

UN'EREDITÀ CONTESA: MOTIVI POLEMICI
NELL'HERBARTISMO PEDAGOGICO TEDESCO DELL'OTTOCENTO

di
Ignazio Volpicelli

Nel 1898, nel quadro di una presa di distanza critica nei confronti dei principi teorici della pedagogia di Herbart, Paul Natorp constatava come «l'influsso di nessun altro pedagogista teoretico, probabilmente di tutti insieme», poteva essere allora paragonato all'azione che Herbart «da solo continua ancora ad esercitare, in parte direttamente attraverso i suoi scritti, in parte attraverso la sua diffusa e copiosa successione»¹. Tale riconoscimento appare tanto più significativo ove si consideri che Natorp è stato uno dei principali promotori di quel movimento di *Reformpädagogik* che agli esordi del nuovo secolo sfociò in una condanna ferma e risoluta verso un modello educativo caratterizzato da forme di rigoroso autoritarismo, intellettualismo, formalismo strutturale, metodologico e contenutistico, il cui paradigma negativo veniva individuato, non importa qui esaminare con quale fondatezza, nel rigido schematismo didattico herbart-zilleriano.

Natorp – è stato osservato in proposito – non esagerava affatto². L'interesse nei confronti della pedagogia di Herbart registrò infatti negli ultimi anni del secolo un sensibile sviluppo in numerosi paesi europei ed extraeuropei³. Il

¹ P. Natorp, *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart, Frommann, 1899, p. 205.

² Cfr. P. Zedler, *Die Anfänge des Herbartianismus. Zur Rekonstruktion eines praktisch erfolgreichen Theorieprogramms*, in P. Zedler, E. König (hrsg.), *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1989, p. 43.

³ Tra le numerose ricostruzioni storiografiche volte a ripercorrere la fortuna dell'herbartismo pedagogico in vari paesi, Germania esclusa, cfr.: H.B. Dunkel, *Herbart and Herbartianism: An Educational Ghost Story*, Chicago, University of Chicago Press, 1970; Id., *Der Herbartianismus und seine deutschen Gegenspieler in der amerikanischen Pädagogik*, in «Pädagogische Rundschau», XXIV [1974], 7, pp. 563-571; Z. Nbakamori, *Pestalozzi, Herbart und der Herbartianismus in Japan*, in *ivi*, pp. 563-571; Id., *Herbart und Herbartianismus in Japan*, in «Pädagogik und Schule in Ost und West», XXII [1974], pp. 80-83; B.H. Westfall, *German educational thought adapted to American schools: Herbartian influence on American teacher education through selected publications of Charles de Garmo, and Charles and Frank McMurry*, Dekalb, Ill., Northern Illinois Univ., Diss., 1975; B.M. Bellerate, *J. F. Herbart und die internationale Herbar-*

che si spiega anche e soprattutto in seguito alla affermazione in Germania di un vasto e agguerrito movimento pedagogico che, richiamandosi alle concezioni del filosofo e pedagogista di Oldenburg, propugnava una riforma globale del sistema educativo a partire da una attenta considerazione delle condizioni relative alla possibilità di porre in essere una «tecnologia peda-

