

Мартин ТАСЕВСКИ
martintasevski90@gmail.com

ПРОФЕСИОНАЛИЗАЦИЈАТА НА УЧИТЕЛОТ ВО ОСМАНЛИСКА МАКЕДОНИЈА (XIX ВЕК) ПОМЕЃУ МОРАЛНИОТ ЕТОС И ИНСТИТУЦИОНАЛНАТА ЗАВИСНОСТ

Апстракт. – Овој труд ја испитува еволуцијата на учителската професија во османлиска Македонија во 19. век, комбинирајќи историска анализа со социолошка теорија (Вебер, Бурдје, Аббот, Фуко). Појдовната точка е разликувањето меѓу класа и статус и концептот на јурисдикција врз знаењето. Прикажуваме како правно-религискиот модел на Милетот ја поставил пред-професионалната матрица: школувањето било под верски авторитети, со јазични бариери и мемориско дисциплинирање. Потоа ги мапираме процесите на рационализација од колективно-индивидуална организација кон класна и предметна настава и улогата на реформаторите (на пр., Ј. Ковачов) кои ја превеле европската педагошка модерност (*Anschauung*) во локална пракса. Во фазата на консолидација, учителот станува „делегиран“ носител на симболички капитал, а општинските, конфесионалните и државно-спонзорирани институции го третираат образованието како арена на јурисдикциска борба. Главниот наод е парадоксот на професионализацијата: колку повеќе се засилува институционалната рационалност (специјализација, стандарди, плати), толку повеќе автономијата станува условена во поширокото политичко поле. Трудот придонесува со концептуален модел на три нивоа (економско-класно, симболички капитал, дискурзивна позиција) и ја појаснува улогата на учителот како фигура на темпорален преод во раната модерност.

Клучни зборови. – учител; професионализација; статус и класа; симболички капитал; рационализација; модерност; знаење и власт; османлиска Македонија.

ВОВЕД: ТЕОРИСКА РАМКА И АНАЛИТИЧКИ МОДЕЛ

Професијата на учителот, во својот најрано артикулиран облик, не произлегува од институционална рационалност, туку од општествена неопходност. Таа не е продукт на правно регулиран систем, туку на историска констелација, каде знаењето, дисциплината и авторитетот се наоѓаат во процес на меѓусебно прекројување. Самиот поим „учител“ во деветнаесеттиот век не е фиксна категорија, туку подвижен знак во еден поширок семиотички и социјален простор, каде се вкрстуваат моќта, трудот и духовниот капитал. Оттука, разбирањето на неговиот статус бара опис на социоекономски услови, но и анализа на **режимите на знаење**, односно на начинот на кој општеството ги дефинира границите на она што може, а што не може да биде изговорено.¹

Во оваа рамка, Веберовата дистинкција меѓу „класа“ и „статус“ служи како аналитичка оска за еволуцијата на учителската професија. Класата ја означува економската позиција во пазарот на труд, додека статусот како *ständische Lage*² ја означува признатоста во симболичкиот универзум на општеството, заснована на стил на живот, морална репутација и културна верификација.² Овие модуси не се нужно поклопени: статусот може да ја надмине класната положба, но може и да опстои во спротивставеност со неа.³

Токму оваа **напрегната дијалектика меѓу симболичката чест и економската немоќ** станува суштински белег на учителската професија во нејзиниот историски развој. Учителот може да биде „носител на просветителска власт“, но истовремено и припадник на потценета класа; неговиот авторитет произлегува од културниот капитал, а неговото сиромаштво од структурниот дефицит на системот на распределба. Како што истакнува Бурдје, **симболичкиот капитал не е автоматски конвертибилен во економски: „власта на оние кои владеат со јазикот**

¹ Foucault Michel, *The Archaeology of Knowledge* (London: Routledge, 2002), 134.

² „Ständische Lage“ кај Вебер означува „сталешка положба“, односно општествена состојба определена преку чест, престиж и начин на живот, а не преку економска функција. Современата интерпретација кај Farkas предлага терминот „order position“, нагласувајќи дека престижот има заедничка (community) а не социјална природа, па статусот треба да се разбере како „prestige position“, позиција определена според престиж, не според класна положба. Farkas, György. *The Structure of Society and the Concept of Status: A Reinterpretation of Max Weber's Ständische Lage*. Budapest: ELTE Faculty of Social Sciences, 2021, 12.

³ Weber Max, *Economy and Society* (Berkeley: University of California Press, 1978), 302.

на авторитетот секогаш зависи од материјалните услови за нејзиното производство и репродукција“.⁴ Оваа зависност создава двојна позиција – учителот како културен производител и учителот како општествен зависник која ќе биде централна за целата анализа на неговиот статус.

Со ова се влегува во **парадигмата на Абот**. Во својата *The System of Professions* (1988), тој ја дефинира професијата како „историска арена на јурисдикции“, во која секоја група настојува да воспостави контрола врз одреден вид експертиза.⁵ За Абот, професионализацијата не е процес на апстрактна институционализација, туку динамична борба за признавање во симболички и правен простор. Во оваа борба, статусот претходи на класата, а општествената репутација претходи на економската стабилност. Така, во раните фази на модерноста, учителската професија функционира во „пред-професионална“ состојба, каде што монополот врз знаењето е личен, неколективен, и каде што јавната перцепција на професијата не зависи од правни норми, туку од реторичката и моралната убедливост на поединецот.

Овој премин од етика на звањето кон институционализирана професија е пред сè дискурзивен. Во фукоовска смисла, професијата на учителот е резултат на создавање на специфичен дискурс на знаење и дисциплина-режим кој ги регулира условите за постоење и одржување на изјавите, формите на нивна исправност и нивните модуси на вистинитост.⁶ Учителот, освен што е пренесувач на знаење, е и субјект на дискурзивен режим кој го обликува неговиот сопствен идентитет; оној кој го артикулира знаењето во форма на дисциплина е истовремено дисциплиниран од своето знаење. Така, субјективитетот на учителот е истовремено производ и посредник на моќта, а образованието станува технологија на општествена нормализација.

Тука повторно се враќаме на Вебер. Според него, модерните професии се јавуваат тогаш кога „...рационализацијата на трудот се спојува со формализацијата на компетенциите“.⁷ Оваа формализација претставува историски момент кога знаењето се претвора во норма, а занаетот во институционална практика. Но дури и тогаш, статусот останува клучен медијатор: „...професијата добива морална легитимност само кога

⁴ Bourdieu Pierre, *Language and Symbolic Power* (Cambridge: Polity Press, 1991), 113.

⁵ Abbott Andrew, *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor* (Chicago: University of Chicago Press, 1988), 8.

⁶ Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, 138.

⁷ Weber, *Economy and Society*, 957.

нејзините членови се препознаваат како носители на специфична етика на одговорност“.⁸ Во тој контекст, учителот станува носител на етиката на звањето (*Berufsethos*) и фигура на дисциплинирана доблест која служи како модел на рационално општество.⁹

Во оваа точка се отвора можноста за херменевтичка преработка преку Коселек. Според него, поимите како „просвета“, „наука“ или „професија“ не се неутрални означители, туку **историски слоевити семантички полиња** кои ја рефлектираат промената во колективното искуство на времето. Како што пишува Коселек, „...еден поим го собира во себе разновидното историско искуство, го обединува она што било и она што може да биде, она што се памети и она што се очекува. Поимите, затоа, се и показатели и фактори на историската промена. Тие овозможуваат фокус преку кој минатото и иднината се интегрираат во хоризонтот на една иста сегашност“.¹⁰ Во оваа смисла, „учителот“ е **темпорална метафора за модернизацијата на општеството** и фигура во која се прекршуваат историските хоризонти на повторување и прогрес, на обред и рационалност. Неговата историска траекторија од презрен, беден и маргинален човек до признат професионалец, ја означува промената на самата темпоралност на модерниот субјект: преминот од традицијата кон модерноста, од циклично кон линеарно време, од обредна повторливост кон рационализиран напредок.

Синтетизирано преку овие концепти, може да се предложи аналитички модел во кој учителскиот статус се гради на три нивоа: (1) **економско-класна позиција**, дефинирана преку пазарот на трудот и платената компензација; (2) **симболички капитал**, кој се заснова на културна легитимност и јазична компетенција; (3) **дискурзивна позиција**, која го обликува субјектот како носител на нормализирачко знаење.

На првото ниво, учителот е зависен од економскиот контекст и јавните политики на образование; на второто, тој се конституира како симболичка фигура на културно посредување; на третото, тој се дисциплинира како субјект на вистинитост. Оваа тријада го изразува процесот што Абот го нарекува „**колонизација на знаењето**“ и е моментот кога од-

⁸ Исто., 960.

⁹ „Berufsethos“ кај Вебер означува етичка ориентација на професијата, односно морал на рационализација на трудот како форма на дисциплина и општествена одговорност (Исто., 960).

¹⁰ Koselleck Reinhart, *Futures Past: On the Semantics of Historical Time* (New York: Columbia University Press, 2004), 76.

редена професија го зазема просторот на експертиза и со тоа создава сопствена автономија.¹¹ Но автономијата секогаш е амбивалентна. Како што истакнува Бурдје, автономијата на интелектуалецот секогаш е условена од неговата позиција во полето, односно од релациите на моќ што ја дефинираат структурата на можните дејства.¹² Во случајот на учителот, таа амбивалентност се изразува во постојаниот конфликт меѓу јавниот авторитет и институционалната зависност. Учителот е истовремено „суверен во училната“ и „поданик на образовниот систем“. Оваа двојност ќе стане главниот мотив во подоцнежните процеси на професионализација, кога учителството ќе се обиде да воспостави сопствена етичка и правна јурисдикција.

Со ваквиот теоретски пристап, истражувањето го позиционира учителот како централен **симптом на модерноста**, фигура преку која се одвива трансформацијата од традиционални хиерархии кон рационализирани професионални полиња.

Во фукоовска смисла, учителот е **точката каде што моќта и знаењето се преклопуваат**, местото каде што општеството ја врши својата **најинтензивна работа на себесоздавање** во дисциплинирањето на телото и артикулацијата на вистината.¹³

Во неговата работа се рефлектираат напнатостите меѓу **моќта и знаењето, моралот и економијата, традицијата и модерноста**. На крајот, оваа епистемолошка рамка овозможува анализа на историската еволуција на учителскиот статус, но, истовремено, ја отвора и можноста за поширока филозофска рефлексija на начин што секоја професија претставува облик на историски компромис меѓу материјалната нужност и симболичката чест, а учителот, во тој контекст, е фигура преку која општеството го мисли сопствениот однос меѓу знаењето и одговорноста. Оваа „колонизација на знаењето“ и борба за јурисдикција во османлиска Македонија историски се одвиваа во рамките на правно-религискиот модел на Милетот, каде што режимот на образование и вистинитост не бил секуларен, туку директно зависел од догматската и граѓанска власт на верските заедници.

