

Professionalizzazione dei maestri e immagine del bambino nella scuola elementare ungherese del XIX secolo

Béla Pukánszky

Nonostante la scuola sia un istituto formativo con una storia ultramillenaria alle spalle, l'istituzionalizzazione della formazione dei futuri docenti rappresenta uno sviluppo relativamente nuovo nella storia della pedagogia. Migliaia di anni fa regnava ovunque la convinzione che il possesso di conoscenze andasse di pari passo con la capacità di trasmetterle. Chi sa scrivere, leggere e far di conto sa anche insegnare efficacemente queste competenze di base. I metodi erano tramandati dall'insegnante allo studente. Dobbiamo insegnare come i nostri maestri hanno insegnato a noi – questo è stato per lungo tempo il concetto fondamentale dell'insegnamento.

Ciononostante è vero che i retori romani, come Quintiliano, hanno scritto innumerevoli libri sui metodi per la formazione degli oratori. I Padri della Chiesa, come Agostino, già nella prima epoca della diffusione del Cristianesimo hanno redatto vari trattati relativi all'educazione dei Cristiani nelle scuole dei catecumeni. Sin dall'antichità i filosofi, come Platone e Aristotele, hanno raccolto i propri pensieri sull'educazione e sull'istruzione, dapprima in pensieri sparsi e saggi e successivamente anche sotto forma di consigli per i genitori. Così fecero i famosi rappresentanti della pedagogia pratica come Comenio o Pestalozzi, i quali hanno edificato le loro concezioni sull'educazione, sull'istruzione e sulla scuola sulla base di esperienze reali ed empiriche.

Queste opere pedagogiche, queste idee e questi concreti suggerimenti metodologici hanno giocato il loro ruolo, ovvero esercitarono un influsso più marcato negli ambienti nei quali genitori e insegnanti erano lettori di tali opere. Tuttavia, non si tradussero in materiale didattico per gli aspiranti maestri, dato che in Europa la formazione dei docenti cominciò ad essere istituzionalizzata solo a partire dell'Illuminismo.

1. Il programma pedagogico della formazione dei maestri

In Ungheria la formazione dei maestri si è scissa da quella degli insegnanti di scuola secondaria già dall'inizio della formazione istituzionalizzata dei docenti. Le prime istituzioni per la formazione dei maestri nacquero in Ungheria alla fine del Settecento e si modularono secondo due paradigmi.

1.1. *Paradigma del sistema scolastico cattolico: accentramento*

Nel contesto del sistema scolastico cattolico altamente centralizzato i maestri venivano formati nelle cosiddette «scuole normali» (*normaiskola*). La prima scuola di questo tipo è stata aperta nel 1771 a Vienna, la seconda nel 1772 a Pozsony (Bratislava). Altre scuole sono state fondate negli anni seguenti, nel 1777 a Nagyvárad (Oradea, Gran Varadino) e Buda (parte occidentale di Budapest).¹ Queste scuole normali erano in realtà scuole modello con «seminari», ossia scuole di base cittadine nelle quali si ospitavano e formavano gli aspiranti maestri. Questo tipo di formazione degli insegnanti durava solo pochi mesi. In origine la preparazione iniziale degli aspiranti maestri era modesta, in seguito invece si richiese una pregressa formazione ginnasiale.

Nei cosiddetti «seminari per i maestri» integrati con le Scuole normali cattoliche, gli aspiranti maestri ripetevano i contenuti delle materie della scuola di base, inoltre imparavano la calligrafia e si esercitavano a suonare l'organo (i maestri, oltre all'attività di insegnamento, dovevano spesso svolgere anche quella di cantori).

Nel 1777 in Ungheria, la regina Maria Teresa, varò un'ordinanza generale sulle istituzioni scolastiche del paese. Nel testo della cosiddetta *prima Ratio Educationis* vennero descritti analiticamente i gradi del sistema scolastico (dalla scuola di base per il popolo fino all'università) e i rispettivi materiali didattici. La *Ratio* prescriveva per la prima volta in Ungheria la scuola normale come istituto di formazione per i maestri.

Al centro del programma pedagogico di formazione dei maestri si trovava il cosiddetto «metodo normale» del riformista slesiano

1. Altri nomi delle scuole normali erano: «schola capitalis», «nemzeti fö-iskola».

Ignaz Felbiger (1724-1788). Questo metodo è stato poi citato spesso in Ungheria come «metodo di Sagan» (dal nome della città di Sagan, di cui Felbiger era divenuto abate nel 1758), e fu estremamente popolare e diffuso nell'allora sistema scolastico cattolico ungherese. Al centro del metodo normale si trovavano i seguenti elementi fondamentali: 1. lettura collettiva ad alta voce (all'inizio con la sillabazione), 2. insegnamento simultaneo a tutti gli scolari della classe, anche mediante domande poste all'intera classe, 3. utilizzo di tabelle riassuntive nella lettura a voce alta per facilitare la memorizzazione dei contenuti. Quindi questo metodo rappresentava una tecnica sistematica di lezione frontale, prescritta per legge. L'utilizzo del metodo normale venne richiesto ai maestri ungheresi fino all'inizio dell'Ottocento. Il motivo principale di questa prescrizione fortemente centralizzata era la scarsa efficacia delle lezioni nelle scuole elementari di allora.

La versione originale tedesca del «Libro di metodica» (*Methodenbuch*) di Ignaz Felbiger² venne pubblicata in Ungheria nel 1786. Poi nel 1818 venne distribuita in forma anonima una versione adattata alla realtà ungherese con il titolo *Vezeték-szál* («Manuale introduttivo»)³. Il libro è stato presumibilmente utilizzato come materiale didattico per le scuole normali, ma anche i maestri già in servizio erano i destinatari di questi libri. Nel testo introduttivo venivano presentati in modo sistematico il metodo normale e i contenuti didattici, poi l'autore sconosciuto illustrava le caratteristiche ideali del buon maestro del popolo. Gli aspiranti maestri e i docenti già in servizio potevano così leggere in questo «Specchio delle virtù dei maestri» un elenco tradizionale dei maestri ideali, le cui premesse ideali storiche affondano le radici agli inizi dell'età moderna. Tra gli altri János Apáczai, l'enciclopedico intellettuale ungherese della Transilvania del Seicento, aveva esaminato approfonditamente nella sua *Enciclopedia Ungherese* le caratteristiche morali e comportamentali che un buon maestro doveva avere.⁴

2. Felbiger, 1776.

3. *A Nemzeti...*, 1818.

4. Apáczai, 1655. L'*Enciclopedia* di Apáczai fu utilizzata nei Collegi protestanti come libro di testo, accanto ai tradizionali libri in latino. Fu il primo libro scritto in ungherese a entrare nelle aule. L'*Enciclopedia* ben si prestava all'uso didattico, perché riportava tutto ciò che i dotti dovevano conoscere [N.d.T.].

Alla fine del Settecento vennero pubblicati in Ungheria i primi manuali sistematicamente concepiti per la formazione degli aspiranti maestri e per l'aggiornamento degli insegnanti già in servizio. Un buon esempio di questa categoria di letteratura pedagogica è il manuale di un parroco, insegnante presso la scuola normale di Nagyvárad⁵ (Transilvania), András Lesnyánszky (1795-1859). Questo libro, intitolato «Didattica e metodica», risente sensibilmente della forte influenza della letteratura pedagogica tedesca coeva.⁶ L'autore stesso cita nella prefazione molti nomi di rilievo della pedagogia contemporanea tedesca e austriaca. Il modello del libro di Lesnyánszky, come l'autore stesso riporta, è stato il libro di testo del suo ex professore Joseph Weinkopf, che aveva lo stesso titolo «Didattica e metodica».⁷ Weinkopf è stato un teologo e insegnante della Scuola elementare normale maggiore Sant'Anna di Vienna. Scrisse il suo manuale principalmente per i seminaristi, che per la loro pratica pastorale futura avrebbero avuto bisogno di conoscenze e competenze pedagogiche e didattiche. Lesnyánszky integrò quali destinatari del libro gli insegnanti di scuola elementare e gli aspiranti maestri. Nel suo ampio libro Lesnyánszky esamina in modo approfondito le ragioni e i fini della scolarizzazione dei bambini di tutti i ceti sociali, illustra le questioni generali dell'insegnamento e della didattica e spiega analiticamente specifici problemi metodologici relativi all'insegnamento nelle scuole elementari. Successivamente presenta una concisa storia della scuola in Ungheria, e per finire si occupa delle problematiche dell'educazione alla moralità. Qui, al termine del libro, si possono leggere i principi delle giuste ricompense e punizioni e, in relazione a queste ultime, è trattato il tema delle punizioni corporali.

Com'è noto, l'effetto della pedagogia tedesca e austriaca in Ungheria in quell'epoca è stato determinante. Il manuale di András Lesnyánszky è un buon esempio della ricezione della filosofia illuministica e degli influssi delle idee pedagogiche di autori di lingua tedesca tra il Settecento e l'Ottocento ed è pure un buon esempio dello sviluppo della pedagogia scolastica nell'Ungheria di quel

5. Oggi: Oradea o Gran Varadino.

6. Lesnyánszky, 1832.

7. Weinkopf, 1822.

periodo. Questo tipo di pedagogia si occupava principalmente dei problemi pratici e reali della scuola, dell'insegnamento e dell'educazione. Questa pedagogia «applicata» si basava sulle tendenze pedagogiche coeve, e giocò un ruolo determinante nel processo di professionalizzazione degli insegnanti di scuola elementare.

Dopo l'epoca delle scuole normali si sviluppò in Ungheria la formazione pluriennale dei maestri, con contenuti pedagogici e metodologici già di alto livello. Il primo istituto cattolico di formazione per maestri, con un corso di due anni, fu aperto nel 1828 a Eger, nel nord-est dell'Ungheria. In breve tempo vennero aperti molti altri istituti in tutto il paese.

