujoči politični volji na dunajskem dvoru in v deželi so nemščino, navkljub njeni majhni razširjenosti, na vsak način od vsega začetka določili za učni jezik normalke. Splošni šolski red je bil že v naslovu namenjen nemškim normalnim, glavnim in trivialnim šolam v vseh c.-kr. dednih deželah.⁷ Kranjska v tem pogledu ni bila nobena izjema, prav tako pa so bile tudi nemške šole v tej zvezi razumljene dobesedbo po učnem jeziku, saj terezijanski šolski red ni poznal niti ni predvideval šol v drugih ljudskih jezikih. Prva navodila o šolskem pouku v nenemških jezikih so bila podana na kratko in obrobno v Metodni knjigi (1775) v poglavju, ki obravnava vprašanje, kako približati nemški jezik mladim v krajih, kjer se ne govori nemško.⁸

Opat Ignac Felbiger, izbranec vladarice Marije Terezije, reformator avstrijskega osnovnega šolstva in glavni avtor Splošnega šolskega reda ter Metodne knjige, je od učiteljev na takih območjih zahteval, da so večši tako deželnega kot tudi nemškega jezika, in jim naročal, na katerih stopnjah pouka naj pričnejo poučevati nemški jezik. Določil je, naj se učenci najprej dobro naučijo brati v maternem jeziku. Ko že znajo dobro brati v lastnem jeziku, začnejo spoznavati nemške črke, zloge in besede ter njihovo izgovorjavo. Ko že dobro berejo nemška besedila, jih začnejo prevajati v materinščino in obratno. Nazadnje se jih uvaja še k samostojnemu izgovarjanju nemških besed in govorjenju v nemškem jeziku. Tudi za osnove slovničnih pravil je bilo predvideno, da se jih učenci najprej naučijo v materinščini. Nato se jih privadi na to, da slovnična pravila uporabljajo pri učenju nemškega jezika. Nemščine so se morali v nižjih razredih naučiti vsaj toliko, da je bila v višjih lahko edini učni jezik. Za pouk v višjih razredih namreč niso predvidevali prevodov in tiskanja učbenikov v drugih ljudskih jezikih. Naj-

5 Ibid., »... reden alle übrigen Teile der diözese, selbst die Hauptstadt Laibach nicht ausgenommen, bloss krainisch, und verstehen mit Ausnahme der Honorazioren bloss krainisch.«

6 Ibid., »wird kein deutsches Wort gehört.«

7 Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländern, Wien, 6. december 1774.

8 Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in der k. k. Erbländer, Wien 1776, str. 371–375.

pozneje v zadnjega pol leta bi morala nemščina na normalkah in glavnih šolah popolnoma prevladati, če že ne, da bi bila edina, ki bi jo uporabljali.⁹

Nenemškim ljudskim jezikom je bila normalki in po njej celotnemu osnovnemu šolstvu dodeljena obrobna vloga. Postavili so jih v službo priužitve na nemški jezik, ki se je z modernizacijo države in povečanjem državnega aparata še bolj razširil na vsa družbena področja. Ljubljanska normalka je bila po vzorcu na dunajsko normalko in v smislu Splošnega šolskega reda oz. Metodne knjige glavnih nemški izobraževalni in vzgojni zavod na Kranjskem, ki je v povsem slovensko okolje s tradicijo sobivanja z nemško pisemsko kulturo uvedel razsvetljenske ideje o pomenu osnovne šolske izobrazbe za osebno srečo posameznika in korist širše skupnosti, vendar je istočasno na račun izobraževanja ljudske kulture v razumljivem domačem jeziku širil nemški jezik in nemško kulturo.¹⁰ Znanje nemškega jezika je odpiralo vrata na poti k višji izobrazbi in s tem boljšim poklicem, službam in socialnim življenjskim razmeram tudi za otroke nižjih slojev prebivalstva. Navkljub popolni podrejenosti slovenščine kot deželnega jezika v osnovni šoli pa so vendar s prvimi prevodi nemških učbenikov v slovenski jezik na najnižji stopnji izobraževanja povezani tudi začetki množičnega izobraževanja v slovenskem jeziku. Četudi se je izobraževanje začelo v službi priužitve pouku v nemškem jeziku, se je pri tem med slovenskim prebivalstvom prebudila zavest, da v nižjih razredih osnovnega šolstva, posebej na podeželju, ni toliko pomembno učenje nemškega jezika, kot je koristno izobraževanje v ljudski kulturi, v razumljivem domačem jeziku.

Delovanje normalke in po njej osnovnega šolstva na območjih, kjer nemški jezik ni bil razširjen, je bilo tako načrtano v dveh smereh. Na eni strani je bila njena naloga vzpostaviti šolski sistem in ob verski vzgoji širiti temeljno šolsko znanje, po drugi pa s širjenjem nemškega jezika skrbeti za jezikovno poenotenje države. Normalka je bila edina popolna osnovna šola. Poleg učnega programa eno- in dvorazrednih trivialnih šol ter trirazrednih glavnih šol je imela še četrti razred z risarsko šolo za poklicno izobraževanje in izobraževalne tečaje (preparandije) za bodoče učitelje. Predmetnik preparandijev so pozneje dopolnili s poukom o glasbi, v sklop ljubljanske normalke pa so leta 1816 vključili tudi glasbeno šolo.¹¹ Od leta 1815 je v njenem okviru delovala tudi nedeljska šola. Učni načrt, učbeniki, učna metoda in urnik so bili v podrobnostih določeni v veljavnih šolskih predpisih.

9 Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen, str. 375: »Wenigstens muss das letzte halbe Jahr diese Sprache in den Normal-und Hauptschulen die herrschende wo nicht die einzige übliche seyn.«

10 Janez Eggenberger, Chronologische Geschichte der k. k. Normal-Hauptschule zu Laibach, str. 1, 16.

11 Učni program, predmetnik, razdelitev na oddelke, učitelji in število učencev so razvidni iz šolskih katalogov (Verzeichniss über den Fleiss) in povabil na javne skušnje (Einladung zur der öffentlichen Prüfung), ki jih je šola izdala po koncu vsakega semestra.

Ker so za Kranjsko kot eno od habsburških dednih dežel veljala določila Splošnega šolskega reda in je bila Ljubljana določena za sedež deželne šolske komisije, pri kateri se ustanovi normalka, so na najbolj strnjenem slovenskem ozemlju in v jezikovno najbolj slovenski deželi vzpostavljali šolski sistem za nemške šole, kot sta ga opredelila Splošni šolski red in Metodna knjiga. Nastajajoče državno osnovno šolstvo je bilo zato zamišljeno kot nemško šolstvo in nastajajoči šolski sistem kot sistem za širjenje nemškega jezika in kulture z zelo omejeno možnostjo negovanja ljudske kulture v domačem jeziku.

Osnovno šolstvo na Kranjskem pred terezijanskimi reformami

Po izgonu protestantov so vodenje šolstva na Kranjskem prevzeli jezuiti, ki so se posvetili predvsem izobraževanju na srednji in višji stopnji. V okviru svojega učnega in vzgojnega načrta so v ljubljanskem kolegiju vzdrževali nižje in višje latinske šole, v katerih so izobraževali zlasti plemiške sinove in sinove boljših meščanov, ob pomoči šolskih dobrotnikov in stipendijskih ustanov pa tudi nadarjene kmečke otroke.¹² Kranjski deželi so zagotavljali potrebe po poklicih z višjo zahtevano izobrazbo, med katerimi so bili brez dvoma na prvem mestu duhovniki. Z nižjim šolstvom se niso posebej ukvarjali, saj so stremeli za tem, da izobražujejo in vzgajajo ljudi, ki bodo naprej izobraževali in vzgajali množice. Skrb za osnovnošolsko izobraževanje so prepustili mestom, trgom, župnijam in zasebnikom, za vstop v svoje latinske šole oz. gimnazijo pa so vendar zahtevali predznanje. Vodstvo in kompetence na šolskem področju so jim bile široko priznane. Bili so med redkimi, ki so se ukvarjali tudi z znanostjo.

Župnijske šole so izgubile nekdanji pomen, saj t. i. ludimagistri niso imeli dostojnih dohodkov. Župniki so na njihova mesta nastavljali ljudi, ki so bili na pol ali pa sploh nepismeni. Učiteljsko službo so predvsem pri nekaterih večjih mestnih župnijskih cerkvah še opravljali organisti, drugod pa večinoma ne več.¹³ Ker so starši k rednemu šolskemu pouku pošiljali le malo za šolo sposobnih otrok, se učitelj s prihodki od poučevanja ni mogel preživljati. Poučevanje mu je bilo lahko samo dodatek k drugi službi, ki jo je navadno opravljal v Cerkvi. Cerkovniško službo, ki je navadno vključevala tudi orglarsko in učiteljsko, so v vse večjem deležu, posebej na podeželju, opravljali tudi ljudje, ki za poučevanje niso bili sposobni. Vsaj za ludimagistre pa je bilo značilno, da so poleg opravljanja cerkovniške in orglarske službe po potrebi tudi poučevali.¹⁴

¹² Letopis Ljubljanskega kolegija Družbe Jezusove (1596–1691), Ljubljana, 2003.

¹³ Deželno glavarstvo za Kranjsko, p. p., Lit T, No. 4, vol. 1, škatla 75. Poročila za leto 1761.

¹⁴ Prim.: Stane Okoliš, Ludimagister Bider in začetki šolskega pouka v Vodicah, *Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje*, 31, 2022, št. 1–2, str. 251–282.

Za verski pouk so od sredine 18. stoletja v slovenskem jeziku v večjem obsegu in pogostejše tiskali katekizme, ki so jih, kakor katekizem Petra Kanizija, uporabljali tudi v nekaterih šolah.¹⁵ Skrb za verski pouk je bila v pristojnosti Cerkve, poučevali pa so duhovniki v razumljivem domačem jeziku. Poleg katekizmov je v slovenskem jeziku začela izhajati tudi druga verska literatura. Župnik Frančišek Mihael Paglovec je k prevodom svojih del dodajal abecedne table, ki jih je sestavil iz črk, zlogov in zlogovno razstavljenih besed ter stavkov ter zlasti iz krajših in daljših molitev.¹⁶ Iz abecednih tabel se je lahko vsak vsaj nekoliko vztrajen posameznik naučil slovensko brati. Ker ni bilo šol, je knjige prevajal in tiskal predvsem za samouke.

Nekateri prizadevni župniki, kakor Peter Pavel Glavar, so ustanavljali posebne šole za nadarjene dečke, ki so bile pripravljalnice za šolanje na gimnaziji. Učni cilj Glavarjeve šole je bil, da učenci poleg osnov latinskega jezika temeljito obvladajo nemščino in tudi glasbo, s katero so se lahko preživljali v obdobju gimnazijskega in višjega študija.¹⁷ Ker je spoznal, kako je za dijake na Kranjskem pomembno dobro znanje nemščine, je svoje gojence pošiljal na učenje jezika v čisto nemško okolje pri Celovcu na Koroškem.

Nemške šole so na Kranjskem pojmovali neposredno po jeziku. Ni jih bilo prav veliko. Ker tudi niso bile dobro urejene, z njihovim delovanjem niso bili najbolj zadovoljni in so bile proti njim uperjene številne pritožbe. Primanjkovalo je zlasti usposobljenih učiteljev.¹⁸ Samo v Ljubljani, kjer je magistrat poskrbel za učitelja, je bila sredi 18. stoletja dobra šola. Na podeželju in drugih kranjskih mestih take šole ni bilo. Slaba je bila tudi verska vzgoja. Pismenih ljudi je bilo malo. Za uradne dopise je bilo treba večje ljudi poklicati od drugod. Po mnenju svetnikov državnih uradov na Kranjskem je bilo zato najbolj koristno in potrebno, da se v deželi najprej poskrbi za boljšo ureditev nemških šol. Prepričani so bili, da je na Kranjskem veliko nadarjenih ljudi, manjkajo pa jim le pogoji za pouk. Na slab položaj šolstva na Kranjskem so še bolj kot drugod vplivale slabe gospodarske razmere. Tu ni bilo virov za plačevanje učiteljev ne za pokrivanje drugih stroškov za delovanje šol.

Drugačnih jezikovnih razmer na Kranjskem so se dobro zavedali tudi zastopniki kranjskih ustanov, ki jih je Reprezentanca in komora za Kranjsko leta 1752 pozvala, naj na predlog dvornega urada oblikujejo stališče do učnega načrta »političnega seminarja«, ki se je tedaj pojavil kot nov tip vzgojno-izobraževalne

15 Deželno glavarstvo, šk. 75. Kanizijev katekizem se izrecno omenja v šolah v Kranju in Škofji Loki leta 1774.

16 Frančišek Mihael Paglovec: »Table teh pustabov« v Thomasa Kempensaria bukve, Ljubljana 1745 in Svesti tovarsh enga sledniga Christiana, Ljubljana 1742.

17 Deželno glavarstvo, šk. 75; Komenda sv. Petra, 15. julija 1761.

18 Teodor Domej, Načrt za organizacijo šolstva v vojvodini Kranjski iz leta 1754, *Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje*, 24, 2015, št. 1–2, str. 15.

ustanove, namenjene otrokom plemiškega rodu za delo v državni upravi in uradih vseh vrst ter v gospodarstvu.¹⁹ Za zastopnika ljubljanskega magistrata Franca Jožefa pl. Raditscha bi bila ustanovitev takšne šole na Kranjskem težja kot v sosednjih deželah, ker bi morala mladina na Kranjskem najprej popolnoma obvladati nemški jezik.²⁰ Ko bi obvladali nemščino, bi šele lahko razumeli in uporabljali knjige, ki bi jih potrebovali v šoli. V deželni jezik takih knjig ni bilo in z znatnostjo se po njegovem prepričanju v tem jeziku ni bilo mogoče ukvarjati. Prej bi morali misliti na to, kako bi z učitelji, ki dobro obvladajo nemščino, v deželi uvedli nemštvo.

Poleg latinskih šol, ki so jih pretežno obiskovali plemiški sinovi in sinovi boljših meščanov, so bile bolj kot »politični seminar« za kranjske razmere potrebne šole, v katerih bi od šestega leta starosti začeli poučevati verouk in lepo vedenje, v naslednjih letih pa postopoma še branje in pisanje s sposobnimi učitelji v nemških šolah.²¹ Na Štajerskem naj bi te šole dobro delovale, na Kranjskem pa so se nad njimi pritoževali tako pred c.-kr. resolucijo iz leta 1752 kot tudi po njej. Problemi so bili s plačevanjem učiteljev kot tudi z nadzorom nad njimi. Skrb zanje bi zaupali krajevnim duhovnikom, za posebnega šolskega predstojnika pa bi izbrali nekoga med jezuiti, ki so imeli v šolskih stvareh največ znanja in med ljudmi največ zaupanja. Za svetnika glavnega državnega organa na Kranjskem Janeza pl. Hofmanna bi bile za razvoj šolstva na Kranjskem bolj kot uvedba drugih tipov šol najbolj pomembne dobro urejene nemške šole.²²

Za kranjsko politično in kulturno elito je bilo najbolj prikladno enotno spoznanje, da je treba na Kranjskem ustanoviti predvsem nemške šole in skrbeti zanje. Za tako stališče so imeli en sam dober zgled. V Ljubljani je mesto vzdrževalo izkušenega učitelja glasbe, ki je poučeval 25 učencev v meščanskem špitalu. Poleg prostega stanovanja in plače v višini 25 goldinarjev je imel še 34 krajcarjev od vsakega učenca. Zaradi navedenih razlogov so predlagali namestitve izkušenega javnega učitelja nemščine z odličnim znanjem nemškega jezika. Na Dunaju so tak predlog takoj odobrili in odredili, da sposobnega učitelja za poučevanje branja, pisanja in računanja plačuje ljubljanski mestni svet, za šolo pod nadzorom jezuitov pa bi morali v Ljubljani dobiti še primerno stavbo.

Predlog načrta za ustanovitev učnega zavoda za učence, ki ne nameravajo obiskovati visokih latinskih šol, bi pa radi vstopili v državno službo, je bil za politično oblast na Kranjskem leta 1754 neizvedljiv, predvsem zato, ker so bili njeni nosilci prepričani, da je bila nemščina na Kranjskem premalo razširjena.²³

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid., str. 14.

²¹ Ibid., str. 15.

²² Ibid., str. 18.

²³ Prim.: Jožef Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, str. 267.

Da bi se nemški jezik na Kranjskem bolj razširil, so rajši predlagali nastavev sposobnih učiteljev nemškega jezika in ustanovitev nemških šol, ki jih takrat in tudi pozneje večinoma niso razumeli v njihovem izvirnem pomenu v razmerju do višjih »latinskih« šol. Večina je mislila in želela, da so te osnovne šole nemške po jeziku in so zato smoter njihovega delovanja videli v učenju in razširjanju nemškega jezika, ne pa v razvijanju duševnih sposobnosti za šolo sposobnih otrok v njihovem maternem jeziku, ki so ga najbolj razumeli.

Za terezijanske šolske reforme je bilo značilno, da so državni organi pred sprejemom ukrepov poizvedovali, raziskali in analizirali stanje ter na podlagi obstoječega stanja in tega, kar je v preteklosti že obstajalo, gradili reformne predloge. Vladarica Marija Terezija je državnim uradom na Kranjskem v resoluciji z dne 16. septembra 1752 naročila, naj se, kolikor je mogoče, posvetijo tudi skrbi za šolsko področje.²⁴ Reprezentanca in komora za Kranjsko je vsem trem okrožnim uradom in magistratu glavnega mesta Ljubljana priporočila, naj vsaj v mestih nastavijo pripravne učitelje, ki bodo otroke lahko učili po nemško in latinsko pravilno pisati ter spoznavati osnove latinščine.

Z Dunaja so o šolskih razmerah na Kranjskem znova poizvedovali po slabih desetih letih. Z dvorno resolucijo z dne 25. aprila 1761 so zahtevali tako podatke o številu šol kot tudi izčrpno poročilo o razmerah, v katerih delujejo, učiteljih in njihovih dohodkih. Reprezentanca in komora v Ljubljani je zahteve dvorne poizvedbe odstopila okrožnim uradom, ki so prevzeli nalogo zbiranja podatkov na terenu.²⁵ Po opravljenih poizvedbah in poslanih poročilih so 17. septembra 1761 sestavili zbirno poročilo s tabelaričnim seznamom delujočih šol, šolsko snovjo, številom učencev, učiteljev in njihovih prihodkov po območjih okrožnih uradov za celotno Kranjsko in ga poslali vladarici Mariji Tereziji na Dunaj.²⁶ Na Gorenjskem je delovalo osem šol: dve sta bili v Ljubljani, po ena pa v Kranju, Kamniku, Radovljici, Škofji Loki in Trzinu ter posebna pripravljavnica za gimnazije v Komendi. Na Dolenjskem so bile šole v Novem mestu, Kočevju in Krškem ter v župniji Šentvid, na Notranjskem pa štiri šole v notranji Istri, ki je tedaj spadala h Kranjski.

Iz zbirne tabele je razvidno, da je na Kranjskem takrat delovalo le 16 osnovnih šol, za katere ni bilo enotnega poimenovanja. Te šole se v dopisih omenjajo kot otroške, ljudske, trivialne, nemške ali župnijske.²⁷ Ob njihovem majhnem številu je najbolj presenetljiva ugotovitev, da skoraj nobena šola, niti obe ljubljanski, za svoje delovanje ni imela zagotovljene gospodarske podlage oz. vira financiranja.

²⁴ Deželno glavarstvo, šk. 75; Ljubljana, 22. septembra 1752.

²⁵ Ibid.; Ljubljana, 13. maja 1761.

²⁶ Ibid.; Ljubljana, 17. septembra 1761. Poročila in tabela šol na Kranjskem.

²⁷ Ibid.; Različni spisi za leto 1761, »Kinder-, gemeine-, trivial-, deutsche-, bey Pfarreñen Schule.« Nad tabelo so poimenovane: »die gemeine teütsche, oder sogenante trivial Schulen.«

Mladi, posebej na podeželju, so bili popolnoma nevedni in nevešči vsakršnega branja, pisanja ali računanja tako v nemškem kot tudi v svojem maternem jeziku. Niso bili deležni nobenega pouka, razen krščanskega nauka, ki so ga v njihovi otroški veri samo v govorjeni besedi poučevali duhovniki, nekaj od tega pa so jim posredovali tudi njihovi starši. Ustanavljanje novih šol in vzdrževanje učiteljev je zahtevalo zadostno gospodarsko podlago, ki pa je na Kranjskem na splošno in posebej za izobraževanje ni bilo. Že zaradi tega ni bilo mogoče pričakovati, da bi šole ustanovili v vsaki župniji. Zaradi revščine in osirotelosti razmere tudi v mestih niso bile veliko boljše.

Še najbolj ugodno je bilo v Ljubljani, kjer sta bili dve šoli: prva v meščanskem špitalu in druga na Žabjeku. Naloge šolskega nadzornika je na obeh šolah več let opravljal c.-kr. svetnik Reprezentance in komore za Kranjsko Janez pl. Hofmann, ki je bil leta 1758 najbolj zaslužen za ustanovitev šole na Žabjeku.²⁸ Na obeh t. i. nemških šolah je pouk dejansko potekal v nemškem jeziku. Jasno in nedvoumno je v viru poudarjeno, da so se v nemškem jeziku marljivo učili nemško in latinško brati, pisati in računati, dvakrat na teden pa so imeli tudi verouk.²⁹ Očiten namen obeh šol je bil v tem, da se učenci čim prej naučijo nemški jezik in v njem pridobijo temeljno osnovnošolsko znanje, kamor so poleg branja, pisanja in računanja vedno šteli tudi verouk. V meščanskem špitalu je bilo 70, na Žabjeku pa 50 učencev. Pouk so obiskovali tako dečki kot tudi deklice. V meščanskem špitalu je poučeval Janez Kolenc, na Žabjeku pa Jožef Gučnik, v Linzu rojeni ljubljanski meščan.³⁰ Šolmašter Kolenc ni imel plače, imel je le prosto stanovanje v meščanskem špitalu, medtem ko Gučnik na Žabjeku ni imel ničesar. Plačevali so ju le premožni starši tistih otrok, ki so hodili k pouku. Vsakega četrta leta sta prejela po 34 krajcarjev na učenca.

V drugih kranjskih mestih, kjer so imeli šole, za njeno vzdrževanje in plačevanje učitelja prav tako ni bilo poskrbljeno. Ni bilo premoženja, iz katerega bi prihodke namenili za šolo. Število učencev je bilo manjše: v Kranju 40 in v Kamniku 30, povsod drugod pa še veliko manj. Večinoma so poučevali posvetni učitelji, ponekod pa tudi organisti, ki so bili hkrati tudi učitelji.³¹ Plačevanje je bilo zelo raznoliko. Edino v Kranju in Krškem sta učitelja del plače prejela tudi iz mestne blagajne. Organisti so osnovni del plače prejeli od orglarske službe za hrano ali stanovanje, manjši del včasih tudi od prispevkov otrok za pouk. Kakor v Ljubljani so tudi v drugih šolah po deželi poučevali verouk, nemško in

²⁸ Ibid.; Ljubljana, 24. julija 1761. Poročilo magistrata o nemških šolah v Ljubljani.

²⁹ Ibid.; Ljubljana, 24. julija 1761: »An beyden Orten wird die Jugend in der teutsche Sprache, im Teutsch und Lateinischen Lesen und Schreiben, in der Rechnen-Kunst, und zweymall in der Woche zuhalten pflegender Cristen-Lehr mit lobwürdigen Fleiss unterwiesen.«

³⁰ Ibid.; Ljubljana, 24. julija 1761. Učitelja Kolenca v svojem življenjepisu omenja tudi Valentin Vodnik: »Pisati inu branje me je učil šolmašter Kolenec 1767,« Gučnik pa je učil še leta 1774.

³¹ Ibid.; Ljubljana, 17. septembra 1761. Tabela in poročila župnikov.

latinsko brati in pisati ter računanje. Čeprav so šole veljale kot nemške, ni povsem jasno, ali je pouk zares potekal v nemškem jeziku. V Kamniku so poleg verouka poučevali branje, pisanje in nemški jezik ter nadarjene pripravljali za nadaljnje šolanje,³² v Škofji Loki pa je učitelj poleg branja in pisanja učil tudi druge predmete, pri katerih je razbral nadarjene dečke in jih pripravljajl za prvi razred latinske gimnazije, po zahtevah staršev pa tudi za druge umetnosti ali glasbo.³³ Šola v Komendi s 14 učenci pa je bila sploh pripravljalnica za višje študije.³⁴

Uporaba slovenskega jezika se v virih v omenjenih nemških šolah na Kranjskem nikjer izrecno ne omenja. O njegovi prisotnosti pa vendar ne moremo dvomiti. Sklepati smemo, da je bila materinščina zlasti ob začetku pouka prepletena z nemščino in deloma latinščino in je omogočala začetek izobraževalnega procesa, katerega cilj je bil, da se učenci do določene mere naučijo nemškega jezika. Po drugi strani so v teh šolah poučevali večinoma domači organisti, ki jim nemščina ni bil materni jezik niti je niso dobro obvladali. Prisotnost slovenščine je bila zato odvisna od več dejavnikov, dejansko pa se najbolj nanaša na vprašanje, koliko je bila potrebna učencem, da se z njo približajo nemščini. Pouk v slovenskem jeziku je takrat omejen predvsem na verski pouk in zasebni pouk, ki pa nižjim slojem prebivalstva ni bil ravno dostopen, prav tako pa nižji sloji za pouk niso toliko dovezetni.

Knjige v slovenskem jeziku so bile redke. Za širšo uporabo so v večjem obsegu začele izhajati predvsem verske knjige in katekizmi. Slovenščina takrat v šoli učencem ni odpirala vrat do višje izobrazbe, lahko pa bi jim dala več srčne kulture, praktičnega znanja za vsakdanje življenje in veliko več samozavesti. V razmerju do latinščine je z nemščino ni mogoče niti vzporejati, saj je nemščina imela v vseh ozirih in na vseh področjih javnega življenja veliko prednost. Vzroki za tak položaj so posledica večstoletnih vplivov in zgodovinskih procesov, nje-no mesto v šoli in v nastajajočem šolskem sistemu pa je bil odraz razmer. Prvi slovenski izobraženci so pisali v nemščini, v nemščini so tiskali knjige, Marko Pohlin pa je v njej izdal celo svojo Kranjsko slovnico (1868).³⁵

Na Kranjskem večjih sprememb v osnovnem šolstvu tako po številu šol kot tudi po številu učiteljev od poizvedovanja v letu 1761 do naslednjega večjega poizvedovanja v začetku leta 1774, ko je bilo na Dunaju že skoraj vse pripravljeno na uveljavitev šolskih reform, še ni bilo. Novo dobo osnovnega šolstva v Avstriji so prav v začetku sedemdesetih let 18. stoletja naznanile velike strukturne spremembe in tektonski premiki na Dunaju. Z njimi so omogočili izvedbo

32 Ibid.; Kamnik, julija 1761. Ferdinand pl. Apfalter, župnik v Kamniku.

33 Ibid.; Škofja Loka, 14. julija 1761. Franc Leopold Kalin, župnik v Stari Loki.

34 Ibid.; Komenda sv. Peter, 15. julija 1761. Peter Pavel Glavar, župnik.

35 Marko Pohlin, *Kraynska grammatika. das ist: Die crainerische Grammatik, oder Kunst die crainerische Sprach regelrichtig zu reden, und zu schreiben*, Ljubljana 1768.

terezijanske šolske reforme, ki je svoj pravi izraz dobila v izidu prvega državnega šolskega zakona, ki so ga poimenovali Splošni šolski red, konec leta 1774. Pouk v ljudskem jeziku je ostal na robu reformnih prizadevanj, kljub temu pa je glede na predvideno uvedbo šolskega sistema, ki je zajemal vse plasti družbe, sprožil vprašanja pouka materinščine v najzgodnejšem obdobju otrokovega razvoja. Politična oblast na Kranjskem posebnega prizadevanja za razvoj šolstva ni pokazala. Še najmanj bi ji bilo za razvoj pouka v ljudskem jeziku, že več desetletij pa ji je vendar bilo veliko do tega, da se v Ljubljani nastavi sposoben učitelj nemškega jezika.³⁶

Poizvedovanje o stanju šolskih ustanov na Kranjskem v prvih mesecih 1774 je bilo izčrpno in do takrat najbolj obsežno.³⁷ Poročila kažejo dejansko sliko izobraževalnih ustanov in razmer v kranjskem osnovnem šolstvu tik pred začetkom reform, hkrati pa se v poročilih kažejo tudi prvi znanilci napovedanih sprememb. V Ljubljani je po novi učni metodi v (nemški) šoli pod Trančo pri Šušarskem mostu poučeval Matija Strohmayr, ki je pri pouku uporabljal tudi predpisane učbenike za normalne (osnovne) šole.³⁸ Rojen je bil v Staubingu na Bavarskem in je prvi učitelj na Kranjskem, ki si je znanje iz metodike poučevanja po novi učni metodi pridobil na dunajski normalki. Z njegovim prihodom v Ljubljano (1773) se v najstarejših zgodovinskih zapisih začenja zgodovina ljubljanske normalke.³⁹ Po dolgih letih se je z njim uresničil večkrat ponovljen predlog osrednje politične oblasti na Kranjskem, da dežela bolj kot kaj drugega na osnovnošolskem področju potrebuje sposobnega učitelja nemškega jezika.