¹¹ Abbott, *The System of Professions*, 69.

¹² Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, 246.

¹³ Foucault Michel, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (New York: Vintage Books, 1977), 194.

ПРЕД-ПРОФЕСИОНАЛНАТА ЈУРИСДИКЦИЈА: КЛАСА НАСПРОТИ СТАТУС (1800-1860)

Познато е дека Османлиската држава, од нејзиниот зачеток па сè до нејзиниот крај, се темелела на принципите на шеријатскиот закон, систем составен од религиски и граѓански правила засновани врз текстот на Куранот. Во таа рамка, христијанското и еврејското население во империјата имало статус на *ahl al-kitāb* („луѓе на Книгата“) и, како такво, било признаено како одделна верска заедница, позната под името *милет*. Покрај тоа, овие заедници уживале и правен статус на *ahl ad-dhimmah* (*dhimmah*), односно „луѓе под заштита“, а секој нивни член бил означен како *dhimmi* – „заштитен“.

Како „заштитени“, милетите имале автономно право да ги решаваат прашањата што се однесуваат на бракот, наследството, разводот и образованието, сфери кои традиционално се сметале за дел од доменот на религијата. Цариградскиот патријарх, во рамките на својот милет, извршувал двојна функција: од една страна бил врховен религиски авторитет, а од друга страна и институционален претставник одговорен за секуларните и граѓанските прашања.

Во оваа поставеност, училиштата на христијанските заедници во османлиска Македонија формално се наоѓале под јурисдикција на христијанското свештенство. Црквите и манастирите претставувале единствените, во согласност со законот, центри каде што христијанските деца можеле да добијат барем некакво основно образование. Токму во оваа матрица на црковна зависност и религиска посредност треба да се бара почетокот на учителската професија во нејзината пред-професионална фаза.

Наставата, во оваа рана етапа, била целосно подредена на литургиската функција на јазикот и на догматската содржина на црковниот живот. Наставната програма се состоела речиси исклучиво од религиозни содржини, изведувани на јазик што бил неразбирлив, како за учениците, така и за голем дел од самите учители-свештеници. Учителот, во таа смисла, не бил автономен професионалец, туку дел од духовната инфраструктура на заедницата, посредник меѓу писмото и зборот, меѓу литургијата и секојдневниот живот.

Записите на францускиот дипломат и патописец Франсоа Пуквил (*François Pouqueville*) од почетокот на XIX век го потврдуваат ова. Во немуслиманските средини, забележува тој, православните свештеници т.н. „татковци“ биле одговорни за секојдневното функционирање на

училиштата и за описменувањето на христијанските деца: „...Штом нивниот (детскиот) разум започнува да се развива, тие се испраќаат во училиштето на татковците да научат да читаат.“¹⁴ Пуквил дополнително забележува дека „кога ќе се испита методот на настава, невозможно е да се замисли како истите тие деца ги учат своите букви“, при што го идентификува главниот недостаток во старосната разноликост на учениците и некомпетентноста на учителите-свештеници: „...Учителот ги слуша своите ученици седејќи на удобен стол, во став на човек засегнат од дим на опиум, држејќи долг стап со кој спонтано ги удира момчињата.“¹⁵

Иако како странец не можел целосно да го согледа локалниот контекст, Пуквил прецизно ги забележал најочигледните слабости на системот: хаотичната возрастна структура и отсуството на стандардизирана педагошка компетентност. Она што не го препознал, а било суштински белег на пред-професионалната фаза на учителската дејност, е јазичниот проблем. Наставата се одвивала на јазикот на литургијата, кој често бил непознат за учениците. Иако по укинувањето на Охридската архиепископија во 1767 година литургијата формално се одржувала на црковногрчки (*коине*), во многу цркви продолжило користењето на црковнословенскиот јазик. Натанаил Кучевишки сведочи дека во 1835 година, кога пристигнал во Прилеп, „учениците учеле само од славјански црковни книги“, и дека во тоа време грчки училишта немало ниту во Прилеп ниту во Велес, туку само во Скопје, каде што „чорбациските синови учеле просто грчко-црковно читање“.¹⁶

Оттука, не е изненадувачки што во текот на двегодишниот образовен процес македонскиот ученик изучувал речиси исклучиво религиозни содржини од библиски, часословни и месецословни книги.¹⁷ Проблемот за него, но и за неговиот учител, без разлика дали бил грчки, влашки или словенски по потекло, бил во тоа што наставниот материјал најчесто бил напишан на неразбирлив црковнословенски или *коине*-грчки јазик.

¹⁴ Pouqueville F.C.H.L., *Travels Through the Morea, Albania, and Several Other Parts of the Ottoman Empire to Constantinople, During the Years 1798–1801* (London, 1806), 55.

¹⁵ Исто.

¹⁶ Станчев А., „Жизнеописание Митрополита Охридо-Пловдискогo Натанаила“, *Сборник за Народни Умотворения, Наука и Книжнина*, кн. VII (София, 1909), 8–9.

¹⁷ Кантарџиев Р., „Школството и просветата во Македонија во периодот на преродбата“, во *Школството, Просветата и Културата во Македонија во времето на преродбата* (Скопје: МАНУ, 1979), 19.

Како што забележува Зервас, учебниците и печатените материјали во патријаршиските училишта биле на старогрчки (*κοινη*), а не на народен (*демотикос*) јазик, што ги доведувало и словенофоните и гркофоните ученици во ситуација да учат на јазик што не го владееат.¹⁸ Ова неминовно доведувало до механичко, мемориско учење, односно рецитирање без разбирање. Тоа е практика што ја открива суштината на **пред-професионалната состојба на учителот**: авторитет заснован на форма, а не на разбирање, дисциплина без автономија, знаење без рефлексја. Во оваа рамка, училиштето функционира како примарен режим на виситинитост каде што усното повторување и меморизацијата се поважни од когнитивната интериоризација на смислата.

Настрана од христијанскиот субјект во државата, муслиманското население во османлиска Македонија, идентично како и во останатите делови на Империјата, своето основно образование го стекнувало во традиционалните **курански училишта** — *mekteb*, *sibyan mektebi* или *taş mekteb* („камено училиште“).¹⁹ Овие училишта не биле државни институции, туку ги основале и одржувале локалните муслимански заедници, најчесто под водство на членовите на пониската улема, наречени *hoca*. Финансиските средства за нивното функционирање најчесто произлегувале од *вакфи* (свети донации за општествена цел), што ја правело наставата бесплатна и во најголем дел незадолжителна.²⁰

Сè до почетокот на Танзиматските реформи, обврска на секоја муслиманска заедница била да им обезбеди на своите деца барем основно религиозно образование, така што *мекреби* и *куран-училишта* постоеле во секој поголем град, маало или населба во Македонија. Како и нивните христијански пандани, овие училишта не претставувале архитектонски објекти во класична смисла, туку најчесто една просторија, прилепена до локалната џамија, каде наставата се изведувала под покровителство на *hoca*-та. Учениците, обично од различна возраст и со нееднакво предзнаење, добивале индивидуални насоки, а, според Сомел, наставата ја водеа „неписмени луѓе кои се однесуваат како учители“.²¹

¹⁸ Zervas, Theodore G., *Resurrecting the Past, Constructing the Future: A Historical Investigation on the Formation of a Greek National Identity in Schools, 1834–1913* (Loyola University Chicago, 2010), 74.

¹⁹ Somel, S. A., “Ottoman Islamic Education in the Balkans in the Nineteenth Century,” *Islamic Studies*, Vol. 36, No. 2/3 (1997), 439–464, 442.

²⁰ Somel, S. A., *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839–1908: Islamization, Autocracy and Discipline*, Leiden–Boston–Cologne, 2001, 18.

²¹ Исто, 20.

Наставната програма во сите овие училишта била ограничена на изучување на арапското писмо и на читање и меморизирање на стихови од Куранот, што значи дека целта не била разбирање на текстот, туку усвојување на ритмот и формата на светото слово.²² Идентично како во христијанските училишта, и тука најголема пречка била јазичната бариера: за повеќето ученици – туркофони, албанофони или словенофони – арапскиот јазик бил стран и неупотреблив во секојдневниот живот.

Во таа смисла, куранските училишта функционирале како институции на религиска репродукција, а не како центри на рационално знаење. Тие пренесувале вредности, а не вештини; дисциплина, а не разбирање. Како што забележува Казамиас, „тие ја подмачкале машинеријата за одржување на османлиско-исламската идеологија меѓу народот и ја формирале основата на религиозно-образовната стратификација под контрола на султанот како калиф и на неговиот највисок верски претставник – *Şeyhülislam*“.²³ Оттаму, фигурата на *hoca*-та, исто како и онаа на христијанскиот свештеник-учител, не претставувала автономен професионалец, туку посредник меѓу светото писмо и секојдневниот живот. Во двата случаи, наставата претставувала форма на мемориско дисциплинирање, а не интелектуална интериоризација на знаењето. Авторитетот на учителот произлегувал од познавањето на формата, не од овладувањето со смислата; тој бил чувар на легитимниот дискурс, но не и негов толкувач.

Во оваа точка, индивидуалниот карактер на учителот. неговиот порив и елан, мрзеливост или апатичност, кадарност или неумешност стануваат мерки преку кои заедницата ја оценува вредноста на знаењето како социјален капитал. Личниот статус на учителот бил рефлексција на пошироката структура на можности што ја нудело општеството. Оттаму, професионалниот престиж никогаш не бил стабилна категорија, туку функција на моралниот и когнитивниот впечаток што го создавал учителот во својата заедница. Бидејќи сложеноста и деликатноста на терминот поставува препреки за истражувачот, уште на стартот мора да се нагласи: професионалниот статус што го уживал учителот-поединец, во одреден период и на одредено место, не секогаш соодвествувал со групниот статус на професијата во истите рамки и обратно. Индивидуалниот престиж можел да биде висок токму таму каде што колективниот престиж бил низок, и обратно; разликата се одлучувала во училиницата,

²² Kazamias, A. M., *Education and the Quest for Modernity in Turkey*, Chicago, 1966, 31.

²³ Исто, 32.

во конкретниот педагошки гест, во конкретниот локален режим на признание.