1.2 Paradigma del sistema scolastico protestante: decentramento

Il sistema scolastico protestante di quel periodo era – al contrario di quello cattolico – totalmente decentrato. I protestanti rifiutavano la validità degli imperativi – orientati all'accentramento – della prima e della seconda *Ratio Educationis* (1777, 1806), ma anch'essi in seguito redassero alcuni ordinamenti regionali, come la cosiddetta *Ratio Institutionis* (1807).

Sul territorio protestante, in origine, esistevano singole autonome «scuole collegio». ⁸ Il collegio, nel sistema scolastico protestante ungherese tra il Cinquecento e l'Ottocento, era un complesso scolastico unitario con un convitto nel quale venivano istruiti i pastori e gli altri intellettuali della Chiesa protestante. Questo complesso comprendeva la scuola elementare, la scuola secondaria (detta anche *scuola triviale*, dal nome «trivio» ovvero un insieme di tre arti che sono la grammatica, la retorica e la filosofia, o *scuola latina*) e gli istituti superiori (accademie) in una struttura verticale. I collegi protestanti fungevano inizialmente quali luoghi per la formazione, pratica ma per così dire autodidattica, degli insegnanti. Fino alla fine del Settecento gli studenti più anziani (accademici o «togati») impartivano lezioni ai bambini della scuola elementare senza possedere conoscenze pedagogiche e metodologiche. Verso la fine del secolo i professori vennero nominati *Paedagogarcha* (ispettori dell'istruzio-

8. Questi «collegi» come istituti formativi integravano i diversi gradi della scuola, come le scuole elementari, le «scuole di latinità» (grado secondario) e le accademie. Esisteva anche un convitto all'interno di questi complessi scolastici.

ne). Essi avevano il compito di controllare e aiutare i piccoli scolari. La formazione pedagogica sistematica dei maestri nei collegi protestanti iniziò solo all'inizio dell'Ottocento.

I protestanti erano anche scettici nei confronti del metodo normale di Ignaz Felbiger. I sovrintendenti delle scuole elementari protestanti ungheresi criticarono questo metodo in ragione della sua applicazione meccanica già in un memorandum del 1783. Essi invece consigliavano soprattutto l'utilizzo di illustrazioni durante la lezione.

I manuali pedagogici scritti da autori protestanti – pubblicati già alla fine del Settecento – si occupavano inizialmente di singole questioni fondamentali relative all'educazione e all'insegnamento. Dávid Perlaki (1791), Mihály Tóth-Pápai (1797), Gábor Szeremlei (1845) nelle loro opere si occuparono principalmente dei singoli problemi relativi all'educazione – soprattutto morale. Una descrizione sistematica completa di tutti i temi della pedagogia venne pubblicata per la prima volta da József Zákány nella sua lezione inaugurale al collegio di Debrecen nel 1825 (questo discorso venne poi pubblicato in forma scritta).

Per concludere, alla luce delle fonti sinora prese in esame, le caratteristiche del processo di professionalizzazione dei maestri in Ungheria possono essere riassunte in tre punti:

1. l'educazione dei bambini è una professione che permette di sviluppare il sapere e le capacità (o, volendo utilizzare un termine più attuale, le «competenze»);
2. il maestro, per il suo lavoro educativo e didattico, necessita in primo luogo di una formazione pratica, che a sua volta deve essere costruita su competenze teoriche e pratiche;
3. il punto centrale della formazione dei maestri è la preparazione metodologica. Con metodi concreti il maestro può far acquisire efficacemente agli scolari conoscenze e capacità scientificamente e professionalmente fondate.

2. L'immagine dei bambini nei manuali di pedagogia

In una ricerca abbiamo analizzato il contenuto di 20 manuali pedagogici dell'Ottocento. Il nostro obiettivo è quello di ricostruire l'immagine degli scolari ungheresi di quell'epoca attraverso que-

sti manuali. La maggioranza dei libri di testo era scritta secondo un punto di vista pragmatico, e alcuni di questi erano manuali rappresentativi della pedagogia del tempo. Ma anche questi manuali hanno giocato un ruolo nella formazione dei maestri in quanto libri di testo.

Dopo una prima ricerca effettuata utilizzando tre manuali ci siamo posti le seguenti domande:

1. Quale idea di uomo viene trasmessa dal manuale?
2. Si può ricostruire un'immagine coerente dei bambini in base al testo?
3. Quale metodo educativo era preferito dagli autori, soprattutto per quanto riguarda lodi e rimproveri (quindi premi e castighi)?
4. Si possono riscontrare, nel corso dell'Ottocento, cambiamenti o sviluppi per quanto riguarda l'immagine dei bambini.

Postulando un ipotetico cambiamento nell'immagine dei bambini e di conseguenza nell'atteggiamento nei loro riguardi, un punto di partenza per noi è stata la ricerca sui contenuti della letteratura sui consigli intorno alla cura di neonati e bambini nel Settecento e Ottocento fino agli inizi del Novecento, compiuta da Reinhard Spree.⁹ Secondo i risultati della ricerca di Spree, i pediatri illuministi consigliavano ai genitori uno stile di interazione con il bambino improntato al calore, alla tenerezza, alla fiducia e alla sincerità: «...i genitori dovrebbero imparare a capire bene i bisogni dei bambini, per poter rispondere in maniera adeguata (ma non necessariamente immediata) ad una considerevole frustrazione da parte del bambino». ¹⁰ Questo atteggiamento degli autori dei manuali di consigli ai genitori è cambiato completamente agli inizi del Novecento. Nei libri di questo periodo i pediatri consideravano il sistema educativo precedente, fatto di calore, amore e fiducia, un mezzo pericoloso che porta al vizio e alla cosiddetta «mania delle carezze». Essi incoraggiavano invece «l'imposizione rigida di principi educativi astratti». In questi principi educativi del primo Novecento l'obbedienza è una subordinazione totale e indiscutibile a «persone con potere decisionale». ¹¹ I manuali di consigli ai

9. Spree, 1986.

10. Ivi, p. 655.

11. Ibidem.

genitori di quel periodo descrivono in ultima analisi la cura e l'educazione dei neonati e dei bambini come una tecnologia ben pianificata e ben applicata.

Durante la nostra ricerca ci siamo chiesti se anche nei manuali pedagogici ungheresi di quel periodo fosse contemplato un simile cambiamento: si nota effettivamente anche in questi un indurimento degli atteggiamenti nei confronti dei bambini.

Le conclusioni della nostra ricerca sono le seguenti:

1. *Ideali umani e obiettivi dell'educazione.* Nella maggioranza dei manuali pedagogici ungheresi dell'Ottocento perdura l'idea del Rinascimento e dell'Illuminismo sulla dignità degli esseri umani. In questi manuali viene riproposta anche la tesi di Immanuel Kant sull'educabilità degli esseri umani: «L'uomo può diventare uomo solo attraverso l'educazione» – scrisse Kant. «Non siamo nulla, se non quello che l'educazione ci permette di essere». ¹² L'uomo è quindi un «seme» con un potenziale talento e con la capacità di svilupparlo. Il bambino deve essere educato, perché senza educazione il talento muore. Senza un'educazione ragionata e programmata il bambino non può svilupparsi moralmente, e regredisce allo stato primitivo. Quindi i compiti principali sono l'educazione morale e la formazione di un efficace autocontrollo razionale, affinché il bambino possa sempre tenere efficacemente sotto controllo i propri impulsi istintuali e i propri desideri distruttivi.
2. *Duplici scopi educativi.* Nel primo capitolo dei manuali analizzati gli autori fissano un duplice scopo educativo: il bambino deve essere educato sia per diventare «uomo» che per diventare «cittadino». Soprattutto nella seconda metà dell'Ottocento fu messa sempre più in rilievo l'importanza della socializzazione. La ricezione delle idee socio-pedagogiche di Ernst Daniel Schleiermacher divenne sempre più profonda nei manuali pedagogici di quel periodo.
3. *Le caratteristiche dell'immagine del bambino.* La maggior parte degli autori dei manuali analizzati descrive il bambino come un «essere imperfetto», cioè come una creatura da educare e

12. Kant, 1901, p. 71.

formare – soprattutto moralmente. Il bambino ha un valore solo in quanto potenziale adulto. Alcuni autori scrivono però anche della bellezza dell'infanzia, che paragonano spesso e volentieri alla natura e, con l'utilizzo di termini poetici, dipingono il bambino come una creatura che ha un valore. In questi segmenti del corpus analizzato si può trovare una forte accettazione dell'immagine romantica del bambino e soprattutto l'influsso del pensiero dei romantici tedeschi, come ad esempio Ernst Moritz Arndt, Jean Paul Richter e Friedrich Fröbel.

È tuttavia interessante notare come le caratteristiche romantiche dell'immagine del bambino passino gradualmente in secondo piano fino alla fine dell'Ottocento, per lasciare il posto ad una concezione molto più pragmatica dell'infanzia. L'elemento principale dell'immagine del bambino tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento è la necessità di una socializzazione programmata. In questi libri il bambino viene descritto come una creatura dotata di diversi fattori fisici e psichici possibili da sviluppare. Anche il tono è cambiato: invece della poesia troviamo aride descrizioni, che mirano a essere razionali, «della natura e dei difetti» del bambino. A questo proposito, troviamo una convincente somiglianza con i risultati della ricerca di Reinhard Spree.

[Traduzione dal tedesco di Simonetta Polenghi]

Bibliografia

- A Nemzeti Oskoláknál Tanítói-bívtalra menendőknek tudni szükséges Tanítás' módgyának megtanulására szolgáló Vezeték-Szál.* Nagy-Váradon, Tichy János betűivel. 1818.
- Apáczai Csere János (1655): *Magyar enciklopédia*. Tizedik rész, Utrecht. URL: <http://mek.oszk.hu/05000/05038/html/gmapaczai0004.html>
- Felbiger, Ignaz (1776): *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in der kaiserl. königl. Staaten*, Wien.
- Kant, Immanuel [1803] (1901): *Über Pädagogik. Mit Kant's Biographie*, herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Dritte Auflage, Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne.
- Lesnyánszky András (1832): *Didaktika és Methodika avvagy a' tanításnak közönséges tudományja és a' tanítás módgyának tudományja*. Nagy-Váradonn, Tichy János' Könyvnyomtatóintézetében.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2. 6-24.