trezeption, in F.W. Busch, H.-D. Raapke (hrsg.), *J. F. Herbart Leben und Werk in den Widersprüchen seine Zeit. Neun Analysen*, Oldenburg, H. Holzberg, 1976, pp. 105-118; C. Martens, *Herbart en het pedagogisch leven in België van 1870 tot 1885*, in *Liber Amicorum Professor Dr. V. D'Espallier*, Leuven, Universitarie Pers, 1976, pp. 175-186; B.M. Bellerate, *Herbart und die internationale Herbart-Rezeption*, in R. Lassahn (hrsg.), *Tendenzen internationaler Herbart-Rezeption*, Kastellaun/Hunsrück, A. Henn, 1978, pp. 59-76; T. Hirano, *Die gegenwärtige Situation der japanischen Pädagogik*, ivi, pp. 47-57; R. Lassahn, *Zur gegenwärtigen Situation der japanischen Pädagogik. Eine Vorbemerkung*, ivi, pp. 43-46; C. Martens, *Herbart-Rezeption und Herbart-Forschung in Belgien*, ivi, pp. 77-91; U.S. Hendon, *Herbarts concept of morality in education and his role in America*, Tuscaloosa, Ala., Univ. of Alabama, Diss., 1980; A. Meschiari, *Per una storia dell'herbartismo in Italia*, in «Rivista di Filosofia», LXXI [1980], 1, pp. 98-124; C. Martens, *Herbart en het herbartianisme in het Belgische lager onderwijs 1870-1922. Een onderzoek naar het verloop van een innovatie*, Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Afdeling Historische Pedagogiek, 1981; W. Wilhelm, *Zur Rezeption deutscher Pädagogik in Japan – Von der Meiji-Ära bis zur Gegenwart*, in «Pädagogische Rundschau», XXXI [1981], pp. 693 sgg.; C. Martens, *De implementatie van herbartiaanse opvattingen in de Belgische lagere school, begin twintigste eeuw*, in «Pedagogisch Tijdschrift. Forum voor Opvoedkunde», 1982 (7), pp. 262-274; J. Stormbomb, *Pedagogik och didaktik: den herbartianska grunden: en studie med utgångspunkten i tre pedagogiska strömningar och med tyngdpunkten lagd på den pedagogisk-didaktiska utvecklingen i Finland*, Lund, Gleerup, 1986; G. Chiosso, *Neokantiani ed herbartiani tra positivisti e idealisti*, in «Nuova secondaria», 2, 15 ottobre 1987, pp. 22-24; T. Takenaka, *La pedagogia herbartiana* (in giapponese), Tokio, 1987; P. Metz, *Schulreformen im Kanton Graubünden*, in «Bildungsforschung und Bildungspraxis», X [1988], 1, pp. 5-21; Id., *Ein quantitativer Zugang zum pädagogischen Herbartianismus und ein Überblick über dessen Einfluss in den Kantonen der Schweiz*, in «Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung», 1988, 32, pp. 55-86; I. Tretera, *J. F. Herbart a jeho stoupenici na pražské univerzite*, Praha, Univerzita Karlova, 1989; C. Martens, *Herbart als Vorläufer der Reformpädagogik im belgischen pädagogischen Leben*, in E.E. Geissler (hrsg.), *Johann Friedrich Herbart «Der beste Pädagoge unter den Philosophen und der beste Philosoph unter den Pädagogen»*, Bonn 1991, pp. 46-56; M. Terasaki, T. Takenaka, K. Kurematsu, *Hausknecht, un pedagogista tedesco in Giappone* (in giapponese), Tokio, 1991; C. Martens, *L'influsso di Herbart e dell'herbartismo sull'attività pedagogica in Belgio*, in «I Problemi della Pedagogia», XXXVIII [1992], 6, pp. 697-711; P. Metz, *Herbartismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz*, Bern-Berlin-Frankfurt a. M.-New York-Paris-Wien, P. Lang, 1992; Id., *Inspiration und Rezeption der Pädagogik Herbarts in Bern*, in «Berner Schulpraxis - Zeitschrift des Bernischen Lehrerinnen- und Lehrervereins», 82 [1992], 3, pp. 4-9; K.A. Cruikshank, *The rise and fall of American Herbartianism: Dynamics of an educational reform movement*, Ph.D. Diss., University of Wisconsin, 1993; C. Martens, *Herbart en het Herbartianisme en de aanvang van de wetenschappelijke pedagogiek in België*, in «Persoon en Gemeenschap», 1993 (45), pp. 259-268; I. Volpicelli, *L'incidenza di Herbart e dell'herbartismo nella teoria e nella prassi educativa negli Stati Uniti*

gogica»⁴ rigorosamente ispirata a precise norme e regole di carattere scientifico. Una riforma inscrivibile all'insegna dell'aspirazione a costruire una concezione educativa «*als exacte Wissenschaft*» dei processi formativi sul fondamento di una riflessione filosofica volta a chiarire le modalità e le condizioni della plasmabilità dello spirito e ad additare la suprema, ideale «*Bestimmung*» dell'uomo quale meta concreta da realizzare. «Via dal rozzo empirismo! Avanti verso la pedagogia scientifica!». Queste le parole d'ordine che, nel 1865, campeggiavano nel prospetto al primo fascicolo dei «*Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik*» diretti da Tuiskon Ziller e Ludwig Ballauf. Occorreva provvedere con urgenza a una trasformazione radicale del sistema scolastico sulla base di un progetto, di un piano organico ed unitario. Ma un «piano che abbracci il complesso dell'educazione – si osservava – può venire

d'America nell'ultimo decennio dell'800, in «Studi di Storia dell'Educazione», XIII [1993], 2, pp. 40-66; J. Möller, *Damit «in keinem Haus ein Unwissender zu finden sei»: zum Wirken von Emil Hausknecht und der Herbart-Rezeption in Japan*, München, Iudicium-Verlag, 1995; I. Volpicelli, *L'apporto dell'herbartismo alla formazione del maestro in Italia: Antonio Labriola e Nicola Fornelli*, in G. Genovesi-P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia*, Ferrara, Corso ed., 1996, pp. 209-218; Id., *Giovanni Gentile interprete di Herbart*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia La scuola*, Roma, Armando, 1997, pp. 229-244; A. Németh, B. Pukánszky, *Paradigmen in der Geschichte der ungarischen Pädagogik*, in «*Paedagogica Historica*», 1998, 3, pp. 275-292; P. Metz, *Herbartianismus in der Schweiz - das Beispiel der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Basel-Stadt*, in R. Coriand, M. Winkler (hrsg.), *Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 1998, pp. 43-56; A. Németh, *Der Einfluss des Herbartianismus auf die Universitätspädagogik in Budapest*, ivi, pp. 57-63; R. Rawnsley, A. Robertson, *Johann Friedrich Herbart und die Reformpädagogik in England - der Beitrag Frank Herbert Haywards (1872-1954)*, ivi, pp. 65-85; A. Tschavdarova, *Herbartianismus in Bulgarien - die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der Pädagogik Wilhelm Reins*, ivi, pp. 87-97; K. Cruikshank, *Der Einfluss der Herbartianer auf die Lehrerausbildung in den USA, 1880-1920*, ivi, pp. 99-108; Y. Kiuchi-Y. Ohto, *Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio*, ivi, pp. 109-113; A. Cavdarova, *Stjepan Basaricek (1848-1919) - ein kroatischer Vertreter des Herbartianismus?*, Klagenfurt, Abt. für Historische und Vergleichende Pädagogik, Univ. Klagenfurt, 1999; Y. Kiuchi, *La recezione e l'influsso della pedagogia herbartiana in Giappone nell'esempio di Wilhelm Reins*, in T. Hayashi-K. Takahashi-N. Morikawa (a cura di), *L'evoluzione del pensiero pedagogico moderno - Scritti in onore del Prof. Dr. M. Ogasawara* (in giapponese), Tokyo, Fukumura-Shuppan-Verlag, 1999; A. Tschavdarova, *St. Basaricek und der Herbartianismus. Konferenzband: Hrvatska pedagogijaska misao i pedagoška praksa od St. Basariceka do SOS-Dječjeg sela*, Zagreb 1999; I. Volpicelli, *Herbartismo e didattica*, in L. Bellatalla, (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecoprojet, 2000, pp. 229-242; O. Zajakin, *Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts: ein Beitrag zur Geschichte des Herbartianismus*, Magdeburg, Univ. Diss., 2001; E. Adam, *Die Bedeutung des Herbartianismus für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der österreichischen Reichshälfte der Habsburger monarchie mit besonderer Berücksichtigung des Wirtens von Gustav Adolf Lindner*, Klagenfurt, Abt. für Historische und Vergleichende Pädagogik, Univ. Klagenfurt, 2002.