Za nastavitev učitelja nemškega jezika v Ljubljani sta bila odločilna dva razloga, ki sta se med seboj prepletala in prekrivala. Na nemškega učitelja je bilo vezano širjenje nemškega jezika na Kranjskem, na uvajanje nove učne metode pa je bilo vpeto vzpostavljanje šolskega sistema, po katerem se je določal način tega širjenja. Do nastavitve učitelja Strohmayerja pa je lahko prišlo šele leta 1771, ko je vladarica Marija Terezija odredila, da se s sredstvi deželnih stanov v Ljubljani nastavi nemški učitelj, ki se predhodno na dunajski normalki usposobi za poučevanje po novi učni metodi.⁴⁰

Z ustanovitvijo dunajske normalke se je že povsem uveljavilo izhodišče reformnih prizadevanj, da je treba osnovnošolski pouk odpreti vsem plastem družbe. Ker je bilo potrebno, da postane množičen, ga je bilo treba poučevati v večjih skupinah. Vsekakor je učitelj Strohmayr s poučevanjem osnov nemškega jezika (1774) predhodnik ljubljanske normalke, na kateri je po njenem odprtju

36 Jožef Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, str. 268–270.

37 Deželno glavarstvo, šk. 23, p. p., Lit F, No. 12, vol. 1. Fasije.

38 Ibid.; Ljubljana 16. aprila 1774. Tabelarični seznam ljubljanskih nemških šol.

39 Eggenberger, Chronologische Geschichte der k. k. Normal-Hauptschule zu Laibach, str. 1.

40 Jožef Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, str. 270.

začel tudi sam poučevati. Kranjski stanovi so mu za šolski pouk prvo leto 1774 namenili 150 goldinarjev, poleg tega pa je mu je od vsakega učenca na četrto leta pripadal še en goldinar, če so bili starši šolnino zmožni plačati, sicer je revnejše poučeval zastonj. Pouk je takrat pri njem obiskovalo 55 učencev.⁴¹

Leta 1774 so poizvedovanje o šolskih razmerah na Kranjskem izvedli na podlagi dvornega dekreta z dne 12. februarja 1774. Deželno glavarstvo za Kranjsko je naložilo podrejenim okrožnim uradom, da od krajevnih duhovnikov, krajevnih gospodov in predstojnikov mest v roku šestih tednov pridobijo zanesljive podatke o podeželskih in mestnih šolah ter učiteljih: kako so šole opremljene in v kakšnem stanju so, kdo in kako v njih poučuje, kako šole vzdržujejo in kako se preživljajo učitelji, kakšne dohodke imajo in na kakšnih virih temeljijo dohodki.⁴² Vprašanja so zajemala tudi druge šolske ustanove in druge denarne prilive, ki so bili namenjeni vzgoji in izobraževanju. Poročevalci so morali sestaviti izčrpno, vendar kratko poročilo po poglavjih v prostem besedilu in v tabelah posebej o mestnih in podeželskih šolah v nemškem jeziku in latinskih šolah, o krajih, kjer so bile višje šole, duhovniške kolegiate hiše in knjižnice. Posebej je bilo treba poročati, kje so bile opuščene jezuitske latinske šole in kje so jih preoblikovali v normalne šole. Okrožni glavarji so bili obenem obveščeni, da bo v vse normalne (osnovne) šole po vzoru dunajske normalke vpeljana nova učna metoda. Na Dunaju so zato pripravljali predavanja za bodoče učitelje normalk, ki jih bodo obiskovali tisti, ki so sposobni za učiteljsko službo in poleg materinščine obvladajo tudi nemščino. Z znanjem s predavanj bodo novo učno metodo lahko širili naprej po deželi. Okrožnim glavarjem je bilo naročeno, naj o predavanjih o novi učni metodi obvestijo vsakogar, ki ima veselje in sposobnost za poučevanje in je več obih jezikov, da se prikladi.⁴³

Postavljen pogoj, da kandidati za predavanja o novi učni metodi na dunajski normalki obvladajo slovenski in nemški jezik, kaže vendar na to, da je na Kranjskem za poučevanje, katerega glavni cilj je bila priučitev nemščine, pomembno tudi znanje slovenščine. S tem je bila izražena potreba, da bodo učitelji na ljubljanski normalki znali tudi slovenščino in ne bodo popolni tujci, ki ne poznajo deželnega jezika ne navad ne miselnosti domačega prebivalstva. Učitelj Strohmayr je na drugi strani prišel v Ljubljano kot nemški učitelj iz popolnoma nemškega okolja in je ustrežal drugačni naravnosti politične oblasti na Kranjskem. Nemške šole na Kranjskem niso bile tako zelo nemške, če so v njih učili domači učitelji, in tudi normalka naj ob učiteljih, ki so razumeli materinščino svojih učencev, ne bi bila tako zelo nemška. Znanje obeh jezikov se sklada

41 Deželno glavarstvo, šk. 23; Ljubljana 16. aprila 1774. Tabelarični seznam ljubljanskih nemških šol.

42 Ibid.; Ljubljana 4. marca 1774. Dopis okrožnim uradom v Ljubljani, Novem mestu in Postojni.

43 Ibid.; Ljubljana 4. marca 1774.

tudi s poznejšo zahtevo glavnega reformatorja avstrijskega šolstva, ki je v Metodni knjigi zahteval, da morajo učitelji na nenemških območjih obvladati tako materinščino učencev kot tudi nemščino, ki je bila glavni državni jezik. Z vsaj minimalno prisotnostjo slovenskega jezika v ljubljanski normalki so bili povezani tudi predvideni prevodi nemških učbenikov v najnižjih razredih. Do tedaj so v nemških šolah na Kranjskem lahko uporabljali le slovenske katekizme in verske knjige z abecedniki.

Iz obsežnih in izčrpnjših poročil poizvedovanja leta 1774 je razvidno, da po letu 1761 novih (nemških) šol na Kranjskem ni, da pa so nekatere (v Radovljici in Komendi) prenehale delovati.⁴⁴ Največ šol je bilo v gorenjskih mestih, na podeželju pa jih skoraj ni bilo. Notranjska brez Istre je bila sploh brez šol, okrožni glavar v Postojni pa ni imel osebe, ki bi jo lahko predlagal kot kandidata za učiteljski tečaj na dunajski normalki. V Ljubljani sta bili dve šoli in kakor povsod drugod nobena ni imela gospodarske osnove ne finančnega vira za svoje delovanje. Učitelj na prvi šoli Jožef Gučnik je bil plačan izključno s šolnino 51 krajcarjev na četrto leta od vsakega izmed 24 učencev, ki so takrat obiskovali šolo, Matija Strohmayr pa je, kot je bilo že omenjeno, poleg šolnine prejemal plačo 150 goldinarjev od deželnih stanov. V Kranju je manjši delež učiteljeve plače primaknilo mesto, večji delež je učitelj dobil kot mestni organist, nekaj pa se je nabralo še od šolnine, ki je bila precej negotova, saj se je število učencev spreminjalo, glede na letni čas in druge okoliščine. Tako je šolo spomladi obiskovalo do največ 34 otrok, poleti jih je bilo do 25, pozimi pa vsega 13. Poleg abecednika in katekizma Petra Kanižija so uporabljali druge nemške in latinske knjižice, ki so jih učenci prinašali s seboj od doma in se iz njih učili brati.⁴⁵ Drugih knjig v šoli niso imeli. Podobno je bilo tudi v drugih mestnih šolah, kjer so bili učitelji večinoma prav tako organisti, ki so se v glavnem preživljali s prihodki od orglarske službe in le nekoliko s prihodki od šolnine za poučevanje v šoli. Ker je bilo učencev malo, prihodki učiteljev od šolnine niso posebej vplivali na njihov socialni položaj. Uporaba šolskih knjig ni bila urejena, zato se je vsak učitelj (organist) znašel po svoje. V osnovi so uporabljali cerkvene knjige, ki so jim imeli pri roki. Poleg posredovanja osnovnošolskega znanja v branju, pisanju, računanju in verouku, kolikor je bilo pomembno za otroke meščanov, je bil namen delovanja teh šol tudi v tem, da so učence pripravljale za šolanje na gimnaziji. Na podeželju šol ni bilo, za mladino je bil v cerkvi verski pouk. V nekaterih župnijah, kot je bilo v Šentvidu pri Stični, je župnijski organist občasno, glede na letni čas, poučeval skupino od 5 do 6 dečkov v osnovnošolskih predmetih in po dogovoru s starši pripravljaj njihove otroke tudi za študij na višjih šolah.⁴⁶

⁴⁴ Ibid.; fasije cerkovnikov in učiteljev.

⁴⁵ Ibid.; Kranj 1774.

⁴⁶ Ibid.; Šentvid pri Stični 1774.

Še pred ustanovitvijo dunajske normalke, ki je terezijanske šolske reforme usmerila na področje množičnega pouka za vse sloje prebivalstva, je bil prvi odločen korak v smeri reformnih prizadevanj narejen s poddržavljanjem učiteljske službe, ki so jo v drugi polovici 18. stoletja, kolikor se je ta na Kranjskem še ohranila, ob svoji osnovni službi in nalogah opravljali predvsem nekateri organisti, precej manj pa tudi cerkovniki. Z dvornim dekretom je vladarica Marija Terezija leta 1770 učiteljsko službo poddržavila in šolstvo razglasila za stvar države in njene politike (t. i. politicum).⁴⁷ Nedvoumno je pri tem rešila tudi vprašanje pristojnosti nastavljanja cerkovnikov, ki je dolga leta ostalo nerešeno, saj so bile razmere od kraja do kraja in od dežele do dežele zelo raznolike.⁴⁸ Z dvornim dekretom pa je bilo za vse habsburške dedne dežele določeno, da so cerkovniki poslej v tistem delu, kjer so opravljali učiteljsko službo, podrejeni državi, v cerkovniški službi pa pristojnemu župniku oz. Cerkvi. Cerkovniki so od cerkovniške službe prejeli cerkovniške dohodke (biro), za učiteljsko pa je država predvidevala prihodke od šolnin, ki naj bi jih plačevali starši otrok za obiskovanje pouka. Razsvetljena absolutistična oblast je učiteljsko službo vezala na cerkovnike in njihove dohodke ter od njih pričakovala, da bodo otroke poučevali v šoli, a se je morala pri tem soočiti še z ugotovitvijo, da cerkovniški dohodki v nekaterih deželah niti približno niso bili na ravni pričakovanega, plačevanje šolnine pa je bilo osovraženo, saj je vsak kmet že vnaprej nasprotoval vsakemu novemu davku.

Pred izidom prvega državnega šolskega zakona je bil ukinjen še jezuitski red (1773), ki je vse od prihoda konec 16. stoletja obvladoval področje vzgoje in izobraževanja na vseh ozemljih pod habsburško oblastjo. Pred ukinitvijo reda si šolske reforme brez jezuitov tudi na področju osnovnega šolstva ni bilo mogoče zares predstavljati. Z ukinitvijo in razlastitvijo jezuitskega reda pa ni bilo rešeno samo vprašanje sodelovanja jezuitov v reformnih prizadevanjih države, ampak si je država iz premoženja reda pridobila finančna sredstva, s katerimi je vsaj v začetku z ustanavljanjem normalk lahko izpeljala reformo.

Do ustanovitve ljubljanske normalke je osnovno šolstvo na Kranjskem neprepoznavno, predvsem pa v deželi tako v mestih kot tudi na podeželju ni bilo šol, v katerih bi mladi lahko pridobili osnovno znanje branja, pisanja, računanja in v verskih reči. Na Kranjskem jih je bilo občutno manj kot v drugih nemških habsburških dednih deželah. Slabe gospodarske razmere se na Kranjskem kažejo posebej ob ugotovitvi, da tako na podeželju kot tudi v mestih ni bilo gospodarske osnove ne stabilnih virov, s katerimi bi mogli plačevati stroške delovanja šol. Ker ni bilo sredstev za izobraževanje, ni bilo šol niti ni bilo učiteljev, otroci pa so ostali nepismeni in neizobraženi. Možnosti za pridobitev šolskega znanja so bile brez šol zelo omejene, dostopnost do izobrazbe je bila zato slaba, pismenost

47 Dvorni dekret: Dunaj, 13. oktobra 1770. Theresianisches Gesetzbuch, št. 1244, str. 293–294.

48 Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, str. 262.

med prebivalstvom pa posledično toliko manjša. Slabe gospodarske razmere na Kranjskem izkazujejo tudi izjemno nizki prihodki cerkovníkov, ki so zbujali tudi precejšnje začudenje, obenem pa sprožali iskanje vzrokov in pogoste poizvedbe o njihovi višini.⁴⁹

Kakor je bila Kranjska po ekonomski moči med habsburškimi dednimi deželami ena najšibkejših, se je od drugih razlikovala tudi po jezikovni strnjenosti slovenskega prebivalstva in majhni razširjenosti nemškega jezika. Nezadovoljstvo z nemškimi šolami so na Kranjskem že leta 1754 povezovali z majhno prisotnostjo nemščine med kranjskim prebivalstvom. Širitev nemškega jezika so si predstavljali predvsem s povečanjem števila nemških šol.⁵⁰ Razloge za počasen razvoj šolstva na Kranjskem so pozneje prav tako iskali v nerazširjenosti nemškega jezika. Ko so državni uradniki na Kranjskem po 13 letih od ustanovitve ljubljanske normalke ugotavljali, da razvoj šolstva na Kranjskem občutno zaostaja za razvojem šolstva v drugih habsburških deželah, so za tako stanje krivili neznanje nemškega jezika. Prepričani so bili, da bi se šolstvo na Kranjskem lažje in bolje razvijalo, če bi ljudje znali nemški jezik in bi bila nemščina med prebivalstvom bolj razširjena. Ljudstvu bi kar vzeli njegov jezik in mu dali drugega.⁵¹ Na področju osnovnega šolstva se na Kranjskem še dolgo niso mogli otresti predsodkov, da šolski pouk lahko poteka samo v nemškem jeziku in so osnovne šole dojemali kot nemške tudi po jeziku.

Ustanovitev normalke v Ljubljani

Dolgoročnost načrtovanja, poizvedovanja, dolge priprave, odločnost pri ureničenju postavljenih ciljev in usklajenost ukrepov pri izvajanju terezijanske šolske reforme so se v Ljubljani pokazali že pri odredbi vladarice Marije Terezije, da se v mestu s sredstvi deželnih stanov nastavi javni učitelj nemškega jezika, ki se na dunajski normalki predhodno usposobi za poučevanje po novi učni metodi. Stališče politične oblasti na Kranjskem o potrebi po nastavitvi učitelja nemškega jezika, ki je izhajalo iz razprav o umestnosti vzpostavitve političnega seminarja leta 1754, je povezala z reformnimi cilji. Odredba je upoštevala predlog glavnega političnega organa na Kranjskem, hkrati pa je odpirala pot k uveljavljanju razsvetljenskih idej na področju vzgoje in izobraževanja.

Prizadevanja za ustanovitev normalke tako v Ljubljani kakor tudi v drugih glavnih mestih habsburških dednih dežel so v študijski dvorni komisiji stekla

49 Deželno glavarstvo, šk. 23. Cerkovniški dohodki 1774.

50 Domej, Načrt za organizacijo šolstva v vojvodini Kranjski iz leta 1754, str. 18

51 Gubernij v Ljubljani, reg. II, fasc. 77, šk. 83; Ljubljana 29. junija 1788. Linhartovo poročilo guberniju v Gradec.

kmalu po ustanovitvi dunajske normalke. Okvir reformnih ukrepov je bil zlasti pri zastavljenih nalogah normalk opredeljen že precej pred izidom Splošnega šolskega reda. Prav tako so bili prej sprejeti ukrepi in postopki pri imenovanju deželne šolske komisije in pri vzpostavljanju pogojev za začetek delovanja normalk.

Splošni šolski red, ki je izšel 6. decembra 1774, je poleg opredelitve normalke, njene vloge v sistemu in iz nje izhajajočih nalog predvidel in opredelil tudi začetek njenega delovanja in s tem začetek delovanja osnovnošolskega sistema. Zakonski predpis pa ni bil čisto nedvoumen in jasen. V nekem smislu je bil bolj želen kot velelen, saj pravi, naj se normalke odprejo z začetkom prihodnjega leta, kjer je to mogoče.⁵² Ker je bilo predvideno, da se normalke ustanovijo skladno z določili Splošnega šolskega reda, je jasno, da se je s pripravo in izdajo šolskega reda pred koncem leta 1774 zelo mudilo. Opat Ignac Felbiger je kot izvrševalec reformnih prizadevanj Marije Terezije na Dunaj prispel sredi septembra, v začetku decembra istega leta pa je bil zakon že natisnjen.

Na normalkah je bilo treba brez odlašanja začeti pouk vsebin, ki so jih imeli za najpomembnejše, v Splošnem šolskem redu pa so bile opredeljene pri prvih dveh predmetih, ki sta se poučevala v vseh osnovnih šolah: pri verouku in pri drugih nepogrešljivih šolskih stvareh (branju, pisanju ter računanju).⁵³ Kakor hitro je bilo mogoče, so morali začeti tudi izobraževati kandidate za učiteljsko službo, ki naj bi po novi učni metodi učili v osnovnih (glavnih in trivialnih) šolah po vsej deželi. Glede na sposobnost kandidatov in z ozirom na druge okoliščine, bi morali na učiteljskih tečajih čimprej začeti predavati učne vsebine, ki so predpisane v šolskem redu. Po predpisih je bilo treba kandidatom za učiteljsko službo naprej predstaviti in pojasniti pravice in dolžnosti učitelja, v nadaljevanju pa podajati učno snov v sklopih: spoznavanje nove učne metode, vaje v praktičnem poučevanju, zagotavljanje šolske discipline, vodenje katalogov učencev in ravnanje med izpraševanjem.⁵⁴

Vladarica Marija Terezija je dekret za ustanovitev normalke v Ljubljani izdala 11. aprila 1772.⁵⁵ Ker nanj dolgo ni bilo odziva, so Deželno glavarstvo za Kranjsko z Dunaja naknadno posebej opozorili, da so v Ljubljani le pristopili k izvajanju potrebnih ukrepov. Zadržanost in neodzivnost politične oblasti na Kranjskem je pred napovedanimi šolskimi reformami prekinil Blaž Kumerdej, takrat absolvent prava in učitelj na orientalski akademiji na Dunaju, ki se je za osnovnošolsko reformo navdušil, ker je od blizu opazil prve uspehe dunajske normalke. Zavedal se je, da bi se morali na Kranjskem dejavno pridružiti reformnim prizadevanjem, ker bo drugače dežela na izobraževalnem področju še bolj zaostala za naprednej-

⁵² Splošni šolski red, člen 19.

⁵³ Splošni šolski red, člen 5.

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, str. 274.

šimi sosedi. Na lastno pobudo je vladarici spomladi 1772 predložil Domoljuben načrt, v katerem ji je predstavil, kako bi lahko kranjsko prebivalstvo najuspešnejše učili brati in pisati.⁵⁶

Blaž Kumerdej je med prvimi ukrepi za izboljšanje pismenosti prebivalstva na Kranjskem vladarici predlagal, naj država ustanavlja šole povsod tam, kjer so nastavljeni cerkovniki, z odlokom pa prepove podeljevati cerkovniško službo tistim osebam, ki ne znajo pisati ne brati, saj bi moralo biti poučevanje njihova glavna naloga.⁵⁷ Zanj je bilo temeljno vprašanje, ali je smiselno, da se kmečko prebivalstvo na Kranjskem poučuje v branju in pisanju ne le v deželnem jeziku, ampak tudi v nemščini. Prepričan je bil, da je treba nevedno ljudstvo poučevati v domačem jeziku, ker tako preprost človek laže in bolje spozna svoje državljske in krščanske dolžnosti. V skladu s tedanjimi razmerami je bilo zanj najbolj naravno, da poučevanje v osnovni šoli prevzamejo cerkovniki, za katere je mislil, da imajo za preživetje tudi zadostne dohodke. Vsi cerkovniki bi se morali v skladu z njegovim načrtom najprej naučiti brati in pisati, drugače pa bi jih morali po njegovem prepričanju iz cerkovniške službe odpustiti. Ker se je zavedal, da osnovna šola brez sodelovanja in podpore Cerkve ne more uspeti, je od duhovnikov pričakoval, do bodo ljudi navduševali za šolo in podpirali cerkovnike. Osnovne šole si brez slovenskih učnih knjig ni znal predstavljati. Predlagal je, da se slovenski abecednik pripravi in izda z državno podporo, država pa naj pospešuje tudi izdajanje izvirnih slovenskih knjig. Dobro se je zavedal tudi nevarnosti, da bi nemško šolo nekritično presadili v slovensko okolje.⁵⁸ Zavzemal se je za osnovno šolo, v kateri bo pouk na Kranjskem potekal v razumljivem domačem jeziku, njeno poslanstvo pa je videl v ljudskem izobraževanju, ne v razširjanju nemškega jezika.

Ker je bil Kumerdejev predlog utemeljen, ga je vladarica predložila v presojo kranjskemu deželnemu glavarstvu, okrožnim glavarjem in nekaterim cerkvenim dostojanstvenikom. V odzivih so izpostavili številne težave, ki so onemogočale in oteževale uresničenje Kumerdejevega načrta, podali pa so tudi številne predloge proti osnovni šoli.⁵⁹ Dohodki cerkovnikov zares niso bilo takšni, kot je domneval Kumerdej. Po oceni z Gorenjske bi šole zato lahko ustanovili samo v tistih župnijah, kjer so imeli cerkovniki višje prihodke. Tudi nameščati bi smeli samo tiste cerkovnike in organiste, ki so bili sposobni poučevati. Vsi so poudarjali, da sprememb ni mogoče uveljaviti čez noč.

Študijska dvorna komisija z odzivi na Kumerdejev načrt ni bila zadovoljna, vladarica Marija Terezija pa je kljub temu 12. junija 1773 določila, da se tako kot v

56 Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*, str. 304, op. 396. Na podlagi arhivskih virov ugotavlja, da je načrt nastal pred 7. marcem 1772.

57 Ibid., str. 167–171 s fotostili prepisa: ARS, Deželno glavarstvo za Kranjsko, šk. 75, 15. 3. 1772.

58 Apih, *Ustanovitev narodne šole na Slovenskem*, 288–289.

59 Ibid., 277–285.

drugih glavnih mestih habsburških dednih dežel tudi v Ljubljani imenuje deželna šolska komisija in ustanovi normalka.⁶⁰ Za ustanovitev normalke je namenila 1000 gld državne podpore iz nekdanjega jezuitskega premoženja, Kumerdeja pa je zaradi njegove zavzetosti in iskrenosti, ki ju je s predlogom v tako pomembni zadevi pokazal, imenovala za ravnatelja. Na dunajski normalki se je moral najprej seznaniti tudi z novo učno metodo, ki je bila podlaga enovitosti osnovnošolskega sistema v celi državi. V pomoč pri urejanju vseh zadev v zvezi z normalko mu je bila dodeljena kranjska šolska komisija, pri reševanju učnih načrtov in učbenikov pa mu je bilo svetovano, naj se obrne na dunajsko šolsko komisijo.⁶¹

Dokončno so Kumerdeja postavili na službeno mesto ravnatelja ljubljanske normalke 15. oktobra 1773, mu določili letno plačo in obljubili, da se mu priskrbi še postranski zaslužek. Študijska dvorna komisija je potrdila, da ima potrebno znanje za vodenje normalke in da »je na Kranjskem potrebna prav taka oseba, ki z odločno roko odpravi mnogovrstne ovire, ki se bodo gotovo še postavile proti novi šoli«. ⁶² Ker je imel na Dunaju dobro plačano akademsko službo, je bila odločitev, da se bo poslej ukvarjal z osnovnim šolstvom, vsaj v strokovnem pogledu neke vrste nazadovanje. Mesto ravnatelja ljubljanske normalke naj bi se zato nekoliko obotavljal prevzeti.⁶³

Kumerdej je z odločitvijo, da prevzame mesto ravnatelja ljubljanske normalke, sprejel zelo težko in nevhvaležno nalogo in je vprašanje, ali se je pri tem zavedal vseh težav, ki jim je stopil naproti. Najbolj pomembno pa je vendar bilo, da je vedel, da Kranjska ni nemška dežela. Zavedal se je, da tisto, kar je dobro za nemške dežele, ne more enako veljati tudi za Kranjsko. Na podporo ali razumevanje pri ustanavljanju normalke in preureditvi šolstva na Kranjskem vsaj po odzivih na njegovo spomenico vladarici Mariji Tereziji ni mogel računati. Močno zaslombo je imel lahko le v študijski dvorni komisiji, kjer so kranjske razmere dobro poznali. Po prihodu v Ljubljano se je moral hitro soočiti tako s pomanjkanjem sredstev in majhno državno finančno podporo kakor tudi z negodovanjem in zadržanostjo do šolskih reform ter sklicevanjem na številne ovire, zaradi katerih naj bi se ne dalo nič spremeniti.

Kranjsko šolsko komisijo je deželni glavar imenoval 6. decembra 1773. V skladu z navodili študijske dvorne komisije sta bila v njej poleg Kumerdeja kot ravnatelja normalke še dva svetnika deželnega glavarstva, predsednik grof Galenberg in poročevalec pl. Raigersfeld, aktuar Hübner ter duhovnika Pogačnik in Čokl. Komisija je bila v popolni odvisnosti od deželnega glavarstva, ker svojih

60 Dimitz, *Geschichte Krains IV*, str. 169.

61 Apih, *Ustanovitev narodne šole na Slovenskem*, str. 286.

62 Ibid., str. 287.

63 Ibid.

sklepov ni mogla izvrševati sama, ampak samo prek glavarstva.⁶⁴ Do izida Splošnega šolskega reda čez eno leto so v njenem okviru potekale precej brezplodne in dolgotrajne razprave o težavah in načrtih za ustanovitev normalke v Ljubljani in o splošnih problemih šolstva na Kranjskem. Ker deželno glavarstvo pogosto ni natančno izpolnjevalo navodil in ukazov študijske dvorne komisije ali se nanje ni odzivalo ali pa z velikimi zamudami, je bilo s strani dunajskih uradov deležno ostre kritike in ukorov, začasno pa so mu odvzeli tudi pristojnost odločanja v šolskih zadevah.⁶⁵

Ker država za izpeljavo šolskih reform ni imela potrebnih finančnih sredstev, je finančno breme preložila na ramena dežel. Splošni šolski red je pri financiranju šolskih reform ostal sploh nedorečen. V deželni šolski komisiji so morali po navodilih študijske dvorne komisije pogosto obravnavati prav zadeve, ki so bile povezane z zagotavljanjem finančnih sredstev, ki so bila potrebna predvsem za ustanovitev in delovanje normalke. Zaradi nizkih dohodkov cerkovníkov je bilo treba poizvedovati in poročati, ali so se kje župniki res polastili ustanov, ki so bile namenjene za cerkovníke, organiste in učitelje, in ali je res, da na taka mesta imenujejo samo tiste, ki se zadovoljijo s pičlo plačo.⁶⁶ Poizvedovanje o cerkovníških dohodkih se je zavleklo in je na vseh straneh povzročilo veliko nezadovoljstva. Deželni šolski komisiji so morali o tem poročati tako škofijski ordinariati kot tudi okrožni glavarji.

V vsaki deželi je bilo predvideno, da se za financiranje šolske reforme ustanovi deželni šolski sklad. V deželni šolski komisiji so razmišljali, kako in s čim bi ga napolnili. Od bratovščin in samostanov ni bilo večjih pričakovanj, več so pričakovali od države, ki naj bi iz jezuitskega sklada začetno vsoto za prvo leto (1500 gld) spremenila v vsakoletni prispevek. V šolski sklad naj bi se stekale pristojbine od zapuščin, šolnin premožnih staršev, vstopnine od maškarad, darov škofov, prelatov in drugih dobrotnikov.⁶⁷ Svetnik deželnega glavarstva in poročevalec deželne šolske komisije pl. Raigersfeld je predlagal, naj se za šolski sklad porabijo cerkovníške ustanove, za oživitev šolstva na Kranjskem pa naj bi duhovniki s prižnice ljudem priporočali šolo in nameščali cerkovníke, ki znajo brati in pisati. Marljivim duhovnikom naj bi po njegovem mnenju dajali prednost pri nastavitvah na župnije.

V deželni šolski komisiji kakor tudi na deželnem glavarstvu so poleg finančnih zadev obravnavali tudi vse druge, ki jih je zahtevala študijska dvorna komisija, da bi šolsko reformo, ki se je začela pri normalki, spravili v življenje. Veliko so razpravljali o načelnih stvareh, manj pa o konkretnih, ki jih je bilo tre-

64 Ibid., str. 290.

65 Ibid., str. 293.

66 Ibid., str. 286.

67 Ibid., str. 288.

ba sproti reševati, da bi bile priprave na odprtje normalke uspešne. V razpravah so se hitro pokazala očitna nestrinjanja in razlike, ki so bile opazne predvsem v stališčih in predlogih obeh svetnikov deželnega glavarstva in ravnatelja normalke Kumerdeja tako glede pouka in organizacije delovanja normalke, pri učiteljih kakor tudi glede učnega jezika in vloge normalke v okolju, kjer nemščina ni bila prevladujoča. Nekateri člani šolske komisije so med drugim tudi trdili, da bi za skromno Kranjsko zadostovala že nižje organizirana normalka, na kateri naj dela ravnatelj tudi kot učitelj.⁶⁸ Kumerdej je temu in drugim podobnim predlogom odločno nasprotoval. Zanj Kranjska nikakor ni dežela druge vrste; ne po velikosti in prebivalstvu ne po nalogah, ki na ljubljanski normalki čakajo ravnatelja. Njegove naloge ne bodo manjše kot naloge ravnateljev na drugih normalkah. Vedel je, da bo moral nemško slovnico za normalko prirediti tako, da bo prikladna za mladino na Kranjskem, in napisati ali vsaj posloveniti svetopisemsko in domačo zgodovino.

Kumerdej je v razpravah v deželni šolski komisiji poudarjal, da ljubljanska normalka kot šola za bodoče učitelje ne sme biti slepa kopija dunajske, temveč mora upoštevati tudi domače potrebe. Ker je med obiskom ljubljanskih šol ugotovil, da znajo otroci vse tabele na pamet, da pa jih skoraj nič ne razumejo, je zahteval posebnega učitelja za nemščino. Jasno je bilo, da od pouka nimajo nobene koristi, ampak se morajo najprej dobro naučiti nemško. Drugače ni bilo mogoče pričakovati takšnega napredka, kot so ga imeli na Dunaju. Naloge ljubljanske normalke v nenemški deželi so bile po njegovem razumevanju drugačne, kot so jih imele normalke v nemških deželah. Njegova prva naloga na mestu ravnatelja normalke je bila posloveniti nemške šolske knjige in dobiti slovenski prevod Svetega pisma.⁶⁹ Kumerdej je svaril tudi pred tem, da bi duhovščini nalagali dolžnost poučevanja, ker je to veliko breme, ki bi med njo zbudilo odpor proti šoli. Zanj je bilo pomembno, da duhovniki poučujejo verouk in nadzorujejo učitelje, da opravljajo svojo dolžnost.