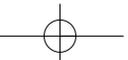
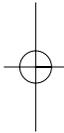
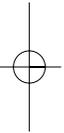
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911-1915). *Iskolakultúra*, 5-6. pp. 86-103.
- Pukánszky Béla (1984): Egy feledésbe merült magyar pedagógus. Zákány József (1785-1857) kísérlete az első magyar nyelvű neveléstudományi rendszer megteremtésére. *Pedagógiai Szemle*, 11. pp. 1099-1105.
- Pukánszky Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, 28. Pécs.
- Spree Reinhard (1986): *Sozialisationsnormen in ärztlichen Ratgebern zur Säuglings- und Kleinkindpflege: von der Aufklärung – zur naturwissenschaftlichen Pädiatrie*. In: Martin, Jochen, Nitschke, August (Hrsg.) (1986): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*, Freiburg, München, Verlag Karl Alber, pp. 609-659.
- Weinkopf Joseph (1822): *Didaktik und Methodik*. Wien, bey dem Verfasser/in Commission bey Johann Baptist Wallishauser.

Appendice

Elenco dei manuali analizzati

1. «A' gyermekeknek jó nevelésekről való rövid oktatás mellyet a' szüléknek és a gyermek' tanítók' s nevelőknek kedvéért öszve szededegett *Perlaki Dávid* A Komáromi Evang. Ekkl. Tanítója s megyebéli fő Esperestje. A szegényebb Osk. Tanítóknak, ingyen. Komáromban, Wéber Simon Péter' betűivel. 1791».
2. «Gyermek-Nevelésre Vezető Út-Mutatás, a' S. Pataki Helvetia Confessiot tartó Collégiumban Tanító Ifjúság Számára. [*Tóth Pápai Mibály*] Kassán, Elinger János Cs. és Királyi privil. Könyv-nyomtatónál. 1797».
3. *August Hermann Niemeyer*: «Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 1796».
4. «A nevelés tudománya. Írta *Szilasy János*, szombathelyi egyházi megyebeli áldozó pap, az egyházi tudományok' doctora, és Szombathelyen a' keresztény erkölcs', a lelki pásztorság' s nevelés tudományának tanítója. Budán, A' Királyi Magyar Fő Oskolák' Betűjével, 1827».
5. «Neveléstan, mellyet Szilasy János' szombathelyi e. m. áldozópap', egyházi tud. doctora' s a' t. hasonló nevű munkájából szerkeszte *Márkl József*. Pesten, Trattner - Károlyi Betűivel, 1843».
6. *Beke Kristóf*: «Kézikönyv a' falusi oskolamesterek' számára. Budánn, A' Királyi Magyar Universitas' betűivel, 1828.» Beke Kristóf: «Neveléstudomány a mesterképző intézetek számára. Budán, a m. kir. Egyetemi Nyomda betűivel, 1844».
7. «Didaktika és methodika avagy a' tanításnak közönséges tudománya és a' tanítás módgyának tudománya. Írta *Lesnyánszky András*, Nagy-Váradonn, Tichy János' Könyvnyomtatóintézetében. 1832».
8. «Vezérkönyv az elemi nevelés- és tanításra. Vallási különbség nélkül minden tanítók' s tanuló' számára készült s a' Magyar Tudós Társaság által másod

- rendű Marczibányi Lajos-jutalommal koszorúzott pályamunka. Írta *Warga János*, prof., 's a' Magyar Tudós Társaság' levelező tagja. Budán, a' Magyar Királyi Egyetem' betűivel, a Magyar Tudós Társaság' költségén. 1837-38».
9. «Népneveléstan. Írta *Majer István* esztergomi áldozópap és mesterképző intézeti tanár, táblabíró. Budán, a Magyar Királyi Egyetem betűivel, 1844».
 10. «Tanítás-mód várási, 's falusi elemi iskola-tanítók és mesterképző intézetek használatára. Írta *Rendek József*, Esztergom főmegyebeli áldozó pap, 's az esztergomi érseki mesterképző intézet tanítója és táblabíró. Pesten, Emich Gusztáv sajátja, 1846».
 11. «Alapnézetek a' nevelés, és leendő nevelő, s tanítóról különös tekintettel a' tan' történeti viszontagságra, és literatúrájára. Írta *Beély Fidéi*, Pannonhegyi Szent Benedeki Pap, a' Magy. Tud. és Frauendorfi Kertmívelő Társaság Tagja, a Bakonybéli Apátságban a' Nevelés Szép, 's Oklevéltan' Tanára, és Tek. Veszprém Vármegye Táblabírája. Pozsonyban, Nyomatott Schmid Ferencz és Busch J. J. Betűivel, 1848».
 12. «Általános neveléstan. *Dr. Peregriny Elek*, a Magyar Akademia lev. s a Pesti. Kir. Egyetem Bölcsész Karának bekebelezett tagja. egy finevelő intézet igazgatója által. Pesten, nyomatott Trattner Károlynál, 1864».
 13. «Tanítók könyve. Rendszeres kalauz a nevelés és tanítás vezetésére, az elemi iskola tantárgyainak kezelésére, s a tanítóknak az irodalom terén való haladására. Írta *Bárány Ignác*, a peti kir. kath. férfitanító-képezde tanára. Pest, Lauffer Vilmos tulajdona, 1866».
 14. «Nevelés- és tanítástan egyházi s világi tanemberek és tanügybarátok, néptanodai tanítók és tanítójelöltek használatára legújabb kútfók alapján kidolgozta *Memmye József*, tanítóképző-tanár s a kalocsai tanítóképezde s elemi minta-főtanoda igazgatója. A m. kir. egyetem által pályadíjazott s a m. k. Közoktatási Ministerium által papjelölteknek s néptanítóknak segédkönyvül ajánlott munka. Harmadik javított s bővített kiadás, Budapest, 1875. Kiadja az Eggenberger féle Könyvkereskedés».
 15. «Neveléstudomány. Műveltebb közönség számára. Írta *Garamszeghy Lubrich Ágost* m. k. egyetemi tanár. Harmadik kiadás, Budapest, 1878. Nyomatott a «Hunyadi Mátyás» Intézetben».
 16. «A neveléstudomány kézikönyve. Írta *Felméri Lajos*. Második javított kiadás. Budapest, Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Kolozsvár, Szerző saját kiadása. 1890. Ajtai K. Albert Könyvnyomdája».
 17. «Nevelés és oktatástan. Írták *dr. Kiss Áron* és *dr. Öreg János*. Negyedik ujonnan átdolgozott kiadás. Budapest, Dobrowsky és Franke kiadása, 1895».
 18. «Népiskolai neveléstan. Tanítók és tanítóképezdek számára. Írta *dr. Emericz Géza* tanítóképezdei igazgató. Budapest, 1882. Dobrowsky és Franke tulajdona».
 19. «Neveléstan tanítóképző-intézeti növendékek, tanítójelöltek és tanítók számára. Írta *Erdődi János* tk. igazgató. Második átdolgozott kiadás. Budapest, Kiadja Lauffer Vilmos, 1889».
 20. «*Peres Sándor* Neveléstana. Budapest, 1904. Lampel Róbert (Wodianer F. és fiai) cs. és kir. udvari könyvkereskedés kiadása».



La formazione degli insegnanti in Slovenia e l'applicazione «ragionevole» dell'herbartismo

Edvard Protner

La legge imperiale sulla scuola primaria dell'anno 1869 può essere considerata la legge sull'istruzione più significativa della monarchia austro-ungarica. Numerosi aspetti di questa legge sono stati per quasi un secolo a fondamento della legislazione scolastica, nei paesi che facevano parte dell'Impero austro-ungarico – e ciò vale ancora di più per gli istituti per la formazione degli insegnanti, che, con tale legge, divennero le istituzioni principali per la formazione dei docenti – e, soprattutto, hanno introdotto una nuova e più elevata qualità di formazione, in confronto ai precedenti ordinamenti. La storiografia pedagogica dedica a questo tema troppa poca attenzione, in quanto di solito ci si interessa maggiormente dei concetti teorici che si sono formati nei circoli accademici piuttosto che delle attuazioni educative, che hanno dato concretezza a tali concetti, nel processo della preparazione dei futuri insegnanti alla loro occupazione e nella concreta pratica pedagogica¹.

L'attuale Slovenia è stata fino all'anno 1918 parte dell'Impero austro-ungarico, e ciò significa che in essa vigeva la stessa normativa. Con l'approvazione della legge per le scuole elementari dell'Impero (*Reichsvolksschulgesetz*), anche qui sono stati fondati gli istituti per la formazione degli insegnanti, che però si potevano contare sulle dita di una mano.

La Slovenia è piccola e ha un limitato numero di abitanti² – anche questo, tra gli altri, è stato il motivo per cui gli sloveni, nel-

1. Un'analisi molto dettagliata dello sviluppo della formazione degli insegnanti fu condotta in questo ambito da Rudolf Gönner 1967.

2. Nel 1910 vivevano nel territorio dell'odierna Slovenia 1 320 000 abitanti (cfr. Gestrin/Melik 1979, p. 540), oltre a ciò numerosi sloveni vivevano al di fuori dei confini attuali (es. a Trieste, a Klagenfurt, in Istria...). Oggi vivono in Slovenia un po' più di 2 000 000 di abitanti.

l'ambito dell'Impero, non sono riusciti a imporre i loro molteplici interessi nazionali – tra gli altri anche quelli linguistici. Negli istituti di formazione per gli insegnanti, nella zona in cui vivevano gli sloveni, la lingua tedesca era più considerata di quella slovena, nonostante questi istituti per insegnanti preparassero anche docenti per le scuole primarie slovene.³ La pressione della germanizzazione è stata però anche il motivo per cui gli sloveni, fino al declino della monarchia asburgica, non sono riusciti a fondare una propria università: la prima università slovena è stata eretta nel 1919.