⁴ Cfr. K. Prange, *Ziller Schule*, in P. Zedler, E. König (hrsg.), *op. cit.*, p. 23.

impostato solo con l'aiuto di principi generali, e può venir compreso e perseguito da più persone solo se è preceduta una intelligenza di siffatti principi. Orbene: stabilire principi generali e produrne l'intelligenza è compito della scienza»⁵.

Karl Volkmar Stoy, uno degli ultimi scolari diretti di Herbart a Gottinga, parafrasando il Kant delle lezioni *Über Pädagogik* il quale aveva sostenuto che l'«arte dell'educazione, la pedagogia, deve diventare giudiziosa»⁶, cioè basata su giudizi in grado di garantire un effettivo processo di trasformazione «del meccanismo dell'educazione [...] in scienza»⁷, dichiarava che «in tutta la letteratura pedagogica nessun'altra esposizione della pedagogia filosofica» appariva corrispondere «alle rigorose richieste della scienza come la pedagogia generale di Herbart»⁸; motivo più che sufficiente per raccomandarla all'attenzione e alla riflessione generale dell'intero mondo della scuola.

Per la storia dell'herbartismo il 1868 costituisce una data significativa. Il 16 luglio di quell'anno infatti, sotto la presidenza di Tuiskon Ziller, straordinario di pedagogia all'Università di Lipsia, un agguerrito manipolo di uomini di scuola, provenienti prevalentemente da Lipsia e da Berlino, si costituì nel *Verein für wissenschaftliche Pädagogik*. Una «Lega»⁹, un'associazione di pedagogisti ed educatori che si richiamava programmaticamente alle «teorie della pedagogia e della filosofia di Herbart», assunte, come si dichiarava nei paragrafi iniziali dello statuto, a «terreno», a «punto di riferimento comune» di «indagini e riflessioni» finalizzate alla «promozione» e alla «diffusione» di una «pedagogia» a carattere «scientifico» sottratta al «conflitto delle opinioni» e in grado di formulare «concezioni» motivate ed avvalorate «da fatti, da esperienze e da fondamenti scientifici»¹⁰. In questo quadro il *Verein* intendeva proporsi come un vero e proprio *forum* scientifico di ricerca educativa e come

⁵ Cit. in E. Mueller, *Das Paradigma des Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt*, Erfurt, phil. Diss., 2000, p. 12. Tale dissertazione è consultabile in internet al seguente indirizzo: <http://www.uni.erfurt.de/archiv/2001/0003/mueller.pdf>

⁶ K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, Leipzig, Englemann, 1878², p. 319.

⁷ I. Kant, *Über Pädagogik*, in Id., *Werke*, hrsg. v.W. Weischedel, Bd. XII, Frankfurt am Mein, Suhrkamp, 1977, p. 703-704.

⁸ K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., p. 348.

⁹ Cfr. N. Fornelli, *La pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*, in Id., *Scritti herbartiani*, con note ed appendice del Dott. M. Maresca, Roma-Napoli-Milano, Società Editrice Dante Alighieri di Albrighi, Segati & C., 1913, p. 3.

¹⁰ *Statuten und Geschäftsordnung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, Leipzig, Ferber und Seydel, 1871, p. 3. Da sottolineare come i molteplici cambiamenti apportati nel corso della storia di questo sodalizio alle norme statutarie non abbiano comunque affatto riguardato i primissimi paragrafi in cui si esprimevano appunto le linee generali di indirizzo e di programma.

un centro di elaborazione, promozione e irradiazione di metodologie e procedimenti didattici innovativi.

Organo ufficiale della associazione era lo «Jahrbuch», l'annuario, di circa 350-400 pagine in media, in cui venivano raccolti, sotto la responsabilità scientifica dei singoli autori, i contributi dei soci¹¹. «Chi prende la parola nell'annuario – precisava Ziller nel 1877 – parla sempre e solo a titolo personale. Nessuno ha il diritto di parlare a nome dell'associazione nel suo complesso e meno che mai può arrogarsi il diritto di pronunciare un verdetto definitivo intorno a qualsivoglia questione. Noi siamo costantemente impegnati a ponderare ragioni contro ragioni. Solo in questo modo può coesistere una associazione scientifica»¹².