Čeprav so bili na deželnem glavarstvu prepričani, da mora učenec razumeti učitelja, saj drugače pouk ne more biti uspešen, so bili proti posebnemu učitelju za nemščino. Kajti če ni denarja, naj se ne namešča več učiteljev, temveč se ustanovi majhen zavod samo za tiste dečke, ki so se že doma naučili nemščine.⁷⁰ Nasprotovali so tudi drugim Kumerdejevim predlogom. Njim so bile slovenske tabele, slovenski učbeniki in slovensko Sveto pismo nepotrebni, kajti na normalki slovenščina ni bila predvidena kot učni jezik, o trivialkah na podeželju pa takrat še bilo odločitve. Niti malo jim ni bilo do tega, da bi ureditev šolskih razmer prilagodili domačemu okolju. S Kumerdejem so bili soglasni, da prihodke

⁶⁸ Ibid., str. 289.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

v šolski sklad plačujejo cesarska mesta in graščine, šolnino, ki se pusti učiteljem, pa naj plačujejo le bolj premožni starši. Študijska dvorna komisija zaradi bojazni pred nasprotovanjem šoli ni odobrila predlagane šolnine, Kumerdeju pa je dovolila, da mu na normalki ni bilo treba poučevati zaradi drugih nalog, ki jih je imel pri ustanavljanju normalke in vzpostavljanju šolskega sistema na Kranjskem.

Kumerdej je v svojem prizadevanju, da bi ljubljansko normalko približal potrebam okolja, kjer bo delovala, dosegel pomemben uspeh tudi s tem, da je nasprotoval predlogom za nastavitev učiteljev, ki na dunajski normalki niso obiskovali predavanj o novi učni metodi niti niso znali slovenščine. Podpora deželne šolske komisije je bila na strani tistih, ki so poznali deželni jezik in so bili pripravljeni, da na dunajski normalki osvojijo novo učno metodo.⁷¹ V začetku leta 1775 je šolska komisija sklenila, da se na normalki poleg ravnatelja namestijo katehet in štirje učitelji. Odmerili so jim tudi plačo, vendar še niso vedeli, od kod bodo vzeli potreben denar. Samo predlagali so, da bi šolski sklad polnili iz dediščinskih naklad, denarnih glob in prostovoljnih prispevkov.⁷²

Ko je Splošni šolski red v začetku decembra 1774 izšel, so si na Dunaju želeli, da bi pouk na normalkah v skladu z novim zakonom stekel v začetku leta 1775. Ker so se priprave na ustanovitev normalke v Ljubljani vlekle, so v delo kranjske šolske komisije posegli z Dunaja, kjer so zaman pričakovali poročilo o njenem odprtju. Študijska dvorna komisija se je 26. novembra 1774 pritožila, da se cesarski ukazi na šolskem področju na Kranjskem ne izvršujejo.⁷³ Na deželno glavarstvo v Ljubljano je poslala več odredb in opominov, vendar so vsi ostali brez odziva. Ko je 25. februarja 1775 končno prejela poročilo, je bilo očitno njeno razburjenje ob novici, da se še nič ne ve o šolskem poslopiju, o učiteljih in denarju, razen tega, kar je bilo dovoljeno iz državne blagajne. V skrbi za čimprejšnjo ustanovitev ljubljanske normalke je odredila, da ravnatelj Kumerdej z dvema učiteljema pride na Dunaj, kjer se določi vse, kar je potrebno, da se ustanovi normalka v Ljubljani.

Ravnatelj normalke Kumerdej in predsednik kranjske šolske komisije grof Gallenberg sta se morala 26. maja 1775 pred študijsko dvorno komisijo na Dunaju zagovarjati, da kranjsko deželno glavarstvo kljub številnim pozivom in ukazom ni ničesar ukrenilo, zato so mu v šolskih zadevah vzeli pristojnost. Kumerdej pa je dobil nalogo, da posloveni Splošni šolski red, ki naj ga deželni glavar razglasi.⁷⁴ Določili so šolski sklad za normalko, v katerega so se stekali dohodki iz državne blagajne, od maškarad, prispevki škofov in stiškega opata, od plesov, deželnih stanov, bratovščin, zapuščin, vladarica pa je pričakovala še prihodke od patronov in cerkva. Državni prispevek iz jezuitskega sklada so dovolili samo za leti 1775 in

71 Ibid., str. 290–291.

72 Ibid., str. 291.

73 Ibid., str. 292, op. 2.

74 Ibid., str. 293.

1776. Za popravilo poslopja za normalko so bili odgovorni deželni stanovi. Potrdili so tudi učitelje, od katerih so trije na dunajski normalki ravno obiskovali učiteljski tečaj o novi učni metodi. Do novembra so se morali vrniti v Ljubljano in nemudoma začeti pouk.⁷⁵

Začetek pouka na normalki

Z dekretom deželnega glavarstva so 11. aprila 1775 na Dunaj na državne stroške odpotovali svetni duhovnik Matija Peterman z Rodin na Gorenjskem kot katehet in učitelja Anton Mulič iz Tolmina, magister filozofije, in Jožef Vinšek iz Tunjic v župniji Komenda, absolvent teologije, z nalogo, da se na tamkajšnji normalki izobrazijo v novi učni metodi. V Ljubljano so se vrnili 1. novembra, vrata normalke pa so se odprla 5. novembra 1775 v dveh za pouk urejenih sobah meščanskega špitala.⁷⁶ Z ravnateljem Kumerdejem in učiteljem Strohmayerjem vred so bili vsi izurjeni v novi učni metodi. Mulič je učil nemški jezik, računstvo in pisemski stil pisanja, Strohmayer lepomis in pravopis, Vinšek branje, Peterman verouk, medtem ko je Kumerdej kot vodja šole skrbel za delovanje šole ter poučeval metodiko in katehetiko pouka učiteljske kandidate in druge, ki so hoteli učiti po novi učni metodi. V pomoč jim je bil še šolski sluga Janez Zore, frančiškan iz Novega mesta. Učne ure so bile dnevno zjutraj od 8.00 do 11.00 in popoldne od 2.00 do 4.00.⁷⁷

Po popisu za šolo sposobnih otrok v Ljubljani in bližnji okolici so začeli pouk v vseh štirih razredih naenkrat, kot je v razpravah v deželni šolski komisiji že leta 1773 zagovarjal njen poročevalec in svetnik deželnega glavarstva pl. Raigersfeld.⁷⁸ Odločitev se ni izkazala za najbolj posrečeno, saj uspeh zaradi jezikovnih razmer ni mogel biti boljši. Za veliko večino šolo obiskajočih otrok od 6. do 12. leta starosti je bila nemščina nerazumljiv in tuj jezik.⁷⁹ Za napredovanje v šoli, kakršna je bila normalka, je bilo potrebno znanje nemškega jezika. Izkazalo se je tudi, da je imel Kumerdej pri svojem delu na Kranjskem veliko nasprotnikov, saj je bila na Dunaju že čez pol leta čez ljubljansko normalko vložena vrsta pritožb. Kumerdeju je ob reševanju številnih problemov in nasprotovanj vendarle uspelo, da je normalko ob podpori z Dunaja postavil na noge, da pa je svojo vizijo normalke v nenemškem okolju pod težo dejanskega stanja in razmerij politične moči moral v naslednjih letih nekoliko prilagoditi.

⁷⁵ Ibid., str. 294.

⁷⁶ Eggenberger, *Chronologische Geschichte*, str. 1.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Apih, *Ustanovitev narodne šole na Slovenskem*, str. 287.

⁷⁹ Ibid., str. 295.

Širitev šolske mreže na Kranjskem

Pri načrtovani širitvi šolske mreže ni bilo namena, da bi po vzoru normalke tudi vse druge šole ustanovili čisto na novo in povsod nastavili nove učitelje, temveč je prevladalo stališče, da je treba najprej v skladu z zakonom ustrezno urediti obstoječe šole.⁸⁰ Predvsem je bilo pomembno, da so učitelji začeli poučevati po novi učni metodi. Deželne šolske komisije so zato pooblastili, da so pri nastavitvah novih učiteljev pazili, da učiteljske službe ne bi dobil nihče, ki ne bi bil prej dobro poučen v novi učni metodi. Usposobljenost za poučevanje v novi učni metodi je bila izkazana s preverjanjem na normalki. Pravico do poučevanja so priznali vsem tistim, ki so jo imeli pred tem; naj si bo duhovnikom ali laikom, moškim ali ženskam.

Vse šole, ki so jih uredili v skladu z zakonom, so podredili deželni šolski komisiji, kateri so pripadale.⁸¹ Njene sklepe je bilo treba spoštovati tako v zvezi z metodo poučevanja kot tudi glede učnih vsebin in drugih odločb. Čisto nove šole naj bi postavili tam, kjer jih še ni bilo, pa bi bile zelo potrebne. Prav tako v krajih, kjer je bilo število za šolo sposobnih otrok preveliko, da bi jih še lahko sprejeli v obstoječe šole. In ne nazadnje tudi tam, kjer tedanji učitelji zanje niso mogli poskrbeti. Stroški postavitve novih ali preureditve starih šol so večinoma bremenili občine, ki so imele od šol neposredno korist, v manjši meri pa tudi politične gosposke in druge lokalne vire. Odločanje o pokrivanju stroškov za šolske potrebe je bilo v pristojnosti deželne šolske komisije, ki je delovala pod okriljem deželnega glavarstva. Najvišjo šolsko oblast, ki je odločala tudi o pritožbah čez sklepe deželnega glavarstva, pa si je pridržala vladarica Marija Terezija s svojimi dvornimi uradi in komisijami.⁸²

Za glavne šole, ki so bile s tremi razredi normalkam najbližje, so predvidevali, da bodo postavljene v večjih mestih in v samostanih, kjer je za to obstajala možnost.⁸³ V vsakem okrožju naj bi bila vsaj ena glavna šola. Za eno- ali največ dvorazredne splošne ali trivialne šole je bilo v Splošnem šolskem redu določeno, da se ustanovijo v vseh manjših mestih in trgih ter na podeželju, vsaj v vseh tistih krajih, kjer so župnijske ali podružnične cerkve.⁸⁴

Kandidati za prosta učiteljska mesta na normalki in glavnih šolah so se morali prej izobraziti v predpisani učni snovi na normalki ali na eni od glavnih šol. Če so se izobraževali na glavni šoli, so morali prej na normalki opraviti še izpit in učiteljske službe niso smeli nastopiti, dokler od ravnatelja normalke niso dobili

⁸⁰ Splošni šolski red, člen 3.

⁸¹ Ibid.

⁸² Ibid.

⁸³ Splošni šolski red, člen 2.

⁸⁴ Ibid.

potrdila o usposobljenosti za poučevanje, od deželne šolske komisije pa dekreta o zaposlitvi.⁸⁵

Učiteljem na podeželju je bilo dovoljeno, da so poleg učiteljske službe opravljali še druge poklice, če jih niso ovirali pri poučevanju, ki je bila njihova glavna naloga.⁸⁶ Posebej je bilo prepovedano, da ne sme biti nihče, kdor je opravljal učiteljsko službo ali je od nje prejemal prihodek, gostilničar. Za nespoštovanje te prepovedi je bila zagrožena kazen z odstavitvijo iz učiteljske službe. Učiteljem je bilo z enako grožnjo prepovedano, da bi ob cerkvenih praznikih ali porokah igrali v gostilnah ali na podobnih krajih.

Ker so bile osnovne šole na Kranjskem pred izidom Splošnega šolskega reda redke, jih ni bilo treba toliko preurejati, ampak jih v skladu z zakonom postavljati na novo. Po terezijanskem pristopu je bilo treba poizvedovati, kje v preteklosti so šole že obstajale, kako so jih vzdrževali in zakaj so prenehale delovati.⁸⁷ Najprej se zato lahko ustanovijo tiste šole, ki so nekdanje obstajale ali je tam še gospodarska osnova za njeno delovanje.

Za prvi načrt vzpostavitve šolske mreže je že Kumerdejev predlog iz domoljubnega načrta, kjer pravi, naj bodo šole povsod tam, kjer so nastavljeni cerkovniki.⁸⁸ Le njihova prva naloga bi morala postati učiteljska, predvsem pa bi jih morali za poučevanje usposobiti in primerno plačevati. Po ustanovitvi ljubljanske normalke in vzpostavitvi šolskega sistema na podlagi Splošnega šolskega reda je prvi načrt širjenja šol na Kranjskem leta 1777 pripravil referent deželne šolske komisije na Kranjskem Janez Nepomuk Edling. Po pregledu stanja in razmer v krajih, kjer so šole predhodno že obstajale, in tam, kjer bi jih bilo mogoče na novo najprej ustanoviti, je pripravil prvi konkreten načrt vzpostavitve mreže trivialnih šol na Kranjskem.⁸⁹ Za njim je svetnik in šolski komisar goriškega deželnega glavarstva, grof Emanuel Torres, ki so ga leta 1776 zaradi slabega dela deželne šolske komisije imenovali za nadzornika osnovnega šolstva na Kranjskem, v svojih opombah vladarici Mariji Tereziji konec leta 1777 popravil Edlingov načrt. V terezijanskem obdobju načrta še nista bila izvedljiva.

Po ustanovitvi ljubljanske normalke kot vzorčne glavne šole na Kranjskem (1775) sta bili najprej v sodelovanju s frančiškanskim redom ustanovljeni glavni šoli v Kamniku (1776) in v Novem mestu (1778),⁹⁰ nato pa ob podpori rudnika glavna šola v Idriji (1778) in priznana pravica javnosti za dekliško uršulinsko šolo v Ljubljani (1778).⁹¹ Po ena glavna šola je bila ustanovljena v vseh treh okrožjih

85 Splošni šolski red, člen 19.

86 Splošni šolski red, člen 21.

87 Splošni šolski red, člen 3.

88 Schmidt, Zgodovina šolstva in pedagogike, str. 169.

89 Deželno glavarstvo, škatla 76.

90 Dimitz, Geschichte Krains IV, str. 169. Za glavno šolo v Novem mestu posebej v op. 3.

91 Einladung zur der öffentlichen Prüfung, Ljubljana 1779.

(ljubljskem, novomeškem in postojnskem), kar je bilo v skladu s predpisi v Splošnem šolskem redu. Ustanavljanje trivialnih šol je potekalo počasneje.

Deset let po izidu Splošnega šolskega reda so ugotovili, da je bil napredek premajhen in so bili zato sprejeti ostrejši ukrepi. Pod cesarjem Jožefom II. so po okrožjih postavili okrožne šolske komisarje, ki so po letu 1786 posebej skrbeli tudi za ustanavljanje novih šol. V ljubljanskem okrožju se je število osnovnih šol do leta 1788 povečalo na 21,⁹² do leta 1790 pa na 39 šol.⁹³ Spodnjo mejo učiteljskih prihodkov, ki so omogočali preživetje učitelju, so postavili na 130 gld, kar je bilo tudi pogoj za ustanovitev šole. Po smrti Jožefa II. so to mejo spustili na 100 gld, predvsem pa se je šolsko področje po njem sprostito, ker so odpravili večino ukrepov, s katerimi so bile k ustanavljanju in vzdrževanju novih šol prisiljene tudi majhne župnije in vikariati, ki za vzdrževanje šol niso imeli zadostne gospodarske podlage in so v novih razmerah hitro propadale.

Leta 1792 je ravnatelj normalke in predstavnik osnovnih šol v kranjskem konsesu Anton Mulič sestavil popis vseh osnovnih šol na Kranjskem, ki daje verodostojen vpogled v razvoj osnovnošolske mreže po 17 letih od ustanovitve ljubljanske normalke.⁹⁴ Normalka je imela 8 učiteljev, 423 učencev in 12 preparatorov; glavna šola v Idriji 5 učiteljev in 223 učencev; glavna šola v Kamniku 5 učiteljev (patrov) in 144 učencev in v Novem mestu 3 učitelji (patri) in 104 učenci ter 10 preparatorov. Na Gorenjskem je bilo 13 šol in 390 učencev, na Notranjskem 3 šole in 217 učencev in na Dolenjskem 18 šol in 446 učencev. Poleg navedenih šol so bile še štiri uršulinske dekliške šole v Ljubljani in Škofji Loki. Na Kranjskem je tako bilo skupaj 42 šol z 2351 učenci.

Razmere niso bile dobre. Vzroki za tako stanje so bili znani in so ostali isti kot v preteklosti. Na novo ustanovljene šole niso imele gospodarske podlage za vzdrževanje. Zlasti šole in učitelji v manjših krajih z majhnimi dohodki so bili zelo ranljivi, obstoj šol pa zelo negotov. Največja težava pri ustanavljanju novih šol so bili bodisi neprimerni prostori za pouk ali prenizki prihodki za plačevanje učiteljev. Stavbe na Kranjskem so bile neprimerne za šolski pouk. Majhni prostori niso ustrezali zahtevam za množičen pouk. Novogradenj za šolske potrebe v tistem obdobju večinoma ne poznamo. Največkrat so razmišljali o prizidkih k obstoječim mežnarijam. Slabi dohodki cerkovniške službe, na katerih je temeljila učiteljska plača, so v številnih župnijah prav tako onemogočali ustanovitev šole. Slabo stanje šolskega sklada ni dovoljevalo, da bi dežela več pomagala pri ustanavljanju novih in vzdrževanju obstoječih šol. Iz šolskega sklada so se plače-

92 Gubernij, reg. II, fasc. 73, šk. 76; Ljubljana, 7. aprila 1788.

93 ŠAL/šolstvo, fasc. 7; Ljubljana, 22. marca 1790. Prihodki cerkovnikov in učiteljev.

94 Gubernij, reg. II, fasc. 73, šk. 76; Ljubljana 21. januarja 1793. Poročilo Antona Muliča, ravnatelja normalke in predstavnika osnovnih šol na Kranjskem o osnovnem šolstvu na Kranjskem (Zustand der deutschen Schulen im Herzogthume Krain mit Ende des Sommerkurses im Jahre 1792).

vali samo najnujnejši primeri, od katerih je bilo odvisno delovanje sistema. Med njimi je bila na vidnem mestu normalka, ki je bila v celoti s sredstvi iz sklada financirana. Vsi njeni učitelji so bili plačani iz sklada. Po njihovem statusu jih zato težko primerjamo s podeželskimi oz. trivialnimi učitelji. Občasno so iz šolskega sklada pokrivali tudi druge namene. Z visokim dvornim dekretom je cesar Jožef II. 27. marca 1786 tudi odredil, da se 4 štipendije, vsaka po 30 gld. iz šolskega sklada namenijo za marljive, olikane in revne učence normalke.⁹⁵

Viri in literatura

Arhivski viri

ARS – Arhiv Republike Slovenije

AS 7, Deželno glavarstvo za Kranjsko, Publico-Politica, Lit F, No. 12, vol. 1, škatla 23.

AS 7, Deželno glavarstvo za Kranjsko, Publico-Politica, Lit T, No. 4, vol. 1 in vol. 2, škatli 75 in 76.

AS 14, Gubernij v Ljubljani, registratura II, fasc. 73 (1787–1792), škatla 76.

AS 14, Gubernij v Ljubljani, registratura II, fasc. 77 (1787–1788), škatla 83.

NŠAL – Nadškofijski arhiv Ljubljana

ŠAL/šolstvo, fasc. 12, Muster-Hauptschule: Schulbedürfnissen 1805–1868.

ŠAL/šolstvo, fasc. 7, Einkünften Fassionen der Messner und Schullehrer 1790–1860.

SŠM – Slovenski šolski muzej

Arhivska zbirka, f. 61/1, št. 1a

Eggenberger, Janez: Chronologische Geschichte der k. k. Normal-Hauptschule zu Laibach von ihrer Entstehung bis zum Jahre 1816.

ZAL – Zgodovinski arhiv Ljubljana

LJU/224 Ljubljanska normalka, Verzeichniß über den Fleiß der Laibacherischen Normalschuler 1788–1868.

Tiskani viri

Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserl. Königl. Erbländer d. d. Wien, den 6. December 1774 in Matic Batič, Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah, *Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1.

⁹⁵ Eggeberger, Chronologische Geschichte, str. 3.

Dvorni dekret: Dunaj, 13. oktobra 1770. Theresianisches Gesetzbuch, št. 1244, str. 293–294.

Einladung zur der öffentlichen Prüfung der Schüler an der kais. königl. Muster-Hauptschule zu Laibach, Laibach (1779, 1802, 1806–1809, 1814–1869)

Letopis Ljubljanskega kolegija Družbe Jezusove (1596–1691), Ljubljana: Družina, 2003.

Methodenbuch für Lehrer der deutschen Schulen in der kaiserlich-königlichen Erbländer, Wien 1776

Pohlin, Marko: Kraynska grammatika. das ist: Die crainerische Grammatik, oder Kunst die crainerische Sprach regelrichtig zu reden, und zu schreiben, Ljubljana 1768.

Literatura

Apih, Jožef: Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, *Letopis Slovenske matice*, Ljubljana: Slovenska matica, 1894.

Dimitz, August: Geschichte Krains IV, vom Regirungsantritt Leopold I. (1657) bis auf das Ende der französischen Herrschaft in Illyrien (1813), Laibach 1876.

Domej, Teodor: Načrt za organizacijo šolstva v vojvodini Kranjski iz leta 1754, *Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje*, 24, 2015, št. 1–2.

Okoliš, Stane: Ludimagister Bider in začetki šolskega pouka v Vodicah, *Šolska kronika – revija za zgodovino šolstva in vzgoje*, 31, 2022, št. 1–2.

Schmidt, Vlado: Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I, Ljubljana: DZS, 1963.

Marjetka Balkovec Debevec*
Klara Marija Keršič**

**»Ko je šola začela«
Pogled v način življenja otrok v obdobju
Splošnega šolskega reda skozi šolske knjige
"When School Started":**

*A Look at the Way of Life of Children in the Era of the
General School Ordinance through School Books*

Izvleček

Prispevek prinaša pogled v obdobje, ko je prvi državni osnovnošolski zakon z začetkom obveznega in množičnega izobraževanja pomenil prelomnico tudi v načinu življenja otrok. Dobo razsvetljenstva so zaznamovale nove ideje, spremembe v družbi, spreminjal se je odnos do otrok in vzgoje. Na vprašanje, kako se v tem obdobju izrisuje podoba otrok na naših tleh, skušata odgovoriti pregled in analiza temeljnih dokumentov in šolskih knjig. Balkovec Debevec se poleg širših vplivov v orisu stoletja posveti Splošnemu šolskemu redu (1774), Metodni knjigi (1777), računicam, katekizmom, priročnikom za kmetovanje, Keršičeva pa berilom in abecednikom.

Abstract

This paper offers a glimpse into the period when the first national primary school act, with the beginning of compulsory and mass education, also marked a turning point in the way children lived. The Age of Enlightenment was characterised by new ideas, changes in society, and changing attitudes towards children and education. A review and analysis of fundamental documents and schoolbooks attempts to provide an image of children in our territory during this period. In her survey of the century, Mag. Debevec Balkovec focuses on the General School Ordinance (1774), the Method Book (1777), catechisms, arithmetic books, and manuals for farming, whereas Keršič focuses on reading books and alphabet books.

Ključne besede: Splošni šolski red, otroci in vzgoja v razsvetljenstvu, način življenja otrok na Slovenskem, zgodovina izobraževanja

Keywords: General School Ordinance, children and education in the Enlightenment, children's way of life in Slovenia, history of education

* Mag. Marjetka Balkovec Debevec, muzejska svetnica, Slovenski šolski muzej,
e-pošta: marjetka.balkovec@solskimuzej.si

** Klara Marija Keršič, muzejska služba za projekte, Slovenski šolski muzej,
e-pošta: klara.kersic@solskimuzej.si

Splošni šolski red kot prelomnica v načinu življenja otrok

Za *Splošni šolski red*,¹ ki je leta 1774 postavil temelje splošnemu in obveznemu osnovnemu šolstvu, velja, da gre za prelomni dokument na področju zgodovine izobraževanja. Hkrati bi ga lahko postavili na posebno mesto med zakonskimi akti, ki so prelomno vplivali na spremembo načina življenja otrok in ob tem tudi na spremembo načina življenja družin in družbe nasploh. Za uveljavitev teh sprememb je bil potreben določen čas, saj je uvajanje obveznega šolstva potekalo postopno. Starši, ki so se v tem obdobju na naših tleh večinsko ukvarjali s kmečko dejavnostjo, svojih otrok sprva niso redno pošiljali v šolo. Otroška delovna sila je bila potrebna za delo pri različnih kmetijskih opravilih, hkrati pa se je le zlagoma odpravljalo nezaupanje v novosti, ki jih je prinašala šola.

Na prelomni pomen Splošnega šolskega reda kaže tudi stalna razstava Slovenskega šolskega muzeja, ki vsebinski pregled izobraževanja in vzgoje na Slovenskem skozi čas povezuje v naslovu *Šola je zakon!*² Med drugim naslov razstave nakazuje na to, da razvoj šolstva temelji na zakonodaji, pomemben začetek zakonodaje na tem področju pa predstavlja ravno prvi državni osnovnošolski zakon na naših tleh, ki ga je leta 1774 predpisala vladarica Marija Terezija, leta 1777 pa je izšel še v prevodu v slovenski jezik.³ Na stalni razstavi Slovenskega šolskega muzeja so v obdobju razsvetljenega absolutizma iz druge polovice 18. stoletja razstavljeni različni dokumenti, gradivo, učbeniki. Pojavi se vprašanje, ali se v razstavljenem gradivu, dokumentih in literaturi zaznajo spremembe, in če se, kako se odražajo v odnosu do otrok in vzgoje. Analiza tega gradiva nas v pričujočem prispevku torej zanima predvsem kot vir informacij o podobi vsakodnevnega življenja otrok v tem obdobju. Pri nekaterih dokumentih in učbenikih je analiza bolj podrobna, pri drugih so izpostavljene le posamezne ugotovitve z namenom spodbuditi nadaljnjih podrobnejših proučevanj. Pri pregledu nas zanima, kakšna slika življenja otrok se izrisuje v vsebini učbenikov in dokumentov, kakšen je odnos odraslih do otrok, kakšno znanje otroci potrebujejo, kakšne vsebine kažejo na eni strani na gospodarski vidik, na drugi pa na vzgojno-moralni, verski in tudi širši družbeno-politični kontekst.

1 *Allgemeine Schulordnung*, Dunaj, 6. decembra 1774. Arhiv Republike Slovenije (ARS), Fond SI AS 7/I: I Deželno glavarstvo na Kranjskem, politični oddelek – Javne zadeve, 1763–1782, šk. 75, mapa 1; *Splošni šolski reda* (ali *Splošna šolska naredba*) – *Allgemeine Schulordnung*, Felbiger -Edling, Ljubljana, 1777, izvirnik hrani Slovenski šolski muzej (SŠM), razstavna zbirka, inv. št. 1175.

2 Marjetka Balkovec Debevec, Predstavitev stalne razstave ob odprtju, *Šolska kronika: revija za zgodovino šolstva in vzgoje*, 31/2022, št. 2–3, str. 174–177.

3 Gl. opombo 1.

»Najsvetlejše vseh stoletij«⁴

S temi besedami je nemški pesnik, teolog, filozof Johann Gottfried Herder (1744–1803) označil *razsvetljeno stoletje*, 18. stoletje, kjer se je, kot ugotavljajo raziskovalci, začelo govoriti in pisati drugače kakor prej; tako se je govorilo in pisalo še dolgo po njem.⁵

Razsvetljenska misel, ki je med drugim poudarjala, da je izobraževanje osrednje orodje za doseganje družbene in osebne razsvetljenosti, se je širila po takratnih evropskih državah, tudi v Habsburško monarhijo. Razsvetljenstvo je bilo reformno gibanje, zavzemalo se je za vladarske spremembe »od zgoraj« ter za postopno preoblikovanje političnih, družbenih in kulturnih razmer.⁶

Med mnogimi misleci razsvetljenstva je to obdobje s svojimi idejami zaznamoval in vznemiril Jean Jacques Rousseau (1712–1778), francoski književnik, filozof, pedagog in skladatelj švicarskega rodu. Poleg idej o suverenosti ljudstva in enakopravnosti državljanov, znanega poziva »*Nazaj k naravi*« in drugih razsvetljenskih misli je njegovo glavno delo obsežno pedagoško delo *Emil ali o vzgoji* (1762). V njem je predstavil svoje ideje o tem, kako naj bi bil vzgojen idealen posameznik. Uvrščajo ga med prelomna dela v razumevanju vzgoje, saj je zagovarjal povsem nov pogled na otroka. Poudaril je, da je otrok samostojen posameznik s svojimi potrebami, željami in potencialom, ki jih mora vzgoja spoštovati in razvijati. Vpliv njegovega dela je segel tudi na naša tla.⁷

Marija Terezija med vzgojo in reformami

Vladarica Marija Terezija (1717–1780, vladanje 1740–1780) in njen sin Jožef II. Habsburško-Lotarinški (1741–1790, vladanje 1780–1790) sta kot vladarja dobe razsvetljenega absolutizma izpeljala vrsto reform. Za Marijo Terezijo velja, da je razsvetljenske ideje še niso popolnoma prežele, medtem ko je pri Jožefu II. veliko bolj izrazito prevladala razsvetljenska usmerjenost.⁸

4 Misel Johanna Gottfrieda Herderja, Ulrich Im Hof, *Evropa v času razsvetljenstva*, Ljubljana: Založba/*cf, Modra zbirka – Delajmo Evropo, 2005, str. 12.

5 Ibid., str. 12–15.

6 Peter Vodopivec, *Razsvetljenstvo (geslo)*, *Enciklopedija Slovenije*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1996, 10. zvezek, str. 114.

7 Branko Šuštar, J.-J. R. – vznemirljivi meščan Ženeve. 300 Jean-Jacques Rousseau 1712–1778: razstava in simpozij v Slovenskem šolskem muzeju ob jubileju Rousseauja in 250. obletnici izida njegovega pedagoškega dela *Emil ali o vzgoji* (1762), *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 21, 2012, št. 1/2, str. 26–30; *Vodnik po stalni razstavi Slovenskega šolskega muzeja Šola je zakon: izobraževanje in vzgoja na Slovenskem skozi čas* (ur. Marjetka Balkovec Debevec), Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2024, str. 69.

8 Vasko Simoniti, *Razsvetljeni absolutizem (geslo)*, *Enciklopedija Slovenije*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1996, 10. zvezek, str. 114.

Raziskovalci tega obdobja poleg šolske reforme podrobneje proučujejo tudi njune upravno-politične, gospodarske, davčne, vojaške in druge reforme, ki jih praviloma povezujemo z modernizacijo in napredkom.⁹ Če se druge muzejske in raziskovalne ustanove ukvarjajo z različnimi vprašanji v zvezi s terezijanskimi reformami, je vloga Slovenskega šolskega muzeja odstirati najširša vprašanja vzgoje in izobraževanja v povezavi s terezijansko šolsko reformo. Tako se ob obravnavi šolske reforme in njenega vpliva na spremembe v načinu življenja zastavijo tudi vprašanja o vzgoji in izobrazbi Marije Terezije same in njene vloge pri izobraževanju in vzgoji njenih otrok.