I modelli e le teorie pedagogiche, emersi in ambito universitario, avevano sì in quei tempi un'influenza significativa sul concetto di scuola in alcuni circoli nazionali,⁴ tuttavia quello fu anche un momento in cui gli insegnanti stessi contribuirono in maniera rilevante alla definizione della teoria del lavoro educativo e formativo.⁵ Tra gli autori di articoli specialistici (anche scientifici), apparsi nella pubblicistica di settore di quel periodo, troviamo spesso semplici maestri elementari, che avevano concluso la loro formazione come insegnanti.⁶ Avevano però sviluppato competenza pedagogica soprattutto i docenti che erano in servizio presso gli istituti per la formazione degli insegnanti, e che, data la natura del loro lavoro, erano esperti nella didattica dell'insegnamento delle loro materie.

Particolarmente attivi sono stati i direttori degli istituti magistrali, che insegnavano pedagogia (pedagogia generale, didattica e storia della pedagogia) e che guidavano, secondo i loro doveri d'ufficio, le preparazioni per lezioni di prova, seminari, tirocini e riunioni di insegnanti, per cui sotto la loro direzione si svolgeva un'analisi di tutto ciò che avveniva nella scuola. Dall'erudizione pedagogica e dalla capacità di innovazione del direttore dipendeva

3. Negli anni tra il 1869 e il 1918 cambiò la situazione della lingua slovena – gradualmente venivano insegnate sempre più materie in lingua slovena. La situazione peggiore era quella degli istituti per la formazione degli insegnanti di Maribor e di Klagenfurt (cfr. Strmčnik, 1970, pp. 370-377).

4. Cfr. Yoichi-Yasuhiro 1998; Tschavdarova 2003, 2009; Adam 2002, 2003, 2009; Németh 2003, 2009; Zajakin 2003; Grimm 2009; Radeka 2009.

5. Cfr. Brezinka in questo libro.

6. Cfr. Protner 2009.

se la formazione dei futuri insegnanti avveniva secondo routine, seguendo le indicazioni del piano di studi, oppure mediante la sperimentazione e l'applicazione di nuove idee.

Nel periodo tra il 1869 e l'inizio della prima guerra mondiale, nella formazione degli insegnanti era predominante la teoria pedagogica di Herbart, che però, a partire dalla fine del XIX secolo, venne progressivamente soppiantata a favore delle nuove concezioni di riforma pedagogica delle Scuole nuove.⁷ In questo fermento di teorie pedagogiche, erano soprattutto i direttori degli istituti per la formazione degli insegnanti che imprimevano un modello specialistico alla formazione pedagogica dei futuri maestri.

1. Henrik Schreiner e l'Istituto magistrale di Maribor-Marburg

A questo proposito, eccelleva in Slovenia l'Istituto per la formazione degli insegnanti di Marburg, diretto da Henrik Schreiner (1850-1920).⁸ Nel 1890, le autorità scolastiche austriache nominarono Schreiner direttore, grazie alla reputazione professionale che egli aveva acquisito in qualità di docente di materie scientifiche presso l'Istituto magistrale di Bolzano, dove era impiegato dal 1878 e anche grazie al suo nome che, suonando tedesco, prometteva una persona che avrebbe dovuto rafforzare il carattere germanofono dell'istituzione.

In realtà, Schreiner era uno sloveno amante del proprio paese natale che però, nel periodo della sua direzione dell'Istituto magistrale (1890-1920), seppe conciliare le spinte nazionalistiche polarizzanti, riuscendo con pazienza ad avvicinare le parti opposte, da una parte la pressione delle autorità scolastiche austriache e dall'altra la nascente coscienza nazionale slovena.⁹

Così come riuscì a trovare la giusta misura per la creazione di una tollerante cooperazione nazionale nell'istituzione da lui diretta, egli seppe trovare anche il giusto equilibrio nella scelta e nell'applica-

7. Cfr. Coriand-Winkler 1998.

8. Cfr. Protner 2002.

9. Cfr. Tancer 2002.

zione di vari approcci pedagogici che, sotto la sua direzione, sono stati introdotti nella formazione dei futuri maestri. La presentazione della formazione dei maestri in quell'epoca può essere condotta illustrando le idee di Schreiner e la sua direzione. Questa ricostruzione non è basata su qualche storia grandiosa, su geniali idee teoriche, su straordinarie innovazioni educative, bensì si fonda sull'evitare in giusta misura gli estremi, secondo un sano buon senso. Questo era apprezzato dai contemporanei di Schreiner, che riconoscevano in lui la più elevata autorità professionale, e anche dai pedagogisti del recente passato, che gli hanno dedicato un monumento davanti al suo Istituto per la formazione degli insegnanti.

Nella maggior parte degli scritti biografici, che trattano in particolare dei meriti e delle teorie pedagogiche, di solito è detto che Schreiner si è speso per l'introduzione dei gradi formali nella prassi educativa e didattica della scuola elementare. La teoria dei gradi formali è una delle categorie basilari della pedagogia herbartiana¹⁰ e Schreiner senza dubbio fu uno dei rappresentanti più significativi dell'herbartismo in Slovenia.¹¹ Per questo, a maggior ragione, è ancor più interessante rilevare che, in numerose pubblicazioni, questa inclinazione teorica di Schreiner non è affatto citata oppure è menzionata insieme a una giustificazione del suo «traviamento» e con l'avvertimento che Schreiner non ha abbracciato gli estremi negativi dell'herbartismo.

Šilih (1950)¹² sostiene, per esempio, che l'opera più ampia di Schreiner, *Analyse des geistigen Gesichtskreises des Kindlichen und des geistesforschenden Lernprozesses. Formalstufen-Lehre*, dimostra che il suo autore si trovava ancora completamente legato all'allora pedagogia ufficiale austriaca herbartiana. Tuttavia, provava avversione nei riguardi del modello herbartiano, tanto che egli stesso «metteva in guardia rispetto ad esso». ¹³ In un altro punto, l'autore considera che Schreiner, nell'opera citata, si sia presentato «come sostenitore della pedagogia di Herbart, tuttavia come uno spirito critico che non accoglie ciecamente tutto quello che insegnano le autorità

10. Cfr. Adl-Amini Oelkers Neumann 1979.

11. Cfr. Protner 2002a.

12. Gustav Šilih (1893-1961) fu professore all'Istituto magistrale e uno dei più apprezzati pedagogisti sloveni nel periodo tra le due guerre mondiali e nei primi due decenni dopo la seconda guerra mondiale.

13. Ivi, p. 667.

pedagogiche». ¹⁴ Così scrive Šilih, come se la denominazione «herbartiano» fosse umiliante. Anch'egli non poteva evitare la valutazione predominantemente negativa dell'herbartismo che, a cavallo dei due secoli, la pedagogia riformista imponeva nella lotta per l'affermazione di un nuovo paradigma pedagogico.

Spiegazioni più moderne della pedagogia di Herbart non permettono più tali valutazioni semplificate, ad esempio l'herbartismo non può essere semplicemente equiparato alla pedagogia di Herbart, soprattutto non può essere eguagliato alle idee teoriche più radicali e alle relative applicazioni pratiche: l'herbartismo è un movimento pedagogico sostanzialmente più ricco, che sotto la propria «ala» ha sviluppato anche una forte opposizione interna e una (auto-)valutazione critica. ¹⁵ Per questo oggi possiamo affermare che Schreiner fu il rappresentante più significativo della pedagogia herbartiana in Slovenia e che il suo credito non può essere diminuito per questo.

È possibile verificare come la teoria herbartiana faccia da sfondo alla maggior parte delle sue attività pedagogiche, che svolgeva in qualità di direttore dell'Istituto magistrale, di oratore in congressi di insegnanti, di ispettore, come fautore di discussioni teoriche e come estensore di libri didattici e in qualità di presidente della casa editrice scolastica slovena *Slovenska šolska matica* (SŠM). Una volta compresa la portata della sua influenza, è possibile spiegare anche la portata dell'herbartismo in Slovenia.

Consideriamo ora il contributo di Schreiner in ognuno dei campi sopracitati.

2. Schreiner direttore pedagogico dell'Istituto magistrale di Marburg

All'arrivo di Schreiner, presso l'Istituto magistrale di Marburg (1890) era in vigore la normativa che regolava la formazione dei maestri mediante principalmente la legge sulla scuola elementare dell'Impero (1869), lo statuto organizzativo per gli istituti magi-

14. Šilih, 1951, p. 224.

15. Cfr. Protner 2009.

strali (1874) e, successivamente, lo statuto organizzativo per gli istituti per la formazione dei maestri e delle maestre delle scuole elementari pubbliche in Austria (1886).¹⁶

A questa normativa avevano contribuito notevolmente (anche se non esclusivamente) gli herbartiani – sulla formazione degli insegnanti nella monarchia asburgica, un grande influsso fu esercitato in particolare da K.V. Stoy che, nell'anno 1867, a Beilitz/Bielsko (oggi Biala) aveva organizzato una scuola (*Seminar*) per la formazione degli insegnanti elementari. In questa scuola, Stoy presentò numerose esperienze e fondamenti teorici, con i quali educavano gli herbartiani tedeschi (oltre a Stoy, soprattutto T. Ziller), nei seminari universitari pedagogici che dirigevano. In primo piano era la comprensione del rapporto tra teoria e pratica di Herbart, che i suoi seguaci completavano, dal punto di vista organizzativo, nel modello dell'interdipendenza delle tre dimensioni della formazione degli insegnanti conosciute come teoria, tirocinio, e critica.¹⁷

Nello statuto organizzativo troviamo quasi tutte le idee essenziali di Stoy (e di Ziller) sull'attuazione organizzativa della formazione teorica e pratica.¹⁸ Nei candidati all'insegnamento deve essere formato soprattutto il pensiero pedagogico «circolare» e questo significa che lo si deve esercitare avvalendosi della teoria pedagogica e delle sue scienze ausiliarie.