I lavori pubblicati nello «Jahrbuch», la cui uscita era prevista solitamente intorno alla fine di dicembre, costituivano i documenti su cui si incentravano le discussioni, a volte estremamente accese, che animavano le assemblee generali del *Verein*. Le assemblee si tenevano ogni anno, di regola durante il periodo pentecostale, nell'arco di tre giornate, alternativamente, per lo più, a Lipsia o a Jena, le due principali roccaforti del movimento pedagogico herbartiano. Ziller, nella premessa al primo fascicolo, avvertiva che i contributi pubblicati potevano implicare dei «punti» controversi. Il «compito» dell'associazione era di «continuare a lavorare» alla loro «soluzione»¹³, favorendo lo sviluppo e la diffusione di una «cerchia di pensieri sempre più vasta». Le «discussioni – stabiliva il pedagogista tedesco – possono aver luogo anche semplicemente fra due persone, se nessun altro interviene, e tuttavia non debbono mai venir condotte nella forma dell'intrattenimento, per il semplice scambio delle opinioni, non in modo tale da esporre così semplicemente una confusa serie variopinta di esperienze e di fatti vissuti, e neppure attraverso discorsi appassionati, pungenti, ampollosi, frammisti di slogan e luoghi comuni, non con il fine ultimo di avallare mozioni e risoluzioni generali, ma con un progresso siffatto da cui emerga chiaramente lo sforzo verso un puntuale svolgimento logico»¹⁴. «I contributi pubblicati nell'annuario – ribadiva, nel 1883, Theodor Vogt, successore di Ziller alla presidenza di quel sodalizio – debbono essere chiariti per quanto è possibile, anche se non in maniera com-

¹¹ Lo «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik» – che citeremo nel prosieguo con la sigla JVwP – venne regolarmente pubblicato fino al 1917 giungendo alla quarantunesima annata. In seguito esso venne pubblicato, a cadenza trimestrale, con il titolo di «Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik» mantenendo l'antica intestazione nel sottotitolo.

¹² Cit. in H. Maier, *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, Leipzig, F. Meiner Verlag, 1940, p. 14.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Ivi, pp. 16-17.

pleta e definitiva, tramite lo scambio orale delle opinioni, affinché in questo modo si contrasti l'isolamento e il dissidio dei punti di vista, si stabilisca una connessione tra i lavori delle diverse annate e si fornisca uno stimolo alla elaborazione di nuove questioni»¹⁵.

Luogo di discussione, di riflessione e di approfondimento delle più varie *Fragen*, dei più diversi problemi attinenti la sfera della pedagogia e della didattica, il *Verein* annoverò tra le proprie fila professori universitari, insegnanti, maestri, «direttori di scuole normali od elementari»¹⁶ passando dai ventisei soci iniziali ai trecentoventi affiliati del 1882, anno della morte di Ziller, per arrivare, nel 1888, al picco degli ottocento iscritti¹⁷. Una assemblea eterogenea, dunque, formata da «esponenti di tutti i gradi dell'insegnamento»¹⁸, «dal giardino d'infanzia all'università»¹⁹, che esigeva, stante la molteplicità dei punti di vista e degli interessi, la trattazione di un ampio spettro di questioni: dalle problematiche di natura più astrattamente teorica, agli aspetti più concreti e fattuali della prassi educativa, toccando comunque in linea di principio sempre «questioni» di «immediata utilità» per la «scuola» nella prospettiva di un miglioramento del «metodo» e della «sostanza dell'insegnamento»²⁰. Anche se – come si osservava – «nulla di ciò che si trova in una qual certa relazione rispetto alla pedagogia, deve essere per miopia trascurato»²¹, dal momento che il fine, lo scopo precipuo della associazione «era lo studio della pedagogia scientifica e la sua diffusione»²², certo è che la maggior parte dei lavori apparsi nell'annuario si concentrò soprattutto su particolari aspetti della didattica herbart-zilleriana. Nel periodo della presidenza di Ziller essi toccarono in prevalenza questioni concernenti la metodica dell'insegnamento nella scuola popolare. Con i suoi successori, Vogt, dal 1882 fino al 1906, quindi Wilhelm Rein, fino al 1922, il baricentro si spostò gradualmente sulla prassi

¹⁵ Ivi, p. 17.

¹⁶ L. Credaro, *Un'associazione di Herbartiani a Lipsia*, in «Rivista italiana di filosofia», a. II, vol. II, n. 2, settembre-ottobre 1887, p. 169.

¹⁷ Una prosopopea riassuntiva del numero degli affiliati al *Verein* nell'arco di quasi un cinquantennio di vita, dal 1868 al 1914/15, distribuito cronologicamente anno per anno, con indicazione anche del numero relativo degli iscritti provenienti dalle varie regioni della Germania, dall'Austria-Ungheria, dalla Svizzera e da altri paesi, si trova in P. Metz, *Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform*, cit., p. 122.

¹⁸ O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 4. verbesserte Auflage, Braunschweig, F. Vieweg, 1909, p. 631.

¹⁹ H. Maier, *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, cit., p. 23.

²⁰ L. Credaro, *Un'associazione di Herbartiani a Lipsia*, cit., 170.