Зборовите на Прличев за својот учител Митре Миладинов се јасен показател како личната педагошка извонредност може да го издигне статусот на поединецот над просекот на неговата корпорација. „...Он во секоја постапка имаше нешто привлечно. Речта му течеше од устата како мед. Свештен оган му гореше во очите. Он знаеше дека треба да не учи на грчки, инаку не можеше да се мисли. Но тој еве како не учеше: донеси вода = φέρε νερόν итн. До неговото време не знаевме речиси ништо од аритметика. По негов совет ние, постарите ученици, ги земавме огромните три тома од лексиконот на А. Гази, се собиравме дома и го преведувавме Плутарха на новогрчки... Миладинов не запозна и со италијанскиот јазик. Во шест месеци го преведовме целиот прв том на Телемаха“.²⁴ Но само неколку страници порано, истиот извор ја приземјува сликата: „...Влавог како и сите учители пред него и по него, ни преподаваше по два бедни часа на ден... секој час се состоеше од десетина зборови кои ниту ние ги разбираме ниту он можеше да ни ги изјасни на нашиот мајчин јазик“.²⁵

Истата дијагноза ја потврдува и Цепенков во неговата автобиографија: „... Даскалот, седнат на едно тезгје от терзия – и тој вкрс[т] нозе, со еден долг прат в рака, да досига баегъи скраа и да не тепа, ако не пей некое или разлааме. Често кье стануаше даскало и кье вврвеше покрай нас, та кье ни удираше по плекъи со прато и кье ни вели: – А пейте бре, пейте, а пейте! Тоа кье почнефме да пейме, брате мило, кой от кой да викаме поекъе. Едно вели: „аз земаъ аз“; друго пей „букъе азбра“; трекоъ вели „помилуй мя Боже“; четфърто – „коловозлюблено“ и другите, кое како цо си учефме, така и си пеафме, ама не со низок глас, ами со висок, цо да се слушат до не знам каде... Нейсе, како и да беше, тогай беше, кой колку кувет имаше, толку кье учеше, а пак яз, сиромашец, ко[г]а ти учиш, учиш – цела година цо ти учиш, одвай букфар-чето го научиш...“.²⁶

Овие сведоштва не се куриозитет; тие се емпириски израз на пошироката структура. Во најголем дел од народните училишта, барем до четириесеттите години на XIX век (а на многу места и подоцна), органи-

²⁴ Пърличевъ Гр. С., „Автобиография“, Сборникъ за народни умотворения, наука и книжнина, кн. 11, София 1894, 357–358; Г. Прличев, Автобиографија; Сердарот, прев. Т. Димитровски, Г. Сталев, Скопје 1953, 22–23.

²⁵ Пърличевъ Гр. С., „Автобиография“..., 354; Г. Прличев, Автобиографија..., 15.

²⁶ Цепенков М., Автобиография, Фолклорно наследство, Том 1, София 1998, 31, 32.

зацијата на наставата ја следела логиката на т.н. колективно-индивидуален систем: наставникот работи со еден ученик, останатите чекаат и повторуваат; прашања и одговори циркулираат, но не и значења; дисциплината се одржува, но разбирањето се пролизгува.²⁷ Системот бил функционален за условите на сезонско и нередовно присуство, но создавал и хронична педагошка фрустрација: „истата грешка“ повторно се исправува, „истото објаснување“ повторно се дава; училиштето станува место на психичко истоштување за учителот.²⁸ Тука се вклучува „педагогијата на прачката“, не како лична девијација, туку како структурен симптом на институционалниот дефицит: телесни казни како фалака стануваат примарен дискурзивен режим на власт, кои служат за произведување на послушно тело таму каде што нема метод.²⁹

²⁷ Во османлиска Македонија, во места како Берово, карактеристично е тоа што низ целиот XIX век имало училишта од овој тип или келијни училишта. (Кантарџиев Р., Образованието и материјалната положба на учителите во Македонија во XIX век, Годишен Зборник на Филозофскиот факултет 24-25, 53-64, 60.)

²⁸ Кај реформаторите од 19 век овој систем бил означен како *Индивидуален систем на настава* бидејќи во суштина бил бледа реплика на индивидуалниот тутор систем, практикуван во богатите куќи. Со емитиција на техниките на индивидуализирана настава и на настава која била карактеристична за домашно школување и нивно инсталирање во институционална форма се дошло до т.н. колективна-индивидуална настава. Системот се состоел од едноставна интеракција; претежно од низа прашања и одговори помеѓу еден од учениците и учителот. Без оглед на неговата доминација во основните училишта низ Европа, овој вид на настава или овој систем ретко бил предмет на историско истражување, веројатно зашто документираната форма за овој тип на настава е оскудна и основна. Поради таа причина не можеме да знаеме низ колку варијации и форми колективниот-индивидуален систем егзистирал низ државите. Единствено нешто што е сигурно и заедничко кај сите варијации е компатибилноста на системот. Со оглед на тоа што присуството на учениците било сезонско и нередовно, а наставата индивидуализирана и без наставен план, системот овозможувал детето да си го продолжи школувањето од онаму до каде што минатата недела, месец или година тоа застанало. (Caruso M., Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19-th Century, Frankfurt am Main 2015, 11,12.)

²⁹ „... Камо ти писмо? — Даскале! за- хватихъ да пиша; но много, много испотъ хъ, и за то оставихъ. — Ты не си потенъ бре песь! и отдамна ты писмо не си далъ. Тъй каза, ме свали назем?, турна нозъ тъ ми въ фалака. (Пърличевъ, „Автобиография“..., 348). „...Често кѣ стануаше даскало и кѣ вѣрвеше покрай нас, та кѣ ни удираше по плекъи со прато... По рака кѣ му се валеше да го тепа или на една нога да седи и друго, що кѣ му текнеше, тоа кѣ му речеше, или кѣ му речеше и кѣ му го стореше...“. (Цепенков, Автобиография., 32.)

Економијата на професијата го зголемува ова оптоварување. Висината и начинот на исплата (пари/натура), спектарот на дополнителни обврски (помош во црковни служби, погребни, посети на болни), па дури и паралелните занаетчиски активности (шивач, препишувач, чувар на општински простории, записничар) покажуваат дека учителскиот труд во оваа фаза е **структурно депрофесионализиран** и културно неопходен, но економски подвреднуван.³⁰ Прличев ни го дава и сликописот на секојдневието: учителот „спогоден за 300 гроша“ седи и шие, и кога „учениците идеја кај него да си прочитаат лекцијата... учителот си го продолжуваше шиенето“.³¹

Теоретски кажано, оваа состојба ја открива пред-професионалната матрица во која **симболичката чест го заменува институционалниот капитал**. Во фукоовска перспектива, учителот е фиксиран во дискурзивен режим каде што правилата на говорот (кој говори, кога, со кои формули) се поважни од значењата што тој говор треба да ги артикулира; дисциплинирањето на телата му претходи на образувањето на умот, а телесната казна е клучниот механизам на овој примарен режим.³² Според Вебер, ова е фаза *пред Veriuf*: дејност со силна етика на посветеност, но без рационализирана компетенција и без монопол над експертизата; група на „културни носители без статус“ кои ја вршат функцијата без да ја поседуваат институционалната власт.³³ Во бурдјевска терминологија, учителот поседува „јазик на авторитетот“ (симболички капитал), но не и „поле на авторитетот“ (автономно професионално поле).³⁴

Токму тука е корисен моделот на Абот: професијата не се дефинира по квантум знаење, туку по јурисдикција, по општествениот монопол над признаената примена на знаењето.³⁵ Во османлиска Македонија во првата половина на XIX век, таа јурисдикција ја држат црковните и општинските структури (кај христијаните), односно улемата и вакаф-

³⁰ Кантарџиев пишува дека за помош во богослужбата и црковните обреди учителот бил даруван: „...Во Кратово при крштевање на децата му давале на даскалот 1-2 гроша, на венчавање 3-4 гроша, а за маслосвет, парастос и слично 3-5 гроша“. Платите се движеле од 70 до 600 гроша, а во некои места се примале само во натура (жито, пченка, грав, огрев и др.). (Кантарџиев, Образованието и материјалната положба..., 61, 62.)

³¹ Прличев, Автобиографија..., 4.

³² Foucault, *The Archaeology of Knowledge*, 138.

³³ Weber, *Economy and Society*, 302, 957-960.

³⁴ Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, 117, 125.

³⁵ Abbott, *The System of Professions*, 33, 69.

ските распореди (кај муслиманите). Учителот е делегат, не и носител на моќ. Знаењето што го пренесува не е негово по дефиниција; тој го чува, но не го кодифицира; го повторува, но не го валоризира.

Индивидуалните исклучоци како Миладинов и „комбинираниот учител“ се аномалии што најавуваат промена, која нема да почне од моралот, туку од методот: од организациската рационализација на Бел-Ланкастеровиот систем кон когнитивната рационализација на гласовно-аналитичките методи. Со поместувањето кон средината на векот, се појавува првиот стабилен нацрт на професионално поле (класни училишта, наставни планови, обука), кога чорбациската класа го започнува преместувањето на образованието од црковна во општинска надлежност.³⁶ Во овој контекст, Бел-Ланкастеровиот систем ќе стане првиот обид

³⁶ Еден грчки историчар информира дека во Битола во 1830 година, христијанската задница/општина отворила училиште со осум одделенија, пет во dhimotiko (основно) и три во elleniko sholio (средно). Оваа информација „здро во готово“ е преземена речиси од сите грчки и македонски историчари; Од друга страна, Лори предупредува дека оваа информација би требало да биде доведена во прашање, притоа правилно сугерира дека веројатно во 1830 година, училиштето имало само интенција во наредните години постепено да прерасне во осмо одделенско училиште. (Lory Bernard, *La Ville Balkanissime Bitola 1800-1918*, постдокторска теза одбранета на 30 ноември 2009 година при: Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne UFR d'Histoire, 150, фуснота 549.) Според Лори, извесен Мусикос, богат трговец од Дунавските кнежевства, бил главниот финансиер во изградбата на училишната зграда, која во негова чест била именувана Музикион. (Исто.) Прв учител одговорен за ова општинско училиште бил Деметриос Варнава; кој учителствувал не повеќе од 25 до 30 ученика. За разлика од останатите училишта, ако може да му се верува на овој извор, покрај содржини од стариот и новиот завет и црковна литургија, Варнава им предавал на своите ученици и световни предмети, односно: старогрчка литература, математика, историја (римска, грчка револуција), гимнастика, јазични уметности, латински, француски, географија. (Koltsidas, Antonis M. *Greek education in Monastir-Pelagonia, Organisation and operation of Greek schools, Cultural life*. Thessaloniki, 2008..., 35.) Ова училиште не било преседан на територијата на османлиска Македонија, а за тоа говори фактот што во 1836 година, францускиот ботаничар и патетисец Ами Буе, забележал дека образовната понуда во Битола била на пониско ниво од онаа во Солун и Сер. Lory, *La Ville Balkanissime...*, 150. Ами Буе забележал дека во 1837 година во три охридски училишта се предавало географија, историја и филозофија. (Й. Ванчев, *Новобългарската просвета в Македония през възраждането*, София, 1982, 42.) Ако се повикаме на Приличевата Автобиографија, во која тој сведочи дека до доаѓањето на Димитар Миладинов (1842 год.), неговата ука не одела подалеку од октоихот или псалтирот, во тој случај информацијата на Буе, цитирана кај Ванчев, би требало да ја земеме со голема доза на претпазливост и резерва. (Приличев, *Автобиографија...*, 2.)