La formazione pratica (tirocinio) si svolge parzialmente in parallelo, in parte successivamente; comincia con l'osservazione in classe e viene proseguita con un continuativo e diversificato ingresso nell'insegnamento sotto forma di singole esperienze. Prima dell'inizio del tirocinio, il candidato maestro deve approntare una precisa preparazione della lezione, sotto la guida di docenti in ruolo e del direttore, che si occupa dell'unità della forma didattica e pedagogica del tirocinio. Dopo l'esperienza pratica del candidato, segue una discussione e una critica. Questo modello doveva permettere l'influenza della teoria pedagogica (della teoria herbartiana e dei fondamenti didattici della lezione) sul lavoro dell'insegnante. Sola-

16. Questa legislazione è stata analizzata e descritta dettagliatamente da Gönner 1967.

17. Protner 2003.

18. Anche il riformato Statuto organizzativo per gli istituti per la formazione dei maestri del 1886 non introdusse considerevoli cambiamenti.

mente il fondamento scientifico, da cui derivavano istruzioni piuttosto precise per l'attività concreta dell'insegnante in classe, doveva permettere un'azione professionale responsabile. Inoltre, la formazione del maestro doveva contribuire allo sviluppo della sua personalità e del suo attaccamento alla professione.

Le relazioni di Schreiner sul funzionamento dell'Istituto magistrale di Marburg mostrano che qui, grazie al suo contributo, l'herbartismo era più presente di quanto espressamente prescritto dalla normativa scolastica. La descrizione della pratica pedagogica nella sua prima relazione¹⁹ mostra che essa era completamente svolta secondo le prescrizioni scolastiche, tuttavia gli allievi dell'istituto di Marburg dovevano, oltre alle osservazioni in classe e al tirocinio attivo prescritti dalla legge, anche scrivere un diario settimanale per singole classi della scuola d'addestramento; da un lato per impraticarsi con questo lavoro, dall'altro «per fare in modo che ogni allievo, sulla base di una copia del diario settimanale che aveva in mano, prima di ogni esordio pratico, si potesse orientare sulla materia trattata alla quale si doveva collegare».²⁰ Si tratta di una caratteristica richiesta herbartiana, il cui fine è di assicurare la continuità e la coerenza del lavoro nella scuola di tirocinio. Schreiner ha rafforzato, inoltre, questa richiesta con quella secondo la quale gli allievi maestri dovevano collaborare alla stesura di relazioni scolastiche. Era tipicamente herbartiana anche la richiesta di Schreiner (che nella normativa scolastica non era prevista), che gli allievi scrivessero, secondo un modello preparato, *descrizioni individuali* di singoli allievi della scuola di tirocinio, cosa che avrebbe dovuto acuire la loro capacità di osservazione psicologica del bambino. Tutte le attività degli allievi erano legate ad una documentazione scritta, che era pure una delle caratteristiche della dottrina herbartiana.

Nella riforma organizzativa Schreiner introdusse, nei lavori della scuola di tirocinio, anche variazioni del piano didattico e della forma didattico-metodica dell'insegnamento. In questo doveva tenere in considerazione anche la normativa scolastica, che però era abbastanza permissiva da consentire di introdurre alcune caratteristiche idee herbartiane (gradi formali, lezione educativa, con-

19. Schreiner 1892.

20. Ivi, p. 66.

centrazione di materie ecc.), che possiamo riconoscere nella sua seconda relazione²¹ dove scriveva che, nell'avviamento degli allievi alla pratica scolastica

secondo il concetto della lezione educativa, innanzitutto si ambiva a riprodurre ogni unità d'insegnamento come una totalità compiuta. Alla fine gli ingressi in classe, con le osservazioni, che venivano eseguiti durante le ore di tirocinio, venivano realizzati secondo i gradi formali, ma senza un formalismo severo, agli allievi veniva però indicato di preparare, secondo questo concetto, delle descrizioni didattiche. Analogamente gli allievi del quarto anno di corso ricevevano istruzioni per predisporre la preparazione delle prove d'insegnamento secondo i gradi formali e per eseguirle di conseguenza.

Schreiner dedicò grande attenzione alla concentrazione delle materie. Singole lezioni non venivano trattate indipendentemente, ma come parti di una più grande unità didattica. Per questo insegnanti del terzo anno di corso, sotto la sua guida, realizzavano per gli allievi, in esperienze di insegnamento successive, una più grande unità didattica (nella misura in cui il piano didattico lo consentiva). Innanzitutto veniva discusso, nella conferenza di preparazione, il piano per l'unità didattica prevista, in cui veniva particolarmente messo in rilievo «come fosse da effettuare la concentrazione dei contenuti di storia e geografia della propria regione [...] con contenuti di scienze naturali, di storia, linguistici (tema!) e con l'insegnamento della musica». ²² Come introduzione all'unità didattica così concepita, veniva usato il pomeriggio libero per una passeggiata con la terza classe, a cui, sotto la guida del direttore della scuola, prendevano parte anche gli allievi della quarta classe. Nel corso della passeggiata si compivano *osservazioni necessarie* e si definivano ulteriori *compiti di osservazione* per gli scolari.

«A queste si riallacciavano singole lezioni, che gli allievi (nella misura in cui ciò era possibile) seguivano in ore che secondo l'orario erano destinate a ingressi in classe ed esperimenti. In conferenze successive, si discuteva nuovamente, in modo circostanziato, della reciproca relazione tra le singole lezioni e il loro rapporto nei confronti dell'unità didattica». ²³

21. Schreiner 1895.

22. Ivi.

23. Ivi.

Nell'introdurre concetti herbartisti nell'insegnamento alla scuola di tirocinio, Schreiner si confrontò con numerose difficoltà, poiché doveva trovare una corrispondenza tra la dottrina herbartista e il piano didattico ufficiale. Sulla base di concetti teorici di partenza chiari, gli riuscì di armonizzare il lavoro dei professori presso l'Istituto magistrale (soprattutto didatti) con il lavoro dei maestri presso la scuola di tirocinio, di entusiasmarli per la collaborazione e di incitarli per l'aggiornamento teorico e pratico. L'Istituto magistrale di Marburg divenne così, sotto la direzione di Schreiner, un centro di esperienze sperimentali della pedagogia herbartista in terra slovena.

3. Schreiner oratore in conferenze per maestri

Schreiner motivò teoricamente alcune novità da lui introdotte nella prassi dell'Istituto magistrale di Marburg, e le presentò al più ampio circolo degli insegnanti elementari già nell'anno 1891 – quindi già un anno dopo aver assunto l'incarico di direttore. Quella volta tenne un seminario sulla concentrazione delle materie per l'Associazione dei maestri della regione di Marburg (la riunione si tenne nei locali dell'Istituto magistrale). Dalla concisa relazione di questa conferenza,²⁴ si può concludere che, con essa, egli voleva convincere gli insegnanti a collaborare. Alla conferenza seguì un vivace dibattito, dopo il quale si presero due deliberazioni:

- «a) impegnarsi affinché, con il tempo, nelle nostre scuole l'insegnamento sia regolato sulla base della concentrazione;
- b) elaborare piani didattici dettagliati, secondo il principio della concentrazione, per tutte le categorie di scuole del nostro distretto, sulla base dell'insegnamento della storia e della natura della regione».²⁵

Questo compito venne affidato al comitato dell'associazione. Subito dopo, il testo venne pubblicato sulla rivista slovena specializzata in pedagogia di quel tempo (*Popotnik – Il viaggiatore*).²⁶ Oltre alla classificazione teorica e alla spiegazione del concetto di

24. H. 1891.

25. Ivi.

26. Schreiner, 1892a.

concentrazione, Schreiner si adoperò anche per l'affermazione dei gradi formali. Una prima motivazione teorica di questi, in Slovenia, era già stata pubblicata in precedenza da G. Majcen,²⁷ un insegnante presso la scuola di tirocinio dell'Istituto magistrale di Marburg, cosa che illustra inoltre l'attività professionale di questa istituzione, sotto la guida di Schreiner.

Di importanza decisiva, per l'affermazione dell'herbartismo in terra slovena, è stata la conferenza tenuta nell'anno 1893 da Schreiner all'assemblea della Federazione delle Associazioni Slovene degli Insegnanti, poiché, in quell'occasione, egli ottenne che alcune idee herbartiane divenissero il punto di partenza del programma di ulteriore sviluppo delle scuole slovene. Il titolo del suo intervento era: *Le più recenti tendenze riformatrici in campo pedagogico*. Già nell'introduzione, Schreiner dichiarò che intendeva che lo scopo dell'assemblea fosse «che noi [...] ci accordiamo solo sui tratti principali della nostra attività, che noi definiamo la direzione che questa deve seguire».²⁸ Evidentemente Schreiner riconosceva l'herbartismo come «quell'aspirazione riformatrice moderna, che da noi non è ancora sufficientemente conosciuta, e che si deve affermare».²⁹ Schreiner fece notare di non avere l'intenzione di giudicare le idee di Herbart e osservò che la sua psicologia era già superata, tuttavia rilevò che «con Herbart comincia una nuova era nella storia della conoscenza dell'insegnamento e dell'educazione, un'era che verrà chiamata era scientifica».³⁰ Evidentemente, con questa conferenza, Schreiner voleva incoraggiare una riforma della scuola slovena basata su altri punti di partenza: una riforma, che fosse scientificamente fondata e grazie alla quale la scuola slovena potesse tenere il passo con la pedagogia estera. Tra queste innovazioni, Schreiner aveva in mente, soprattutto, quelle che aveva introdotto e sperimentato presso l'Istituto magistrale: concentrazione delle materie e gradi formali. Schreiner aveva, dal punto di vista pedagogico, un'ampia visione e aveva anche familiarità con le correnti pedagogiche di altre parti del mondo – conosceva bene le polemiche

27. Majcen 1891.

28. Peta skupščina «Zaveze slovenskih učiteljskih društev» v Mariboru (1893), p. 261.

29. *Ibidem*.