²¹ Ivi, p. 13.

²² L. Credaro, *Herbart e gli Herbartiani*, in E. Santamaria Formiggini (a. cura di), *Pedagogia. Enciclopedia delle enciclopedie*, Roma, A. F. Formiggini, 1931, p. 691.

didattica disciplinare nelle scuole superiori e sui problemi della formazione e della professionalizzazione della classe docente²³.

Nonostante la convinzione radicata e diffusa che la «filosofia di Herbart come nessun'altra» era «riuscita a delineare un'immagine chiara, precisa, e nei suoi singoli tratti ben elaborata di ciò a cui l'uomo deve venir educato e a procurare un'idea dei processi attraverso i quali egli può essere maggiormente approssimato a tale scopo»²⁴, le discussioni all'interno del *Verein*, più che sui grandi temi della metafisica, della psicologia, dell'etica, della filosofia della religione ecc. affrontati dal filosofo di Oldenburg nelle sue opere sistematiche²⁵, si appuntarono soprattutto intorno alle implicazioni e alle conseguenze delle ipotesi elaborate da Ziller sul terreno della prassi scolastica effettuale, e, segnatamente, della didattica disciplinare.

Il riconoscimento del fatto che «solo la pedagogia di Herbart» era in condizione «di esprimere un piano in grado di abbracciare e vivificare l'intera educazione» e «di ricondurre le singole parti del lavoro educativo sotto il dominio di concetti ben saldi, mostrandone, per giunta, i reciproci nessi», e che «nessun'altra perciò» fosse «al pari di quella idonea ad esercitare un'influenza feconda sulla prassi»²⁶, mentre da un lato giustificava l'emergere nella maggioranza degli affiliati al *Verein* di un comune sentimento di appartenenza ad un movimento fortemente impegnato a stabilire i cardini di una attività pedagogica improntata ai canoni della scientificità, si rivelava, per altri versi, fonte di profondi contrasti tra gli stessi epigoni di Herbart. Ciò anche e soprattutto in quanto il tentativo di realizzare e tradurre concretamente nella prassi le ipotesi herbartiane conduceva ad interpretazioni discordanti, tali da determinare prese di posizione diversificate e da legittimare punti di vista a volte specularmente contrapposti.

Non poche frizioni e critiche, e non solo da parte dei seguaci «ortodossi» di Herbart, meno disposti, almeno apparentemente, ad allontanarsi dallo spirito e dalla lettera dei «*verba magistri*» si registrarono intanto proprio attorno agli «sviluppi» apportati da Ziller alle teorie pedagogiche dell'oldenburghese.

²³ Per un elenco dei contributi pubblicati sullo Jahrbuch durante i suoi primi quarantuno anni di vita cfr. F. Franke, *Systematisches Inhaltsverzeichnis der Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 1-41, in W. Rein (hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. IX, Langensalza, Beyer & Söhne, 1909².

²⁴ Così si esprimeva Ziller del prospetto al primo fascicolo dei «*Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik*» nel 1865.

²⁵ Opere che in una certa misura costituivano l'orizzonte esplicativo di un organismo pedagogico per molti aspetti ancora oscuro e problematico. Cfr., in proposito, O. Willmann, *Über die Dunkelheit der allgemeinen Pädagogik Herbarts*, in *JVwP*, V [1873], pp. 124-150.

²⁶ Cfr. H. Maier, *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, cit., p. 39, n. 1.

Wilhelm Rein è stato senz'altro uno dei maggiori protagonisti della «diffusione internazionale»²⁷ dell'herbartismo pedagogico. E questo in parte anche grazie alla istituzione a partire dal 1889 presso l'Università di Jena di «*Ferienkurse*»²⁸ che, riservati, in origine, esclusivamente ad «insegnanti tedeschi, austriaci e svizzeri», vennero successivamente aperti a «sciami» di studenti, desiderosi di perfezionarsi «nella tecnica insegnativa», provenienti «da tutte le parti del mondo»²⁹, dall'Ungheria alla Francia, dalla Svezia alla Danimarca, dall'Inghilterra al Giappone, dagli Stati Uniti, ove l'herbartismo finì con l'identificarsi in larga misura con il reinismo³⁰, all'Italia³¹. Orbene Rein, tentando di stabilire il minimo comune denominatore del movimento pedagogico herbartiano a partire dalla constatazione che il *leitmotiv* «di coloro che guardavano ad Herbart come punto comune di riferimento» andava individuato nell'unanime riconoscimento della esistenza di un «fine assoluto dell'educazione»³², non poteva fare a meno di distinguere all'interno di quell'indirizzo due orientamenti principali: quello dei «vecchi herbartiani», che annoverava

²⁷ Cfr. B. Schwenk, *Das Herbartverständnis der Herbartianer*, Weinheim, Beltz, 1963, p. 23.

²⁸ Cfr. W. Lütgert, *Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse*, in R. Coriand, M. Winkler (hrsg.), *Der Herbartianismus - Die vergessene Wissenschaftsgeschichte*, cit., pp. 219-229.

²⁹ L. Credaro, *Guglielmo Rein (1847-1929)*, in «*Rivista Pedagogica*», XXII [1929], p. 233.

³⁰ Cfr. H.B. Dunkel, *Herbart and Herbartianism: an educational ghost story*, cit., p. 229.