за педагошка рационалност, каде што учителот повеќе не бил единствениот извор на знаење, туку координатор на процесот, создавајќи „мрежа од монитори“, при што овој модел ја рационализирал присутноста, но ја намалил автономијата: учителот станувал менаџер на знаењето, а не негов извор. Шапкарев сведочи дека во Битола учел шест месеци кај Атанас Анести за да ја совлада Ланкастеровата метода, што е еден од првите документи за систематска педагошка обука и првиот знак на сознанието дека авторитетот мора да биде заснован на метод, не само на морал.³⁷

Меѓутоа, процесот на професионализација не е линеарен; тој претставува темпорален преод на професијата во која категоријата „учител“ се одвојува од свештеникот, но не станува уште автономна, туку останува фигура на транзиција, каде што сиромаштијата е социјален факт, а авторитетот е симболичка стратегија за преживување. Учителот ја носи на своите рамена целата тензија меѓу религиозната традиција и модерната рационалност, тој е точката каде што општеството ја артикулира својата желба да се рационализира. Неговата работа сè уште не се гледа како кариера, туку како жртва, што го дефинира неговиот морален капитал: тој живее за другите, а не од својата работа, што е фаза на формирање на етика на звањето што претходи на институционалната професионализација. До 1860-тите години, учителската професија во османлиска Македонија се наоѓа на раб меѓу сиромаштијата и авторитетот, меѓу дисциплината и автономијата, и иако не е уште професија во смисла на *Weber* или *Abbott*, таа веќе не е ниту чиста традиција, туку е простор каде што старите форми на духовна власт се преформулираат во нови форми на социјална експертиза. Овој двоен процес на рационализација и зависност е суштината на пред-професионалниот дискурс: учителот е истовремено „суверен во училницата“ и „поданик на системот“. Во тој парадоксален процес, односно во судирот меѓу економската беда и моралниот авторите, се раѓа новата социјална фигура на модерноста, која ја дефинира професијата како историски компромис меѓу материјалната нужност и симболичката чест.

³⁷ „...Решив да ја изучам ланкастерската метода и за таа цел в есента на 1853 год. отидов в Битола при Атанас Анести, којтоа тогаш беше еден од најнајдобрите взаимноучители-педагози и израден краснописец, кој завршил Атинско педагошко училище — *Διδασκαλεῖον* и скоро дошол од Грција. При него седев шест-седум месеци и го изучив методот, краснописание- од коешто дотогаш бев лишен, и цртање. Шапкарев К., Материали за възраждането на българщината в Македония, Неиздадени записки и писма, София 1984, 30.

РАЦИОНАЛИЗАЦИЈА НА КОМПЕТЕНЦИИТЕ: ОД ХАРИЗМА ДО ДЕЛЕГИРАН СИМБОЛИЧКИ КАПИТАЛ (С.1860-1880)

Токму овој претходно артикулиран процес на рационализација и прекршување на духовната власт кулминира во фазата на консолидација. Новата фаза во еволуцијата на учителската професија, која започнува по 1860-тите, означува квалитативна трансформација на учителскиот статус, движејќи се од фигура на органски компромис и економска маргиналност, кон културен и општествен хегемон во локалната заедница. Оваа промена не била линеарна, туку експлозивна, поттикната од надворешната потреба за организирано образование како одговор на Танзиматските реформи и внатрешната еволуција на урбаните општини како административни центри на знаење. Додека во претходната фаза учителот се појавува како *Kulturoberträger ohne Status*, културен посредник без институционално признаен статус и без економска сигурност, во понатамошниот развој тој станува фигура со делегиран симболички капитал. Овој капитал, како што забележува Бурдје, не е сопственост на индивидуата, туку резултат на „ограничен и привремен трансфер“ на моќ од страна на институцијата, која единствено го поседува и гарантира.³⁸ Така, моралниот капитал, кој во претходната историска фаза бил заснован на лична аскеза, жртва и посветеност на просветителската мисија, постепено се трансформира во институционално признат престиж. Учителот, кој некогаш ја претставувал културата без да ѝ припаѓа, сега станува нејзин официјален агент, овластен да говори и да дејствува во име на институцијата која му ја делегира симболичката власт. Оваа конверзија на симболичкиот капитал била овозможена од промената на јурисдикцијата над образованието: училиштата повеќе не биле само црковни установи, туку станувале општински (народни) или државно (османлиски) признати институции. Ова ги претворило училишните објекти во легитимен простор за артикулација на модерни идеи и социјални програми. Суштината на овој премин лежи во рационализацијата на јурисдикцијата и трудот. Учителот ја напушта апсолутната духовна за-

³⁸ „...На спротивниот пол од личниот капитал, кој згаснува со личноста на неговиот носител, се наоѓа делегираната форма на капитал – онаа на политичкиот авторитет – каква што ја поседуваат свештеникот, учителот и, пошироко, секој службеник. Овој вид капитал не е сопственост на индивидуата, туку резултат на ограничен и условен трансфер на симболичка моќ, што може да биде обновуван, понекогаш и за целиот живот. Тој капитал ѝ припаѓа на институцијата и само таа ја гарантира неговата легитимност и опстанок.“ (Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, 195).

висност од свештенството и влегува во арената на формализирани компетенции. Оваа фаза ја комплетира трансформацијата на знаењето од харизма во метод, процес кој е фундаментален за Веберовата анализа на модерноста. Првиот пробив во јурисдикцијата го предава надзорот над знаењето на општинските власти, со што учителот станува административно зависен, но во исто време добива појасна професионална рамка и подефинирани обврски.

Најзначајниот индикатор за оваа фаза е директната економска валоризација на стручноста. Учителот се одвојува од хибридниот статус на занаетчија, прекинувајќи со практиките на шиене, препишување или помагање на погребите, и влегува на пазарот на трудот со едногодишни договори и т.н. „слободна трансфер листа“, што им овозможува конкуренција и зголемување на приходите.³⁹ Сега учителите со виша школа можеле да очекуваат плата од 4.500 до 12.960 гроша.⁴⁰ Случаите како оној на Никола Ганчев Еничерев, или Јосиф Ковачов, кој со својата експертиза ја достигнал горната граница, добивајќи 120 турски лири годишно во Прилеп, се конкретни докази дека стручноста и професионалната обука конечно се претвориле во економски капитал и статусен симбол. Оваа висока плата, иако не универзална, го позиционира овој слој учители на скала на социјалниот стратум за која нивните претходници можеле само да сонуваат. Дополнително, подобрувањето на условите за работа, учителствување околу шест часа дневно и голем број слободни денови ја зајакнува институционалната рамка и ја прави професијата поатрактивна за образованите луѓе.⁴¹

³⁹ Во пракса, договорот помеѓу учителот и општината траел една година; во случајот кога двете „странки“ се задоволни, се потпишувало нов едногодишен договор; во случајот кога не биле задоволни еден од друг, учителот си барал нова општина, општината нов учител. На пример, Никола Ганчев Еничерев за време на своето повеќегодишно учителствување во прилепското народно училиште, секоја година склучувал нов договор и секоја година добивал различен учителски надомест; во учебната 1866-67 год., кога за прв пристигнал во Прилеп добил 8000 гроша годишна плата. (Трайчевџ Г., Градъ Прилџпъ, София 1925, 113). Во учебната година 1874-75 тој добил 5800 гроша, а во следната 1875-76 год., му биле исплатени 6300 гроша како надомест за неговото годишно учителствување. (Стојкоски, М. Просветните прилики во Прилеп и прилепските села од крајот на XVIII до почетокот на XX век (до 1912 година). Скопје, 1987, 226.)

⁴⁰ Исто, 226.

⁴¹ Неспоредлива предност во условите за работа, било тоа што секој учител имал на располагање своја училна, во која општо прифатливо е дека учителствувал околу шест часа дневно, и тоа што имал голем број на слободни денови. На пример, во

Клучната методолошка промена ја нагласува појавата на педагошката експертиза како основа на авторитетот, надминувајќи ја харизмата. Иако Ланкастеровиот взаемен систем сè уште бил присутен, претставувајќи административно-техничка рационалност која ја намалува автономијата на учителот, вистинската професионална свест се артикулира преку контра-дискурсот на реформаторите. Јосиф Ковачов се издвојува како клучен двигател на педагошката експертиза кај комбинираниот учител, и еден од иницијаторите на современите практики во регионот. Тој учителствувал, директорувал и творел речиси една цела деценија, обликувајќи ја својата училишна пракса најблиску до реформските интенции на училиштата во развиените западноевропски земји. Неговата иницијативна учебна дејност на територијата на османлиска Македонија, започнала најпрвин во ќелијното училиште во штипското Ново Село, продолжила во народното/општинското училиште во градот Штип и завршила во прилепското општинско училиште.⁴² Ковачов ја вовел гласовната аналитичко-синтетичка „звучна метода“ и формирал класни училишта, во кои се изучувале теоретски, педагошки, богословски и практични наставни предмети. Неговото Новоселско класно училиште е веројатно првото на територијата на османлиска Македонија во кое бил воведен класниот и предметниот систем на настава, што е радикален чекор кон модерната рационализација на образованието.

Во рамките на наставата по дидактика и методика што ја организирал во штипското општинско училиште, **Јосиф Ковачов** ја афирмирал потребата наставниот процес да биде заснован врз **разбирање на содржината**, а не врз механичко повторување.⁴³ Со тоа тој суштински се

грчките училишта во Битола, школската година за учителот започнувала на 1 септември, а завршувала на 30 јуни. Додатен бенефит учителот уживал и во тоа што одмарал за време на велигденските, божиќните и државните празници, и имал пет работни денови во неделата. (Koltsidas, Greek education....101).