30. Ivi, p. 262.

che, che si erano sviluppate partendo da alcune idee teoriche più radicali di preminenti herbartiani (soprattutto T. Ziller). Avendo sviluppato sensibilità per la realizzazione pratica, fece notare, in parallelo con l'introduzione dell'herbartismo, anche alcune sue esagerazioni. Così descrisse con scherno l'idea di Ziller riguardo la concentrazione e difese, contemporaneamente, l'introduzione di una forma meno radicale. Schreiner, tuttavia, attribuì maggiore importanza all'affermazione dei gradi formali. Nella conferenza menzionata li descrisse brevemente, li motivò dal punto di vista psicologico e concluse:

Devo ancora aggiungere, che non è necessario e, a volte, non è neanche possibile che ogni unità di insegnamento venga portata a termine esattamente in cinque livelli. Chi desidera questo, si dovrebbe spesso sforzare e per amore della teoria dilatare, senza bisogno, l'insegnamento. Questo sarebbe un formalismo. È tuttavia senza dubbio utile, che l'insegnante, nel corso della preparazione, abbia sempre davanti agli occhi i gradi formali. Se poi l'uno o l'altro non gli tornano a proposito, li deve tralasciare.³¹

Anche in questo caso, Schreiner definì le linee guida basilari per un trasferimento ragionevole e ponderato dei concetti teorici nella prassi scolastica. Nell'affermazione dei gradi formali vedeva un mezzo che potesse servire all'insegnante come sostegno per un'articolazione ponderata e professionale delle lezioni; poiché, però, conosceva la critica, che faceva notare che i gradi formali limitavano la creatività dell'insegnante e lo comprimavano in tecnicismo e schematismo, incoraggiò, fin dall'inizio, gli insegnanti sloveni all'indipendenza e alla superiorità professionale.

L'iniziativa di Schreiner fu efficace:³² grazie al suo contributo, i gradi formali divennero negli anni seguenti il tema centrale di diversi convegni per maestri e di assemblee locali e il quadro didattico generale della prassi scolastica, dapprima nella Stiria slovena, dopo il 1901 anche nella maggior parte del territorio sloveno. Anche dopo il divampare di una violenta polemica sui gradi formali, l'opinione di Schreiner venne ritenuta autorevole. Si tratta della

31. *Ibidem.*

32. Benché il preminente ideologo cattolico di quel tempo (Anton Mahnič) riconoscesse nella relazione di Schreiner un orientamento anticattolico, egli era molto amato anche dai pedagogisti cattolici (cfr. Protner 2008, pp. 103-121).

polemica condotta da Viktor Bežek e Fran Hubad nell'anno 1903 e all'inizio del 1904 su *Popotnik*. La divergenza di opinioni scaturì dall'osservazione di Bežek, che in Carniola si discutesse sempre più spesso di gradi formali e dal suo stupore che se ne parlasse come di una moderna tendenza,³³ mentre il resto del mondo li riteneva già superati da un pezzo. Egli ne illustrò il formalismo, lo schematicismo e la loro applicabilità nella prassi scolastica con l'episodio dell'ispettore scolastico circoscrizionale che pretendeva che i maestri, al suo ingresso in classe, gli sapessero indicare esattamente a quale grado formale si trovassero al momento.³⁴ Hubad, che in veste di ispettore scolastico statale si era adoperato (tutto fa supporre su sollecitazione di Schreiner) per l'introduzione di gradi formali nelle scuole della Carniola, ne motivò l'attualità su base teorica e li difese.

Schreiner si unì alla polemica indirettamente. Tutto fa pensare che il pubblico specializzato aspettasse una sua dichiarazione riguardo questo argomento ed egli fece valere le proprie ragioni con una conferenza, organizzata da SŠM nella Casa del popolo di Lubiana, e anche in questa occasione difese nuovamente un'applicazione ponderata, professionale e autonoma dei gradi formali. L'attualità della questione è provata dalla ampiezza della partecipazione, poiché il numero degli astanti era così elevato, che alcuni non riuscirono ad entrare e rimasero all'ingresso. Un corrispondente scrisse della conferenza di Schreiner e delle reazioni seguenti:

In generale [Schreiner] è favorevole a che l'insegnamento venga tenuto secondo livelli definiti, tuttavia è dell'opinione, che non sia conveniente, e neanche utile, la suddivisione di ogni insegnamento in cinque gradi, poiché questo porterebbe gli insegnanti a uno *sterile formalismo*! Spesso uno o l'altro grado *devono* essere tralasciati; in alcune materie la considerazione dei gradi formali è addirittura impossibile. Durante il discorso, in particolare, e comunque al termine, i presenti hanno approvato l'oratore con alte lodi e forti applausi.³⁵

Schreiner si adoperò in continuazione per calmare i due autori della polemica. Egli mantenne con entrambi relazioni amichevoli,

33. Bežek 1903, p. 1.

34. Ivi, p. 33.

35. Predavanje v «Slovenski Šolski Matici», p. 95.



tuttavia era palese, che, dal punto di vista teorico, fosse egli maggiormente bendisposto nei confronti di Hubad. Questo si evidenzia anche dal libro *Analisi dell'orizzonte spirituale del bambino e del processo indagatore dell'apprendimento* dal sottotitolo *Teoria dei gradi formali*,³⁶ che Schreiner pubblicò, su richiesta del comitato di SŠM, per placare gli animi, nella sua veste di autorità pedagogica. Schreiner non insistette mai sui gradi formali, anche se li difese nel libro citato. Un maggior significato è da attribuire al suo desiderio

che d'ora in avanti nessun membro del corpo insegnante sloveno venga istruito sulla teoria dei gradi formali senza tenere in considerazione il suo parere in merito. Proprio una salda base scientifica conferisce, infatti, all'insegnante, una capacità di giudizio ponderato e indipendente; lo eleva da maestro-artigiano a maestro-artista.³⁷

Schreiner introdusse nel territorio sloveno, insieme all'herbartismo, anche una nuova considerazione della figura professionale dell'insegnante e consolidò la convinzione che un'ampia cultura teorico-pedagogica fosse alla base di una prassi scolastica di qualità. Schreiner introdusse le motivazioni teoriche nella prassi scolastica anche in veste di ispettore.

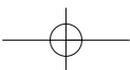
4. Schreiner ispettore scolastico

Poco dopo la sua nomina a direttore scolastico dell'Istituto magistrale, Schreiner venne nominato ispettore scolastico per la circoscrizione di Marburg e ricoprì questo incarico fino alla fine dell'anno 1899. La dimensione e l'importanza di questo lavoro è stata illustrata (in maniera un poco confusa, tuttavia abbastanza realistica) da J. Bežjak, che è stato suo collaboratore nell'Istituto magistrale. Egli scrisse:

«Questa nomina è stata, per i docenti di questa circoscrizione, il più grande guadagno; poiché Schreiner ha portato le sue conoscenze educative e le sue esperienze didattico-metodiche tra il suo corpo insegnante, che familiarizzò così con nuove idee nel campo dell'educazione. Alle riunioni

36. Schreiner 1903.

37. Ivi, p. 4.



locali di insegnanti, che egli teneva ogni anno in occasione della sua ispezione annuale e anche alle assemblee dei maestri della circoscrizione, istruiva i docenti e li entusiasmava per il progresso nel metodo didattico e per il proprio aggiornamento».³⁸

Già in occasione della prima riunione degli insegnanti della circoscrizione di Marburg, tenuta da Schreiner in qualità di ispettore scolastico, egli consigliò ai maestri l'introduzione di preparazioni scritte e avisò che le avrebbe controllate nel corso delle ispezioni seguenti.

Questo indica che egli introdusse una prassi relativamente nuova, che prima non era nota e che contribuì in maniera essenziale all'introduzione dei gradi formali. Probabilmente, già in questa assemblea si parlò di gradi formali (il rapporto non li menziona), dato che fra gli insegnanti di Marburg era sicuramente già conosciuta la discussione di Majcen, che preannunciava un nuovo orientamento nell'attuazione metodica dell'insegnamento. Schreiner rafforzò la sua influenza sui docenti di Marburg, anche grazie alla sua adesione (insieme a Majcen) intensiva alle attività dell'Associazione di insegnanti della regione di Marburg.

È stato già menzionato che egli tenne una conferenza all'Associazione relativa alla concentrazione delle materie, alla fine dell'anno 1891: subito dopo i membri dell'Associazione lo elessero loro presidente (Marburg, 1892). Schreiner oltrepassò i confini locali con la conferenza menzionata, alla quinta assemblea dell'Associazione, che si può indicare quale punto di svolta nello sviluppo e nel processo di introduzione dell'herbartismo in terra slovena.

Sebbene l'assemblea si svolgesse davanti a un pubblico che riuniva tutti i maestri sloveni, l'herbartismo non si affermò in maniera uniforme in tutte le singole regioni. Grazie al contributo di Schreiner, la presenza dell'herbartismo era più forte in Stiria. Nei rapporti sulle assemblee ufficiali e dell'Associazione in Carniola e nella zona costiera, fino all'inizio del secolo, i temi herbartiani non venivano discussi. Anche se in Stiria le assemblee di insegnanti nelle quali si discuteva di gradi formali non erano molto frequenti, il loro numero, tuttavia, era incomparabilmente maggiore a quello delle altre regioni slovene.

38. Bezjak 1921, p. 252.

A questo proposito, si deve sottolineare, in modo particolare, che Schreiner e i suoi collaboratori all'Istituto magistrale presentarono i gradi formali agli insegnanti senza troppa enfasi e li entusiasmarono. Questo è provato da numerosi rapporti sull'attività dell'associazione *Učiteljskodruštvo za mariborskookolico*³⁹ che, al tempo in cui era ispettore scolastico, era presieduta dallo stesso Schreiner.