Marija Terezija je bila hči cesarja Karla VI. Habsburškega in njegove žene, Elizabete Braunshweiško-Wolfenbüttelske. Izobraževanje Marije Terezije je bilo osredotočeno na teme, ki so bile primerne za žensko njenega položaja, osrednji cilj vzgoje za plemiška dekleta je bil v gojenju družbenemu sloju primerne vedenja, razvijanju osebnosti, disciplini telesa, samoobvladovanju. Osebni učitelji so jo skupaj s sestro Marijo Ano poučevali v osnovah katoliške teologije, zgodovine, geografije in matematike. Poseben poudarek je bil na poučevanju tujih jezikov (latinščine, francoščine, italijanščine, španščine).¹⁰ Zelo velik pomen so imeli glasbena vzgoja, ples in igra. Mlada Marija Terezija je igrala čembalo, na dvoru je kot pevka, plesalka in igralka uspešno nastopala v operah, kantatah in komedijah. Prvi plesni nastop je imela kot sedemletna deklica 17. maja 1724. Po prevzemu vladarskih poslov je najprej še nameravala peti, v čemer se je odlikovala tudi z lepim glasom in izraznostjo, a je vaje zaradi delovnih obveznosti opustila.¹¹

V biografijah in različnih zbornikih najdemo podatke tudi o zasebnem življenju vladarice Marije Terezije.¹² Poudarjena je njena materinska vloga, saj je v zakonu s Francem I. Štefanom Lotarinškim rodila šestnajst otrok, pet sinov in enajst hčerk; šest otrok je umrlo v otroštvu. Veljala je za skrbno in zahtevno mamo, otroci so se učili številnih predmetov. Poskrbela je tudi za izvrstno glasbeno vzgojo naraščaja, učili so se igranja čembala, fantje tudi violine, viole ali violončela, dekleta pa so se še dodatno posvečala petju. Že od četrtega leta starosti so imele

9 Boris Golec, Terezijanske reforme: gibalo sprememb občutka pripadnosti in povezanosti ter identitet v slovenskem prostoru, *Marija Terezija – med razsvetlenskimi reformami in zgodovinskim spominom* (ur. Miha Preinfalk in Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, Zgodovinski inštitut Milka Kosa, Založba ZRC, 2018, str. 195–216.

10 Več: Franz Herre, *Marija Terezija: velika Habsburžanka*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 2015; Marko Motnik, Marija Terezija in glasba, *Marija Terezija – med razsvetlenskimi reformami in zgodovinskim spominom* (ur. Miha Preinfalk in Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, Zgodovinski inštitut Milka Kosa, Založba ZRC, 2018, str. 322.

11 Motnik 2018, str. 322.

12 Več: Herre 2015; Victor L. Tapié, *Marija Terezija: od baroka do razsvetljenstva*, Maribor: Obzorja, 1991. Peter Berglar, Peter pl. Radics, *Marija Terezija in Slovenci* (ur. Miha Naglič), Ljubljana: Pegaz International, 1992; *Marija Terezija – med razsvetlenskimi reformami in zgodovinskim spominom* (ur. Miha Preinfalk in Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, Zgodovinski inštitut Milka Kosa, Založba ZRC, 2018.

male nadvojvodinje in nadvojvodi pouk plesne umetnosti. Svoje znanje so pokazali na nastopih ob družinskih praznikih in drugih priložnostih na dvoru.¹³

Marija Terezija je vzgojiteljem in vzgojiteljicam svojih otrok dajala podrobna navodila, predpisano je bilo, kaj morajo in česa ne smejo delati, kaj naj se učijo in si zapomnijo, tudi kaj naj jedo in česa ne smejo jesti. Tako je na primer za hčerki Ivano Gabrijelo in Marijo Jožefo zapisala: »Ne vidim rada, da dobivata veliko sladkorja, naj ga bo torej, kolikor je le mogoče malo.«¹⁴ Kritična je bila tudi do sinov in njihovega vedenja: »Opazila sem, da imate roke pogosto na obrazu ali pri ustih, da bi se popraskali ali grizli nohte. Opustite, prosim, to! Zelo grdo je videti in smešni ste zaradi tega.« Opozorila je še na eno vsakodnevno slabost: »In prenehajte že enkrat z grdo navado, da nenehno zehate ... V življenju se boste morali še dovolj pogosto dolgočasiti, toda to je treba znati prenesti ...«¹⁵ Že nekaj navedenih primerov kaže na želene norme obnašanja otrok, v prvi vrsti resda plemiških, a uglajeni vzorci vedenja otrok so bili zaželeni tudi pri drugih, nižjih slojih prebivalstva.

Kronisti Marije Terezije navajajo, da je v letu 1774, torej ravno v letu izdaje Splošnega šolskega reda, ugotavljala: »Kljub starosti, slabemu počutju in opravičilo, ki so povezana z menoj, je bila vzgoja otrok moja največja in najljubša naloga.«¹⁶

Skrb za nova rojstva

Življenje otrok na dvoru se je zelo razlikovalo od življenja kmečkih otrok. Morda bi nekaj skupnega vendarle našli v tem, da je bila umrljivost otrok velika tako pri revnejših kot bogatejših slojih.¹⁷ Hkrati se je s skrbjo za reševanje te problematike v tem obdobju začela razvijati porodniška stroka z izobraževanjem babic ali takrat imenovanih *všegaric*.

V slovenskih deželah so babiške šole, ki predstavljajo tudi enega od začetkov ženskega strokovnega izobraževanja, ustanovili v Ljubljani in Celovcu (1753), v Gradcu (1759) in v Trstu (1815). Pomembno vlogo pri razvoju porodništva je odigral Anton Makovic (1750–1802), prvi predavatelj porodništva v slovenščini na liceju in prvi avtor medicinske knjige v slovenščini, obsežnega dvojezičnega

¹³ Motnik 2018, 334–335.

¹⁴ Herre 2015, str. 196–197.

¹⁵ Ibid., str. 199.

¹⁶ Nav. d., str. 195. Kot zanimivost se kaže nadaljnja primerjava vzgojnih navodil za otroke, ki jih je dajala Marija Terezija, z vzgojnimi normami za otroke v kasnejših obdobjih in v sodobnosti.

¹⁷ Več o tej tematiki: Anton Muznik, *Goriško podnebje = Clima Goritiense*, (prevod Silvester Kopri-va, ur. Zvonka Zupanič Slavec), Ljubljana: Inštitut za zgodovino medicine Medicinske fakultete; Znanstveno društvo za zgodovino zdravstvene kulture Slovenije, 2000; Tone Krampač, Lovro Šturm, Stane Granda, *Gorenjske družine v 18. stoletju*, Celje: Društvo Mohorjeva družba, Celjska Mohorjeva družba; Ljubljana: Inštitut Karantanija: Slovenska matica, 2016.

babiškega priročnika *Prašanja inu odgovori čez všegarstvo* (1782).¹⁸ Delo je prevod in priredba učbenika, ki ga je napisal njegov dunajski profesor porodništva Raphael Johann Steidel (1737–1823), nesporna strokovna avtoriteta v svojem času. Makovic je leta 1788 izdal še dve pomembni deli s tega področja *Všegarske bukve za babice na deželi* in *Podvučenje za babice*. Njegovo delo predstavlja pomemben uspeh slovenskega razsvetljenstva.¹⁹ S tem se je hkrati kazal nov odnos do skrbi za otroke ob rojstvu, s širjenjem znanja pa se je postopoma zmanjševala umrljivost tako mater kot otrok.

V prvem, uvodnem delu prispevka smo se dotaknili zunanjega okvirja, duha časa in delovanja osebnosti, kar je posledično vplivalo na širše družbene spremembe, postopoma tudi na spremembe v načinu življenja preprostega, večinoma kmečkega prebivalstva na naših tleh. Kot pomemben mejnik smo že poudarili uvajanje obveznega osnovnega šolstva, zato nas v nadaljevanju zanima, koliko in kaj nam o teh spremembah lahko pokaže šolska zakonodaja, učbeniki in drugi šolski dokumenti tega obdobja, ki jih razstavljamo tudi na stalni razstavi Slovenskega šolskega muzeja *Šola je zakon*: izobraževanje in vzgoja na Slovenskem skozi čas.²⁰ Predstavljamo nekaj primerov, s pomočjo katerih lahko razberemo določen vpogled v življenjske razmere na naših tleh in so nam hkrati v pomoč pri ugotavljanju sprememb v načinu življenja ljudi v naslednjih obdobjih.

Pogled v način življenja otrok skozi Splošni šolski red

Splošni šolski red (ali *Splošna šolska naredba*)²¹ predstavlja prelomni dogodek na področju izobraževanja in kulture v slovenski in srednjeevropski zgodovini.²² Pomemben je že kot sam zakonski akt, kot prvi državni osnovnošolski zakon, hkrati pa nas v korelaciji z njim v pričujočem prispevku zanima, kako se nam po

18 Anton Makovic, *Prašanja inu odgovori zhes vsehgarstvu/Fragen, und Antworten über die Geburtshilfe*, Laubach, 1782. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-2U12IFB> (pridobljeno: 4. 5. 2024)

19 Branko Šuštar, *Zgodovinski izviri razvoja zdravstvenega šolstva na Slovenskem ali o šolanju medicinskih sester in babic skozi čas 1753–1960, Moč za spremembe – medicinske sestre in babice smo v prvih vrstah zdravstvenega sistema: 9. kongres zdravstvene in babiške nege Slovenije* (ur. Darinka Klemenc et al.), Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije; Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije; Nacionalni center za strokovni, karierni in osebnostni razvoj medicinskih sester in babic, 2013, str. 13. http://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/doc_attachments/zbornik_2013.pdf (pridobljeno: 6. 5. 2024)

20 *Vodnik po stalni razstavi*, 2024.

21 Matic Batič, *Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih kraljevih dednih deželah*, *Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1. Nadaljnji primeri so vzeti iz tega prevoda.

22 Več: Simon Malmenvall, *250 let obveznega šolstva na Slovenskem: opismenjevanje in kultura v poznem 18. stoletju*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2024.

določilih šolskega reda odraža odnos do otrok in kako je vplival na način vsakdanjega življenja ljudi, predvsem otrok.

Če je bilo pridobivanje izobrazbe pred njim namenjeno le posameznikom, večinoma dečkom, je šolski red vsaj na deklarativni ravni prinesel možnost šolanja otrok obeh spolov, dečkov in deklic od 6. do 12. leta starosti ter vseh družbenih slojev. To je (ali vsaj naj bi) v praksi pomenilo, da otroci niso bili vse dni doma, vpeti v razna kmečka in druga opravila, pač pa so določen čas preživeli v zanje novi organizirani obliki dejavnosti – v šoli.

Najpomembnejše vodilo v *Splošnem šolskem redu* lahko najdemo v pobudi za določitev splošnega šolskega reda – v misli, da je »vzgoja mladine obojega spola najvažnejši temelj resnične sreče (ali blaginje) narodov«. To misel še podkrepi nadaljnja razlaga, ki pravi, da je »od dobre vzgoje in vodenja v prvih letih odvisen celoten prihodnji način življenja vseh ljudi, oblikovanje duševnih zmožnosti in način mišljenja celotnih ljudstev«. S tem je jasno zapisano spoznanje, ki so ga poudarjali vsi nadaljnji državni šolski sistemi ter ideologije in je zajeto v zavedanju, da lahko otroka s primerno vzgojo in izobraževanjem oblikujejo v želeno smer. Prav tako iz misli lahko razberemo, da širjenje izobrazbe vpliva na izboljšanje gospodarskih in drugih ravni delovanja, kar lahko izboljša splošni družbeni prihodek in s tem tudi prihodek državnih oz. vladnih struktur.

Pri osnovnih parametrih Splošnega šolskega reda je treba posebej izpostaviti še določilo o načinu poučevanja, pri čemer gre za metodo istočasnega poučevanja večje skupine otrok v eni učilnici ali kot pravita 8. in 9. člen: »Vsak učitelj mora vse učence istega razreda poučevati skupaj /.../. Učenci, ki se učijo istih predmetov, čeprav so različne starosti in spola, sodijo v isti razred, ki se lahko nadalje deli na skupine glede na sposobnost učencev, tako da se skupaj razvrščajo najboljši, povprečni in slabši. Vsako od teh skupin naj učitelj poučuje v skladu z njihovimi potrebami ...«. Predstavljamo si lahko, da so se takega načina dela morali privaditi tako učitelji kot otroci, saj je dotlej, kjer so sploh bile za to možnosti, učitelj poučeval le enega ali nekaj posameznih otrok. Učenje v večji skupini je zahtevalo na eni strani veliko pozornosti učencev in na drugi strani učitelja, moral pa je poznati posebne pedagoške načine dela. Ob tem je vredno opozoriti na zahtevo iz 9. člena: »Pri poučevanju ne sme samo uriti spomina in mladine prekomerno obremenjevati z učenjem na pamet, pač pa mora razvijati tudi razum učencev ter jim snov razlagati jasno in razumljivo.« Nedvomno gre za načelo, na katero opozarjajo tudi kritiki šole različnih obdobj in sodi med pereče probleme (tudi) šolstva današnjih dni.

Šolski red je določal, da je obvezna šola namenjena obema spoloma, tako dečkom kot deklicam. V praksi so sicer starši v šolo prej začeli pošiljati dečke, saj je tradicionalna miselnost nalagala dekletom predvsem skrb za gospodinjstvo in družino, v znanju, ki ga posredujejo v šoli, pa še niso uvideli uporabnosti za žensko mladino. Na splošno so se nekatera določila in vzorci obnašanja v šoli prenašali iz obnašanja v cerkvi in iz krščanske vzgoje. Tako je bilo poudarjeno,

da tam, kjer dekliških šol ni in otroci obeh spolov hodijo v isti razred, deklice ne smejo sedeti pomešane med fanti, pač pa ločeno. Ob tem je hkrati navedeno, da se bodo deklice učile iste stvari kot fantje, po drugi strani pa je posebej izpostavljeno, da se deklice, če je le možnost, učijo šivanja, pletenja in drugih spretnosti, primernih za njihov spol.²³

Za proučevanje načina vsakodnevnega življenja je posebej poveden 11. člen, ki določa šolski koledar. Osnovna je ločitev na koledar za šole v mestih in za šole na podežlju, kar kaže na poudarjanje bistvene razlike med načinom življenja v mestih in na kmečkem podežlju.

Zgovorna slika položaja otrok in splošnega standarda na podežlju se nam riše v naslednji pojasnitvi pri določanju šolskega koledarja. Medtem ko je pouk za starejše otroke predviden v zimskem času, je za mlajše veljalo:

»Otroci od 6. do dopolnjenega 9. leta morajo hoditi k poletnemu pouku, ker pozimi ne morejo biti prisotni zaradi težke poti in mrzlega vremena, saj je večina slabo oblečena in niso zmožni prenašati ostrih vremenskih razmer.«²⁴

Ob tem je treba izpostaviti, da se pomanjkanje primerne obleke za v šolo kaže kot problem tudi v naslednjih obdobjih, v nekaterih slojih družbe in v določenih okoljih še vse do let po drugi svetovni vojni.²⁵

Organizatorji šolstva so dejansko upoštevali prioriteto kmečkih opravil v letnem delovnem ciklu in pri tem potrebo za pomoč otrok pri večjih kmečkih delih. Na podežlju je zimski pouk trajal med 1. decembrom in koncem marca in naj bi se v tem času poučevali predvsem otroci od 9. do 13. leta. Razlog je bil jasno predstavljen: »kajti večina od njih mora v ostalih mesecih največ pomagati staršem pri gospodarstvu, zaradi česar izven zgoraj naštetih mesecev ne morejo obiskovati pouka«. Določeno je bilo, da v času žetve pouk za tri tedne odpade. Podatek o »žetvenih počitnicah« nam lahko pove, kako pomembna je bila pride-lava žita in uporaba v prehrani v tistem obdobju. Žetev je bila težko poljedelsko ročno delo, želi so s srpi, saj kombajna in drugih kmetijskih strojev še ni bilo.²⁶ Pri tem pa je bilo potrebnih veliko pridnih rok, tudi otroških. O krompirju in kasneje znanih »krompirjevih počitnicah« takrat seveda še ni podatkov, saj se je sajenje krompirja po ukazu Marije Terezije (1767) le s težavo postopoma uveljavljalo in ravno tako postopoma, a pomembno prehajalo v prehrano prebivalstva.

Splošni šolski red dejansko potrjuje osrednjo ugotovitev, da se je šola v začetnem obdobju močno prilagajala načinu življenja ljudi.

23 Več o pouku ženskih ročnih del: Marjetka Balkovec Debevec, »Jako dobro in koristno je za deklice, da se nauče šivati«: o pouku ženskih ročnih del v osnovnem šolstvu. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 29, 2020, str. 443–469.

24 Omenjeni odstavek 11. člena *Splošnega šolskega reda* je obravnavan tudi v poglavju o berilih in abecednikih.

25 Marjetka Balkovec Debevec, *Obleka v šoli*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2014.

26 *Med naravo in kulturo: vodnik po stalni razstavi Slovenskega etnografskega muzeja* (ur. Nena Židov), Ljubljana: Slovenski etnografski muzej, 2008, str. 38.

Pogled v način življenja otrok skozi Metodno knjigo (Methodenbuch), 1775

Iz *Splošnega šolskega reda* izhaja tudi *Metodna knjiga* (1775), priročnik za učitelje, ki je združeval celotno vsebino učiteljskega izobraževanja in poučevanja. Leta 1777 je izšel slovenski prevod povzetka *Sern ali Vonusetek teh Metodneh Buqvi*, namenjen podeželskim šolnikom.²⁷

Povzetek metodne knjige na eni strani kaže skrb za primerno izobrazbo učiteljev in na novo opredeljen učiteljski poklic, saj so poleg dotedanjih duhovnikov pravico do šolske službe dobili tudi laiki z ustrezno izobrazbo.²⁸ Hkrati pa se ob podrobnih navodilih za poučevanje kaže tudi odnos do učencev, saj naj bi bil učitelj pri svojem delu nazoren in hkrati pozoren na to, da učenci snov razumejo in si jo zapomnijo. Pri načinu poučevanja je bistvena že omenjena, nova metoda »od skuppodvučenja«²⁹ ali skupinska metoda poučevanja, ki ostaja (skorajda) nespremenljiva osnovnega šolskega delovanja do sodobnega časa.

Na primeru petega poglavja, ki nosi naslov *O pisanju*,³⁰ se da razbrati, kako poteka učiteljevo poučevanje učencev, ko mora po navodilih za lepopisje naučiti pravila drugo za drugim, tako o pravilni drži telesa, rok in držanju peresa. Kot navaja navodilo, mora učitelj najprej na sebi pokazati, kako naj vsak učenec sledi tem pravilom; zato se mora pred učenci v pravilni drži uvesti za mizo in prikazati, kako se mora pri pisanju sedeti, nato pa mora trup in roke učenca popraviti, glede na to, kako se drži. Nato vzame učitelj v roko tudi pero in pokaže, kako naj se pero poprime; na katerem prstu mora obmirovati; kako visoko ga je treba držati; učencem pusti, da pero poddržijo, ga odložijo in znova primejo; po razredu se mora sprehajati, izboljševati in natančno pogledati, ali vsak učenec pero ustrezno prime in drži. Ob sklepu navodil je zaznati skrb za učence in njihovo dojemanje nove učne snovi, saj je poudarjeno, da vse te vaje ne smejo trajati predolgo nenekrat, temveč se jih morajo učenci večidel ob pričetku pisanja s pogostejšimi, a krajšimi ponavljanji docela naučiti.³¹

Predvsem šesto poglavje *Povzetka metodne knjige* o šolskih postavah, torej o pravilih obnašanja za otroke na kmetih, nam pokaže primerne norme vedenja za tisti čas. Podobno kot pri *Splošnem šolskem redu* tudi tu zasledimo težnjo, učence naučiti tako, da bodo snov razumeli, saj navodilo pravi, naj si učitelj prizadeva, da otrokom vse razumljivo pojasni in se ne sme zadovoljiti s tem, da znajo otroci besede zgolj ponavljati po spominu. Pravila obnašanja v teh postavah so najprej

27 Johann Ignaz Melchior Felbiger, *Sern ali vonusetek teh metodneh buqvi/Kern des Methodenbuches/Povzetek metodne knjige*, (nemško-slovenska izdaja), prevod Janez Nepomuk Edling, Dunaj, 1777.

28 Slavica Pavlič, Terezijanska šolska reforma (geslo), *Enciklopedija Slovenije*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1999, 13. zvezek, str. 236.

29 Felbiger 1777, str. 28.

30 Felbiger 1777, Prevod poglavja v sodobni slovenski jezik: Urban Šrimpf, 2017 (za stalno razstavo Šola je zakon).

31 Felbiger 1777, str. 106, 108.

namenjena obnašanju učencev v cerkvi, velik poudarek je na oblikovanju odnosa do Boga, ki ga imajo ljubiti iz celega srca, duše in z vso močjo.³² Šolske postave se nadaljujejo s primernostjo obnašanja na poti v šolo, z obnašanjem pri pouku in po njem. Ko fantje pridejo v učilnico (šolsko kamro), morajo sneti z glave klobuk ali kapo in prijazno pozdraviti učitelja (*shulmastra*), prav tako morajo učitelja prijazno pozdraviti tudi *dekelze*,³³ saj kot je navedeno v nadaljevanju šolskih postav, morajo šolarji svojega učenika – učitelja častiti, mu biti pokorni in ga ljubiti.³⁴ Razumljivo je, da so morali biti učenci pozorni na snov, ki se je predavala, oglasili pa so se lahko le takrat, ko jih je učitelj poklical. Brez prerivanja so morali po koncu pouka lepo, po vrsti zapustiti šolske klopi. Da so bili otroci tudi v dobi *Splošnega šolskega reda* le otroci, ki so se radi igrali in živahno poskakovali, še posebej na šolski poti domov, lahko razberemo iz določila, ki posebej opozarja, kako se morajo učenci obnašati na šolski poti, in nam hkrati s tem odstirajo delček prostočasnega življenja otrok. V *Povzetku metodne knjige* je zapisano določilo, da morajo šolarji iti iz šole domov umirjeno po parih, se ne zadrževati na poti, igrati, vpiti, teči drug za drugim ali uganjati druge traparije.³⁵

Za šolo takratnih dni ne sme manjkati še beseda o šolski kaznih (*štrafenge*).³⁶ Te so bile sestavni del šolske vzgoje, v *Povzetku metodne knjige* so nadrobno opisane. Najbolj blaga kazen je bilo opominjanje, najbolj pogosta pa kazen s šibo, ki so jo učitelji uporabljali kot neškodljivo in nepogrešljivo vzgojno sredstvo. Ob tem je važno opozorilo, naj učitelj ne bi kaznoval v jezi. Z današnjega zornega kota je teže razumljiva ideja, da naj bi učenec s hvaležnostjo sprejel vzgojno kazen. Pouk in (stroga) vzgoja naj bi otroka oblikovala v pošteno in delavno osebo.

V povezavi s sodobnim šolstvom se kar sam po sebi nujno kaže še naslednji poudarek. Kot je razvidno iz šolskega reda, so bili v šoli tistih dni pomembni tudi spoštljivi medvrstniški odnosi. Šolske postave so določale, da morajo šolarji med seboj v dobri prijaznosti živeti.³⁷ Izpostavljene vrline so bile pridnost, delavnost, pogum in lepo vedenje, ki so veljale v šoli, a so bila to tudi osnovna načela, ki naj bi jih spoštovali v vsakodnevnem življenju takratne družbe.

Pogled v način življenja otrok skozi berila in abecednike

Pri raziskovanju načina življenja otrok skozi šolske knjige – te sicer kot samostojen vir ne zadoščajo, ponudijo pa specifičen vpogled v življenje otrok – je pri berilih in abecednikih pomembno opozoriti na tri vidike, in sicer: vsebinska

32 Ibid., str. 220 (pri posameznih navedbah iz *Povzetka metodne knjige* gre za delovni prevod avtorice članka M. B. Debevec).

33 Ibid., str. 230.

34 Ibid., str. 236.

35 Ibid., str. 234.

36 Ibid., str. 248.

37 Ibid., str. 240.

in jezikovna zahtevnost besedil, moralna obarvanost in dejstvo, da so šolske knjige na Slovenskem v tem obdobju praviloma priredbe nemških izvirnikov.

Ob prebiranju šolskih knjig z željo po raziskovanju tega časa skozi oči otrok je tako povedno dejstvo, da ne najdemo otroških vsebin, vsaj ne po današnjih standardih. Otroštvo oz. pouk (če govorimo v kontekstu šole) je namenjen pripravi na odraslo življenje, poleg tega so glede na nizko pismenost berila namenjena ne le rabi v šoli, ampak tudi med odraslim prebivalstvom. Besedila so jezikovno zahtevna za začetno branje in po vsebini primerna za odrasle, kot na primer:

»Hehlemann ni sam kradel, al tatje so per njemu vkupej prišli /.../ Tudi je Hehleman za tatje to vkradenu predajal. Sadnizh se je ta tatinska svesa vjela, im Hehlemann od njih ovajen, kateri tedej s njimi vkupej je posrafan bil.«³⁸

ali »Seno tvojo lubi. /.../ Deczo vcsi na dobro,« ali celo omenjanje razvad in odvisnosti: »Koczke fze habaj.«³⁹

Morda nenavadno, dokler ne naletimo na 15. člen *Splošnega šolskega reda*, ki v okviru ponavljalne šole izobraževanje podaljšuje do 20. leta. Omenjeno pravno besedilo je sicer treba brati z razumevanjem, da ne osnovnega še manj ponavljalnega izobraževanja večina prebivalstva ni bila (v celoti) deležna.

»Mladina v mestih in na podeželju, ki je šolanje že končala, /.../ naj poleti, če je le mogoče, popoldne po božji službi obiskuje po dve ponavljalni uri. /.../ Takšne učne ure naj obiskuje mladina do dopolnjenega 20. leta.«⁴⁰

Drugi vidik, na katerega je ob zgodbah v berilih treba biti pozoren, je njihova poučna oz. moralna obarvanost. Vsekakor zelo primerno svojemu času, le v oziru poskusa razumevanja vsakdanjega življenja (otrok), zgodbe bolj kot to, da bi odstirale, kako je bilo, odstirajo, kako bi moralo biti.

Tretji vidik je, da so dela pogosto priredbe nemških izvirnikov, in zato pri raziskovanju otroštva težko zamejimo slovenski oz. kranjski, goriški, koroški... kulturni prostor z avstrijskim. Vsekakor pa, četudi gre mestoma le za prevode (ki se ponavljajo v različnih zbirkah besedil), le to ni nepomembno. Pri prekmurskem Küzmiču npr. najdemo omembe praznovanja in praznične hrane, ki jih druge ne zasledimo. »Či je Krištof na gosztüvanye, ali na kakse drugo goscsenye bio pozvani ...«⁴¹ ali »Czu ker, Gi ba ni cza, Pü ti cza.«⁴²

Tudi praznovanja, srečevanja so bila del otrokovega besedišča in življenja – tako imamo lahko pred očmi otroka, ki se ob branju v šoli spominja nestrpnega pričakovanja, kadar se je pri domači hiši napovedalo slavlje, ali pa si zaželi matere gibanice.

V nadaljevanju bomo znotraj posameznih beril oz. abecednikov postopoma po analizi odlomkov sledili posameznim vidikom otroškega življenja in jih, kjer je to mogoče, primerjali oz. vzporejali z odlomki iz drugih beril.

38 Blaž Kumerdej, *Vadenje sa brati v' usse sorte pissanji sa sholarje teh deshelskeh shol v' zessarskih krajlevih deshelah*, Ljubljana, 1796, str. 63.

39 Mikloš Küzmič, *Szlovenszki silabikár, z-steroga sze decza steti more navcsiti*, Gradec, 1780.

40 Splošni šolski red (naprej SŠR), 1774, 11. člen, prevod 2024.

41 Küzmič 1780.

42 Mikloš Küzmič, *ABC kni'zicza na naroudni soul haszek*, Budim: 1790, str. 76.

Blaž Kumerdej, Vadenje za brati, 1778

Šolnik Blaž Kumerdej (1738–1805) je leta 1778 v Ljubljani izdal dvojezično berilo s polnim naslovom *Vadenje sa brati v' usse sorte pissanji sa sholarje teh deshelskeh shol v' zessarskih krajlevih deshelah*, ki ga sestavlja 35 besedil.

V zgodbi *Ta dobri šolni fant* najdemo pogost motiv, ki se ponavlja skozi *Vadenje*, pa tudi druga dela. Reven fant Karel prek šole in svoje marljivosti doseže, da postane dober hlapec: »Zakaj on je kmalu ta nar boljše gospode imel.«⁴³ Zgodba tako jasno pokaže na enega izmed namenov šolske obveznosti, ki je vladaričin krog vodil k pisanju *Splošnega šolskega reda*. Priden in zadovoljen hlapec namreč prispeva k učinkovitemu kmetijstvu in gospodarjenju, to pa vodi k materialnemu napredku države; obenem šola otroku revnih staršev omogoči zanesljivejšo prihodnost. Uvod v *Splošni šolski red* tako pravi: »/.../ od dobre vzgoje in vodenja v prvih letih (je) odvisen celoten prihodnji način življenja vseh ljudi, oblikovanje duševnih zmožnosti in način mišljenja celotnih ljudstev.«⁴⁴

Skozi berila se ponavlja motiv, kako čim bolje opraviti nalogo hlapca oz. dekle – poklic, ki je velikem delu prebivalstva predstavljal realnost. V poudarjanju marljivosti lahko začutimo razsvetljsko miselno ozadje.