⁴² Види: Тасевски, Мартин. Културно-просветниот живот во деветнаесеттиот век во Западна Европа и османлиска Македонија (паралела, компарација, анализа). Магистерска теза. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Филозофски факултет, Институт за историја, 2021, 39-48.

⁴³ Според Кантарџиев, во Педагошко-богословското училиште биле изучувани следниве општообразовни, педагошки и богословски наставни предмети: „Историја, Географија, Политичка економија, Аритметика, Геометрија, Мајчин јазик, Природознание, Педагогија, Библиотекарство, Вероучение, Црковна историја“. (Кантарџиев Ристо, Македонското преродбенско училиште, Скопје 1985, 109.); За разлика од него, Поплазаров ја дава следнава наставна програма за истото училиште: „Мироведение, Физика, Политичка економија, Географија, Историја, Природна исто-

спротивставил на меморискиот и репродуктивен режим на учење кој го карактеризирал претходниот период на просветната практика. Во неговата педагошка мисла доминира убедувањето дека ученикот не треба да биде пасивен примач на знаење, туку активен субјект на разбирање, кој учи преку набљудување, анализа и практична демонстрација. Овој премин од пасивна кон активна субјективност претставува рационализација на когнитивниот труд во веберовска смисла. Тоа е чинот на претворање на нерационалниот (ритуален) труд на меморизација во формализирана компетенција, што е клучен чекор за премин од моралниот Berufsethos во професионалниот Beruf.

Овој пристап е во тесна релација со песталоциевата дидактичка парадигма на *Anschauung*, методот што ја поставува сетилната импресија како основа на секое знаење. Како што истакнува Песталоци, „...сетилната импресија е апсолутниот почеток на сите знаења“, при што ученикот постепено се движи „...од нејасна перцепција кон јасна претстава“.⁴⁴ Преку оваа методологија, која ја обединуваат набљудувањето,

рија, Јазикознаење, Пишување и читање, Историја на религијата, Историја на црквата, Религиско образование, Германски јазик и Гимнастика“. (Поплазаров Р., Нови податоци за првото педагошко училиште во Македонија, Гласник бр. I, Скопје 1974, 217.)

⁴⁴ Овој поим на Песталоци нема соодветен превод во македонскиот јазик, а ниту пак во англиското говорно подрачје. Keiichi Takaya во неговата статија го преведува како : интуиција, стекнување на импресии преку чувствата (сетилата), истражување, конкретизирање, но самиот поим „... суштински значи, добивање директно знаење од предметот, без никакво процесирање“. (Takaya Keiichi, “The Method of Anschauung: From Johann H. Pestalozzi to Herbert Spencer,” *Journal of Educational Thought* 37, no. 1 (2003): 77.); За разлика од него, Силбер смета дека *Anschauung* е најтешкиот од сите термини на Песталоци бидејќи тој го користи на безброј различни начини. „... Песталоци го разгледува терминот од секој аспект (фраза) на умственото работење, за кои тој смета дека се релевантни во формирањето на идеите или концептите“. Оттука, според толкувањето на Силбер, поимот може да значи: сетилна импресија/претстава (впечаток, идеја, чувство или размислување добиени преку сетилата за мирис, вкус, допир, вид и слух), размислување, перцепција, перспектива, интуиција или транзиција која се случува од примањето на информацијата и несвесниот процеп, до полната ментална и свесна активност. (Silber Kate, *Pestalozzi: The Man and His Work* (London: Routledge, 1965), 138.); Во седмото писмо во *Како Гертруде...* Песталоци заклучува дека *Anschauung* „...треба да се разбере низ целото учење, (каде) крајниот резултатот е постигнат, не само од специфични изолирани вежби, туку со поврзувањето на целиот психолошки редослед (набљудување, размислување, искуство), преку кои знаењето кај ученикот расте од сетилна импресија до чиста и јасна претстава“. (Pestalozzi, Johann Heinrich. *How Gertrude Teaches Her Children*. Zurich: Ziegler, 1801, 132.

размислувањето и искуството, се создава психолошка логика на учењето, во која знаењето не се пренесува, туку се изградува преку активна ментална работа.

Следејќи ја оваа насока, **Ковачов** ја прилагодува европската педагошка модерност на локалниот контекст, развивајќи **метод на теренска настава** чија цел била да ја поврзе теоријата со непосредното набљудување на природата. Во една од своите методички забелешки тој пишува: „За да можат децата да ја разберат географската карта, учителот е должен да излезе надвор со нив и да им ги покаже претставите за поле, планина, рид, клисура, река, езеро, лева и десна притока, корито... Потоа, со помош на картата, треба да им ги претстави колку што е можно најживо, планините со нивната височина, должина и ширина, реките, видот на земјиштето, горите, морињата... На крајот, тој е должен да им го прераскаже сето тоа што учениците до сега го запознаа... Формите сега имаат свежа, жива и привлечна содржина; затоа учениците треба да знаат добро да ги читаат, и тоа не само на картата, туку и да можат да ги копираат реките, планините и границите со слободно цртање.“⁴⁵

Со овој метод, Ковачов ја преведува апстрактната идеја на **Песталоци во практична педагошка реалност**, создавајќи дидактика во која **набљудувањето, искуството и когнитивното поимање** се интегрираат во еден целовит образовен процес. Наставата станува **емпириска и креативна**, а ученикот се поттикнува да го **согледува светот, а не да го меморира**. Во отсуство на систематизирана институционална обука, ваквите **општински училишта** претставувале носители на **емпириска педагошка пракса**, каде учителите ја стекнувале својата компетенција преку **практично искуство, самообразование и културна мисија**, а не преку официјални академски структури. Оваа методолошка преводливост на европската педагошка модерност во локална пракса е клучниот механизам што отвора простор за професионално поле.

Во таа насока, овој период претставува точка на **симболичка валоризација на учителот**: звањето стекнува **етичка содржина (Berufsethos)**, која постепено се интегрира во самата професија (Beruf). Посветеноста на просветувањето се поистоветува со социјална должност кон заедницата. Така, учителот, од економски потчинета фигура, станувал морален авторитет кој ја преземал улогата на главен двигател на

⁴⁵ Ковачовџ Ј.А., Школска педагогија или методическо ръководство за учителите и управителите на народните школи, Пловдивџ, Свъщовџ, Солунџ, 1873, 56.

статичното општество. Неговото влијание можело да се почувствува во секоја пора на општеството, а училиштето, кое во претходната фаза можело да се перципира како „зловна и бескорисна институција“ која само репродуцира дисциплина, сега започнало да живее, да делува, станувајќи главна арена на дискурзивната пракса и социјалната мобилизација.

Учителот во османлиска Македонија ги растројувал општествените стереотипи и стигми. Неговиот западен стил на облекување, изразено држење и бунтовно-прогресивен начин на размислување и делување, го воздигнувале до состојба на авторитет во мислите на младото население. Оваа хибридизација го трансформира *habitus*-от „...преку безброј секојдневни процеси на вежбање и учење, поединецот стекнува сет на диспозиции кои буквално го обликуваат телото и стануваат втора природа.“⁴⁶ Стекнатите диспозиции се „преносливи и генеративни“, што му овозможува на поединецот да ја претвори дисциплината во „практичен разум“ или „чувство за играта“.⁴⁷ Телото, како „место на инкорпорирана историја“ ја претвора стекнатата дисциплина во активна енергија на дејствување и социјална мобилизација.⁴⁸

Неговата професионална свест веќе не се темелела само на морална чест, туку на експертиза во управувањето со модерни методи и идеологии. Контрадикторноста во неговиот статус лежи во двојниот пат кон легитимитетот: за да се издигне над сиромаштијата, тој морал да ја прифати дисциплината на рационалноста и да се поврзе со општинските власти. Но за да стекне вистински авторитет и општествен престиж, тој морал да го покаже своето звање (*Berufsethos*), која била дефинирана преку бескомпромисна посветеност кон заедницата и жртва за модернизацијата. Оваа жртва го одржувала неговиот морален капитал висок, дури и кога неговата плата била скромна, па така, тој функционирал во постојан симболички дуел меѓу легитимноста на знаењето (експертиза) и легитимноста на моралот (жртва).

⁴⁶ Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, 13.

⁴⁷ Исто., 14.

⁴⁸ „...Телото е местото на инкорпорираната историја... Практичните шеми преку кои телото е организирано се производ на историјата и, истовремено, извор на практики и перцепции што ја репродуцираат истата таа историја.“ (Исто 14-15). По едноставено, *Habitus* ја впишува историјата во телото: она што некогаш било надворешна дисциплина станува внатрешна структура на дејствување. Оттука се раѓа и можноста за трансформација – дисциплината се претвора во самоиницијативна сила на општествено дејствување.

Потребата за учителски кадар довела до институционален одговор од страна на балканските национални држави, кои постепено почнале да ја третираат **образовната јурисдикција како клучна арена на политичко влијание и културна хегемонија**. Во рамките на она што *кај Abbott* веќе го споменавме како „арена за борбата за јурисдикција“, училиштето станува простор на кој различни актери – државата, црквата и новите просветни елити – се натпреваруваат за контрола врз легитимното знаење. „...*Професиите ги оспоруваат своите јурисдикциски барања на различни места во различни масовни медиуми, но и во толку клучни средишта на регрутација како што се училиштата. Она што е на коцка е јавната легитимација на професионалните јурисдикциски барања, правото културно да се дефинираат одредени проблеми и да се доминира со социјалната структура посветена на нивното решавање.*“⁴⁹

Така, училиштето се појавува како **симболичка и институционална сцена на натпревар за културна власт**, каде што различните национални и идеолошки проекти настојуваат да ја легитимираат својата визија за образованието. Во таа динамика, **учителот** станува фигура на посредување помеѓу институционалната структура и општествената легитимација: тој ја добива својата функција преку институционален механизам на признавање, но ја одржува преку симболичка компетенција и културен авторитет. Во оваа смисла, **институциите што го делегирале образовниот авторитет** не биле само државни, туку и конфесионални и национални структури, кои ја користеле просветата како инструмент на културно влијание и симболичка моќ.