In quel tempo, Schreiner introdusse la consuetudine che gli insegnanti organizzassero, nelle loro riunioni associative, i tirocini – l'insegnante ospite della riunione teneva nella sua classe una lezione modello. Tutto sta ad indicare quanto questa iniziativa fosse ben accolta,⁴⁰ poiché gli insegnanti proposero tali attività anche ai maestri di altre circoscrizioni, cosa che non rimase senza eco. Così scrisse un corrispondente, che «già da qualche parte lo si imita. Viva l'idea e il suo fondatore (o creatore), il signor ispettore Schreiner».⁴¹

Secondo i rapporti su questi tirocini, a ciascuno di questi seguiva un dibattito. Relativamente a questo, il rapporto sull'ottavo tirocinio è eloquente⁴² e mostra molto chiaramente come si fosse affermata, con l'introduzione dei gradi formali, anche la triade herbartiana del completamento della teoria con la critica della prassi. La corrispondente (lentamente anche insegnanti donne prendevano parte ai tirocini) ne scrisse:

Il colloquio dopo la lezione è stato a tratti vivace, come nessuno prima d'ora. Avevo l'impressione che tutti volessero diventare ispettori. C'era una confusione! Ma devo ammettere, che non ho notato nessun eccesso [...] il signor ispettore ha dato prima la parola ai tirocinanti e dopo ha parlato egli stesso. Il relatore ha avuto sempre la possibilità di difendersi, se era necessario.⁴³

Anche se il direttore aveva pur sempre l'ultima parola (come nei seminari universitari di pedagogia), gli insegnanti non erano, in nessun caso, osservatori passivi delle novità pedagogiche, ma par-

39. Lehrerverein für die Marburger Umgebung, Maribor, 1896; M.C., 1896, M.C., 1896a.

40. C., 1897.

41. Ivi, p. 286.

42. Mi-ci, 1898.

43. Ivi.

tecipavano attivamente. Questo era molto prezioso per la professionalizzazione del lavoro di maestro e per il rafforzamento dell'orgoglio professionale dei docenti.

Quando, nell'anno 1901, Hubad divenne ispettore scolastico regionale in Carniola, vi provò a riformare l'organizzazione scolastica secondo il modello di Schreiner. Il destino dei suoi sforzi riformatori è istruttivo anche per gli attuali artefici di riforme della scuola elementare. Mentre in Stiria i gradi formali erano stati introdotti, sotto la guida di Schreiner, in maniera spontanea, professionale, ponderata e con la collaborazione degli insegnanti, in Carniola invece vennero vissuti come un obbligo burocratico, che eliminava l'autonomia professionale degli insegnanti.⁴⁴ A questo si aggiunse una circostanza sfavorevole: la riforma coincise con la recessione economica generale e con il taglio delle entrate nell'organizzazione scolastica. Il danno maggiore fu causato però da A. Maier, l'ispettore scolastico di circoscrizione per le scuole statali di Laibach, che, con il suo agire brutale, non appropriato e limitato dalla burocrazia, provocò una rivolta generale tra gli insegnanti.⁴⁵ Un contemporaneo scrisse di lui:

Davanti a lui paura, terrore, tremore – dopo di lui disperazione, lacrime, stridore di denti, agitazione di pugni chiusi! Ha confuso il corpo insegnante di due circoscrizioni con la sua crudeltà e la sua ignoranza, con i suoi gradi formali ha gettato discredito su tutta la regione. La confusione è stata generale!⁴⁶

Proprio Maier era colui che, al suo ingresso in classe, chiedeva all'insegnante, a quale grado formale si trovasse e, a causa sua, i gradi formali (e l'herbartismo) vennero ricordati nella coscienza pedagogica locale come caratteristici della vecchia scuola. Schreiner veniva, invece, accolto in maniera diversa e nella Stiria inferiore la relazione degli insegnanti, nei riguardi dei livelli formali, era differente. Per esempio, Schmoranzler scrisse che:

<i visi degli scolari si riempivano di gioia, quando Schreiner entrava a scuola. [...] Per questo non ci dobbiamo stupire, che anche l'insegnante si rallegrasse, quando Schreiner arrivava per l'ispezione. Questo mi è

44. Protner 2009.

45. Protner 2009 e 2010.

46. Maierjevci 1911, p. 1.

stato raccontato più volte da diversi insegnanti della circoscrizione di Marburg». ⁴⁷

Senza dubbio le qualità personali di Schreiner contribuirono molto all'influenza e all'autorità di cui godeva presso gli insegnanti e il pubblico specializzato. Il fatto essenziale è però che egli, fin dall'inizio, avesse già una visione chiara dello sviluppo della scuola elementare slovena, basato su punti di partenza teorici ponderati e coerenti. La presentazione dell'attività di Schreiner come autore completa l'estensione della sua influenza.

5. Schreiner autore di testi scolastici e presidente della casa editrice slovena di letteratura scolastica

Parallelamente all'impegno descritto per l'introduzione dei gradi formali (e della concentrazione delle materie), Schreiner si adoperò (già dall'anno 1892) per la riforma dei libri di lettura per la scuola elementare. ⁴⁸ I testi con contenuti di storia, geografia e scienze, che fino ad allora erano parte integrante dei testi per la scuola elementare, dovevano essere sostituiti da testi letterari. Anche questa idea aveva un'origine herbartiana riconoscibile – testi così concepiti, insieme con altri interventi riformatori, dovevano portare a un miglioramento dell'insegnamento. ⁴⁹ Il passo successivo per la realizzazione di questa idea è rappresentato dal *Memorandum della federazione delle associazioni slovene dei maestri*, che tocca la trasformazione dei libri di lettura per la scuola elementare dell'anno 1895, e che la federazione indirizzò al ministero dell'Istruzione. Si tratta di un documento particolarmente significativo, che dimostra che la pedagogia slovena (soprattutto con il contributo di Schreiner) allora era già sviluppata a sufficienza per una costituzione autonoma e indipendente della scuola elementare slovena. J. Koprivnik und G. Majcen cominciarono a realizzare la riforma dei libri di lettura per la scuola elementare, proposta nell'anno 1897, con la pubblicazione del sillabario per le scuole elementari slovene, completato nel-

47. Schmoranzner 1920, p. 20.

48. Di questo parlò alla quinta conferenza per insegnanti stiriani (cfr. «Peta štajerska učiteljska konferenca» (1892).

49. Protner 1999a.

l'anno 1902 da Schreiner e Hubad con il libro di lettura per la scuola elementare.

Tuttavia, la dimensione di questo progetto assume un'importanza totalmente nuova se la consideriamo insieme con l'attività di SŠM, di cui Schreiner è stato presidente dalla sua fondazione, nell'anno 1900, fino alla propria morte. Una visione d'insieme dei libri pubblicati da questa casa editrice, nell'epoca considerata, svela che la politica editoriale di Schreiner coincideva quasi perfettamente con le idee che egli introdusse tra gli insegnanti sloveni, a partire dalla sua assunzione come direttore scolastico a Marburg. Poiché nei libri scolastici menzionati non c'erano più contenuti storici e scientifici, SŠM integrò la lacuna che si era formata cominciando a pubblicare libri che potevano servire ai maestri per l'insegnamento della storia e delle scienze naturali (quindi contenuti, che in precedenza erano compresi nei libri di lettura, venivano forniti ora agli insegnanti in versione più approfondita).

Questi contenuti erano anche inclusi nelle raccolte di testi preparatori per l'insegnamento, che riportavano una realizzazione metodica esemplare delle singole lezioni, mediante l'utilizzo di testi presi dai libri di lettura per la scuola elementare. Negli anni tra il 1902 e il 1905 uscirono diverse raccolte siffatte per la formazione dei maestri – solamente queste raccolte definirono, nelle scuole slovene, in modo irrevocabile, la forma di insegnamento herbartiana, dato che derivavano principalmente dalla teoria dei gradi formali. Schreiner motivò e spiegò questa teoria nel testo (già citato) *Analisi dell'orizzonte spirituale del bambino e del processo indagatore dell'apprendimento* dal sottotitolo *Teoria dei gradi formali*, pubblicato da SŠM nell'anno 1903. SŠM pubblicò, inoltre, in conformità ai programmi, le didattiche delle singole materie di insegnamento, che dal punto di vista del contenuto si accordavano con la politica editoriale di Schreiner.

Schreiner seguiva accuratamente le novità pedagogiche in ambito europeo e locale. È stato contemporaneo dell'inarrestabile pluralizzazione della teoria pedagogica, che dalla fine del diciannovesimo secolo soppiantò l'herbartismo come paradigma pedagogico predominante. Schreiner aderì a questo avvenimento come specialista tollerante, come è dimostrato anche dalla sua relazione in qualità di editore dei libri menzionati.

Conclusioni

Oggigiorno è difficile immaginare che un individuo potesse avere una tale influenza sulla prassi scolastica, come l'aveva allora Schreiner. Come direttore dell'Istituto magistrale sviluppò e appoggiò il programma teorico-pedagogico herbartiano e l'introdusse tra i suoi collaboratori e i futuri insegnanti. Come presidente dell'Associazione degli maestri illustrò e presentò il programma (con l'aiuto di collaboratori) agli insegnanti della sua circoscrizione scolastica. Come loro ispettore scolastico spiegò loro questo programma e controllò che venisse adeguatamente applicato nella prassi scolastica. Schreiner illustrò presto il programma, da lui introdotto in principio a Marburg e nei dintorni, anche al più ampio pubblico specializzato e tracciò, con questo, la direzione degli sforzi riformatori della scuola elementare slovena. Schreiner accompagnò questi sforzi, continuamente, sia dal punto di vista teorico sia da quello organizzativo e diede loro un orientamento. Consolidò definitivamente questi sforzi con l'attività editoriale di SŠM, che plasmò direttamente la forma dell'insegnamento prima della Grande guerra e anche nel periodo tra le due guerre mondiali con manuali e altra letteratura per gli insegnanti.

A questo contribuì molto la sua forza personale, ancora di più tuttavia l'importanza decisiva della forza di persuasione professionalmente argomentata, che Schreiner derivò dall'aver come modello la sistematicità scientifica della pedagogia herbartiana. Diverse opinioni pedagogiche, piani e idee si incrociavano nelle sue riflessioni pedagogiche e Medveš⁵⁰ nota giustamente che Schreiner non appartenne effettivamente a una sola corrente pedagogica del suo tempo. È anche vero che tra le sue opinioni sull'insegnamento, e soprattutto sull'educazione, spesso ne troviamo di quelle che seguono completamente il «sano buon senso» e che sono piuttosto tradizionaliste. Tuttavia possiamo constatare che con Schreiner vennero introdotti in terra slovena nuovi, più alti standard nella discussione e nella scrittura relative a questioni pedagogiche – sotto questo punto di vista sarebbe

50. Medveš 2002.

necessario valutare e sottolineare di nuovo, insieme a Schreiner, il ruolo positivo dell'herbartismo nello sviluppo della scuola slovena.