Ves čas se ponavljajo liki, ki predstavljajo avtoritete v otrokovem življenju: starši, učitelji, v kontekstu celotnega berila tudi Bog in vladar.⁴⁵ Zgodba z moralno noto nakaže, da bo poslušnost avtoritetam otroku prinesla zadovoljno življenje. So pa bili otroku predvsem starši, učitelji, duhovniki, morda širša družina (botri, strici ...) pogosto steber v življenjski stiski (recimo ob smrti staršev), moralna opora oz. zgled, včasih finančna oz. materialna pomoč (pri želji po študiju). Zato najdemo izreke, kot so:

»Naj pruo fze Bougi moli.« / »Roditele lubi.« / »Rodbino tvojo poftuj.« / »Vucsitela fze boj.« / »Poglavárom pokoreni bojdi.«⁴⁶

»V kmečko gospodarstvo so bili vključeni vsi člani gospodinjstva in delavnost je bila visoko cenjena vrednota. Mlajši otroci so zaradi svoje šibkosti in nezanesljivosti pomagali v kuhinji, hlevu in na pašniku.«⁴⁷ Tako najdemo: »Starishi so snali Karlna v desetim lejtju /.../ gospodinstvi nuzati.«⁴⁸ Na pomembnost pomoči doma se ozira tudi *Splošni šolski red*, ko ločuje pouk v mestu in na podeželju ter na zimski in poletni čas. Če je danes šola prva skrb otrok, se je v tistem času izrazito umikala in prilagajala kmečkemu delu, kot je bilo že navedeno v poglavju o *Splošnem šolskem redu*.

⁴³ Kumerdej 1796, str. 11.

⁴⁴ SŠR, uvod.

⁴⁵ V šolskih knjigah tako najdemo besedišče, ki učenca že v samem začetku učenja branja uvaja v odnos do države, tako na primer najdemo zlogovano besedo: *Cza fza ri cza*. (Küzmič 1780.)

⁴⁶ Küzmič 1780.

⁴⁷ Vanja Huzjan, Etnološka analiza označenca "otrok" v zbirki slovenskih pregovorov na Clarin.si, *Paremiologija, folkloristika in digitalna humanistika: novi pogledi in metode* (ur. Saša Babič et al.), Ljubljana 2023. (Prispevek s konference)

⁴⁸ Kumerdej 1796, str. 9.

Prav tako v 10. členu zakon opozarja na otrokovo pot v šolo in gmotne razmere:

»Otroci od 6. do dopolnjenega 9. leta morajo hoditi k poletnemu pouku, ker pozimi ne morejo biti prisotni zaradi težke poti in mrzlega vremena, saj je večina slabo oblečenih in niso zmožni prenašati ostrih vremenskih razmer.«⁴⁹

Včasih dolge poti je otrok morda moral prehoditi sam. Mogoče je bilo, da je pot začel še v temi, lahko je bil lačen, lahko ga je zeblo. Na takšni poti je bilo otroka gotovo lahko tudi strah in v berilih najdemo veliko otroških molitev k angelu varuhu, ki v zgoraj opisanem okolju dobi novo dimenzijo. V molitvi pred šolo najdemo prošnjo tako za vsakdanji kruh kot za kreposti. Metafore lakote, žeje in mraza so bile otroku znane iz njegovih lastnih izkušenj.

»Gospud Ozha nebefhki! mi tvoji otrozi vpijemo h' tebi sa vřakdani kruh. Mi fmo lazhni inu sheini tvoje pravize; nafiti nafs: mi fmo vbogi v' duhu, obdarui nafs, mi imamo prasne, inu mersle ferze, vhsigi v' nami ogeni tvoje bofhje lubesni.«⁵⁰

Četudi je bila obleka skromnejša, se je težilo k urejenosti⁵¹ in v nadaljevanju je šola predvsem s poučevanjem o higieni,⁵² kamor je spadala tudi topla, čista in zašita obleka, veliko pripomogla k zmanjševanju širjenja bolezni.⁵³

V nadaljevanju zgodbe zgleden učenec preneha hoditi v šolo in odide služiti: »Kader je tedej Karl velik inu mozhen sadosti ratal, per drugeh ludeh slushiti.«⁵⁴ 14. člen *Splošnega šolskega reda* skuša urejati tudi področje:

»Da otroci, ki služijo kot sirote /.../ če bi želeli takšnega otroka pred 13. letom vzeti v službo, so mu dolžni dopustiti obiskovati zimski pouk dopoldne ali popoldne.«⁵⁵

V realnosti je nastop službe pogosto pomenil zaključek šolanja, hkrati pa tudi slovo od doma, ki je bilo tako za otroka kot starše lahko težko.

»Oni (torej starši) so pak hvalili njegovo pridnost, inu pokorshino, so ga shegnali inu kushnili. Njegov vuzenik je na sadnizh she nekateru perrekl inu mu

49 SŠR, 10. člen.

50 Ožbalt Gutsman, *ABC ali bukvice teh čerk inu besied*, Celovec, 1790, str. 19.

51 *Liepe oblazhile ne samore vřaki imeti: zheden pak more vřaki biti.* (Gutsman 1790, str. 23.)

52 Tako v odlomku *Od pomozhi, sdravje obdershati* lahko beremo, kako prepoznati in lajšati razne simptome: *Kader fe sazhne bolehati, takrat eniga to inu drugu bolí. Glava je sabuhlena, inu teshka, obzhuti fe vrozhina, al mras. Ali: Vodo je lohku imeti, potrebnu bi pak vendar bilu, kir is nezhednofti toliku bolesn vřtanejo, (koker garje, grinte, turi, rak, inu drugi hudi pergodki) de bi fi vřaki dan ne le samu roke, ampak vzafih zelu truplu v' vodi ozhifititi imel.* (Kumerdej 1796, str. 77 in 85.)

53 O visoki umrljivosti v nadaljevanju.

54 Kumerdej 1796, str. 9.

55 SŠR, 14. člen.

Pri Kumerdeju najdemo zgodbo z naslovom *Ta sromafhka Pelfterna*, v kateri se deklice, ki si želi v šolo, a zaradi revščine ne more, usmili gospodinja in ji omogoči šolanje. Obenem se razkrije tudi življenje mlajših otrok, ki so jih pazile babice, dekleta starejše sestre. Kjer to ni bilo mogoče, so jih matere vzele seboj na delo v hiši, hlevu ali na njivah.

je lete besede k spominu napisal: Ostani brumen, inu sturi prov, sakaj takim bo sadnizh dobru shlu.«⁵⁶

Iz napisanega je razviden ljubeč odnos⁵⁷ tako s starši kot učiteljem; sploh učenca, ki se je rad učil, je učiteljev zapis v spomin gotovo veliko pomenil. O pohvalah tako za učne uspehe kot lepo vedenje piše tudi 22. člen zakona:

»/.../ naj se na koncu najbolj zaslužnim učencem podeli nagrada, ki je njim in tudi drugim v spodbudo: /.../ tistim, ki so se /.../ največ naučili /.../ toda tudi tistim, ki so se najlepše vedli.«⁵⁸

Zgodba ne omeni, kakšno službo je imel Karel, ena izmed tipičnih je bila pastirska. V berilih je več svetopisemskih zgodb. Gutsman priliko o dobrem pastirju zapiše v obliki dvogovora na (presenetljivo) zelo otroški način. Tako odlomek:

»Quzhiza kam ti grefh? – Prezh grem, tu ti poviem, kam, fhe fama neviem: grem jifkat fladke pafhe.«⁵⁹

Prilika je znana in sodobnemu človeku razumljiva, a otrokom 18. stoletja je bila domača na povsem drug način – oni so si dejansko lahko predstavljali, kakšna je zbegana ovčica, kaj pomeni, če se izgubi, kako najti dobro pašo, kako pastir varuje pred volkovi ... Na ta način so bili še bolj dovzetni za tovrstne zgodbe. Je bila pa paša tudi čas za odkrivanje lepote narave, pa tudi čas velike osamljenosti: »Na enu lepu jutru je en pastir svojo shivino pred sebo pasti vidil ... koku lepu je vse ... koker srezhen sim jest ... jest sim letukej zelu fam ...«⁶⁰

Med delo in šolo se je prikradlo tudi čisto pravo otroštvo. Vsekakor so se življenjske usode otrok razlikovale, a večinoma so bili deležni svobode, veselja in igre v veliki meri. Tako najdemo besedo: *Je gra zha*.⁶¹

Odlomkov, ki bi govorili o otroškem prijateljstvu, sicer ni zaslediti. Večkrat se sicer najde beseda neprijatelj kot sovražnik, v obravnavnih delih predvsem v pomenu hudič, v raznih prošnjah Bogu, naj ljudi varuje pred njim. V osnovnem pomenu besede prijatelj pa jo najdemo le pri Küzmiču, kjer v prošnji po blagoslovu poleg kralja, drugih državnikov, staršev in dobrotnikov omenja tudi *prijátale*.⁶² Prav tako k izbiri dobre družbe prijateljev spodbuja izrek, ki ga najdemo v istem abecedniku: *Z dobrimi hodi*.⁶³

⁵⁶ Kumerdej 1796, str. 11.

⁵⁷ Tudi ljubeča vzgoja tako doma kot v šoli je poznala tepež, ki je bil razumljen kot izraz dobrote in ljubezni, tako pregovor pravi: »Kdor ne kaznuje svojih otrok, jim ne želi dobro.« Vendar pa je morala biti kazen tudi primerno umerjena: »Če z eno roko tepeš otroka, ga z drugo roko stiskaj k srcu.« (Povzeto po: Huzjan 2023.)

Kaznovanje v šoli prikaže naslednji dogodek: »Al ni fmeram fedel, inu je druge otroke mudil; al ni pafko dajal, inu ni bil samerkliv na to, kar je vuzhenik vzhil. Pervezh ga je vuzhenik s' lepo fvaril; kir pak letu ni nizh pomagalu, toku ga je on s' vfe forte shtrafengami pofhtrafal, katire fo slo bolele.« (Ibid, str. 7)

⁵⁸ SŠR, 22. člen.

⁵⁹ Gutsman 1790, str. 29.

⁶⁰ Kumerdej 1796, str. 77.

⁶¹ Marko Pohlin, *Abecedika ali plateltof*, Ljubljana, 1789.

⁶² Küzmič 1780.

⁶³ Ibid.

»Metaforična meja, ki je določala notranji in zunanji prostor, je bila plot: *Otroci imajo za plotom raj*. Za »plotom« so začasno izginili ukazi, hladni pogledi in palice; tam je bila učiteljica izkušnja.«⁶⁴

Marko Pohlin, *Kraynska grammatika, 1769 in Abecedika ali plateltof, 1789*

Pri naštevanju knjig za pouk jezika ne moremo mimo Marka Pohlina,⁶⁵ njegove *Kraynske grammatike* in njegove *Abecedike ali plateltofa*. Predvsem *Kraynska grammatika* predstavlja normativno slovnico in se trudi kranjski jezik dvigniti na kulturno-literarni, izobraževalni in uradovadni nivo. Zapisana je v nemškem jeziku. Namenjena je odraslim izobražencem, zato v njej teže odkrivamo sledi otroštva 18. stoletja.

Ožbalt Gutsman, *ABC ali bukvice teh čerk inu besied, 1790*

Pohlinov zgled in dela so služila kot temelj koroškemu duhovniku Ožbaltu Gutsmanu (1727–1790) pri izdaji nemško-slovenskega slovarja, po čemer je kot jezikoslovec najbolj znan. Ob pregledu beril in abecednikov pa se bomo posvetili njegovemu delu *ABC ali bukvice teh čerk inu besied*, s katerim je podkrepil svoja prizadevanja za rabo slovenščine v šolah na Koroškem.

Gutsmanovo šolsko knjigo sestavljajo zlogi, molitve, besedilo za ministriranje, kratki nauki (pri čemer se opazi, da sta se tako Gutsman kot Kumerdej delno opirala na isti nemški izvirnik), krajše zgodbe in veliko pesmi. Pesem je bila velik del vsakodnevnega življenja, otroci so peli ali vsaj prisostvovali petju v šoli, v cerkvi in doma, tako pri delu kot ob praznovanjih. Poleg razvijanja kulturno-umetniškega čuta in občutka pripadnosti ima pesem v didaktičnem smislu veliko vrednost tudi zaradi lažjega pomnjenja šolske snovi in vzgojno-moralnih nauk.

Šolska obveznost je postopoma in počasi dvigovala tudi pismenost med prebivalstvom. V času, ko večina ni bila pismena, je bil pismen član skupnosti deležen velikega spoštovanja in je bilo branje na glas znotraj družine ali širše skupnosti družabni dogodek, ki so ga bili deležni tudi otroci. Ker so bile knjige redke in dragocene, so v nekaterih družinah bolj, v drugih manj, gotovo pa v šoli del vzgoje namenili tudi spoštljivemu odnosu do knjig in posledično znanja. Tako pri Küzmiču: *Rad fti knjige*.⁶⁶ Pri Gutsmanu pa v zgodbi *Te radovedni otrok*⁶⁷ ta z majetvično metodo nenehno sprašuje svojo mater o svetu, in ko se otrok čudi,

⁶⁴ Huzjan 2023.

⁶⁵ Več o Pohlinu in njegovem jeziku: Marko Snoj, Tanja Mirtič, Duša Race, Slovar Pohlinovega jezika, Ljubljana: Založba ZRC, 2020. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-OO4I7D5W>

⁶⁶ Küzmič 1780.

⁶⁷ Gutsman 1790, str. 23–24.

Motiv majetvičnega spraševanja starša s strani otroka večkrat najdemo tudi pri Kumerdeju. Čeprav gre za idealizirano podobo, je možno, kljub splošnemu prepričanju, da so bili odnosi med starši in otroki manj ljubeči, zaznati starševsko zanimanje za otrokova vprašanja, čemur so znali posvetiti tudi čas.

kako mati toliko zna, je odgovor branje knjig. Zgovorna je tudi zgodba *Od Prida tega Branja, inu Pifsanja*, v kateri glavni lik Anže zaradi svoje nepismenosti na sodišču izgubi dediščino, kar ga izuči, da je od takrat naprej »on vfaki dan fvoje otroke v' fholo pošljal, kir fo mogli fe pifsati, inu brati vuzhiti«. ⁶⁸

Primeri abecednikov v Prekmurju

Na Ogrskem, kamor je spadalo tudi današnje Prekmurje, je bil *namesto Splošnega šolskega leta 1777 sprejet Ratio educationis*, ki je veljal le za katoličane. Kljub temu članek z željo obravnave življenja otrok na kar se da celotnem slovensko govorečem ozemlju obravnava dve katoliški in eno protestantsko šolsko knjigo. Vsa tri dela v primerjavi z zgoraj obravnavanimi knjigami bolj očitno nagovarjajo otroke, jih več omenjajo in so zaradi odlomkov, ki jih drugje ne najdemo, dragocen vir vpogleda v način življenja otrok v Prekmurju.

Mikloš Küzmič (1738–1804), katoliški duhovnik in narodni buditelj, je pripravil dva abecednika, in sicer leta 1780 *Szlovenszki silabikár, z-steroga sze decza steti more navcsiti, z-nikimi rejcsniczami navküpe pod prespan stampanya dáni* in leta 1790 *ABC kni'zicza na naroudni soul haszek*.

Mikloš Küzmič, Szlovenszki silabikár, 1780

Szlovenszki silabikár je postal prvi prekmurski katoliški abecednik, ki poleg zlogov in zlogovanih besed vsebuje še molitvice, latinsko besedilo za ministriranje, rimske in arabske številke, katekizem, pregovore, nabožne pesmi in poštevanke. ⁶⁹

Kot že nakazano v uvodu tega poglavja, otroštvu niso pripisovali velikega pomena, tako zelo redko sploh naletimo na omembe otrok. Eno redkih najdemo v *Szlovenszkem silabikárju*, ki je nastal v ogrskem delu države: *De cza,*⁷⁰ *medtem ko Pohlin navaja besedi: De kli zhi, Fan tezh.*⁷¹

Otroštvo je bilo drugačno, kar smo že navedli, tudi zaradi velike smrtnosti tako med otroki kot tudi odraslimi, torej tudi njihovimi starši. Novice o smrti, soočenje z boleznijo in umiranjem, prisotnost ob umirajočem oz. mrtvem človeku, prisotnost na pogrebi in žalovanje so bili sestavni del vsakodnevnega življenja, tako seveda tudi življenja otrok. Zato v prvem delu Szlovenszkega silabikárja ne preseneti beseda: *'Sa lü va nye.*⁷²

Na stalno prisotnost smrtne nevarnosti, sicer skladno s krščanskim naukom, a tu vendarle poudarjeno kaže tudi odlomek iz jutranje in v nadaljevanju večerne molitve:

⁶⁸ Kumerdej 1796, str. 34.

⁶⁹ Povzeto po: Marija Kozar-Mukič, Francek Mukič: Poznavanje slovenstva. Budimpešta: Croatica, 2002.

⁷⁰ Küzmič 1780.

⁷¹ Pohlin 1789.

⁷² Küzmič 1780.

»/.../ ka fzi mené eto preminoucsu noucs fž tvoje fžvéte miloscse od vfzake pogibeli, i kvára; náj bole, ka fzi me od nágle, i nepripravne fžmrti milofztivno obarvao. /.../«⁷³

»/.../ Angyeo Bo'si, Varüvács moj lüblèni! profzim te. Vari me, i bráni eto noucs od vfzega hüdogo, i náj bole od nágle fžmrti. Amen.«⁷⁴

Na otrokovo novo realnost, torej vstop v šolo in seznanjanje s šolskim okoljem, nakazuje beseda na začetku abecednika: *Szo lár*. Na potek pouka kaže pesem, ki v podnaslovu pove, da so jo učenci peli v šoli, ko so se zbrali skupaj ali zjutraj ali zvečer.⁷⁵

»Hodi Dühj fžvéti Boug práve fžvetlofzti, I nafe témné pámeti prefzvejti! Naj mi vu vcsenyej vfzi moremo meti Na prej idejnye; Dáj nám k-Navúki fzigdár dobro volo. Bátrivno fžrcze, ino pomoucs tvojo, Vcsenyá zdrfati, i v-dobrom obfztati, darüj nám fztálno.«⁷⁶

Pesem, ki je obenem molitev, Boga enači s svetlobo, svetlobo pa z znanjem in modrostjo. Za učenje so potrebne vztrajnost, dobra volja, pogum in Božja pomoč. Molitev se zaključi s prošnjo, da bodo učenci vedno ostali dobri ljudje.⁷⁷ Tako je razvidna razsvetljenska povezava med znanjem in moralno posameznika.

V primerjavi z drugimi abecedniki pri Küzmiču najdemo veliko število otroških molitev,⁷⁸ tako tudi molitev pred učenjem⁷⁹ in pesem po učenju. V molitvi pred učenjem je izražena prošnja, da se učenci naučijo, kar je pravično in Bogu prijetno. Tako lahko spet sledimo ideji, da je znanje koristno le, če je tudi moralno dobro. V pesmi po učenju⁸⁰ najdemo omembo učitelja, kasneje pa dva poudarka, in sicer zavedanje, da je učenje trud, ki pa je kasneje (po Bogu) poplačan, ter da novo znanje daje učencem še večjo odgovornost za moralno držo. Tako ves čas

73 Ibid.

74 Ibid.

75 Zapisano se sklada z 10. členom *Splošnega šolskega reda*, katerega prvi odstavek pravi: »Čas dnevnega pouka ali učnih ur želimo zjutraj določiti od 8. do 11. ure pozimi, poleti pa vsaj na deželi od 7. do 10. ure; popoldne naj pouk poteka celo leto od 2. do 4. ure.« Čeprav *Splošni šolski red* ni veljal za Ogrsko, je bil dvoizmenski pouk praksa tudi v ogrskem delu države.

76 Küzmič 1780.

77 Podobno tudi pri Gutsmanu najdemo v molitvi pred šolo prošnjo za vsakdanji kruh in kreposti, kot so dobrot, modrost, moč in trajno pomnjenje, torej znanje.

78 Pogostost molitev, ki jo zasledimo v berilih in abecednikih, razkriva tudi del otrokovega vsakdana. Molitve zjutraj, zvečer, pred poukom in na koncu pouka, opoldne, pred jedjo in po jedi so bile stalnica. Otroku je molitev lahko služila tudi kot trenutek umiritve ter ga vzgajala k redu in ponižnosti.

79 Küzmič 1780.

Molitev pred šolo in po njej oz. učenju z manjšimi razlikami v poudarkih najdemo pri Gustmanu, Küzmiču in Bakošu.

80 »Blagofzlovi oh Boug z-nebéfz naľa vcsenyá, Stera fžmo zdaj vzéli mí od Vucsitela, Na poftenyé tvojeja lmena: Vcsini oh Boug! naj prijetna, Mi bo demo tvoja decza, I naľega trüda Ti nám bojdi plácsa. Profzimo te Jezus vczejpi v-naľa fžrcza, Po prefzvétom Dühji vfza potrebna vcsenyá, Naj ne pozabimo mi Návuca, Nego fztálno pouleg nyega, Naj 'Sivémo vfze dní sítko, Kak náľz opomina tvoja Sz. Právda.« (Küzmič, 1780.)

sledimo ideji o neločljivosti vzgoje in izobraževanja, o tem, kako mora po znanju človek rasti tudi na moralnem področju. Omenjena ideja je še bolj nazorno razdelana v Gutsmanovi šolski knjigi, kjer novo znanje primerja z semenom, ki je sveže zasejano v zemljo, čez čas pa iz njega zraste sad, ki človeku pomaga tako na svetu kot v večnosti.⁸¹

Učenci so se srečevali tudi z učnimi težavami, pri čemer so pri učiteljih našli tudi razumevanje kot tudi nerazumevanje. V zgodbi *Ta ferzhnovuftni otrok* deklica Klara »kader kaj ni vedila, kir ona ni prov pafko dala; toku je vuzheniku /.../ rekla: /.../ jeft profim, nej mi fhe enkrat povejo.« Ta ji je snov razložil in tako je ob razumevaajočem učitelju⁸² dosegla, da se je »Bogu, inu ludem dopadla«. ⁸³

Mikloš Küzmič, ABC kni'zicza, 1790

ABC kni'zicza (Abecedna knjižica) je dvojezični katoliški abecednik v prekmurščini in madžarščini. Ker vsebuje tudi slovarski del, je obenem prvi madžarsko-prekmurski in tudi madžarsko-slovenski slovar. Sicer gre za priredbo nemško-madžarskega abecednika *ABC oder Namenbüchlein zum gebrauch der Nazionalschulen in dem Königreiche Hungarn – ABC könyvetske a nemzeti oskoláknak hasznokra*.⁸⁴ Odlomki abecednika so v sklopu primerjalne analize predstavljeni pri drugih šolskih knjigah, ki so obravnavane v prispevku.

Mihael Bakoš, Szlovenszki abecedár, 1786

Szlovenszki abecedár za drouvno deczo vö stámpani je protestantski abecednik, ki ga sestavljajo zlogi, zlogovane besede, pesmi, odlomki iz Svetega pisma, molitve in kratek latinsko-prekmurski slovarček. Njegov avtor je prekmurski šolnik in protestantski duhovnik Mihael Bakoš (okoli 1742–1803).

Med molitvami najdemo tudi otroško molitev v šoli.⁸⁵ V primerjavi s sorodnimi molitvami v drugih šolskih knjigah je posebnost te, da se otroci na Boga obračajo z mislijo, da je bil tudi on sam za odrešenje grehov otrok, in tako pred Boga prihajajo z nekakšno predpravico za uslišanje prošenj. V skladu s protestantizmom se pri tem sklicujejo na Sveto pismo, ki pravi: »Pustite otroke k meni« (Mr 10,14).

Dragocenost Bakoševega abecednika je z vidika proučevanja otroštva pesem *Jezus z Deczov gucsi*, ki vsebuje opis šolskega dne in v nadaljevanju pokaže tudi na zgled ljubečega odnosa staršev do otrok.

81 »Dai nam tai o Bug! v'tem napreino vteknof: flori,da feme te saftopnofti, katiru fo nam sdai vuzheniki v 'ferze poljali, kmalu gorgre, prezveti, inu fe issori, da na tifti den, kader nafs bofh k' odgovoru predfe vseu; al, inu kaku fmo to navuzhenu h' pridu naobernili, mi samoremo sa letu feme fhe telkai dobrega fada pokasati.« (Gutsman 1790, str. 20.)

82 Za več o ustreznem načinu poučevanja glej poglavje o *Metodni knjigi*.

83 Kumerdej 1796, str. 11.

84 Povzeto po: Kozar, Mukič 2002.

85 Mihael Bakoš, *Szlovenszki abecedár*, Bratislava, 1786, str. 16–17.

*Csi rano gori fztánete,
Ino fse fzkrlivo vesite,
Vfoulo gyedrno idete,
I tam fzpametno merkate:
Csi fze rejcsi moje vcsite
Od méne dobro dobite. /.../
Roditele vase zdrsim, /.../
Naj váfz tak oni lübijó,
I lejpo gori hránijo,
Naj váfz dofztojno gvantajo
I pofteno oprávlajo:
Obfzlejdneyim vi fnyimi vküpe,
Vradofzt pridete me dike.⁸⁶*

Pogled v način življenja otrok skozi druge pomembnejše učbenike

Med učbeniki, ki bi bili s podrobnejšo analizo v nadaljnjih raziskavah pomembni pri oblikovanju celovitejšega pogleda na način življenja otrok v dobi Splošnega šolskega reda, je treba posebej izpostaviti še prvo slovensko računico p. Marka Pohlina iz leta 1781 *Bukvice za rajtengo* (*Bukuvze ša rajtengo, ali Kratku poduzhenje v' rajtengi: sa fantizhe, inu dekleta gmajn kraynskeh ludy, katiri se othe rajtati nauzhiti*).⁸⁷ Kot je Pohlin v uvodu zapisal, je bila računica namenjena kranjskim ljudem in njihovim otrokom, predvsem zato, da bi kranjski otroci, ki drugega jezika ne znajo, ne ostali brez tega znanja. Z njo so se šolarji učili rajtati – računati, nam pa lahko služi kot pogled v življenje tistih dni, saj vsebuje primere iz vsakdanjega življenja. Spoznavamo lahko takratne merske enote, denar, imena mesecev in dni. Računati so se učili s pomočjo nalog, ki so izvirale iz različnih vsebin, tako na eni strani iz krščanskega nauka, na drugi pa iz raznih gospodarskih, obrtniških in kmečkih opravil, predvsem je več omemb vinogradništva in trgovanja z vinom. V računskih nalogah so primeri z imeni šolarjev: Anže, Jernej, Peter, Anton, David, Blaž ter Mica, Jerca, Barba, Anka. Tudi z navedbo teh imen se nam še nekoliko približa podoba šolarjev v zadnjih dveh desetletjih 18. stoletja.

Iz **catekizmov**, kot sta *Kratki zapopadek krščanskega nauka* (Franc Ksaver Taufferer; *Kratki sapopadik kershanskiga navuka sa otroke inu kmetiske ludy*)⁸⁸ in

⁸⁶ Ibid., str. A.

⁸⁷ Marko Pohlin, *Bukuvze ša rajtengo*, Ljubljana, 1781. Več o računici v članku Milana Hladnika, Začetni pouk računstva v času šolske reforme Marije Terezije, *Šolska Kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 33, 2024, št. 1-2.

⁸⁸ Franc Ksaver Taufferer, *Kratki sapopadik kershanskiga navuka sa otroke inu kmetiske ludy*. Labaci, 1773. Prvi, anonimni izid 1770, nato vsaj še štirikrat, v Slovenskem šolskem muzeju hrani mo izvod iz 1773.

Ta velki katekismus Jurija Japlja⁸⁹ dobimo podroben vpogled v versko in moralno vzgojo mladine in odraslega prebivalstva. V razumljivem jeziku zapisana vsebina obeh katekizmov je omogočila širšemu krogu ljudi, da so se lahko poglobili, si pridobili in utrdili versko znanje. Prvi, ki se začne z molitvico *Oče naš*,⁹⁰ je še posebej namenjen otrokom, ki jim želi verske vrednote približati na prijazen način, kot npr.: »Prelubeznivi moji otroci! Služite Bogu, ker on je naš stvarnik in Gospod ...«⁹¹ Japljev katekizem vsebino podaja v obliki vprašanj in odgovorov in s tem omogoča sistematično spoznavanje vsebine, sicer pa obe deli vključujeta osnovna krščanska načela, molitve in moralne nauke z namenom vzgoje v krščanskem duhu in krepitve verskega znanja med kmečkim prebivalstvom.

Dragocen vir za proučevanje so tudi **priročniki za kmetovanje**, kot je Becker-Pohlinov priročnik *Kmetam za potrebo inu pomoč ali Uka polne vesele, inu shalostne pergodbe te vasy Mildhajm*⁹² (1789). Gre za priljubljeno zbirko poučnih in zabavnih zgodb po nemškem izvirniku pruskega pedagoga Rudolpha Beckerja: *Noth-und Hülfsbüchlein für Bauersleute*, (prva izdaja: Gotha, 1788). Prevod in prilagoditev v slovenski jezik je opravil p. Marko Pohlin in delo namenil *za mlade, inu stare ludi*. Delo je prava zakladnica napotkov za boljše življenje; vsako poglavje bi bilo vredno podrobne analize, saj se loti zelo širokega nabora tem od gospodarstva (*Kako znajo kmeti zadovoljno živeti*⁹³) do različnih drugih področij življenja. Velika pozornost je na primer namenjena kruhu in pravilni peki kruha (*Doklej le dober kruh imam, od gladu konc vzet se bat nimam*⁹⁴), pa tudi mesu, sadju, vodi, žganju (o njegovem *pridu in škodi*⁹⁵). Izrisuje se pogled na primerno ženo, ki naj bo dobra gospodinja in mora skrbeti za čistočo, pomembno je poglavje o kmečki noši (*Gvant, pravjo – stori ljudi ali Obleka naredi človeka*⁹⁶). Poglavje je opremljeno z zanimivo ilustracijo družine pri mizi. Nova obleka za otroke je bila sicer redkost in so si jo posamezni otroci zaslužili le s pridnim delom.⁹⁷ Kot dragocen vir za proučevanje zgodovine gasilstva spoznamo tudi ukrepe v borbi proti požarom. Med zanimivimi ilustracijami najdemo upodobitev cesarja Jožefa II. in pod njo napis, da je »največji prijatelj kmetov.«⁹⁸ Najdemo tudi zapise o otrocih, ki staršem naredijo največje veselje, če so ubogljivi, pridni

89 Jurij Japelj, *Ta velki catekismus s' prašhanjami, inu odgovarmi sa ozhitnu, inu posšebnu podvuzhenje te mladosti v' zešsarških krajlevih dushelah ...*, Ljubljana, 1789. Prvi izid 1779, nato še pet izdaj, v Slovenskem šolskem muzeju hranimo izvod iz 1789.