ИНСТИТУЦИОНАЛНА КОНСОЛИДАЦИЈА И ПАРАДОКСОТ НА УСЛОВЕНАТА АВТОНОМИЈА (С.1880-1912)

Најсилниот учителски центар на грчкиот елемент во османлиска Македонија несомнено била грчката машка гимназија во Битола. Работела од 1884 до 1912 год., и била финансирана главно од Министерството за надворешни работи на Кралството Грција и Цариградската Патријашаја.⁵⁰ Познато е дека годишно била посетувана од околу 200 ученици и дека „...последниот клас претставувал еден вид педагошко од-

⁴⁹ Abbott, *The System of Professions*...60,

⁵⁰ Минов Никола, Гимназиите во османлиска Македонија, 70 години Институт за Историја, Зборник на трудови од меѓународната конференција одржана на 13 и 14 декември 2016 во Скопје, УКИМ / ФЗФ 2017, 305-346, 312.

деление, во кое секоја година матурирале по 35-40 ученици“.⁵¹ Карактеристично за грчкиот учителски центар било тоа што се одликувал со респектабилен учителски кадар кој имал добро образование, дури и за западноевропски стандарди.⁵² Наставната програма била составувана пред почетокот на секоја нова учебна година од самите учители.⁵³ Во себе, покрај очекуваните предмети како старогрчкиот и модерниот грчки јазик, таа ги вклучувала следниве предмети: старогрчка литература, латински јазик и книжевност, веронаука, математика, физика, ботаника, зоологија, историја, филозофија, географија и гимнастика.⁵⁴ Учениците ја посетувале наставата од понеделник до сабота, а училишниот ден траел од 9:00 наутро до 16:00 часот попладне, со вклучена едночасовна пауза за ручек.⁵⁵ По дипломирањето, новите учители „веднаш биле праќани ваму или таму низ регионот, за да учителствуваат во разни градови и села“.⁵⁶ Иако немаме сигурни податоци со кој метод се служеле учителите ваму или таму, податокот кај Колцидас, кој укажува дека дневникот на отсутни ученици бил воден од страна на монитори, сугерира дека комбинираниот систем по сè изгледа не бил непознат за учителите во османлиска Македонија.⁵⁷

Вториот голем учителски центар била гимназијата „Св. Кирил и Методиј“ во градот Солун. Според Минов, таа започнала да функционира на 5 октомври 1881 год.,⁵⁸ и главно била финансирана од Бугарската Егзархија, односно индиректно од бугарската влада.⁵⁹ При своето формирање солунската бугарска гимназија имала три класа. Во секоја следна година учениците се префрлале во нов клас, а во учебната 1885/86 година, со отворањето на седмиот клас, гимназијата станала полна - ре-

⁵¹ Исто.

⁵² Според Колцидас, многумина од професорите имале завршено високо образование на „...Универзитетот во Атина или странски универзитет, додека неколку од нив имале постдипломски или докторски степен на студии“. (Koltsidas, Greek education..., 94-95.)

⁵³ Исто., 91.

⁵⁴ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 313.

⁵⁵ Koltsidas, Greek education..., 103.

⁵⁶ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 312.

⁵⁷ Koltsidas, Greek education..., 103.

⁵⁸ Минов Никола, Бугарската пропаганда во османлиска Македонија и Големите сили: од Берлинскиот конгрес до Балканските војни (Скопје, Мар-Саж, 2024), 122.

⁵⁹ На пример буџетот со кој располагала Бугарската Егзархија бил носен од страна на бугарската влада. (Исто, 127-128.)

алка.⁶⁰ По завршувањето на седмиот клас учениците добивале диплома со која слободно можеле да работат како учители во бугарските или српските училишта во османлиска Македонија.⁶¹

Како и грчката гимназија, така и солунската гимназија можела да се пофали со високообразовен учителски кадар. За време на 32-годишно постоење, во гимназијата работеле 207 професори, од кои повеќе од две третини или вкупно 144 професори имале високо или вишо образование.⁶² Предметната програма во училиштето била составена според „скриптата“ на гимназиските училишта во Софија и Пловдив.⁶³ Оттука, потенцијалните учители за време на своето седумгодишно школување, порано или подоцна ги изучувале следниве предмети: бугарски јазик, бугарска историја, закон божји, математика, физика, природни науки, географија, општа историја, книжевност, аритметика, краснопис, цртање, логика, психологија, алгебра, геометрија, дескриптива, космографија, хемија, геометриско цртање, и француски, грчки, турски, латински, старобугарски (старословенски) јазик.⁶⁴ Наставата се одвивала двократно, претпладне и попладне, а домашните задолженија, како и приватното читање,⁶⁵ учениците имале време да ги завршат од 17:30 до 21:30, вклучувајќи ја и триесет минутната пауза за вечера.⁶⁶ До учебната 1912-13 год., од солунската егзархиска гимназија, според податоците на Кандиларов, произлегле вкупно 488 полно дипломирани ученици.⁶⁷ Поради недостиг од учителски кадар за основните и трикласните училиш-

⁶⁰ Кандиларовъ Г. С., Българскиѣ гимназии и основни училища въ Солунъ, София 1930, 42.

⁶¹ До овој заклучок се доаѓа од фактот што дипломата од солунската гимназија била признаена во Бугарија, Србија и во некои други земји, а учениците кои завршиле имале „...добра училишна подготовка за виша наука и за учителска должност“. (Исто., 58)

⁶² Исто, 86.

⁶³ Минов, Бугарската пропаганда..., 134.

⁶⁴ Исто. Од сите овие предмети, учениците најмногу внимание посветувале на француски, турски, бугарски, историја, ликовно и религија. (Кандиларовъ, Българскиѣ гимназии..., 43.)

⁶⁵ Гимназиската библиотека располагала со 2204 книги, од кои 426 биле со религиозна содржина, 670 литература и белетристика, 229 за историја, географија и статистика, 144 за филозофија, 184 филологија, 229 за природна историја, физиологија и медицина, 186 за математика и сметководство и тн. 40% од книгите биле на бугарски јазик, 30% на руски, и 30% на француски, германски или некој друг странски јазик. (Кандиларовъ, Българскиѣ гимназии..., 63.)

⁶⁶ Минов, Бугарската пропаганда..., 132.

⁶⁷ Кандиларовъ, Българскиѣ гимназии..., 103.

та во Македонија, во учебната 1887-88 година, во гимназијата започнал со работа двогодишен педагошки курс.⁶⁸ Со оглед на тоа што во него предавале истите професори од гимназијата, претпоставуваме дека освен часовите по педагогија, идните учители ги слушале истите предмети како гимназијалците. Курсот постоел до 1895/96 година или осум години, и во него биле обучени 129 учители.⁶⁹ По завршувањето на гимназијата или на учителскиот курс, учителите најчесто биле вработувани во некое од егзархиските училишта во Македонија.

Третиот голем учителски центар на територија на османлиска Македонија бил отворен на 19 ноември 1894 година во стратешкото Скопје.⁷⁰ Финансирана и целосно зависна од Министерството за надворешни работи на Србија,⁷¹ српската машка гимназија имала задача „... да ги подготви и оспособи своите ученици за народни учители во српските основни училишта во Османлиската Империја“.⁷² По слична развојна патека како солунската егзархиска гимназија, српската машка гимназија започнала во учебната 1894-95 да работи само со еден клас, до 1900-01 година прераснала во полна гимназија со седум класа. Од следната година во скопската гимназија биле воведени педагошки курсеви со што таа делумно покрај гимназија прераснала и во учителско училиште, односно првите четири класа биле гимназиски, а останатите три учителски.⁷³

⁶⁸ Исто., 109.

⁶⁹ Исто.

⁷⁰ Скопје бил стратешки центар за ширење на српскот влијание во Македонија. Во тој контекст, во 1887 година во Скопје бил отворен српски конзулат, во 1889 година започнала со работа првата српска книжарница во градот, а во декември 1892 година профункционирало и првото српско основно училиште. (Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 307.)

⁷¹ На пример, во воведните зборови на правилникот за работата на гимназијата пишува: „...Во име на Министерството за надворешни работи потпишан како врховен надзорник на српската просветна работа во скопската епархија наредува...“. (Новаков А. Ж., Средње српске школе у Османском царству 1878-1912, Докторска дисертација, Универзитет у Новом Саду, 2014, 476)

⁷² Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 307.

⁷³ Од учебната 1902-03 година, со свој заседен и јасно одреден наставен план, официјално била основана Учителската школа во Скопје. Покрај гимназиските предмети, идните учители имале дополнително, и нотно и црковно пеене. Условот на запишување бил сличен со тој во гимназијата, односно да не бидат постари од 13 години, а помлади од 11, да бидат здрави и да го положат приемниот испит по српски јазик и по земјопис. На крајот на своето школување, учениците полагале учителски испит. Вообичаено тој бил составен од писмен и уснен дел; на пример во 1904 година, учениците полагале писмен испит по: српски јазик, педагогија, француски

Таквиот статус го задржала сè до 1910-11, кога од Солун во Скопје биле преместени сите виши класови на солунската гимназија со што скопската прераснала во полна осумкласна гимназија и четирикласна педагошка гимназија.⁷⁴ За бидат примени во гимназијата учениците требало да исполнуваат неколку услови, односно не смееле да бидат помлади од 11, а постари од 14 години, да бидат во добра здравствена кондиција и да ги поминат лекарски прегледи, и последно, да го положат приемниот испит.⁷⁵ Предметната програма во ова училиште бил со поскромен опсег во споредба со грчкиот или бугарскиот учителски центар. Оттука, во српската гимназија во Скопје се изучувале само 11 предмети: веронаука, српски јазик со литература, турски јазик, француски јазик, географија и историја, природни науки, математика, педагошки предмети, красноречие и цртање, музичко и физичко.⁷⁶ Притоа, најмногу време идниот учител поминувал во изучување на јазиците, просечно 4 или 5 часа неделно за еден јазик; по три часа неделно имал историја и географија, како и математика; а во последниот седми клас дури 11 часови неделно изучувал педагошки предмети.⁷⁷

Во 1896-97 учебна година од машката гимназија се одделила вишата женска школа или прогимназија. Во наредната деценија женската школа претрпела неколку измени и пред почетокот на учебната 1905-06 година, таа била поделена на нижа и виша. Според Тодоров, „... *нижото било продолжено основно со цел да ги оспособи ученичките како добри домаќинки, а вишото работело по програмата на машкото педагошко училиште.*“⁷⁸

Српската машка гимназијата и Учителската школа биле познати по големиот број на професори и наставници. За време на нивното постоење повеќе од 100 професори поминале низ „учителскиот подиум“. Како и во случајот со претходните две гимназии, и српската гимназија

и турски јазик, а уснен испит по: христијанска наука, српски јазик, педагогија, француски и турски јазик, природни науки и математика. Познато е дека таа година по успешно завршениот испит, 16 идни учители го посетиле српскиот конзул, со цел, како што пишува Новаков, да ја искажат својата благодарност за бесплатното школување. (Новаков, Средње српске школе..., 496, 499.)