³¹ Un dettagliato resoconto della propria partecipazione ai corsi estivi all'università di Jena nel 1909 venne pubblicato da L. Visconti, allora docente presso il Regio Ginnasio e il Liceo paraggiato di Cefalù, con il titolo *I corsi di pedagogia in Jena nelle vacanze estive*, in «*Rivista Pedagogica*», II [1909], pp. 369-386. Anche Guido Fornelli ha descritto la propria esperienza trascorsa nel 1913 a Jena in un breve articolo intitolato: *I «Ferienkurse» in Jena*, in «*Rivista Pedagogica*», VI [1913], pp. 970-976. Tali contributi apparvero sulla «*Rivista Pedagogica*», la quale si dimostrò particolarmente attenta e sensibile alla iniziativa promossa da W. Rein. Cfr., ad esempio, «*Rivista Pedagogica*», II [1909], p. 249 e pp. 1020-1021. In proposito non bisogna trascurare di accennare al fatto che Luigi Credaro, direttore ed animatore culturale della rivista, e Nicola Fornelli, che ne fu un assiduo collaboratore, furono i membri del «Comitato per l'Italia» per *I corsi estivi del Rein a Jena*. Cfr. «*Rivista Pedagogica*», I [1908], pp. 317-318. Da sottolineare, in questa prospettiva, che lo stesso anno in cui, come si specificava in una breve recensione anonima apparsa in «*Rivista Pedagogica*», VI [1913], pp. 521-522, veniva pubblicato «per la prima volta in lingua tedesca» un «riassunto, adattato alle speciali esigenze del pubblico tedesco» della «notissima monografia herbartiana dell'on. prof. Credaro « - cfr. L. Credaro, *Grundzüge der Pädagogik nach Herbart*, einzig autorisierte Uebersetzung von Dr. Bluwstein, Wittenberg, H. Herrosé, 1913 - l'allora ministro della pubblica istruzione del Regno d'Italia partecipava a Jena, insieme a circa cinquanta membri di comitati di quasi tutti i paesi d'Europa e del Nord America, tra cui E.E. Brown, presidente del Bureau dell'educazione a Washington D.C., E.J. James, presidente dell'università statale Urbana/Illinois, M.E. Sadler, vice cancelliere dell'università di Leeds, ai festeggiamenti per il venticinquennale della istituzione dei «*Ferienkurse*». Cfr. W. Lütgert, *Wilhelm Rein und die Jenaer Ferienkurse*, cit., p. 223.

³² W. Rein, *Die Neu-Herbartianer*, in «*Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*», 1914-15, 29, p. 230.

tra i suoi più autorevoli esponenti Karl Volkmar Stoy, del tutto indisponibile ad accogliere le innovazioni zilleriane; e quello dei cosiddetti «neoherbartiani», di marcata ispirazione zilleriana, che considerava i concetti pedagogici formulati da Herbart, suscettibili e bisognosi anzi di approfondimenti e sviluppi ulteriori.

Rein, a suo tempo allievo diretto di Stoy all'Università di Jena e quindi di Ziller a Lipsia, non mancava di puntualizzare come la differenza tra i due orientamenti non prefigurava in effetti una loro risoluta «scissione»; molteplici erano «i punti comuni di riferimento», e gli «elementi coincidenti» costituivano senz'altro «la dimensione preponderante»³³. Il fatto comunque che «in passato la maggior parte degli insegnanti, anche tra i discepoli di Herbart» fosse rimasta «stupita di fronte alla rete di concetti astratti che si trovavano nella sua *Pedagogia generale* senza saper che cosa farne», appariva allo studioso tedesco motivo più che sufficiente per ascrivere a Ziller il merito innegabile di aver «trasformato» un «apparente labirinto concettuale» in una «teoria» pedagogica basata su una «serie di imperativi» di facile e agevole applicazione nella prassi³⁴.

«Tra gli scolari di Herbart» – commentava Rein in una agile sintesi biografica della personalità e dell'opera di Ziller – «egli si trova in prima linea dal punto di vista pedagogico, dal momento che non solo accolse il sistema concettuale di Herbart, ma lo perfezionò in maniera quanto mai proficua, traendo dai principi basilari le conseguenze, colmando le lacune e avvicinando la teoria alla prassi. Attraverso i suoi scritti, come attraverso la sua attività accademica, egli ha promosso in maniera significativa il movimento generatosi da Herbart e quindi provocato sia un approfondimento dello studio pedagogico, come anche l'introduzione di un metodo educativo e d'insegnamento razionale efficace. Se la costruzione concettuale di Herbart [...] sembrava essere per molti versi assai distante dalla prassi, Ziller ha additato la via, per rendere efficace per il nostro sistema scolastico e formativo la forza riformatrice della pedagogia herbartiana. Senza di lui l'influenza di Herbart anche sul terreno pedagogico sarebbe pian piano completamente estinta; suo tramite i profondi stimoli dei concetti herbartiani vennero messi nella giusta luce e sottoposti ad un perfezionamento radicale: soprattutto per ciò che concerne il campo della didattica»³⁵.

³³ Cfr. W. Wittenbruch, *Die Pädagogik Wilhelm Reins. Eine Untersuchung zum Spätherbartismus*, Ratingen-Kastellaun-Düsseldorf, A. Henn Verlag, 1972, p. 396.