90 Taufferer 1773, str. 3.

91 Ibid, str. 92

92 Rudolf Becker, Marko Pohlin, *Kmetam za potrebo inu pomoč ali Uka polne vesele, inu shalostne pergodbe te vasy Mildhajm*, Dunaj, 1789.

93 Ibid., str. 63.

94 Ibid.

95 Ibid., str. 135.

96 Ibid., str. 157.

97 Ibid., str. 148.

98 Ibid., str. 395.

in pohlevni, kar so bile torej glavne vzgojne vrline tistega časa.⁹⁹ Zapise o otroku najdemo v poglavjih o zdravju in zakonu »Ni dobro, da je človek sam.«¹⁰⁰ Spoznamo lahko, da je otrok tudi v tem delu razumljen kot pomanjšan odrasel in kot sredstvo, ki zagotavlja in ohranja blaginjo družbe. Pričakovano je bilo, da otrok opravi svoje delo, ki se deli na dela, ki jih opravljajo dečki in druga za deklice, ki jim je namenjena predvsem materinska vloga. Tudi v tej knjigi najdemo vpogled v igro otrok prek prepovedi, s čim naj se ne bi igrali (npr. z žveplenkami, kresilno gobo idr.). Glede na problematiko, ki smo jo že izpostavili v uvodu ter poglavju o abecednikih in berilih pričujočega prispevka, je tudi tu govor o visoki umrljivosti prebivalstva. V tem delu spoznamo tudi skrb staršev za otroke, ki se kaže v tem, da jih opozarjajo na nevarnosti, pa tudi v skrbi za higieno.¹⁰¹ Del knjige, kjer se srečamo s šolo in šolskimi knjigami, je v povezavi z našimi vsebinami še posebej zanimiv in si v prihodnje zasluži podrobnejšo analizo. Srečamo se na primer z rekom, ki ga v današnjem času poznamo v nekoliko drugačni obliki, v letu 1789 pa pravi: »Kar se Anžek nauči, ne bo Anže nikdar znal; kar se Anžek navadi, bo Anže naprej gnal.«¹⁰² Predstavljena je zgodba o treh kmečkih sinovih, ki so bili »skorej glih stari in so skupej v šolo hodili.«¹⁰³ Eden med njimi se ni dobro naučil ne pisati ne brati ne *rajtati*, čeprav je doma imel *te kranjske bukvice za rajtengo*, ki so izšle leta 1781 v Ljubljani, a vanje ni nikoli pogledal. Najbolj častno življenje je imel tretji od treh *šolskih tovarišev*, ki je bil najbolj bogaboječ, usmiljen, marljiv, predvsem pa si je pridobival novo znanje, kar je kje slišal ali v »kakih bukvah bral.«¹⁰⁴ Tudi v tem delu lahko zasledimo, kako pomembno vrednost je imelo novo znanje, ki je vplivalo na spremembe v življenju otrok in odraslih.

Sklep

Razsvetljenske ideje so začele in v nadaljevanju temeljito spreminjale odnos do otrok in vzgoje. Čeprav je otrok veljal za pomanjšanega odraslega, se je polagoma krepila ideja o pomembnosti otroštva in vzgoje za kasnejše življenje, širše gledano pa tudi za razvoj in dobrobit družbe. Na širjenje teh idej so vplivala pedagoška dela tega obdobja, tudi Rousseajeve. Zanimiv je pogled na izobrazbo Marije Terezije ter na vzgojo in izobrazbo njenih otrok. Širši tokovi, tudi vpliv pruskega šolstva, so privedli do izida *Splošnega šolskega reda*, ki ga je leta 1774

⁹⁹ Ibid., str. 50.

¹⁰⁰ Ibid., str. 174.

¹⁰¹ Več: Milena Mileva Blažić, Podoba otroka pri Pohlínu, *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013, str. 294–304. <https://repositorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=105721> (pridobljeno: 14. 5. 2024)

¹⁰² Ibid., str. 196.

¹⁰³ Becker-Pohlin 1789, str. 212.

¹⁰⁴ Ibid., str. 216.

predpisala vladarica Marija Terezija. Ta prvi državni osnovnošolski zakon je z začetkom obveznega in množičnega izobraževanja pomenil prelomnico v načinu življenja otrok. Prispevek tako prek temeljnih dokumentov in šolskih knjig, ki so razstavljeni tudi na stalni razstavi Slovenskega šolskega muzeja, raziskuje otrokovo življenje v šoli in doma. Iz učbenikov so tako razvidne avtoritete v otrokovem življenju, družinski odnosi, delovne obveznosti doma ali v službi pri drugih ljudeh, gmotne razmere, otroška igra in stik z naravo. Pomembno vlogo je imelo versko življenje. Otroci so se veselili praznikov, hitro pa so se srečali tudi z boleznijo in smrtjo.

Šola je za večino otrok pomenila novost. Viri nam izrisujejo šolski koledar, ki se je sprva še popolnoma podrejal kmečkemu delu. Dobimo vpogled v otrokovo pot v šolo in domov, šolski dan, učne metode in vsebine, pravila v razredu, pohvale in kazni. Poudarjene so značajske značilnosti, ki jih je cenilo razsvetljenstvo. Šola je poleg vere vzgajala tudi odnos do države. Dolgoročno je pomembno vplivala na dvig pismenosti in zmanjšanje umrljivosti. Obvezno in množično šolstvo, ki se na naših tleh prične s *Splošnim šolskim redom*, današnjo družbo morda določa bolj kot v obdobju, v katerem je nastalo, ter s svojim vplivom na način življenja današnjih otrok izrisuje prihodnje izzive.

Viri in literatura

Viri

- Allgemeine Schulordnung*, Dunaj, 6. decembra 1774. Arhiv Republike Slovenije (ARS), Fond SI AS 7/I: I Deželno glavarstvo na Kranjskem, politični oddelek – Javne zadeve, 1763–1782, šk. 75, mapa 1.
- Splošna šolska naredba – Allgemeine Schulordnung*, Felbiger-Edling, Ljubljana, 1777, izvirnik hrani Slovenski šolski muzej (SSM), razstavna zbirka, inv. št. 1175.
- Splošni šolski red za nemške normalne, glavne in trivialne šole v vseh cesarskih, kraljevih dednih deželah*. Prevod po ljubljanski izdaji *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sammtlichen Kaiserl-Königl, Šolska kronika*, 33, 2024, št. 1.
- Bakoš, Mihael: *Szlovenszki abecedár*, Bratislava, 1786.
- Becker, Rudolf, Pohlin, Marko: *Kmetam za potrebo inu pomoč ali Uka polne vesele, inu shalostne pergodbe te vasy Mildhajm*, Dunaj, 1789.
- Felbiger, Johann Ignaz Melchior: *Sern ali vonusetek teh metodneh buqvi/Kern des Methodenbuches/Povzetek metodne knjige* (nemško-slovenska izdaja), prevod Janez Nepomuk Edling, Dunaj, 1777.
- Felbiger, Johann Ignaz Melchior: *Sern ali vonusetek teh metodneh buqvi/Kern des Methodenbuches/Povzetek metodne knjige*, (nemško-slovenska izdaja), prevod Janez Nepomuk Edling, Dunaj, 1777. Prevod izbranih poglavij: Urban Šrimpf, 2017 (za stalno razstavo Slovenskega šolskega muzeja *Šola je zakon*).
- Gutsman, Ožbalt: *ABC ali bukvice teh čerk inu besied*, Celovec, 1790.

- Japelj, Jurij: *Ta velki catekismus s' prašanjami, inu odgovarmi sa ozhitnu, inu posšebnu podvuzhenje te mladošti v' zešsarških krajlevih dushelah ...*, Ljubljana, 1789.
- Kumerdej, Blaž: *Vadenje sa brati v' usse sorte pissanji sa sholarje teh deshelskeh shol v' zessarskih krajlevih deshelah*, Ljubljana, 1796. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-XGYVZWFT>
- Küzmič, Mikloš: *ABC kni'zicza na naroudni soul haszek*, Budim, 1790.
- Küzmič, Mikloš: *Szlovenszki silabikár, z-steroga sze decza steti more navcsiti*, Gradec, 1780.
- Makovic, Anton: *Prashanja inu odgovori zhes vsehgarstvu/Fragen, und Antworten über die Geburtshilfe*, Laubach, 1782 <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-2U1IFB> (pridobljeno: 4. 5. 2024)
- Pohlin, Marko: *Abecedika ali plateltof*, Ljubljana, 1789.
- Pohlin, Marko: *Bukuvze ša rajtengo*, Ljubljana, 1781.
- Pohlin, Marko: *Kraynska grammatika*, 1769.
- Pohlin, Marko: *Kraynska grammatika ; Bibliotheca Carnioliae (Znanstvenokritična izd., str. VIII, 651)*, Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU, 2003.
- Taufferer, Franc Ksaver: *Kratki sapopadik kershanskiga navuka sa otroke inu kmetiske ludy*. Labaci, 1773.

Literatura

- Balkovec Debevec, Marjetka: »Jako dobro in koristno je za deklice, da se nauče šivati«: o pouku ženskih ročnih del v osnovnem šolstvu. *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 29, 2020, str. 443–469.
- Balkovec Debevec, Marjetka: *Obleka v šoli*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2014.
- Balkovec Debevec, Marjetka: Predstavitev stalne razstave ob odprtju, *Šolska kronika: revija za zgodovino šolstva in vzgoje*, 31/2022, št. 2–3, str. 174–177.
- Berglar, Peter; pl. Radics Peter: *Marija Terezija in Slovenci* (ur. Miha Naglič), Ljubljana: Pegaz International, 1992.
- Blažić, Milena Mileva: Podoba otroka pri Pohlinu, *Novi pogledi na filološko delo o. Marka Pohlina in njegov čas: ob 80-letnici prof. dr. Martine Orožen in 85-letnici akad. prof. dr. Jožeta Toporišiča*, Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, 2013, str. 294–304. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=105721> (pridobljeno: 14. 5. 2024)
- Golec, Boris: Terezijanske reforme: gibalo sprememb občutka pripadnosti in povezanosti ter identitet v slovenskem prostoru, *Marija Terezija – med razsvetljenskimi reformami in zgodovinskim spominom* (ur. Miha Preinfalk in Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, Zgodovinski inštitut Milka Kosa, Založba ZRC, 2018, str. 195–216.
- Herre, Franz: *Marija Terezija: velika Habsburžanka*. Ljubljana: Cankarjeva založba, 2015.

- Hladnik, Milan: Začetni pouk računstva v času šolske reforme Marije Terezije, *Šolska kronika: zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, Šolska Kronika: Zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje, 33, 2024, št. 1-2.
- Huzjan, Vanja: Etnološka analiza označenca "otrok" v zbirki slovenskih pregovorov na Clarin.si, *Paremiologija, folkloristika in digitalna humanistika: novi pogledi in metode* (ur. Saša Babič et al.), Ljubljana, 2023. (Prispevek s konference)
- Im Hof, Ulrich: *Evropa v času razsvetljenstva*, Ljubljana: Založba/*cf, Modra zbirka – Delajmo Evropo, 2005.
- Kidrič, France: Gutsman, Ožbald (1727–1790), *Slovenska biografija*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti, Znanstvenoraziskovalni center SAZU, 2013. <http://www.slovenska-biografija.si/oseba/sbi220945/#slovenski-biografski-leksikon> (pridobljeno: 21. oktobra 2024). Izvirna objava v: *Slovenski biografski leksikon: 2. zv. Erberg–Hinterlechner*. Izidor Cankar et al. Ljubljana, Zadržna gospodarska banka, 1926.
- Kozar-Mukič, Marija in Mukič, Francek: *Spoznavanje slovenstva: berilo za 7.–10. razred osnovnih šol*, Budimpešta: Croatica, 2002.
- Krampač, Tone, Šturm, Lovro, Granda, Stane: *Gorenjske družine v 18. stoletju*, Celje: Društvo Mohorjeva družba, Celjska Mohorjeva družba; Ljubljana: Inštitut Karantanija: Slovenska Matica, 2016.
- Malmenvall, Simon: *250 let obveznega šolstva na Slovenskem: opismenjevanje in kultura v poznem 18. stoletju (razstavni katalog)*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2024.
- Med naravo in kulturo: vodnik po stalni razstavi Slovenskega etnografskega muzeja* (ur. Nena Židov), Ljubljana: Slovenski etnografski muzej, 2008, str. 38.
- Motnik, Marko: Marija Terezija in glasba, *Marija Terezija – med razsvetlenskimi reformami in zgodovinskim spominom* (ur. Miha Preinfalk in Boris Golec), Ljubljana: ZRC SAZU, Zgodovinski inštitut Milka Kosa, Založba ZRC, 2018, str. 321–350.
- Muznik, Anton, *Goriško podnebje = Clima Goritiense*, (prevod Silvester Kopriva, ur. Zvonka Zupanič Slavec), Ljubljana: Inštitut za zgodovino medicine Medicinske fakultete; Znanstveno društvo za zgodovino zdravstvene kulture Slovenije, 2000.
- Pavlič, Slavica: Terezijanska šolska reforma (geslo), *Enciklopedija Slovenije*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1999, 13. zvezek.
- Simoniti, Vasko: Razsvetljeni absolutizem (geslo), *Enciklopedija Slovenije*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1996, 10. zvezek.
- Snoj, Marko, Mirtič, Tanja, Race, Duša: *Slovar Pohlinovega jezika*, Ljubljana: Založba ZRC, 2020. <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:doc-OO-417D5W>
- Šuštar, Branko: J.-J. R. – vznemirljivi meščan Ženeve. 300 Jean-Jacques Rousseau 1712–1778: razstava in simpozij v Slovenskem šolskem muzeju ob jubileju Rousseauja in 250 letnici izida njegovega pedagoškega dela Emil ali o vzgoji (1762), *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 21, 2012, št. 1/2, str. 26–30.

- Šuštar, Branko: Zgodovinski izviri razvoja zdravstvenega šolstva na Slovenskem ali o šolanju medicinskih sester in babic skozi čas 1753–1960, *Moč za spremembe – medicinske sestre in babice smo v prvih vrstah zdravstvenega sistema: 9. kongres zdravstvene in babiške nege Slovenije* (ur. Darinka Klemenc et. al.), Ljubljana: Zbornica zdravstvene in babiške nege Slovenije; Zveza strokovnih društev medicinskih sester, babic in zdravstvenih tehnikov Slovenije; Nacionalni center za strokovni, karierni in osebnostni razvoj medicinskih sester in babic, 2013, str. 13. http://www.zbornica-zveza.si/sites/default/files/doc_attachments/zbornik_2013.pdf (pridobljeno: 6. 5. 2024)
- Tapié, Victor L.: *Marija Terezija: od baroka do razsvetljenstva*, Maribor: Obzorja, 1991.
- Vodopivec, Peter: Razsvetljenstvo (geslo), *Enciklopedija Slovenije*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 1996, 10. zvezek.
- Vodnik po stalni razstavi Slovenskega šolskega muzeja *Šola je zakon: izobraževanje in vzgoja na Slovenskem skozi čas* (ur. Marjetka Balkovec Debevec), Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2024.

Aleš Gabrič*

Šolske reforme in pismenost na Slovenskem od terezijanskih časov

School Reforms and Literacy in Slovenia since the Teresian Period

Izvleček

V prispevku je predstavljen vpliv treh največjih šolskih reform prve stopnje izobraževanja na pismenost na slovenskem ozemlju. Posledic splošnega šolskega reda iz leta 1774 na dvig pismenosti ni možno natančno opredeliti, saj za to ni na voljo statističnih podatkov, ocene posameznikov pa so bile bolj sad njihovih lastnih pogledov. Dvig pismenosti je zaostajal za pričakovanji, saj je šolo pred revolucijo leta 1848 obiskovala le približno tretjina šoloobveznih otrok. Korak k splošni pismenosti je prinesla naslednja šolska reforma iz leta 1869, kar je natančneje prikazano s statističnimi podatki in zemljevidi, ki ponazarjajo, da je do 1. svetovne vojne velika večina mladih že obvladala branje in pisanje, več nepismenih pa je bilo v nekaterih bolj oddaljenih delih slovenskega ozemlja in med starejšo generacijo. Osnovno-šolska reforma iz petdesetih let 20. stoletja tako ni več imela (ožjega) cilja dvigovanja pismenosti, temveč je bila pozornost načrtovalcev reforme v večji meri že usmerjena na prehod z osnovne na srednjo stopnjo izobraževanja.

Abstract

The article presents the impact of the three largest school reforms of the first level of education on literacy in the Slovenian territory. The effect of the general school order from 1774 on the increase in literacy cannot be determined precisely, as no statistical data is available and the assessments of individuals were more the result of their own opinions. The increase in literacy fell short of expectations, as before the revolution of 1848 only around a third of the school-age generation of children attended school. The next school reform in 1869 brought a step towards general literacy, which is more precisely evidenced by statistical data and maps showing that by the First World War the vast majority of young people had already mastered reading and writing and that there were more illiterate people in some more remote parts of Slovenian territory and among the older generation. The primary school reform of the 1950s therefore no longer had the (narrower) aim of increasing literacy, but the reform planners were already focusing more on the transition from elementary school to secondary school.

Ključne besede: šolska reforma, elementarne šole, pismenost, odpravljanje nepismenosti, Slovenci

Keywords: school reform, elementary schools, literacy, elimination of illiteracy, Slovenians

* Dr. Aleš Gabrič, znanstveni svetnik, Inštitut za novejšo zgodovino, e-pošta: ales.gabric@inz.si

Uvod

»Med razlogi vsega tega ni najmanjši pri podeželskem ljudstvu tako zelo razširjeno neznanje branja in pisanja; v tem je tako neizkušeno, da zna razen redkih študentov, duhovščine, nekaterih meščanov v mestih in v grajskih pisarnah v vsej vojvodini komaj sto oseb brati in pisati.«
(Blaž Kumerdej, 1772)¹

»Očetu Marku smo hvaležni za več reči. On je spet branje med ljudmi raširal, od trideset let se skoro vsaki pastir inu pastarica brati naučila. Dost bukv je med ljudi dal; jezik semtarkje v' bukvah očistil, omččil, inu lepši perrežal.«
(Valentin Vodnik, 1798)²

Za dve tako izrazito nasprotujoči si oceni dveh izobražencev razsvetljske dobe na Slovenskem bi bralec sprva zlahka pomislili, da opisujeta dvojce različnih stvarnosti. Pa vendarle sta oba avtorja zapisov poskušala orisati isto problematiko v istem prostoru, oba pa sta v skladu s potrebami svojega zapisa pretiravala, vsak v svojo smer. Blaž Kumerdej je marca 1772 pristojnim na Dunaju razložil svoj pogled na organizacijo elementarnega šolstva na Kranjskem. Da bi Marijo Terezijo prepričal, naj sprejme ustrezne ukrepe, ki bi dvignili raven pismenosti preprostega prebivalstva, je zatrjeval, da med njimi skorajda ni branja in pisanja sposobnih in da sta ti dve veščini omejeni na izobraženo elito. Pri pojasnjevanju, kakšne koristi bi prinesla višja pismenost, je navajal večinoma ekonomsko blaginjo družin in države ter seznanjanje prebivalcev z njihovimi državljanskimi dolžnostmi. Potenciranje poudarka o splošni nepismenosti je bilo v tem primeru v službi prepričevanja o nujnosti širjenja šolske mreže.

Valentin Vodnik je 26 let pozneje, aprila 1798, v pohvali Marka Pohlina šel v drugo smer in zatrdil, da naj bi se v tridesetih letih po izidu njegove *Kraynske grammatike* sposobnost branja tako razširila, da naj bi jo obvladal že skorajda vsak preprost človek, vsak pastir in pastarica. Omenil je, da je latinski črkopis za pisanje kranjskega jezika sicer uvedel že Primož Trubar, a se nato gramatika Adama Bohoriča ni prijela, ker naj ne bi bila prijazna do katoliškega nauka. Marko Pohlin je s svojo slovnico obudil pisanje v kranjskem jeziku, a je Vodnik po omembi nekaterih stranpoti Pohlinovega dela dodal, da tisti, ki nadaljujejo njegovo delo, ne stopajo po njegovi poti, temveč si prizadevajo za enotno slovnico in slovar, ki se ne bi omejevali zgolj na Kranjsko.

1 Navedeno po: Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, str. 169.

2 Navedeno po: Fr. Wiesthaler (ur.), *Valentina Vodnika izbrani spisi*, Ljubljana: Slovenska matica, 2019, str. 60.

Skupno obema piscema, ki sta uporabila navedbo sposobnosti branja in pisanja za potrditev svojih navedb, je bilo, da se pri argumentiranju svojih trditev nista mogla opreti na nikakršne realne kazalce. Z ugotavljanjem stopnje pismenosti se je začela država resneje ukvarjati šele takrat, ko je tudi sama intenzivneje posegla v šolstvo in jo je zanimalo, kakšni so uspehi njenih posegov. Kot pravi profesor socialne zgodovine David Vincent, ki se je veliko ukvarjal z vprašanji pismenosti, je bilo to v bolj razvitih državah šele v 19. stoletju. Kot pomembno točko preloma je izpostavil podpis Bernskega sporazuma iz leta 1874, s katerim je bila ustanovljena mednarodna poštna organizacija, ki je zagotavljala pretok pisemskih pošilk po vsej Evropi, kar je tudi ljudi iz nižjih slojev spodbudilo, da pišejo sorodnikom in znancem v oddaljene kraje.³ Natančnejše podatke o pismenosti na slovenskem ozemlju lahko najdemo od druge polovice 19. stoletja od modernih popisov prebivalstva v Avstriji, boljše primerjave med državami in narodi pa je ponudila šele ustanovitev UNESCO po 2. svetovni vojni. Za primerjavo deleža za branje in pisanje sposobnih za čas do sistematičnih popisov prebivalstva služijo zgolj približne ocene, izračunane na podlagi posrednih kazalcev kulturne razvitosti, ki pa nam vendarle kažejo trende v različnih delih Evrope. Ocenjevanje stopnje pismenosti je ponekod prikazano s sposobnostjo podpisovanja osebe na različne listine ali račune, a je to lahko zgolj mehanična poteza, ki ne zagotavlja, da je bila ta oseba hkrati sposobna prebrati tisto, pod kar se je podpisala. Približek na osnovi deleža otrok, ki so obiskovali elementarno stopnjo šolanja, tudi ne pove, koliko jih je šole redno obiskovalo, koliko jih je šolske prostore zapustilo z zadovoljivim uspehom in ali so kasneje branje in pisanje sploh prakticirali. Pogostost uporabe tega kazalca pa vsekakor potrjuje povezanost šole prve stopnje izobraževanja in stanja pismenosti v družbi. Elementarna stopnja šolanja je pač vedno bila namenjena prav temu cilju: osnovnemu opismenjevanju, delež branja in pisanja sposobnih pa je postal eden temeljnih kazalcev prikaza kulturne razvitosti družbe, naroda ali države.

Nizka stopnja pismenosti ob začetku novega veka

V srednjem veku, pred Gutenbergovim izumom tiska je v Evropi prevladovala tradicija ustnega prenosa informacij in ljudje so bolj zaupali izgovorjenim besedam kot pa *čackam* na papirju, ki jih niso razumeli. Prevlada pisne tradicije v upravnih strukturah se je začela ob koncu 15. stoletja. Pomembno razliko pri hitrosti rasti pismenosti je dodala verska reforma, saj so v severni in osrednji Evropi pod vplivom Luthrovih idej in protestantske miselnosti začeli spodbujati branje verskih tekstov, medtem ko so dežele, v katerih je v verskih bojih prevladala Ka-

3 David Vincent, *The Rise of Mass Literacy : Reading and Writing in Modern Europe*, Cambridge, Malden: Polity, 2000, str. 1, 6–7.

toliška cerkev, nasprotovali opismenjevanju spodnjih slojev prebivalstva.⁴ Izum tiska, širjenje založniške dejavnosti in verska reforma so krepili željo po branju, a vse do reform šolstva v 18. stoletju je bila večina bralcev še vedno aristokratska in izobraženska elita, juristi, zdravniki, posestniki, bogatejši trgovci in duhovščina, tako da v primerjavi s srednjim vekom v tem pogledu še ni bilo sprememb. Knjiga je postajala vse bolj cenjena dobrina, ki je vnašala paniko med vladajoče kroge, zato so državne in cerkvene oblasti sprejele več cenzurnih ukrepov, ki naj bi omejevali pretok po njihovem mnenju škodljivih idej. Upadanje pomena ustne tradicije je porajalo slabe občutke med nepismenimi, ki so z nemočjo in zavistjo spremljali konkurente na podobni ravni družbene lestvice, ki so zaradi sposobnosti branja in pisanja hitreje napredovali; to pa je bila tudi svojevrstna spodbuda za povečevanje deleža pismenih. Ocenjuje se, da je bila v prvih stoletjih po Gutenbergovem izumu vodilna v pismenosti na evropski celine Nemčija, ki ni imela močne centralne oblasti, je pa imela najbolj razvito založniško dejavnost.⁵

Med tridesetletno vojno je začela osrednja Evropa izgubljati primat, po končanju verskih konfliktov v zahodnem delu celine pa se je začel njihov hitrejši gospodarski in kulturni vzpon, najbolj izrazit v Angliji. Naraščanje števila šolajočih se na vseh stopnjah je dvigovalo delež pismenih ali polpismenih (ki so znali nekaj prebrati, ne pa tudi pisati) tudi med srednjimi in nižjimi sloji, tako da se je leta 1642 znalo podpisati približno 60 odstotkov ljudi v angleških mestih, medtem ko je bil ta delež na kmečkem podeželju okoli 38-odstoten, na zaostalih zahodnih in severnih delih pa je osnove pisanja obvladal le približno vsak peti, torej okoli 20 odstotkov prebivalstva. Pod poročne listine se je leta 1640 podpisalo 30 odstotkov Angležev in 25 odstotkov Škotov, sredi 18. stoletja pa že okoli 60 odstotkov prvih in drugih, hkrati pa okoli 30 odstotkov Angležinj in 15 odstotkov Škotinj.⁶

Francija je sosedi na drugi strani Rokavskega preliva sledila z nekajdesetletnim zaostankom. Delež branja in pisanja sposobnih je hitreje naraščal v protestantskih državah, saj je razvoj tržne ekonomije spodbujal trgovce in podjetnike k poslovanju s pisnimi zavezami s svojimi partnerji. V nasprotju s tem pa so v gospodarskem pogledu in posledično tudi pri pismenosti vse bolj zaostajale države ob Mediteranu in proti vzhodu Evrope. Najbolj radikalen korak za dvig pismenosti je naredila Švedska, saj je njena luteranska Cerkev leta 1686 sprejela prepoved poroke nepismenih oseb. Pod nadzorom evangeličanskega duhovnika so morale za učenje branja in pisanja svojih otrok skrbeti tudi matere na oddaljenih kmetijah, daleč od vaških ali župnijskih šol. Rezultat je bila najvišja stopnja pismenosti v Evropi, ki naj bi se na prelomu v 18. stoletje približala 80 odstotkom.⁷

4 Daniel P. Resnick and Jay L. Gordon, *Literacy in Social History, Literacy : An International Handbook* (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999, str. 18.

5 Steven Roger Fischer, *A History of Reading*. London: Reaktion Books, 2004, str. 215–225.

6 Prav tam, str. 257.

7 Prav tam, str. 256–257.

Počasno naraščanje pismenosti po terezijanski šolski reformi

Razsvetljenska doba je tudi vladajoče kroge v Habsburški monarhiji spodbudila, da so sprejemali ukrepe za dvig pismenosti in vsesplošen kulturni razvoj. Izobraževanje je pridobivalo pomen, postajalo pomemben dejavnik pri napredovanju na družbeni lestvici in sčasoma tudi pogoj za zaposlitev v vse več poklicih. Tudi pri namestitvah v uglednih državnih službah ni več zadostoval plemenit rod kot nekoč, ampak je bila zaposlitev vse bolj odvisna od širšega spektra znanja, poznavanja državnih predpisov, državnih potreb in sporazumevanja v različnih jezikih. Te spremembe so se hitreje pokazale na višjih stopnjah študija, ne pa tudi pri elementarnem šolstvu, saj se šolski obisk nikakor ni dvigoval skladno z željami države in njenih šolskih reformatorjev.⁸

Ker država ni zagotovila sredstev za financiranje šolstva, so določbe splošnega šolskega reda ubirale precej počasno pot do realizacije načel. Tisti, ki bi morali prevzeti patronat nad posamezno šolo, so se upirali prevzemanju večjih finančnih bremen za šolske potrebe. Starši so le stežka sprejemali zahteve za plačevanje šolnine. Učiteljskega negodovanja zaradi slabo plačanega dela niso mogle zakriti niti nekatere ugodnosti poklica, npr. oprostitev služenja vojske. Željam oblasti je bolj sledilo ustanavljanje normalk in glavnih šol, ne pa tudi trivialk. Za govorce manjših jezikov, kot je slovenščina, je bilo problematično tudi jezikovno vprašanje. V uradnem poslovanju in v mestih in večjih trgih je prevladovala nemščina, ki se je uveljavila tudi v bolj zahtevnih šolah, medtem ko je bilo za slovenščino več prostora le na manj zahtevnih šolah.

Naraščanje deleža šolskega obiska in pismenosti je oviralo pomanjkanje kadra, saj je z normalk prihajalo manjše število učiteljev, kot je bilo načrtovano, pri starejšem cerkovniškem kadru pa so opažali odpor do pedagoških novotarij. Jožef II. se v nasprotju z materjo Marijo Terezijo ni izogibal grožnjam in sprejemanju ukrepov za kaznovanje staršev, ki otrok niso pošiljali v šole, ampak so jih uporabljali za domača dela ali jih namesto v šolo pošiljali v uk h kateremu od obrtnikov.⁹ Rezultati so bili vsekakor skromnejši od pričakovanih in pogosto bolj odvisni od lokalnih dejavnikov, denimo od agilnosti šolskih nadzornikov. Ko je bil Anton Tomaž Linhart konec leta 1786 imenovan za nadzornika ljubljanskega okrožja, je bilo v njem ob normalki in dveh dekliških uršulinskih šolah zgolj devet šol. V treh letih in pol Linhartovega delovanja pa jih je bilo ustanovljenih še 27, torej trikrat toliko kot jih je bilo prej.¹⁰

8 Najobširneje sta o tej reformi pisala Josip Apih (Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, *Letopis Matice Slovenske*, 1894, str. 253–317; Josip Apih, Ustanovitev narodne šole na Slovenskem : drugi del, *Letopis Matice Slovenske*, 1895, str. 146–233) in Vlado Schmidt (*Zgodovina I*, 1988, str. 151–290).