⁷⁴ Тодоров П., Скопје од почетокот на XIX век до крајот на османлиското владеење, Докторска дисертација Скопје 2013, 211.

⁷⁵ Новаков, Средње српске школе..., 474.

⁷⁶ Исто., 488.

⁷⁷ Исто.

⁷⁸ Тодоров, Скопје од почетокот на XIX век., 212.

можела да се пофали со квалитетен учителски кадар. Голем дел од наставниците средното образование го имале завршено во Османлиската Империја, а виша школа во Кралството Србија, но и во други европски центри.⁷⁹ Во 18-годишното постоење, за потребите на српските училишта јужно од Качаник, српската скопска гимназија „произвела“ осум генерации на учители, две генерации дипломирани лицејци и две генерации класични гимназиски матуранти.⁸⁰

Општо земено, трите учителски центри претставувале темелни јадра на учителската подготовка во османлиска Македонија, преку кои постепено се конституирал професионалниот профил на учителот. Иако нивната организација и наставен процес покажуваат висок степен на систематизација, сепак, нивното функционирање било условено од ограничените материјални ресурси и од постојаните идеолошки притисоци. Отсуството на подолга традиција на учителски училишта значело и хроничен дефицит на кадар, особено во овој период кога, како резултат на заострената борба за македонскиот „колач“, соседните балкански влади финансирале отворање на голем број основни училишта. Оттука, разбирливо е зошто како „канон“ во учителските центри била прифатена максимата на Макијавели, а не на Песталоци, и зошто комбинираниот учител во османлиска Македонија ја започнувал својата „педагошка“ мисија на 17 или 18-годишна возраст.⁸¹

Во оваа амбивалентна позиција се огледува и самата трансформација на учителската професија: од повик заснован на морална жртва, кон институционализирана функција во служба на државниот и националниот проект. Токму овој премин ја означува границата помеѓу „гласовниот“ и „комбинираниот“ систем. Учителскиот корпус прераснал во

⁷⁹ Новаков, Средње српске школе..., 535. На пример, тетовчанецот Спиро Хаџи Ристиќ, кој бил осум години наставник по турски јазик во гимназијата, завршил основно училиште во Тетово, средно во Призренската богословија и Галата-сарај лицејот во Истанбул, во престолнината се стекнал и со диплома од Државната виша школа за ориентални јазици, и на крајот студирал политички науки во Париз. (Исто., 501, фуснота 2138.)

⁸⁰ Минов, Гимназиите во османлиска Македонија..., 308. Новаков, Средње српске школе..., 545.

⁸¹ На пример во 1908 година, во Учителската школа во Скопје, од 37 ученици кои го полагале учителскиот испит, истиот го положили 37 ученици. Во истата школа во 1905 година, сите ученици го положили учителскиот испит. (Новаков, Средње српске школе..., 515, 504.) Во трите учителски центри важело правило дека учениците кои ќе завршат седми клас, се стекнуваат со право да учителствуваат во основните училишта.

важно и нераскинливо ткиво од националните и професионални структури на моќ, кои во отсуство на централизирана држава ја презеле улогата на посредници меѓу образованието и политиката. Од една страна, тие ја увиделе пресудната воспитна улога на учителот во оформувањето на „националниот карактер“ на поданиците; од друга страна, токму поради тоа, настојувале да стекнат сè поголемо влијание и контрола врз наставниот процес. Ваквата интервенција делумно го разбила финансискиот јаз меѓу руралните и урбаните учители, но истовремено ја зацврстила зависноста на професијата од институционалните и идеолошките центри на моќ.

Оваа финална фаза е обележана со бирократизација и постепено губење на автономијата во корист на системот. Прво, се појавува радикална класна артикулација преку формализација на плаќањето. Во егзархиските училишта, годишниот надомест на учителот зависел исклучиво од неговото образование, а не од неговото повеќегодишно искуство на терен. Тоа јасно ја открива бирократската логика на системот, вредноста се одредува според формализираната компетенција, а не според неформалниот *Berufsethos*. Индивидуалните исклучоци ја манифестираат оваа класна тензија. Протестното писмо на учителот Илија Биолчев на прагот на дваесеттиот век ја оживува Веберовата дистинкција во акција: тој ја одбива својата ниска класна положба (годишна плата од десет турски лири) преку повикување на моралниот статус и личната чест – „... Да си најдете учител за Небрегово, бидејќи уште не сум стигнал до таков степен на карактерен отпадок, па да се подигрувате со мене... со десет лири плата, кога учител и карфи, терзици, со првобитно образование, земаат поголема плата“.⁸² Биолчев имал завршено 5-ти клас во Солунската егзархиска гимназија, и со такво образование очекувал подобар стандард и минимална плата од „... 18 турски лири“.⁸³ Неговиот протест, освен што бил личен чин на незадоволство, претставувал и јасна манифестација на класната свест на новата интелигенција, израз на судирот меѓу моралната автономија и институционалната хиерархија.

Второ, се случува она што може да се нарече институционално ропство. Апогеејот на статусот не доаѓа без цена: учителот својата независност ја заменил со длабока идеолошка зависност од националниот проект или од конкретната идеолошка рамка што го финансирала. Неговата професионална автономија станува условена автономија – огра-

⁸² Стојкоски, Просветните прилики во Прилеп..., 231.

⁸³ Исто.

ничена во рамките на поширокото политичко поле.⁸⁴ **Фигурата на комбинираниот учител, слична на дволикиот Јанус, го симболизира темпоралниот преод на општеството:** поставен помеѓу харизматичниот пророк кој го чува минатото и рационалниот технократ кој ја спроведува модерноста, тој ја инкарнира двојната и контрадикторна природа на сопствениот професионален статус

Во таа двојност се крие и изворот на неговата моќ: неговиот статус достигнува апогеј поради монополот врз идеолошкото и културното знаење. Сепак, со зајакнувањето на централизираните институционални апарати по 1890-тите, оваа комбинирана улога станува непотребна и недозволена. Специјализацијата и институционалната бирократија ги преземаат неговите функции. Професионализацијата, иако означува институционална победа над сиромаштијата, ја завршува својата траекторија со губење на автономијата: учителот, кој беше „сè во едно“, е заменет со експерт кој конечно го добива статусот на „вистински професионалец“ – но по цена на својата слобода да биде пророк, еретик и песмејкер на социјалната промена. Тоа е конечниот парадокс на професионалната еволуција во османлиска Македонија на прагот на дваесетиот век.

ЗАКЛУЧОК

Историската траекторија на учителската професија во османлиска Македонија во XIX век, разгледана низ Веберовата дистинкција класа/статус, бурдјевското трио поле/капитал/habitus, Абботовата идеја за јурисдикциски арени и фукоовските дискурзивни режими, открива кохерентен, но парадоксален премин: од пред-професионална делегирана фигура вградена во милетскиот правно-религиски поредок, кон институционално признат професионалец со стандардизирани компетенции и условена автономија. Поставениот аналитички модел на еко-

⁸⁴ Неговата професионална автономија, како што забележува Abbott, „...секогаш е условена – таа е резултат на постојано договарање во рамките на поширокиот општествен и политички систем; професиите ја постигнуваат својата автономија преку контрола врз сопствената работа и нејзиното дефинирање, но таа контрола никогаш не е апсолутна“ Abbott, *The System of Professions...*6). Во контекст на османлиска Македонија, оваа „условена автономија“ добива особено изразен облик: учителот, иако формално независен во својата педагошка практика, реално е вграден во идеолошките механизми на националните и конфесионалните проекти што го финансираше.

номско-класна позиција, симболички капитал и дискурзивна позиција дозволува истовремено да се опфатат материјалните, културните и власто-знаејните слоеви на промената.

Во пред-професионалната матрица, образованието е под духовни власти, наставата е врзана за литургиски јазици и мемориски техники, а учителот оперира како чувар на форма, наместо како автономен толкувач на смисла. Така статусот кој е симболичка чест и морален авторитет ја надминува класата, но останува неконвертибилен во стабилна економска позиција, бидејќи му недостига сопствено автономно поле. Подоцна, рационализацијата го преместува тежиштето од харизмата кон методот: Бел-Ланкастеровата организациска рационалност дисциплинира труд, додека линијата на реформатори како Ковачов, во духот на *Anschauung*, психолошки ја легитимира наставата и го преведува *Berufsethos* во професионален *Beruf*. Оваа методолошка преводливост на европската педагошка модерност во локална пракса е клучниот механизам што отвора простор за професионално поле.

Консолидацијата на институционалните носители на образовната јурисдикција создава вистински пазар на јурисдикции: грчката гимназија во Битола, бугарската во Солун и српската гимназија/учителска школа во Скопје произведуваат стандардизирана компетенција, економски ја валоризираат стручноста и ја артикулираат класната стратификација на професијата. Бюрократизираниот меритократски критериум (диплома пред искуство) ја релативизира моралната капитализација на трудот и индивидуалната доблест ја претвора во институционално мерлива вештина. Токму тука се појавува централниот парадокс: колку повеќе се зацврстува институционалната рационалност, толку повеќе автономија-та се условува од идеолошките и административните центри на моќ. Професионалната победа над сиромаштијата се плаќа со намалување на дискурзивната слобода; учителот постепено се претвора од „суверен во училиницата“ во експерт вграден во апарат.

На микроплан, *habitus*-от, односно телесно-етичките диспозиции, јазичната компетенција и стилот на однесување, делува како конвертор меѓу моралната харизма и институционалниот престиж; преживувањето исклучоци (како Миладинов) се рани индикатори на системска трансформација што подоцна станува норма. Во перспектива на Коселек, „учител“ функционира како темпорална метафора на модернизацијата: една фигура во која се преклопуваат хоризонтите на повторување и очекување, што ја бележи промената од циклична кон линеарна соци-

јална темпоралност. Оттаму, учителот е истовремено агент на модерноста и предмет на нејзината дисциплина.

Придонесот на студијата е двоен: најнапред, таа нуди интегративен модел што ги сврзува економските, симболичките и дискурзивните димензии на професионализацијата во специфичниот османлиски контекст; дополнително, покажува дека професијата како „историски компромис“ е продуктивна категорија за региони со преклопувачки правни и идеолошки режими. Ограничувањата произлегуваат од нерамномерноста на изворите во корист на урбани центри и елитни институции; идни истражувања треба да ја продлабочат микросоциологијата на училищата и да понудат компаративни секции со други османлиски провинции за да се утврдат општата важност и локалните варијации на забележаниот парадокс.