³⁴ W. Rein, *Pädagogik im Grundriss*, Berlin, Goschen, 1912⁵, p. 29.

³⁵ Id., *T. Ziller*, in *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 45, Leipzig, Duncker & Humblot, 1900, pp. 228-229.

La netta evidenza che l'«edificio concettuale innalzato da Herbart» non costituiva assolutamente un «sistema compiuto, che si presenta con pretese dogmatiche [...] ma [...] un complesso di concetti, in via di costante sviluppo», e che lo stesso Herbart inoltre non aveva affatto preteso di «vincolare gli animi», esigendo piuttosto una «disposizione mentale ed un convincimento liberi ed autonomi», induceva Rein a sostenere con convinzione la tesi che «il cosiddetto herbartismo», anziché costringersi all'interno di un «sistema dogmatico compiuto», assumendo le parvenze di una «setta» chiusa e assoggettata al rispetto di un «catechismo» ferreo e imm modificabile, dovesse senz'altro assumere i tratti di «un movimento libero», attento e sensibile agli apporti scientifici più recenti³⁶.

Il Rein che si esprimeva in questi termini era a ben vedere quello stesso che nella controversia tra herbartiani «ortodossi» e non appariva manifestamente schierato a favore di questi ultimi; lo stesso, cioè, che elogiava l'operato di Ziller, non a caso presentato come il «vero e proprio artefice dell'herbartismo»³⁷, come colui cioè che aveva «applicato» i «concetti basilari» di Herbart nell'«ambito dell'educazione della scuola popolare»³⁸ esercitando in tal modo una profonda «influenza sullo sviluppo della scienza pedagogica in Germania»³⁹; un Rein, insomma, che mostrava per ciò stesso di dissentire da chi, come Karl Volkmar Stoy, col privilegiare un'interpretazione apparentemente più fedele delle concezioni herbartiane, aveva preso decisamente posizione contro la rigida formalizzazione dei meccanismi didattici avanzata dall'autorevole collega.

«Il fatto che io», dichiarava Stoy nel maggio del 1878, nella *Vorrede* alla seconda edizione della *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, senz'altro la sua opera teoreticamente più impegnativa, «come un nemico dichiarato dell'ecllettismo [...] mi sia attenuto ai fondamenti, secondo il mio convincimento incrollabili, della pedagogia di Herbart, è una circostanza che tutti i veri amici della nostra scienza troveranno comprensibile»⁴⁰. Ed è, occorre precisarlo, una dichiarazione questa – di uno Stoy il quale non mancava di cogliere nelle tesi stabilite dal suo «grande maestro Herbart»

³⁶ Cfr. W. Wittenbruch, *Die Pädagogik Wilhelm Reins. Eine Untersuchung zum Spätherbartismus*, cit., pp. 396-397.

³⁷ F. Blättner, *Geschichte der Pädagogik*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1962³, p. 218.

³⁸ W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, Bd. II, *Die Lehre von der Bildungsbearbeitung*, Langensalza, Beyer & Söhne, 1906, p. 226.

³⁹ Id., *T. Ziller*, cit., p. 228. «Tutti i nuovi lavori di rilievo sulla teoria del piano didattico e sulla teoria della elaborazione della materia didattica – scriveva poco oltre Rein – si rifanno ad Herbart e a Ziller e debbono fare i conti con loro». Ivi, p. 229.

⁴⁰ K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., p. VI.

quasi il «filo rosso» che aveva «vivificato e compenetrato il lavoro» della sua «vita»⁴¹ – che suona inequivocabilmente come un atto di sfida e di accusa nei confronti di quanti, seguendo l'esempio di Ziller, nonostante la formale adesione ai principi pedagogici di Herbart, si erano di fatto più o meno ampiamente discostati dalle ipotesi del comune maestro, travisandole e falsificandole.

«È ben venuto il momento – stigmatizzava Stoy in una lettera scritta poco prima della sua morte, nel 1885, in cui intendeva rimarcare l'assoluta eterogeneità della sua posizione *versus* Herbart rispetto alla posizione di Ziller, contro ogni equivoca ipotesi volta ad avvalorare l'immagine distorta di una presunta didattica di impostazione 'Herbart-Ziller-Stoyana' – di porre un freno da ogni parte al fanatismo dei nuovi profeti. Vi sarò grato⁴², nell'interesse della verità, se in tale occasione dichiarerete che io non ho assolutamente la benché minima parte nelle innovazioni dello Ziller. Le ritengo in parte come esagerazioni in parte come devastazioni perniciose delle splendide piantagioni di Herbart. Il tutto mi risulta affatto antipatico [...] Tutto ciò che vi è di buono in questa zillerità, non è nuovo e tutto ciò che vi è di nuovo non è buono»⁴³.