9 Apih 1895, str. 206–210.

10 Vlado Schmidt, A. Linhart kot okrožni šolski nadzornik, *Zgodovinski časopis*, 8, 1954, str. 146.

Kljub oviram, nasprotovanju in počasnosti ukrepanja lokalnih oblasti je po ocenah Vlada Schmidta ob koncu osemdesetih let 18. stoletja na Slovenskem delovalo okoli 160 šol na prvi stopnji šolanja. Šolski obisk je bil skromen, na Kranjskem ocenjen na manj kot četrtno mladostnikov. Razlika med spoloma se je pokazala tudi v šolskih klopeh, saj je bilo v trivialkah deklic trikrat manj kot fantov. Razvidne so bile stanovske razlike, saj so premožnejši pogosto še vedno dajali prednost poučevanju privatnih učiteljev. Neenak je bil razvoj v mestih in na podeželju, tako da sta bili organizacija in obisk v mestih dosti višja, z vaških šol pa so predstojniki večkrat prejeli poročila o novem, zahtevam nedoraslem učiteljskem kadru.¹¹

Terezijanska šolska reforma je skušala izobraževanje v avstrijskih deželah približati ravni evropskih držav, ki so šolskoreformne ukrepe sprejele že poprej in so državni posegi v izobraževalne sisteme že izkazovali uspehe. Razlike v pismenosti so bile velike ne le med državami, temveč tudi znotraj držav, med njihovimi bolj in manj razvitimi deli. Ko je bilo prvega zagona terezijanskega šolskega sistema konec, torej ob koncu osemdesetih let 18. stoletja, je kot najbolj pismen del Evrope ocenjen severni del Francije. Podpisati se je znalo 71 odstotkov Francozov in 44 odstotkov Francozinj, kar je bilo več kot v Angliji ali avstrijski Nizozemski, kjer je bil delež pismenih moških med 60 in 65 odstotki in žensk med 37 in 42 odstotki. Jug Francije je bil še daleč zadaj, saj se je znalo podpisati le 27 odstotkov moških in zgolj 12 odstotkov žensk. Prusija, ki je bila Avstriji v marsičem za zgled, je bila lep primer hitrega širjenja pismenosti. Sredi 18. stoletja se je znal podpisati le vsak deseti državljani, leta 1765 približno vsak četrti, ob prelomu v 19. stoletje pa je delež narastel na 40 odstotkov, torej se je v pol stoletja početril.¹² Do konca 18. stoletja so visoko pismenost že dosegle severnoevropske države Švedska, Danska, Finska, Islandija, pa tudi Škotska, deli Anglije, Francije in Nemčije.¹³ V Franciji in Angliji se je ob koncu 18. stoletja že pojavila novost, ki je za svoj obstoj potrebovala širši interes za branje knjig. To so bile javne knjižnice, ki so bile drugače od družinskih, cerkvenih ali univerzitetnih dostopne širokemu krogu bralcev. Ustanavljala so jih privatna društva, že obstoj večjega števila javnih knjižnic, ki so se drugod po Evropi začele širiti stoletje pozneje, pa je dokazoval, da obstaja kritična masa uporabnikov njenega knjižnega bogastva.¹⁴ Nemški zgodovinar knjigotrštva in založništva Reinhard Wittman se je ob podatkih o naraščanju števila bralstva vprašal, če lahko konec 18. stoletja že ocenjujemo kot čas bralne revolucije, a je bil njegov odgovor negativen spričo dejstva, da so bili bralci še vedno iz istih krogov kot prej in da so bile tudi v najrazvitejših državah še vedno bele lise z območji brez šolske mreže. Kot izjemo, ki ne bi smela prekriti podobe še vedno velikega

11 Schmidt, *Zgodovina I*, 1988, str. 251–259.

12 Fischer 2004, str. 290–291.

13 Vincent 2000, str. 8–9.

14 Fischer 2004, str. 259–260.

deleža nepismenih in zgolj kakšnega odstotka rednih bralcev knjig, pa seveda omenja Švedsko.¹⁵

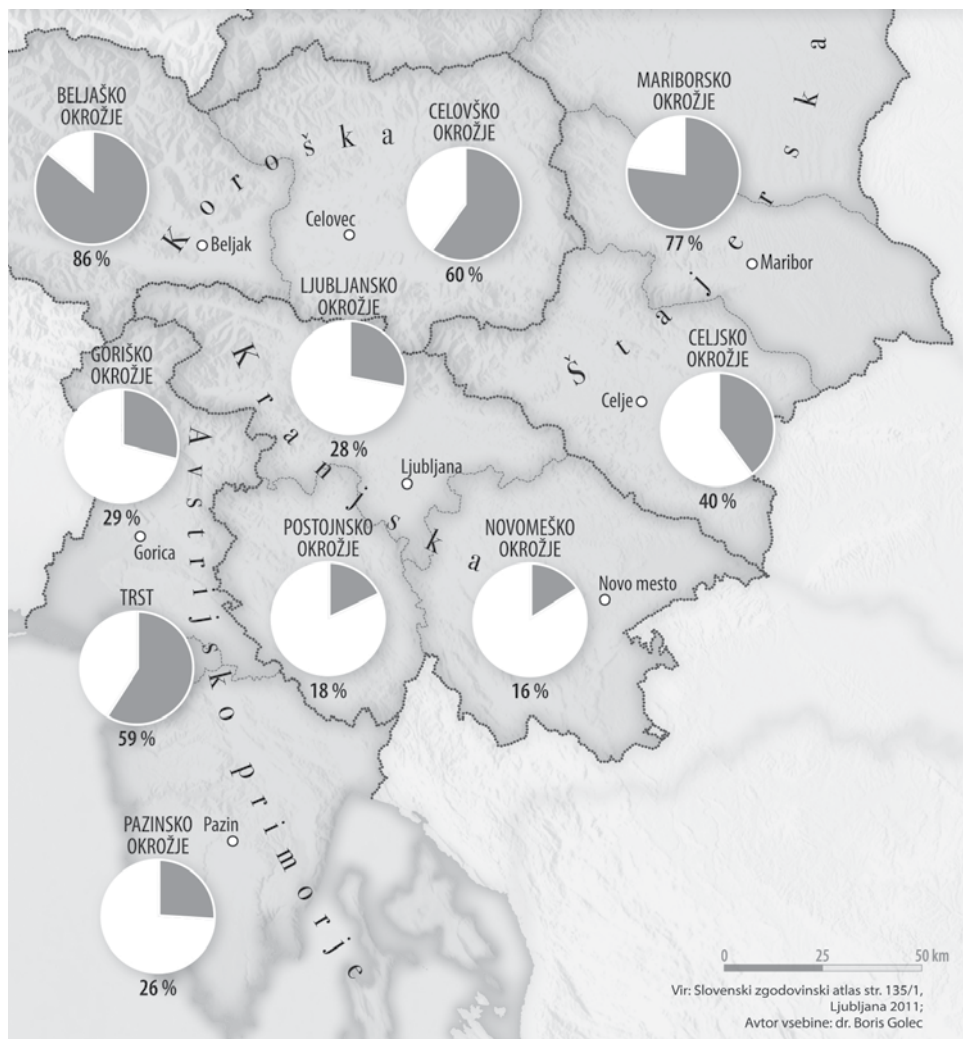
Ob koncu 18. stoletja je sledil zastoj dviganja pismenosti po vsej celini. Pomemben vzrok, ne pa edini, so bile napoleonske vojne, ki so zajele večino evropskega sveta in pozornost načrtovalcev državnih financ preusmerile v zadovoljevanje vojaških potreb države. Ne gre spregledati vpliva industrijske revolucije, ki je potrebovala vse več in več delovne sile, v blišč in bedo industrijskega razcveta pa pritegnila tudi nezanimljiv delež otroške populacije. Tudi v najbolj razviti Angliji so se kmalu začeli soočati z vprašanjem, kako preprečiti prehitro zaposlovanje otrok in jim to breme odložiti vsaj za čas obveznega šolanja.

Šolski razvoj je začel stagnirati tudi v avstrijskih deželah s slovenskim prebivalstvom. Posplošene ocene, da se je šolski obisk od preloma v 19. stoletje, ko je znašal približno 15 odstotkov šoloobvezne populacije, podvojil do konca predmarčne dobe, nam nič ne pove o razlikah med posameznimi deli današnjega slovenskega ozemlja. Najhitrejši je bil dvig v mariborskem okrožju, kjer se je s 65 odstotkov leta 1820 povzpел na 77 odstotkov v letu 1847. Leta 1820 je bil obisk pouka najslabši v goriškem okrožju, zgolj 6-odstoten, a so ga prizadevanja lokalnih oblasti dvignila do 29 odstotkov v letu 1847. S tem so prehiteli južni okrožji Kranjske, novomeško in postojnsko, kjer je šolo leta 1847 še vedno obiskovala manj kot petina za šolo godnih otrok. Visok delež obiska otrok na Koroškem gre predvsem na račun severnejših nemških delov dežele, šolska mreža v slovenskem južnem delu dežele pa je bila bistveno manj razvita. Leta 1847, leto pred marčno revolucijo, je torej na s Slovenci poseljenem območju šolski obisk dosegel 37 odstotkov, a bi ga morali, če bi želeli dobiti številko zgolj za slovensko populacijo, malce znižati, saj so delež zviševali nemško govoreči v večjih mestih in Italijani v Trstu in drugih obmorskih mestih. Približno dve tretjini slovenskih otrok, med temi dosti več deklic kot dečkov, torej še več kot sedem desetletij po terezijanski šolski reformi nista bili deležni rednega šolanja niti na prvi stopnji učenosti.¹⁶

Vpliv slabega šolskega obiska na sposobnost branja in pisanja si ponazorimo še s podatki o podpisovanju peticij za Zedinjeno Slovenijo leta 1848, ki jih je zbral in analiziral Stane Granda. Po eni strani se pri tem srečujemo z bolj razvitim meščanskim okoljem, saj se je v Celju vseh 80 podpisnikov podpisalo lastnoročno. A kot je opozoril Granda, gre za tip peticije, ki so jo podpisovali le izbrani iz izobraženskih, upravnih ali obrtnih poklicev, za katere je bila pismenost že nujna in samoumevna. Prevlada lastnoročnih podpisov pred tistimi, ki so k svojemu imenu, ki ga je zapisal zbiralec podpisov, dodali zgolj križec, je značilna za peti-

15 Reinhard Wittmann, *Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century? A history of reading in the West* (eds. Guglielmo Cavallo and Roger Chartier), Oxford: Polity Press, 1999, str. 286–289.

16 Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem II*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, str. 136–139; Boris Golec, *Šolski obisk po političnih enotah v predmarčni dobi I. 1846*, *Slovenski zgodovinski atlas*, Ljubljana: Nova revija, 2011, str. 135.



Šolski obisk po političnih enotah v predmarčni dobi leta 1846

cije z manj podpisi in tiste, pri katerih so izbirali med bolj pomembnimi ljudmi iz okolice. V Celju bližnjih krajih Štajerske je npr. na peticiji iz Poljčan med 40 podpisi 8 podkrižanih, v Podčetrtku so med 226 na prvi pogled le trije nepismeni, a nas tudi v tem primeru avtor študije opozarja, da se te peticije ne sme uvrščati med množične, temveč med elitne. Med množičnimi peticijami na Štajerskem precej drugačno podobo pismenosti nakazujejo sezname iz Slovenskih goric. V Sv. Lovrencu je med 208 podpisniki precej več kot polovica, 123, podkrižanih. Podobno sliko kaže peticija iz bližnjega Sv. Andraža, kjer je križec pristavilo 35 od skupno 45 podpisnikov peticije. Za nekatere druge peticije iz Štajerske, pri katerih je križec pred ime pristavila približno tretjina podpisnikov, Granda pripominja, da

je bilo nepismenih verjetno dosti več, na kar nas opozarja enaka pisava številnih imen. Bistvenih razlik ni bilo na koroškem podeželju, saj je med 65 podpisanimi v Rožeku (približno) 40 podkrižanih, v Št. Jakobu v Rožu pa jih je med 81 vsaj pri 35 dodan križec. Dosti bolj skrb zbujajoče stanje nepismenosti je kazalo dolensko podeželje. V peticiji iz Šentjerneja je bilo med 127 podpisniki le 8 pismenih, osem lastnoročnih podpisov je tudi med kar 274 podporniki peticije iz Bele Cerkve.¹⁷

Iz številnih posrednih podatkov lahko sklepamo, da se stopnja pismenosti na Slovenskem pod štirimi cesarji (od 1780 do 1848), ki so sledili Mariji Tereziji, še ni približala niti polovici prebivalstva. S tem pa Avstrija ni bila nikakršna izjema, saj je tudi v bolj razvitih državah od uzakonitve obveznega obiskovanja šol v 18. stoletju trajalo približno stoletje, da so bili načrtovani rezultati vidni v zaželenih številkah šolskega obiska in stopnje pismenosti.¹⁸

Hitrejša naraščanje pismenosti po reformi ljudskih šol leta 1869

Revolucionarno leto 1848 je prineslo ideje za novo šolsko reformo, ki bi avstrijske dežele po pismenosti približale ravni evropskih držav z višjo stopnjo pismenosti in kulturne razvitosti. Dotedanjo študijsko dvorno komisijo je zamenjalo prosvetno ministrstvo, ki je že poleti 1848 predstavilo osnutek temeljnih načel javnega pouka v Avstriji. Omogočili naj bi izobraževanje vsem šoloobveznim, tudi revnim otrokom, predvideli so enotnost osnovne stopnje izobraževanja in olajšanje prehoda na višje stopnje izobraževanja. Toda zaradi hitrega poraza revolucije jim je v letu 1849 uspelo izpeljati le reformo srednješolske in visokošolske stopnje izobraževanja, medtem ko je prva stopnja, elementarno šolstvo obtičalo v načrtih in bilo reformirano šele dve desetletji kasneje, ko se je v Avstriji naposled uveljavila meščanska demokracija in so na oblast prišle politične stranke z liberalnimi pogledi.¹⁹

Pred avstrijsko šolsko reformo iz sredine 19. stoletja je slovensko ozemlje (in Habsburška monarhija kot celota) po pismenosti še vedno precej zaostajalo za kulturno razvitejšimi deli Evrope. Vodilna je bila še vedno Švedska, kjer naj bi bilo že okoli 90 odstotkov pismenih. Sledili sta Škotska in Prusija s približno 80 odstotki, v Anglija in Walesu je bil delež med 65 in 70 odstotki in v Franciji okoli 60-odstoten. Proti jugu in vzhodu Evrope se je delež ljudi, ki so bili sposobni pisnega komuniciranja, naglo zniževal. Za Španijo se ocenjuje, da je bilo pismenih okoli 25 odstotkov ljudi, v Italiji 20 odstotkov, balkanski svet je bil še nižje, povsem na vzhodu Evrope pa je bilo v Rusiji le od 5 do 10 odstotkov pismenih, kolikor

17 Stane Granda, *Prva odločitev za Slovenijo : dokumenti z uvodno študijo in osnovnimi pojasnili*, Ljubljana: Nova revija, 1999. Kopije peticij s komentarji avtorja študije so na str. 134–551.

18 Vincent 2000, str. 30–31, 56–59.

19 Več o tem: Vlado Schmidt, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem III*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988, str. 7–17.

jih je bilo po ocenah v zahodnem delu kontinenta v času tiskarske revolucije.²⁰ Velike razlike so bile tudi znotraj držav, saj je bila običajno moška populacija dosti bolj pismena od ženske, mestna od podeželske, trgovsko-obrtniška od kmečke. Prusija, ki je nepismenost že precej pred koncem 19. stoletja znižala na manj kot desetino, je postala vzor številnim evropskim državam.²¹

V avstrijskem delu Avstro-Ogrske so šolsko reformo, ki je spodbudila naglo naraščanje deleža pismenih, izpeljali po letu 1867, ko je ministrstvo za uk in bogočastje sledilo zahtevam liberalne večine v parlamentu po radikalni spremembi ustroja prve stopnje šolanja. Z zakonom o ljudskih šolah iz maja 1869 sicer ni bila dosežena enotnost izobraževanja v času predpisane osemletne šolske obveznosti, so pa določbe in spremljajoča zakonodaja globoko zarezale v poglede na šolanje mladine in tovrstno prakso. V primerjavi z nekdanjimi trivialkami so ljudske šole omogočale širšo izobrazbo, saj je bil predmetnik močno razširjen. Predpisana je bila zahtevana izobrazba za učiteljski kader, ki je moral dokončati šolanje na štiriletnih učiteljskih, na katera so se lahko vpisovala tudi dekleta. V skladu z možnostmi so morale dežele poskrbeti za predpisano minimalno plačo za učitelje, kar naj bi jih razbremenilo iskanja dodatnega zaslužka, kot državni uslužbenci pa so postali učitelji upravičeni do pokojnine.

Temeljito preoblikovanje šolskega sistema na najnižji stopnji šolanja se je kmalu odrazilo v tistem dejavniku, ki mu je ta stopnja tudi namenjena – v osnovni pismenosti. Ta je hitro naraščala, saj je zajela večino šoloobvezne mladine in so po tem kriteriju Slovenci v monarhiji zaostajali le za Čehi in Nemci.²² Ker je začela Avstrija leta 1880 izvajati popise prebivalstva, je možno posledicam šolske reforme iz leta 1869 – v nasprotju s terezijansko šolsko reformo – slediti tudi v statističnih podatkih. Popisi so glede pismenosti razvrščali ljudi v tri skupine: pismene, nepismene in t. i. polpismene, kamor so uvrščali ljudi, ki so znali zgolj brati, niso pa obvladali pisanja. Uvrstitev v to skupino ni natančno opredeljena, verjetno pa je šlo za del šoloobvezne mladine in za starejše samouke, ki v mladosti niso obiskovali šole, so se pa v kasnejših letih naučili (vsaj) brati. Delež polpismenih je bil leta 1880 približno 14-odstoten in je nato naglo padel.²³ Na sledečih zemljevidih so polpismeni prišteti k pismenemu delu prebivalstva, saj so vendarle razumeli osnove zapisanega besedila. Znanje branja in pisanja so sprva ugotavljali pri starejših od deset let, torej med prebivalstvom, ki naj bi že dokončalo prvi štiriletni cikel ljudske šole. V popisu leta 1910 so spodnjo mejo dvignili na enajsto leto starosti.²⁴

20 Fischer 2004, str. 290–291.

21 Vincent 2000, str. 10–13.

22 Vasilij Melik, Slovenci in »nova šola«, *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969* (ur. Vlado Schmidt, Vasilij Melik in France Ostanek), Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1970, str. 53.

23 Živko Šifer, Pismenost prebivalstva, *Prikazi in študije*, 10, št. 5, maj 1964, str. 12–13.

24 Vsi statistični podatki za avstrijski del monarhije so povzeti iz Šifer 1964. Za Prekmurje, ki je sodilo v ogrski del monarhije, so podatki vzeti iz Miha Štampah, *Šolstvo in pismenost v večjezičnem prostoru med rekama Rabo in Muro od 1870 do 1910 : diplomsko delo*. Lendava: [M. Štampah], 2016.



Delež nepismenih na Slovenskem leta 1880

Primerjava deleža nepismenih med popisom leta 1880 in popisom iz leta 1910, zadnjim avstrijskim popisom prebivalstva pred prvo svetovno vojno, nakazuje trend hitrega naraščanja stopnje pismenosti. Medtem ko je bilo leta 1880 na Slovenskem nepismenega še več kot 38 odstotkov prebivalstva (domnevamo lahko, da je bila v času šolske reforme nepismena približno polovica prebivalstva), je bilo na zadnjem popisu nepismenih le še nekaj več kot 13 odstotkov prebivalcev. Primerjava po pokrajinah pokaže, da je bilo na Slovenskem leta 1880 največ nepismenih, in sicer več kot 70 odstotkov, v nekaterih okrajih Primorske (Koper, Volosko), v Prekmurju in v nekaterih okrajih Kranjske (Novo mesto, Kranj, Kamnik). Čeprav so ta območja tudi leta 1910 še vedno sodila med dele z največ nepismenimi na Slovenskem, pa je bil ravno tam dosežen največji napredek. V treh desetletjih je stopnja nepismenosti v slovenskem delu okraja Volosko padla z 83,7 na 34,1 odstotka in v Kopru s 74,6 na 42,2 odstotka, v okraju Novo mesto z 78,2 na 25,8 odstotka in v okraju Kranj s 73 na 23,7 odstotka. Leta 1910 so imeli štirje gosto naseljeni okraji že manj kot desetino nepismenih (Celje mesto 5,7, Ljubljana mesto 6,1, Maribor mesto 6,5 in Ljutomer 7,2 odstotka), sledila pa jim je večina slovenskega ozemlja, trinajst okrajev, v katerih se je nepismenost gibala med 10,1 in 20 odstotka.²⁵ Problem večinske pismenosti slovenskega prebivalstva je bil torej rešen do prve svetovne vojne, saj so med nevedskimi branja in pisanja izrazito prevladovali starejši ljudje, medtem ko je bilo med mladimi takšnih le nekaj odstotkov.

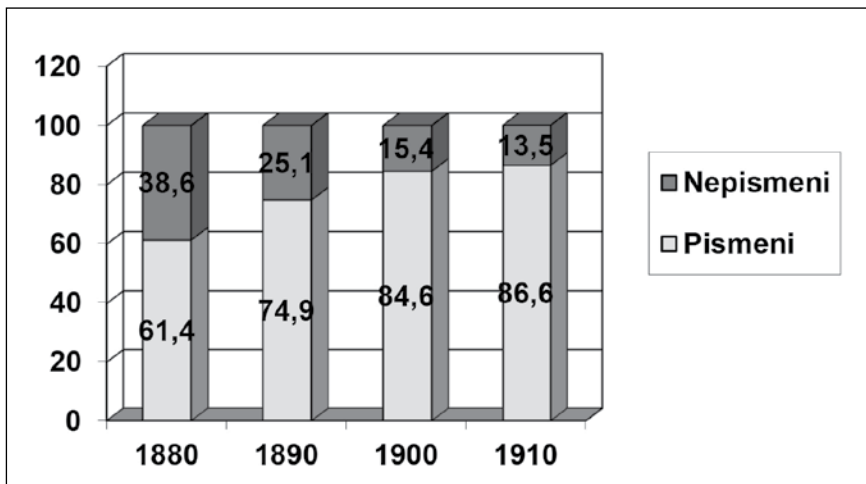
²⁵ Šifrer 1964, str. 22.



Delež nepismenih na Slovenskem leta 1910

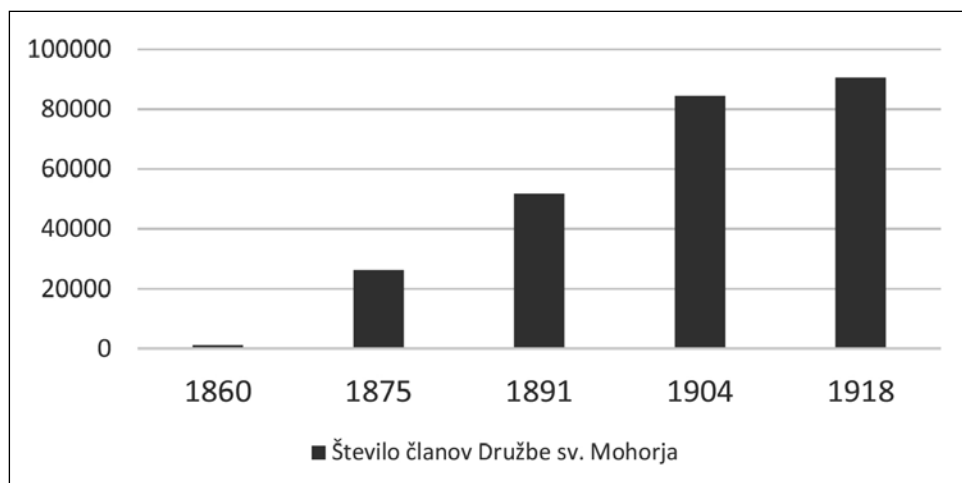
Posledice šolske reforme iz leta 1869 ponazarja tudi grafikon pismenosti na Slovenskem po desetletjih popisov prebivalstva; manjši napredek med letoma 1900 in 1910 gre pripisati tudi nekoliko spremenjeni metodologiji popisa prebivalstva in dvigu spodnje meje ugotavljanja pismenosti, kar pa ne more zakriti relativno ugodne podobe doseženega stanja pismenosti na Slovenskem pred prvo svetovno vojno.

Pismenost na Slovenskem 1880–1910



Dvig pismenosti se je kazal tudi v bralni kulturi Slovenk in Slovencev, saj je začelo naraščati povpraševanje po knjigah. Medtem ko je bila v petdesetih in šestdesetih letih 19. stoletja slovenska knjiga še redko videno blago založniške ponudbe, se je v zadnjih desetletjih to precej spremenilo. Naraščalo je število slovenskih naslovov, prav tako pa je rastla tudi naklada slovenskih knjig oz. število bralcev, ki so posegali po knjigah.²⁶ Družba sv. Mohorja, prva slovenska knjižna založba, ki je prve knjige izdala leta 1853, je v desetletjih po šolski reformi beležila skokovito naraščanje števila članov, ki so za plačilo letnega prispevka prejeli komplet Mohorjevih knjig. Pogled na leta razcveta Mohorjeve družbe in višanja naklade njenih knjig slikovito nakazuje vpliv pismenosti na povpraševanje po preprostih knjigah, razumljivih tudi manj šolanim ljudem.²⁷

Število članov Družbe sv. Mohorja v letih 1860–1918



Posredni kazalec hitrega dviga stopnje pismenosti in povečanega povpraševanja po slovenskih knjigah je tudi naraščanje števila ljudskih knjižnic v mestih in na podeželju. Ustanovljene so bile v okviru različnih društev, v mestih in drugih večjih krajih zlasti pri čitalnicah, liberalnih kulturnih ali sokolskih društvih, a so bila številna od teh še vedno dostopna le lokalni eliti ali društvenim članom. V Ljubljani so na začetku 20. stoletja največje ljudske knjižnice, kot je bila npr. Šentjakobska knjižnica, bralcem že ponujale pestro izbiro različnih žanrov. Na podeželju, ki je v pismenosti in kulturni ponudbi še vedno precej zaostajalo za urbanim svetom, je pomembno vlogo odigrala leta 1897 ustanovljena Slovenska

²⁶ Aleš Gabrič, Branje od razvedrila elite do splošne dobrine, *Knjižnica : revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 55, 2011, št. 4, str. 51–58.

²⁷ Podatki za grafikon so vzeti iz: Marijan Smolik, *Oris zgodovine Mohorjeve družbe : ob stoštridesetletnici*, Celje: Mohorjeva družba, 1992, str. 4.

krščanska socialna zveza. Številna društva v okviru te zveze katoliških kulturnih društev so imela med dejavnostmi tudi knjižnično, saj je leta 1912 v poročilih 476 društev navedlo, da se ukvarjajo tudi z izposojajo knjig. Njihove knjižnice so bile sicer skromno založene, saj so se redke z več kot 300 ali 400 zvezki že lahko ponašale z bogatejšo ponudbo.²⁸ Ker pa so društva Slovenske krščanske socialne zveze delovala večinoma na podeželju, so obogatile možnost dostopa do knjige branja večšim ljudem, ki takšne ponudbe pred tremi, štirimi desetletji sploh še niso bili deležni.

Spremembo od leta 1848, ko se je lastnoročno pod peticije za Zedinjeno Slovenijo podpisala manjšina podpornikov resolucije, nam nakazuje zbiranje podpisov v podporo Majniški deklaraciji iz zadnjih dveh let 1. svetovne vojne. V tem primeru pod izjavami ne najdemo zgolj z eno roko zapisanih imen, h katerim so nepismeni dodali križec, temveč so se podporniki podpisovali kar sami. Pod nekaterimi izjavami je sicer vidna sled iste roke za zapis več imen, npr. vseh članov družine, toda različnost pisav nam vendarle daje slutiti, da so bili nekateri podpisniki z lepimi kaligrafskimi podpisi bolj vešč pisanja in da so se drugi z bolj okorno pisavo verjetno preživljali z delom, ki ni zahtevalo vsakodnevnega ukvarjanja s pisano besedo.²⁹ Toda lastnoročno podpisovanje pod izjave je bilo leta 1918 vendarle že nekaj povsem samoumevnega.

Odpravljanje nepismenosti v Jugoslaviji – ni več slovenski problem

Razplet prve svetovne vojne je temeljito spremenil politično sliko srednje-evropskega prostora, saj je na ozemlju nekdanjih Avstro-Ogrske, Nemškega cesarstva in Rusije nastalo več novih držav. Večina slovenskega naroda je prišla v okvir nove Kraljevine Srbov, Hrvatov in Slovencev (od leta 1929 Kraljevine Jugoslavije), ki je bila nacionalno in versko zelo heterogena, prav tako raznolika pa je bila šolska dediščina, ki so jo narodi in pokrajine prinesli v skupno južno-slovansko državo. Za slovenski del države je politični prelom leta 1918 prinesel slovenizacijo šolstva, kar se je odražalo zlasti na srednji stopnji šolanja, in izpopolnitev šolskega sistema z ustanovitvijo Univerze v Ljubljani leta 1919. Šolski sistem, podedovan iz avstrijskih časov, se v temeljih ni spreminjal, ampak je ohranjal slovenske prednosti v večini kazalcev kulturne razvitosti. Poskusi šolskih reform v prvi Jugoslaviji so zaradi tega velike novosti obetali predvsem drugim delom države, za šolski sistem na Slovenskem pa so to bile le prilagoditve že utečenega sistema. To še posebej velja za izobraževanje na elementarni stopnji,

²⁸ Bogomil Gerlanc, *Slovenske ljudske knjižnice*, Ljubljana: Kmečka knjiga, 1955, str. 10–13.

²⁹ Več primerov izjav je objavljenih v monografiji: Vlasta Stavbar, *Majniška deklaracija in deklaracijsko gibanje : slovenska politika v habsburški monarhiji, od volilne reforme do nove države (1906–1918)*, Maribor: Založba Pivec, 2017.

saj zakon o osnovnih šolah iz leta 1929 za slovenski del države ni prinesel pomembnejših novosti. Kritike slovenskih pedagogov na račun šolskega sistema na prvi stopnji izobraževanja, ki so se krepile v tridesetih letih 20. stoletja, se niso dotikale temeljne naloge te stopnje iz terezijanskih časov: zagotavljanja splošne pismenosti, temveč so že pogledovale više, v izenačevanje pogojev izobraževanja v času obveznega osemletnega šolanja, s čimer bi bil omogočen prestop na drugo stopnjo izobraževanja širšemu krogu mladine.