Сумирано, учителот во османлиска Македонија во XIX век е фигура на темпорален преод: од културен посредник без сопствено поле, преку рационализиран носител на метод, до институционално признат експерт со условена автономија. Професионализацијата како институционална форма се стабилизира, но цената е губење на харизматичната слобода; јавната легитимност на знаењето се засилува, додека индивидуалната дискурзивна моќ се стеснува. Во тензијата меѓу симболичката чест и материјалната нужда, меѓу методот и идеологијата, се кристализира модерниот учител како експерт-граѓанин во поле на нормализирачки институции.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Abbott, Andrew. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, University of Chicago Press, 1988.
- Bourdieu, Pierre. *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Polity Press, 1991.
- Caruso, M. *Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19-th Century*. Frankfurt am Main, 2015.
- Farkas, György. *The Structure of Society and the Concept of Status: A Reinterpretation of Max Weber's Ständische Lage*. Budapest, ELTE Faculty of Social Sciences, 2021.
- Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York, Vintage Books, 1977.

- Foucault, Michel. *The Archaeology of Knowledge*. London, Routledge, 2002.
- Kazamias, A. M. *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. Chicago, 1966.
- Koltsidas, Antonis M. *Greek education in Monastir-Pelagonia, Organisation and operation of Greek schools, Cultural life*. Thessaloniki, 2008.
- Koselleck, Reinhart. *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. New York, Columbia University Press, 2004.
- Lory, Bernard. *La Ville Balkanissime Bitola 1800-1918* (постдокторска теза). Université de Paris I - Panthéon-Sorbonne UFR d'Histoire, 2009.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. *How Gertrude Teaches Her Children*. Zurich, Ziegler, 1801.
- Pouqueville, F.C.H.L. *Travels Through the Morea, Albania, and Several Other Parts of the Ottoman Empire to Constantinople, During the Years 1798-1801*. London, 1806.
- Silber, Kate. *Pestalozzi: The Man and His Work*. London, Routledge, 1965.
- Somel, S. A. "Ottoman Islamic Education in the Balkans in the Nineteenth Century." *Islamic Studies* 36.2/3 (1997), 439-464.
- Somel, S. A. *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire, 1839-1908: Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden-Boston-Cologne, 2001.
- Takaya, Keiichi. "The Method of Anschauung: From Johann H. Pestalozzi to H. Spencer." *Journal of Educational Thought* 37.1 (2003), 77.
- Weber, Max. *Economy and Society*. Berkeley, University of California Press, 1978.
- Zervas, Theodore G. *Resurrecting the Past, Constructing the Future: A Historical Investigation on the Formation of a Greek National Identity in Schools, 1834-1913*. Loyola University Chicago, 2010.
- Ванчев, Ы. Новобългарската просвета в Македонија през възрождането. София, 1982.
- Кандиларовъ, Г. С. *Българските гимназии и основни училища въ Солунъ*. София, 1930.
- Кантарџиев, Р. „Образованието и материјалната положба на учителите во Македонија во XIX век“. *Годишен Зборник на Филозофскиот факултет* 24-25.
- Кантарџиев, Р. „Школството и просветата во Македонија во периодот на преродбата“. *Школството, Просветата и Културата во Македонија во времето на преродбата*. МАНУ, Скопје, 1979.
- Кантарџиев, Ристо. *Македонското преродбенско училиште*. Скопје, 1985.
- Ковачовъ, Ј. А. *Школска педагогика или методическо ръководство за учителите и управителите на народните школи*. Пловдивъ, Същовъ, Солунъ, 1873.
- Минов Никола, *Бугарската пропаганда во османлиска Македонија и Големите сили: од Берлинскиот конгрес до Балканските војни*, Скопје, Мар-Саж, 2024.
- Минов, Н. „Гимназиите во османлиска Македонија“. 70 години *Институт за Историја, Зборник на трудови од меѓународната конференција одржана на 13 и 14 декември 2016 во Скопје*. УКИМ / ФЗФ, 2017, 305-346.
- Новаков, А. Ж. *Средње српске школе у Османском царству 1878-1912* (Докторска дисертација). Универзитет у Новом Саду, 2014.
- Станчев, А. „Жизнеописание Митрополита Охридско-Пловдиског Натанаила“. *Сборникъ за Народни Умотворения, Наука и Книжнина*, кн. VII. София, 1909, 8-9.
- Стојкоски, М. Просветните прилики во Прилеп и прилепските села од крајот на XVIII до почетокот на XX век (до 1912 година). Скопје, 1987.
- Тасевски, Мартин. *Културно-просветниот живот во деветнаесеттиот век во Западна Европа и османлиска Македонија (паралела, компарација, анализа)*. Магистерска

- теза. Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Филозофски факултет, Институт за историја, 2021.
- Тодоров, П. *Скопје од почетокот на XIX век до крајот на османлиското владеење* (Докторска дисертација). Скопје, 2013.
- Трайчев, Г. *Градъ Прилепъ*. София, 1925.
- Цепенков, М. *Автобиографија, Фолклорно наследство*, Том 1. София, 1998.
- Шапкарев, К. *Материали за възраждането на българщината в Македонија, Неиздадени записки и писма*. София, 1984.

Martin TASEVSKI
martintasevski90@gmail.com

THE PROFESSIONALIZATION OF THE TEACHER IN OTTOMAN MACEDONIA (19TH CENTURY): BETWEEN MORAL ETHOS AND INSTITUTIONAL DEPENDENCE

(summary)

This study examines the historical trajectory of the teaching profession in Ottoman Macedonia throughout the 19th century, utilizing a multi-layered theoretical framework that combines historical analysis with sociological concepts from Max Weber, Pierre Bourdieu, Andrew Abbott, and Michel Foucault. The core finding is the paradox of professionalization: as institutional rationality manifested through specialization, standardized curricula, and structured salaries, intensified, the teacher's autonomy became increasingly conditional within the broader political and ideological landscape. The analysis rests on a conceptual model structured around three interdependent levels: the economic-class position, the symbolic capital, and the discursive position of the teacher, allowing for a simultaneous grasp of the material, cultural, and power-knowledge dimensions of change.

The initial phase (1800–1860) is characterized as a pre-professional matrix embedded in the legal-religious order of the Millet system, where both Christian and Muslim education fell under the jurisdiction of religious authorities. Instruction was entirely subordinate to the liturgical function of language and dogmatic content. For non-Muslims, schools operated under the authority of the Christian clergy, typically in churches and monasteries. The curriculum consisted almost exclusively of religious texts, conducted in languages often incomprehensible to the pupils, such as Church Slavonic or Koine Greek. Similarly, Muslim education in *mektebs* (Qur'anic schools) focused on reading and memorizing Arabic script and Qur'anic verses, prioritizing the rhythm and form of the sacred word over its comprehension. This resulted in mechanical, rote learning, a practice that revealed the essence of the pre-professional state: authority based on form, not understanding, and know-

ledge without critical reflection. In this context, the teacher – be it a priest-teacher or a – was not an autonomous professional but a delegate of spiritual power, a “cultural bearer without status” (*Kulturoberträger ohne Status*). The teacher’s status (symbolic honor and moral authority) far exceeded his class (economic position), remaining unconvertible into stable economic capital. This structural precarity was evidenced by low salaries, often paid in kind, and the necessity for teachers to engage in supplementary crafts like tailoring, copying, or assisting with church services, highlighting the structurally de-professionalized nature of their labor. Foucault’s perspective illuminates this state: the teacher was fixed in a discursive regime where the rules of speech were more important than the meaning, and the disciplining of bodies preceded the education of the mind, with corporal punishment acting as the primary mechanism of this power regime.

The second phase, Rationalization of Competence (c. 1860–1880), marked a shift where authority began to migrate from charisma to method. Stimulated by the Tanzimat reforms and the growth of urban municipalities, the jurisdiction over education began shifting from church to municipal authorities. This conversion of symbolic capital was enabled by the direct economic valorization of expertise. Teachers separated from their hybrid artisan status, entering the labor market with formalized contracts and higher, albeit not universal, salaries that positioned trained educators on a higher social stratum. Crucially, the reform line led by figures like Josif Kovačov introduced cognitive rationalization through the adoption of class-based teaching and the analytical-synthetic “sound method”. Kovačov translated the European pedagogical modernity, specifically the Pestalozzian paradigm of (sensory impression as the basis of knowledge), into local practice, emphasizing active mental engagement, observation, and critical understanding over mechanical repetition. This shift from passive to active subjectivity represents a rationalization of cognitive labor in the Weberian sense: it transformed the non-rational, ritualistic labor of memorization into a formalized, measurable competence, which was the critical step in translating (the moral calling) into (the institutional profession). This methodological shift thus became the key mechanism opening up space for an autonomous professional field.

The final phase, Institutional Consolidation (c. 1880–1912), witnessed the establishment of formal, national educational centers: the Greek Gymnasium in Bitola, the Bulgarian Gymnasium in Thessaloniki, and the Serbian Gymnasium/Teacher’s School in Skopje. These institutions, financed by respective national states, produced standardized competence and actively articulated the class stratification of the profession. The system adopted a bureaucratic, meritocratic criterion where the annual salary depended exclusively on formal education (diploma) rather than field experience or informal. This formalization revealed the central paradox of professionalization: while the institutional structure strengthened, allowing the teacher to defeat poverty, it simultaneously resulted in a loss of autonomy. The teaching corps became inextricably dependent on national and confessional structures,

which treated educational jurisdiction as a crucial arena for political influence. The teacher's independence was replaced by a deep ideological dependency on the national project, leading to a state of conditional autonomy limited by the broader political field. The "combined teacher," who once embodied the charismatic freedom to be a prophet or a social peacemaker, was replaced by a specialized expert, thus completing the trajectory by sacrificing charismatic freedom for institutional status. In Koselleck's perspective, the teacher emerges as a temporal metaphor for modernization, a figure who integrates the horizons of repetition and expectation, marking the transition from a cyclical to a linear social temporality. The modern teacher is ultimately crystallized as an expert-citizen, a product of rationalization, yet subject to the discipline and ideological control of normalizing institutions. The study's contribution lies in offering an integrative model for understanding professionalization in overlapping legal and ideological regimes, suggesting that every profession is an historical compromise between material necessity and symbolic honor.