[Traduzione dal tedesco di Elena Zanfroni]

Bibliografia

- Adam, E. (2002). *Die Bedeutung des Herbartianismus für die Lehrerbildung in der österreichischen Reichshälfte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie mit besonderer Berücksichtigung des Wirkens von Gustav Adolph Lindner*. In: Protner, E. (Hrsg.), *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Maribor: Univerza v Mariboru, pp. 227-241.
- Adam, E. (2003). *Herbartianismus in Österreich – seine Bedeutung für eine transnationale Leberer Innenbildung*. In: Coriand, R. (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn /Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 181-203.
- Adam, E. (2009). *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Eine Forschungskizze*. In: Edam, E. / G. Grimm (Hrsg.), *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien, Berlin: Lit Verlag, S. 5-20.
- Adl-Amini, B. / J. Oelkers, / D. Neumann (Hrsg.) (1979). *Didaktik in der Unterrichtspraxis. Grundlegung und Auswirkungen der Theorie der Formalstufen in Erziehung und Unterricht*. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt.
- Bežjak, J. (1921). *Občna zgodovina vzgoje in pouka s posebnimo ziro na ljudsko šolstvoza moška in ženska učiteljsča*. Ljubljana: Kr. zaloga šolskih knjig in učil.
- Bežek, V. (1903). *O formalnih in didaktičnihstopnjah in pa o razvijajoče-upodabljajočem pouku*. «Popotnik», 24, pp. 1-5, 33-42, 65-73, 134-154, 202-210, 235-246.
- C. (1897). *Iz mariborske okolice. (Hospitacija)*. «Popotnik», 18, pp. 285-287.
- Coriand, R./M. Winkler (Hrsg.) (1998). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gönner, R. (1967). *Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.
- Gestrin, F. / V. Melik (1979). *Demokratčna in socialna prebujana Slovenskem*. In: *Zgodovina Slovencev*. Ljubljana: Cankarjevazaložba, pp. 527-597.
- Grimm, G. (2009). *Gustav Adolf Lindners Wegbereiter der Pädagogik des Herbartianismus in der Habsburger monarchie*. In: Edam, E. / G. Grimm (Hrsg.), *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien, Berlin: Lit Verlag, pp. 21-35.
- Koprivnik, J. / G. Majcen (1897). *Začetnica za slovenske ljudske šole*. Wien: C. kr.založbašolskihknjig.
- H. (1891). *Maribor*. «Popotnik», pp. 12, S. 310-312, 323-324, 341-342.

- Maierjevci (1911). *Učiteljski tovariš*, 51, H. 31, pp. 1-2.
- Majcen, G. (1891). Psihologično-metodična utrditev učne slike «Iznajdba knji-gotiskarstva». «Popotnik», pp. 12, S. 51-54, 69-71, 85-87, 99-100, 118-120, 167-170, 207-209, 287-288.
- Maribor. (*Zborovanje*). (1896). «Popotnik», 17, S. 346-347.
- M.C. (1896). *Iz mariborske okolice. (Hospitacija)*. «Popotnik», 17, S. 220.
- M.C. (1896a). *Iz mariborske okolice. (Hospitacija)*. Popotnik, 17, pp. 258-259.
- Medveš, Z. (2002). *Schreiner in reformska pedagogika. Razumevanje vzgoje v peda-goških teorijah na začetku 20. stoletja*. In: Protner, E. (Hrsg.), *Delo in peda-goškinazori Henrika Schreinerja*. Maribor: Univerza v Mariboru, pp. 85-96.
- Mi-c (1898). *Zadnjana ša / hospitacija*. «Popotnik», 19, p. 94.
- Németh, A. (2003). *Der Einfluss des Herbartianismus an der Budapester Universität und seine Rolle in der Lehrerbildung – eine Fallstudie*. In: Coriand, R. (Hrsg.). *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn /Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 225-243.
- Németh, A. (2009). *Der Herbartianismus in der ungarischen Universitätspädagogik*. In: Edam, E. / G. Grimm (Hrsg.), *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien, Berlin: Lit Verlag, pp. 93-111.
- Oelkers, J.: *Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte*. In: Zedler, P. / E. König (Hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1989, pp. 77-116.
- Petaskupščina «Zavez eslovenskih učiteljskih društev» v Mariboru*. (1893). «Popotnik», 14, pp. 209-210, 241-244, 257-263, 278, 290-294, 305-312, 324-327.
- Predavanje v «Slovenski Šolski Matici»*. (1903). *Učiteljski tovariš*, 43, H. 12, p. 95.
- Protner, E. (1999). *Nadzornik Anton Maier in formalne stopnje*. *Šolska kronika*, 32, H. 1, pp. 16-31.
- Protner, E. (1999a). *Vpliv herbartizma na reformo osnovnošolskih beril v obdobju pred 1. svetovno vojno*. *Sodobna pedagogika*, 50, H. 5, pp. 16-31.
- Protner, E. (2001). *Herbartistična pedagogika na Slovenskem (1869-1914)*. Maribor: Slavistično društvo.
- Protner, E. (2002). *Schreinerjev prispevek k razvoju pedagogike in šolstva na Sloven-skem*. In: Protner, E. (Hrsg.), *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Mari-bor: Univerza v Mariboru, pp. 71-83.
- Protner, E. (Hrsg.) (2002a). *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Protner, E. (2003). *Pädagogischer Takt und Lehrerpersönlichkeit in herbartianischen Konzepten der Lehrerbildung*. In: Coriand, R. (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn /Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 205-223.
- Protner, E. (2008). *Das Verhältnis der katholischen Pädagogen zur Herbartianischen Pädagogik auf slowenischem Gebiet*. In: Hopfner, J. / A. Németh (Hrsg.), *Päda-gogische und kulturelle Strömungen in der k. u. k. Monarchie*. Frankfurt am Main ua.: Peter Lang, pp. 103-121.

- Protner, E. (2009). *Die Formalstufen und die «Verdammung» des Herbartianismus am Beispiel Sloweniens*. In: Edam, E. / G. Grimm (Hrsg.), *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien, Berlin: Lit Verlag, pp. 113-129.
- Protner, E. (2010). *Herbartianismus zwischen Normalität und Exzess am Beispiel des Unterrichtsbildes der «Katze»*. In: Nóbik, A. / B. Pukánszky (Hrsg.), *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Frankfurt am Main ua.: Peter Lang, pp. 59-71.
- Radeka, I. (2009). *Der Herbartianismus im Kontext der Entwicklung der Pädagogik in Kroatien*. In: Edam, E. / G. Grimm (Hrsg.), *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien, Berlin: Lit Verlag, pp. 131-145.
- Rýdl, K. (2003). *Herbartianismus als schulpädagogisches Konzept in Böhmen am Beispiel G. A. Lindners*. In: Coriand, R. (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn /Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 55-61.
- Schmoranz, J. (1920). Henrik Schreiner. In: *Pedagoški letopis*, Ljubljana: Slovenska šolska matica, pp. 10-28.
- Schreiner, H. (1892). *Schulnachrichten*. V: Schreiner, H. (Hrsg.), *Erster Bericht der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Marburg*. Marburg: Verlag der k. k. Lehrerbildungsanstalt, S. 63-79.
- Schreiner, H. (1892a). *O koncentraciji pouka v ljudski šoli*. «Popotnik», 13, pp. 2-4, 19-23.
- Schreiner, H. (1895). *Schulnachrichten*. V: Schreiner, H. (Hrsg.), *Zweiter Bericht der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Marburg*. Marburg: Verlag der k. k. Lehrerbildungsanstalt, S. 1-28.
- Schreiner, H. / F. Hubad (1902). *Čitanka za občje ljudske šole. (Izdaja v štirih delih.) II. del. (Za drugo in tretje šolsko leto štiri-in večrazrednih ljudskih šol.)* Wien: V cesarskikraljevi zalogi šolskih knjig.
- Schreiner, H. (1903). *Analiza duševnega obzorja otroškega in dušeslovni procesu čenja. Nauk o formalnistopnjah*. Ljubljana: Slovenskašolskamatica.
- Seznam knjig, izdanih in založenih po Slovenski šolski matici [priloga]*. (1940). In: *Pedagošk izbornik*, Ljubljana: Slovenskašolskamatica.
- Šilih, G. (1950). *Obstoletnicirjstva Henrika Schreinerja*. «Nova obzorja», 3, pp. 665-668.
- Šilih, G. (1951). *Pedagoško delo Henrika Schreinerja*. *Sodobnapedagogika*, 2, H. 5-6, pp. 218-231.
- Strmčnik, F. (1970). *Razvoj izobraževanja osnovnošolskega učiteljstva na Slovenskem v obdobju od leta 1869 do razpada Avstro-Ogrske*. V: Schmidt, V. ua. (Hrsg.), *Osnovna šolana Slovenskem 1869-1969*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, pp. 339-441.
- Tancer, M. (2002). *Življenje in delo Henrika Schreinerja*. In: Protner, E. (Hrsg.), *Delo in pedagoški nazori Henrika Schreinerja*. Maribor: Univerza v Mariboru, pp. 11-20.



- Tschavdarova, A. (2009). *Die Bildungskulturellen Beziehungen zwischen Bulgarien und Österreich im Bereich der Lehrer – und Lehrerinnenbildung (1880-1891) – ein Beispiel der Herbartianismusrezeption*. In: Adam, E. / G. Grimm (Hrsg.), *Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie*. Wien, Berlin: Lit Verlag, pp. 147-167.
- Yoichi, K. / O. Yasuhiro (1998). *Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio*. In: Coriand, R. / M. Winkler (Hrsg.), *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, pp. 109-113.
- Zajakin, O. (2003). *Der Herbartianismus und die Lehrerbildung in Russland*. In: Coriand, R. (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn /Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, pp. 245-255.