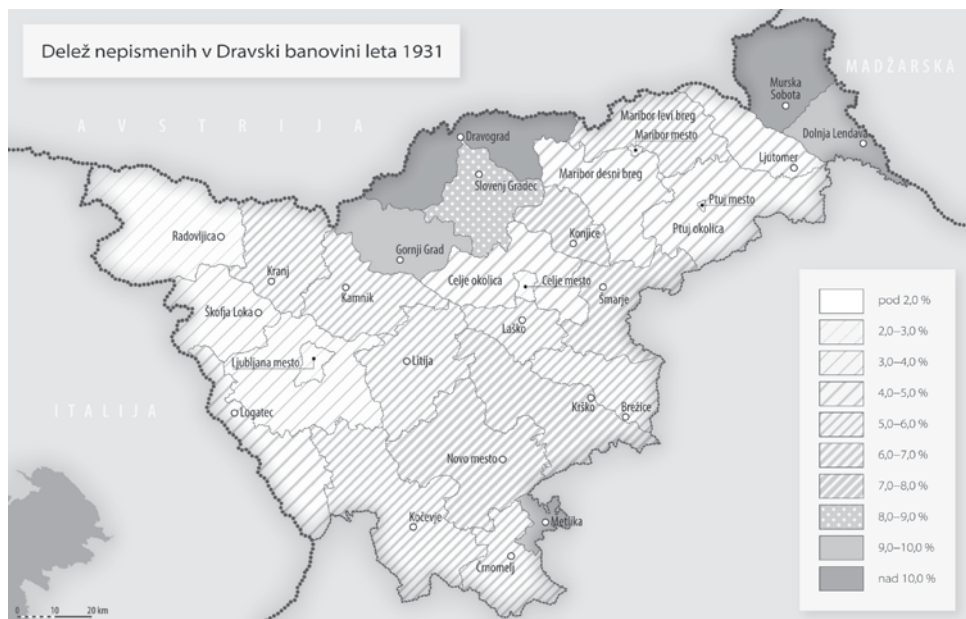
Državna oblast v Beogradu in regionalne strukture oblasti so se marsikje še desetletja ukvarjale z bojem proti analfabetizmu, z organizacijo analfabetskih tečajev za starejše in s pregovarjanjem staršev, zakaj naj bi pošiljali otroke v šolo (v muslimanskih predelih zlasti deklice). V nasprotju s tem so se v Sloveniji, ko so iz državne centrale prejemale tovrstna navodila, spraševali, zakaj bi se sploh ukvarjali s problematiko, ki je bila stvar preteklosti. To je bilo jasno tudi jugoslovanskim oblastem, saj je prvi popis prebivalstva iz leta 1921 pokazal, da je bilo v državi še vedno malce več nepismenih kot pismenih (teh je bilo 49,5 %), da je bila pismenost najnižja v današnji Bosni in Hercegovini (21,8 %) in Makedoniji (22,6 %), nekoliko višja v Črni gori (37,5 %), v Srbiji približno na jugoslovanskem povprečju (46,5 %), dosti višja na Hrvaškem (62,5 %), v slovenskem delu države z 91,1 odstotka pismenih pa odpravljanje nepismenosti nikakor ni moglo biti tako aktualno kot drugod. Slovenski del Jugoslavije je bil posebnost tudi v tem, da je bila pismenost med dečki in deklicami na podobnem nivoju, medtem ko je bil drugod delež fantov odločno višji od deleža deklic, ki so znale brati in pisati.³⁰

Razmerja se tudi v začetnem desetletju Jugoslavije niso bistveno spremenila. Leta 1931 je bilo v slovenskem delu Jugoslavije, v Dravski banovini, le še 5,6 odstotka nepismenega prebivalstva. Najmanj jih je bilo v mestnih okrajih (Ljubljana, Maribor, Celje) in okraju Radovljica, kjer je bil delež nižji od 3 odstotkov, že okraji z od 7- do 10-odstotno nepismenostjo so bili redkost (Slovenj Gradec, Metlika, Lendava), medtem ko je bila več kot desetina nepismenega prebivalstva le še v okrajih Murska Sobota in Dravograd. Po starosti je bila več kot desetina nepismenih le še v kategorijah nad šestdesetim letom, medtem ko je bilo med mlajšimi od štiridesetih let že manj kot tri in med mlajšimi od dvajsetih let že manj kot dva odstotka ljudi, ki niso znali brati in pisati.³¹

Ker so bili rezultati o stanju nepismenosti v nekaterih banovinah Jugoslavije še vedno porazni, je bilo logično, da so bili odzivi pedagoškega kadra in lokalnih šolskih oblasti na predloge poenotenja šolskega sistema v Jugoslaviji različni, saj so njihova pričakovanja izhajala iz neenakomernih in neenakopravnih osnov. Ponavljajoča se opozorila, da je treba povečati skromen delež proračunskih sredstev za izobraževalne in kulturne potrebe, niso imela pravega učinka, paradokсно pa

30 Mirjana Manojlović in Branka Manojlović, Regionalna pismenost u Jugoslaviji sa posebnim osvrtom na Crnu Goru, *Istorija 20. veka*, 41, 2023, št. 2, str. 391–394.

31 Kmet 1964, str. 25–26.



Delež nepismenih v Dravski banovini leta 1931

je bilo, da je bilo v primerjavi s številom prebivalcev in površino upravnih enot najmanj sredstev namenjenih ravno v najbolj zaostalih predelih države. Slovenski del države je zatorej ohranjal izrazito ugodnejšo podobo ne le pismenosti, temveč celotnega sistema izobraževanja.³² Višino sredstev upravnih občin slovenskega dela države za vzdrževanje ljudskega šolstva je v primerjavi z drugimi deli države raziskovalec jugoslovanske kulturne politike Ljubodrag Dimić označil za »fantastično vsoto«.³³

Čeprav je bila ena temeljnih nalog prosvetnih oblasti obeh Jugoslavij odprava nepismenosti, temu cilju slovenski del države zaradi številnih prednosti ni namenjal posebne pozornosti. Ko so leta 1945 oblast v državi prevzeli komunisti, so sledili načelom Sovjetske zveze tudi pri odpravljanju nepismenosti. Lenin in boljševiki so takoj po prihodu na oblast sprožili veliko, s proračunskimi sredstvi močno podprto akcijo odpravljanja nepismenosti, ki je trajala dve desetletji in je nekdanja velika večina nepismenost Rusijo preoblikovala v večinsko pismeno Sovjetsko zvezo. Opismenjevanje ni potekalo zgolj po (osnovno)šolskem modelu, temveč tudi z mobilizacijo množičnih organizacij vseh slojev prebivalstva. Zahodni demokratični model družbe je takšen model ocenjeval kot prisilni, saj naj

³² Ljubodrag Dimić, *Kulturna politika u Kraljevini Jugoslaviji : 1918–1941 : prvi deo*, Beograd: Stubovi kulture, 1996, str. 83–91, 105–112 ; Dimić, Ljubodrag, *Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije : 1918–1941 : drugi deo*, Beograd: Stubovi kulture, 1997, str. 8–15.

³³ Dimić 1997, str. 9.

bi ga vodil interes države in njene ideologije. Po 2. svetovni vojni so ga posnemale številne komunistične države (Vietnam, Kitajska, Kuba, Etiopija ...) in še nekatere države z enopartijskim sistemom (npr. Zimbabve).³⁴ Tudi v tem primeru je jugoslovanska oblast v Sovjetski zvezi videla svetel vzor. Toda ko so po 2. svetovni vojni iz Beograda vnovič pozivali k odpravi nepismenosti in organizaciji analfabetskih tečajev, so jim s pristojnega slovenskega ministrstva odvrnili, da to ni problem Slovenije, temveč drugih republik.³⁵ V petdesetih letih 20. stoletja je bila zasnovana tretja radikalna reforma šolstva, uveljavljena na slovenskem ozemlju. Leta 1958 je jugoslovanska skupščina sprejela splošni zakon o šolstvu, s katerim je bila na prvi stopnji šolanja uzakonjena enotna osemletna osnovna šola, na temelju tega zakona pa so republike sprejemale lastno zakonodajo. Slovenija je preoblikovanje šolstva začela že pred uzakonitvijo novega sistema v zvezni skupščini. Cilj je bil omogočiti večjemu delu mladih po dokončani osnovni šoli vpis na drugo stopnjo izobraževanja, kar je bilo doseženo že v nekaj letih. Odprava nepismenosti, še pogosto omenjana v južnejših republikah Jugoslavije, je bila v izvajanju šolske reforme v Sloveniji povsem spregledana.³⁶

Dilema, ki jo je odprla nova šolska reforma, je bila, ali naj bo prva stopnja šolanja popolnoma enotna ali pa naj v višjih razredih vendarle ohranijo določeno stopnjo diferenciacije, ki bi upoštevala različne sposobnosti bolj in manj nadarjenih otrok. Šolska politika je zagovarjala povsem enotno šolo, čeprav so na njen račun pedagoški delavci izrekli veliko pomislekov. Bolj enotni so si bili slovenski šolski strokovnjaki pri vprašanju, kakšen kader naj poučuje na bodoči osemletni osnovni šoli. Jasno je bilo, da nekdanja učiteljišča niso več zadostovala za razširjeni program nove osnovne šole, še posebej ne za predmetni pouk od 5. do 8. razreda. Slovensko stališče je bilo, da bi morali za vse osnovnošolske učitelje v bodoče zahtevati štiriletno pedagoško izobraževanje na visokošolskih ustanovah. Samo tako šolan pedagoški kader bi lahko po mnenju večine pedagoških strokovnjakov posredoval najstnikom dovolj široko izobrazbo za nadaljevanje šolanja na šolah druge stopnje izobraževanja.³⁷ Razprave se torej sploh niso dotikale tematike, ki so jih kot primarno vprašanje načenjale prejšnje velike šolske reforme začetne stopnje izobraževanja – opismenjevanja celotnega prebivalstva. To je bil problem preteklosti.

34 H. S. Bhola, Literacy Campaigns: A Policy Perspective, *Literacy : An International Handbook* (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999, str. 46–48; V. Shadrikov and N. Pakhomov, Literacy in Russia and the Former USSR, *Literacy : An International Handbook* (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999, str. 391–393.

35 Aleš Gabrič, Slovenska agitpropovska kulturna politika, *Borec : revija za zgodovino, literaturo in antropologijo*, 43, 1991, št. 7–8–9, str. 522–523.

36 Več o tej reformi: Aleš Gabrič, *Šolska reforma 1953–1963*, Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 2006.

37 Prav tam, str. 57–65 in 99–134.

Sklep

Države, v katerih so živeli Slovenke in Slovenci, so v zadnjih stoletjih izvedle več temeljitih šolskih reform in ob njih še številne manjše posege v šolski sistem. Tri reforme so radikalno spremenile poglede na izobraževanje, na ustroj šolstva in na vlogo države v organizaciji šolstva. Prva je bila reforma v času Marije Terezije, druga je potekala prav tako v Avstriji v desetletjih po revoluciji leta 1848, tretja pa je bila uzakonjena v drugi Jugoslaviji leta 1958. Temeljna naloga prve, elementarne stopnje izobraževanja se pri tem ni spreminjala. Mladino je morala naučiti brati in pisati, da bi lahko postali koristni in zvesti državljani. Dvig pismenosti med Slovenci je bil najhitrejši po drugi od omenjenih reform, po uvedbi ljudskih šol leta 1869 in temu podrejene zakonodaje v naslednjih letih. To dejstvo je bilo sicer že večkrat zapisano tudi v strokovni literaturi,³⁸ toda v splošni ljudski zavesti je opismenjevanje ljudi še vedno najbolj povezano s Splošnim šolskim redom Marije Terezije iz leta 1774.

Če upoštevamo, da si največji del ljudi pogled na svet preteklosti oblikuje v času svojega šolanja in da kasneje številni med njimi niso več bralci historiografske literature, nam enega izmed vzrokov za takšno dožemanje ponuja že bežen prelet slovenskih šolskih učbenikov za gimnazije iz zadnjih desetletij. Reformnemu obdobju in temeljiti prenovi Habsburške monarhije za časa vladarice Marije Terezije in njenega sina Jožefa II. je namenjenih kar veliko poudarkov, znotraj teh pa so vselej pojasnjena tudi temeljna izhodišča terezijanske šolske reforme, sicer brez razlage, kako uspešna je bila na dolgi rok.³⁹ Drugače od šolske reforme Marije Terezije iz leta 1774 drugi veliki preobrat v šolskem sistemu z vpeljavo ljudskih šol leta 1869 za časa vladanja Franca Jožefa ni omenjen v nobenem gimnazijskem učbeniku za 3. letnik gimnazij, ko je na vrsti problematika Avstro-Ogrske, tako da ostaja neznanka večini danes in nekoč šolajočih se.⁴⁰ Za ta čas so v ospredju prizadevanja za slovensko nacionalno samobitnost in organiziranje slovenskega političnega, gospodarskega in kulturnega življenja. Verjetno pa bi bilo to lažje razumljivo, če bi omenjanje ustanovitve pomembnejših slovenskih časopisov, kulturnih ustanov, založb in društev pospremil še podatek, da je bil to čas skokovitega naraščanja pismenosti med Slovenci.

38 Kmet 1964, str. 12–13; Melik 1970, str. 53; Aleš Gabrič, *Šolanje in znanje na Slovenskem v izzivu 20. stoletja*, Ljubljana: Pedagoški inštitut 2009, str. 21.

39 Andrej Hozjan, Dragan Potočnik, *Zgodovina 2 : učbenik za 2. letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 2000, str. 276; Dušan Mlacović, Nataša Urankar, *Zgodovina 2 : učbenik za drugi letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 2010, str. 183; Vilma Brodnik, Gregor Antoličič, Dragica Babič, Špela Frantar, *Zgodovina 3 : dolgo 19. stoletje : učbenik za zgodovino v 3. letniku gimnazij*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2020, str. 136.

40 Glej npr.: Stane Granda, Franc Rozman, *Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 1999; Janez Cvirn, Andrej Studen, *Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 2010; Brodnik idr. 2020.

Viri in literatura

- Apih, Jož. [Josip], Ustanovitev narodne šole na Slovenskem, *Letopis Slovenske matice za leto 1894*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Apih, Jož. [Josip], Ustanovitev narodne šole na Slovenskem : drugi del, *Letopis Slovenske matice za leto 1895*, Ljubljana: Slovenska matica.
- Bhola, H. S., Literacy Campaigns: A Policy Perspective, *Literacy : An International Handbook* (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999.
- Brodnik, Vilma, Antoličič, Gregor, Babič, Dragica, Frantar, Špela, *Zgodovina 3 : dolgo 19. stoletje : učbenik za zgodovino v 3. letniku gimnazij*, Ljubljana: Mladinska knjiga, 2020.
- Cvirn, Janez, Studen, Andrej, *Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 2010.
- Dimić, Ljubodrag, *Kulturna politika u Kraljevini Jugoslaviji : 1918–1941 : prvi deo*, Beograd: Stubovi kulture, 1996.
- Dimić, Ljubodrag, *Kulturna politika Kraljevine Jugoslavije : 1918–1941 : drugi deo*, Beograd: Stubovi kulture, 1997.
- Fischer, Steven Roger, *A History of Reading*, London: Reaktion Books, 2004.
- Gabrič, Aleš, Branje od razvedrila elite do splošne dobrine, *Knjižnica : revija za področje bibliotekarstva in informacijske znanosti*, 55, 2011, št. 4.
- Gabrič, Aleš, Slovenska agitpropovska kulturna politika, *Borec : revija za zgodovino, literaturo in antropologijo*, 43, 1991, št. 7–8–9.
- Gabrič, Aleš, *Šolanje in znanje na Slovenskem v izzivu 20. stoletja*, Ljubljana: Pedagoški inštitut 2009. <https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-016-4.pdf> (pridobljeno 10. 5. 2024)
- Gabrič, Aleš, *Šolska reforma 1953–1963*, Ljubljana: Inštitut za novejšo zgodovino, 2006.
- Gerlanc, Bogomil, *Slovenske ljudske knjižnice*, Ljubljana: Kmečka knjiga, 1955.
- Golec, Boris, Šolski obisk po političnih enotah v predmarčni dobi l. 1846, *Slovenski zgodovinski atlas*, Ljubljana: Nova revija, 2011.
- Granda, Stane, *Prva odločitev za Slovenijo : dokumenti z uvodno študijo in osnovnimi pojasnili*, Ljubljana: Nova revija, 1999.
- Granda, Stane, Rozman, Franc, *Zgodovina 3. Učbenik za tretji letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 1999.
- Hozjan, Andrej, Potočnik, Dragan, *Zgodovina 2 : učbenik za 2. letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 2000.
- Literacy : An International Handbook* (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999.
- Lyons, Martyn, *New Readers in the Nineteenth Century: Women, Children, Workers, A history of reading in the West* (eds. Guglielmo Cavallo and Roger Chartier), Oxford: Polity Press, 1999.
- Manojlović, Mirjana in Manojlović, Branka, Regionalna pismenost u Jugoslaviji sa posebnim osvrtom na Crnu Goru, *Istorija 20. veka*, 41, 2023, št. 2.

- Melik, Vasilij, Slovenci in »nova šola«, *Osnovna šola na Slovenskem 1869–1969* (ur. Vlado Schmidt, Vasilij Melik in France Ostanek), Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1970.
- Mlacović, Dušan, Urankar, Nataša, *Zgodovina 2 : učbenik za drugi letnik gimnazije*, Ljubljana: DZS, 2010.
- Resnick, Daniel P. and Gordonm Jay L., Literacy in Social History, *Literacy : An International Handbook*, (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999.
- Schmidt, Vlado, A. Linhart kot okrožni šolski nadzornik, *Zgodovinski časopis*, 8, 1954.
- Schmidt, Vlado, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem I*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988.
- Schmidt, Vlado, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem II*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988.
- Schmidt, Vlado, *Zgodovina šolstva in pedagogike na Slovenskem III*, Ljubljana: Delavska enotnost, 1988.
- Shardikov, V., Pakhomov, N., Literacy in Russia and the Former USSR, *Literacy : An International Handbook* (ur. Daniel A. Wagner, Richard L. Venezky, Brian V. Street), Boulder (Colorado) : Westview Press, 1999.
- Smolik, Marijan, *Oris zgodovine Mohorjeve družbe : ob stoštiridesetletnici*, Celje: Mohorjeva družba, 1992.
- Stavbar, Vlasta, *Majniška deklaracija in deklaracijsko gibanje : slovenska politika v habsburški monarhiji, od volilne reforme do nove države (1906–1918)*, Maribor: Založba Pivec, 2017.
- Šifrer, Živko, Pismenost prebivalstva, *Prikazi in študije*, 10, št. 5, maj 1964.
- Štampah, Miha, *Šolstvo in pismenost v večjezičnem prostoru med rekama Rabo in Muro od 1870 do 1910 : diplomsko delo*, Lendava : [M. Štampah], 2016. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=92617&lang=slv> (pridobljeno: 17. 5. 2024).
- Vincent, David, *The Rise of Mass Literacy : Reading and Writing in Modern Europe*, Cambridge, Malden: Polity, 2000.
- Wiesthaler, Fr. (ur.), *Valentina Vodnika izbrani spisi*, Ljubljana: Slovenska matica, 2019 (Ponatis izd. iz leta 1890).
- Wittmann, Reinhard, Was there a Reading Revolution at the End of the Eighteenth Century? *A history of reading in the West* (eds. Guglielmo Cavallo and Roger Chartier), Oxford: Polity Press, 1999.



počitnice
prazniki
letni časi
lunine mene
svetovni dnevi
vremenski pregovori
setveni koledar
sončni vzhodi in zahodi
godovna imena
zodiakalna znamenja
slovenska imena mesecev

KOLEDAR SLOVENSKEGA ŠOLSKEGA MUZEJA

V letu 2025 vas bodo spremljale
zanimive upodobitve iz druge polovice 18. stoletja.
Naročite koledar na tajnistvo@solskimuzej.si

Avtorji prispevkov Šolske kronike št. 1, 33/LVII, 2024

Marjetka Balkovec Debevec, mag. znanosti s področja etnologije in prof. zgod., muzejska svétnica, Slovenski šolski muzej (naprej SŠM), Ljubljana.

Matic Batič, dr. zgodovinskih znanosti, znanstveni sodelavec, Študijski center za narodno spravo, Ljubljana.

Aleš Gabrič, dr. zgodovinskih znanosti, znanstveni svetnik, Inštitut za novejšo zgodovino, Ljubljana.

Klara Marija Keršič, prof. grščine in latinščine, vodja projektov SŠM, Ljubljana.

Andreja Legan Ravnikar, dr. jezikoslovnih znanosti, višja znanstvena sodelavka, doc., Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša, ZRC SAZU, Ljubljana.

Simon Malmenvall, dipl. rusistike, mag. zgodovine, dr. teoloških znanosti, kustos, SŠM, doc., Teološka fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Stane Okoliš, mag. zgodovinskih znanosti, direktor SŠM, Ljubljana.

Edvard Protner, dr. pedagoških znanosti, red. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.

Tadej Vidmar, dr. pedagoških znanosti, red. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.

Sodelavci Šolske kronike št. 1, 33/LVII, 2024

- Anton Arko**, prof. zgodovine in ruščine, muzejski svetovalec, Slovenski šolski muzej (naprej SŠM), Ljubljana.
- Marjetka Balkovec Debevec**, mag. znanosti s področja etnologije in prof. zgod., muzejska svétnica, SŠM, Ljubljana.
- Teodor Domej**, mag. dr., strokovni nadzornik za slovenščino na Deželnem šolskem svetu v p., Celovec, Avstrija.
- Darko Friš**, dr. zgodovinskih znanosti, red. prof., dekan Filozofske fakultete, Univerza v Mariboru.
- Boris Golec**, dr. zgodovinskih znanosti, znanstveni svétnik, Zgodovinski inštitut Milka Kosa, ZRC SAZU, Ljubljana.
- Ksenija Guzej**, prof. likovne umetnosti, poslovna sekretarka, SŠM, Ljubljana.
- Matic Intihar**, prof. zgodovine in geografije, kustos, SŠM, Ljubljana.
- Marjan Javoršek**, oblikovalec, zunanji sodelavec SŠM, Ljubljana.
- Matjaž Kavar**, računalniško oblikovanje, Brezovica, Kropa.
- Klara Marija Keršič**, prof. grščine in latinščine, vodja projektov SŠM, Ljubljana.
- Polona Koželj**, prof. likovne umetnosti, višja bibliotekarka, vodja knjižnice SŠM, Ljubljana.
- Marija Lesjak Reichenberg**, mag. socioloških znanosti, svétnica, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.
- Marko Ljubič**, prof. zgodovine in univ. dipl. pedagog, muzejski svetovalec, SŠM, Ljubljana.
- Simon Malmenvall**, dipl. rusistike, mag. zgodovine, dr. teoloških znanosti, kustos, SŠM, doc., Teološka fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Zdenko Medveš**, dr. pedagoških znanosti, zaslužni prof. v p., Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Stane Okoliš**, mag. zgodovinskih znanosti, direktor SŠM, Ljubljana.
- Mojca Peček-Čuk**, dr. pedagoških znanosti, red. prof., Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Andrej Peunik**, fotograf, fotografske storitve Andrej Peunik s.p., Ljubljana.
- Leopoldina Plut-Pregelj**, dr. pedagoških znanosti, Research Associate, College of Education, University of Maryland, College Park, MD, Washington, ZDA.
- Edvard Protner**, dr. pedagoških znanosti, red. prof., Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru.
- Mateja Pušnik**, univ. dipl. umet. zgod., koordinatorka in organizatorka kulturnih programov SŠM, Ljubljana.
- Mateja Ribarič**, prof. zgodovine in sociologije, muzejska svetovalka, SŠM, Ljubljana.
- Paul Steed**, lektoriranje angleškega jezika, Paul Steed, Logatec.
- Branko Šuštar**, dr. zgodovinskih znanosti, muzejski svétnik, SŠM, Ljubljana.
- Alenka Ropret**, univ. dipl. anglistka, prevajalka leposlovja in humanistike, Ljubljana.
- Marjeta Žebovec**, prof. slovenskega jezika s književnostjo, samozaposlena v kulturi, Smlednik.

Navodila avtorjem in avtoricam / Instructions to contributors

Šolska kronika: revija za zgodovino šolstva in vzgoje, ki jo izdaja Slovenski šolski muzej v Ljubljani, objavlja **znanstvene članke (izvirne in pregledne)** s področja zgodovine šolstva in pedagogike pa tudi knjižne ocene, poročila o posvetovanjih in razstavah s to tematiko. Geografski domet revije zajema tako nacionalni kakor tudi mednarodni vidik, pokriva zlasti območje današnje Slovenije, Srednje in Jugovzhodne Evrope. Jezika objavljanja sta slovenski ali angleški.

Članki so predmet dvojnega slepega recenzentskega pregleda, ki ga opravi uredniški odbor in presodi primernost objave. Po potrebi se prispevek s pripombami vrne avtorju v dopolnitev. Za trditve v prispevku odgovarjajo avtorji. Priporočeno je, da avtorji uporabljajo/citirajo članke iz prejšnjih števil *Šolske kronike*, zlasti zadnjih petih let.

Oblika prispevka

Vsa za objavo oddana besedila naj bodo v elektronski obliki, napisana v programu Word. Velikost pisave naj bo 12 z 1,5 razmikom med vrsticami. Prispevke pošljite glavnemu uredniku po elektronski pošti na naslov: anton.arko@solskimuzej.si

Znanstveni članki naj bodo v obsegu od 30 do 90 tisoč znakov s presledki. Avtorji morajo svoje v objavo oddane prispevke posredovati jezikovno ustrezne. Članek mora vsebovati tudi:

- **izvleček** (v obsegu do 20 vrstic) s predstavitvijo glavnih dognanj prispevka in
- **ključne besede** (3 do 6 besed).

Izvleček in ključne besede so objavljeni v slovenskem in angleškem jeziku.

Slikovne priloge (do 4 na članek, neobvezno)

Fotografije, skice in risbe naj bodo skenirane (ločljivost vsaj 300 dpi) in dodane z besedilom prispevkov v elektronski obliki, označene z zaporedno številko. V besedilu mora biti jasno razvidno, kam slikovne priloge sodijo. Slik ne vstavljajte v besedilo.

Podnapisi slik naj bodo s točno navedenim virom dodani na koncu besedila, le-žee.

Podnapis za slikovno gradivo iz publikacij:

Opis (Ime Priimek avtorja: Naslov, letnica, str., številka strani).

Primer: Šolarji na vasi (Ferdinand Bobič: Preljubo Veselje, o kje si doma, 1939, str. 1).

Podnapis za ostalo slikovno gradivo:

Opis (hrani ustanova/oseba, foto Ime Priimek).

Primer: Delavnica lepomisja (hrani SŠM, fototeka, foto Marjan Javoršek).

Primer: Učitelj matematike (hrani Janez Novak).

Navajanje opomb

Opombe naj bodo pisane enotno, na dnu vsake strani, velikost pisave 10.

Navajanje virov

arhivski viri

Vire navajamo v skladu s predpisi posameznega arhiva, sicer pa:

Arhiv/ustanova, oddelek, številka fascikla/škatle: Vsebina.

SŠM, arhivska zbirka, fasc. 9: Spisi trivialke v Trnovem v Ljubljani (1831–1870).

spletni viri

Če gre za knjižno delo v digitalni različici, potem navedemo tako, kot bi navedli ustrezno delo v tiskani obliki in za piko dodamo: spletni naslov (pridobljeno: dan. mesec. leto)

Za vsak drug spletni vir zapišemo: spletni naslov (pridobljeno: dan. mesec. leto)

Primer: <http://www.ssolski-muzej.si/slo/aboutmuseum.php?page=9> (pridobljeno: 12. 3. 2015)

*Navajanje literature**monografije*

Ime Priimek, *Naslov dela*, kraj: Založba, leto izdaje, str. številka strani.

Primer: Jože Ciperle, Andrej Vovko, *Šolstvo na Slovenskem skozi stoletja*, Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 1987, str. 123.

serijske publikacije

Ime Priimek, Naslov članka, *Naslov revije*, številka letnika, leto izdaje, št. številka zvezka, str. številka strani.

Primer: Tatjana Hojan, Nekaj stoletnih šol v letu 2013, *Šolska kronika : zbornik za zgodovino šolstva in vzgoje*, 23, 2013, št. 3, str. 542.

zborniki in katalogi

Ime Priimek, Naslov članka, *Naslov zbornika* (ur. Ime Priimek urednika), kraj (brez vejice) leto izdaje, str. številka strani.

Primer: Mateja Ribarič, Zgodovina šolskih stavb na Slovenskem, *Hiše učenosti na Slovenskem na starih razglednicah* (ur. Mateja Ribarič), Ljubljana 2006, str. 15.

ponovne opombe

Če se ponovna opomba sklicuje na isto delo kot opomba pred njo, se zapiše: Prav tam ali Ibid., številka strani. Če gre za isto stran: Prav tam ali Ibid.

Če se ponovna opomba sklicuje na delo, ki ni bilo omenjeno neposredno pred njo: Priimek avtorja (brez vejice) leto izida, str. številka strani.

Primer: Ciperle, Vovko 1987, str. 125.

Viri in literatura

V tem sklepnem poglavju morajo biti po abecednem vrstnem redu navedeni najprej vsi viri in nato vsa literatura, ki so v prispevku citirani v opombah.

Vire navajamo v skladu s predpisi posameznega arhiva (kot v opombah).

Literaturo navajamo tako, da najprej zapišemo: Priimek, Ime: – od tod naprej pišemo enako kot v opombah, le da ne navajamo strani.

Podatki o avtorju

Vsak pisec naj izpolni priložen obrazec s podatki o avtorju. Ob oddaji besedila prispevka naj **avtor posreduje izjavo**, da pošilja svoj izviren, še neobjavljen prispevek, ki ga ni poslal v objavo še kakšni drugi publikaciji. Poleg tiskane objave v Šolski kroniki se avtor strinja tudi s spletno objavo članka v odprtem dostopu (licenca Creative Commons BY 4.0) ter z objavo določenih podatkov o avtorju.