

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 namenjamo 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 Cerkev 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 izpostavljал *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 odslíkavalo 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 gmejñ 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 odslkavajo podobo idealnega vernika in podložnika. Vzporodno 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 gradbeništvom 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 razsvetljskih 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 prijazen 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 očiten. 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.