«Avevo lungamente sperato – commentava qualche mese dopo Ernst von Sallwürk, tra i più risoluti critici del dogmatismo pedagogico zilleriano, riconoscendo implicitamente il ruolo carismatico esercitato in tale prospettiva da Stoy – che un'altra persona al mio posto volesse assumersi l'incarico di ricondurci alla libertà dalle angustie e dagli arbitri della scuola zilleriana; ma colui in cui [...] avevo riposto questa speranza – Stoy – è scomparso»⁴⁴. E ancora: «La morte di Stoy ha lasciato un doloroso vuoto nei suoi amici; ma essa sarà funesta anche per gli interessi che noi abbiamo perseguito con lui: infatti la preoccupazione che la scuola pedagogica di Herbart non potrà difendersi con le proprie forze contro il gretto scolasticismo, che minaccia di soffocare i pensieri più validi, con la sua scomparsa appare più fondata di quanto non lo fos-

⁴¹ Segnatamente quella formulata «in maniera estrema chiara e precisa» in merito al «concetto fondamentale che l'istruzione anche nelle cose apparentemente piccole e insignificanti, deve essere considerata come una indispensabile alleata dell'educazione». Cfr. Id., *Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik, angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz*, Leipzig, Engelmann, 1869, p. 51.

⁴² La lettera, indirizzata al dott. Bartel di Jena – il quale si proponeva di pubblicare un saggio intitolato: *Die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze* – venne pubblicata sulla rivista «Allgemeine Deutsche Lehrzeitung», XXXVII [1885], pp. 16 sgg.

⁴³ Cfr. B. Schwenk, *Das Herbartverständnis der Herbartianer*, cit., p. 22.

⁴⁴ E. v. Sallwürk, *Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbart's. Eine historische-kritische Studie*, Langensalza, Beyer & Söhne, 1885, p. 53.

se prima»⁴⁵. «Stoy – asseriva lapidariamente von Sallwürk nel ritratto biobibliografico che gli dedicava nelle pagine della *Allgemeine Deutsche Biographie* nel 1893 – ha nella storia della pedagogia tedesca un posto significativo come l'unico scolaro personale di Herbart che ha pienamente attuato i suoi principi pedagogici in grandi organismi scolastici»⁴⁶. «Tra tutti i seguaci della pedagogia herbartiana – si legge ancora in *Die didaktischen Normalformen*, l'opera più nota e diffusa di von Sallwürk – K.V. Stoy manifesta la più schietta comprensione dei concetti cardine del maestro»⁴⁷.

La persuasione⁴⁸ che la «rete concettuale della pedagogia di Herbart» fosse «non tanto stabilita con l'intento di richiamare per ogni minimo passettino dell'istruzione tutti i concetti relativi, quanto piuttosto a fare in modo che l'intera maniera di pensare e di comportarsi dell'educatore acquisisca una forma ben definita»⁴⁹ rendeva Stoy estremamente critico rispetto alla posizione, unilateralmente condizionata dalla tendenza ad esaltare «l'istruzione» come «la più potente forza pedagogica»⁵⁰, di quanti, sulla scia di Ziller, avevano finito col ridurre il problema educativo semplicemente ad una questione di scelta, di ordinamento e di formale presentazione della materia. «Stoy – precisava Rein nel 1878 evidenziando il motivo fondamentale di differenziazione tra le concezioni di quei due epigoni dell'oldenburghese – pose il baricentro della sua attività nella formazione di una classe docente che lavora all'educazione e all'istruzione con dedizione e sacrificio, interamente compenetrata dall'elevato compito. Diversamente stanno le cose con Ziller. La personalità

⁴⁵ Ivi, p. 1.

⁴⁶ Id., *Stoy, K.V.*, in *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 36, Leipzig, Duncker & Humblot, 1893, pp. 474-475.

⁴⁷ Id., *Die didaktischen Normalformen*, Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1909, p. 27.

⁴⁸ Una persuasione maturata anche nel ricordo di uno Herbart il quale, discutendo del rapporto teoria-prassi, aveva avanzato la tesi secondo cui la «teoria», mentre da un lato si diffonderebbe «nella sua generalità su una estensione, di cui ogni singolo individuo nel suo esercizio tocca solo una parte infinitamente piccola», dall'altro, «nella sua indeterminatezza», trascurerebbe «ogni dettaglio, tutte le circostanze individuali, in cui il pratico ogni volta si trova e tutte le norme, le riflessioni, gli sforzi individuali, per mezzo dei quali deve corrispondere a quelle circostanze». Cfr. J.F. Herbart, *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, in *HSW I*, p. 284. Con la sigla *HSW* seguita dal numero romano del relativo volume ci si riferisce qui a: J.F. Herbart, *Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge*, hrsg. von K. Kehrbach und O. Flügel, 19 Bde. (Bde. 16-19: *Briefe von und an Herbart*, hrsg. von Th. Fritsch), 2 Neudruck der Ausgabe Langensalza 1887-1915, Aalen, Scientia, 1989.

⁴⁹ Cit. in R. Coriand, *Karl Volkmar Stoy und die Idee der Pädagogischen Bildung*, Würzburg, Ergon Verlag, 2000, p. 42.

⁵⁰ T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Zweite, verbesserte Auflage, mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers*, hrsg. v. Th. Vögt, Leipzig, Veit & Comp., 1884, p. 229.

dell'insegnante passa in secondo piano: la scelta e la elaborazione della materia costituiscono il tema prioritario»⁵¹.

Questa sostanziale divaricazione non poteva da ultimo non indurre Stoy a manifestare una certa ritrosia nei confronti delle ipotesi di lavoro attorno a cui Ziller, vero e proprio «*spiritus rector*» e guida teoretica del *Verein*, aveva inteso focalizzare l'attenzione e l'interesse della associazione da lui diretta. Ipotesi che costituiscono, e non solo per Stoy, «motivo di scandalo e di contrasto», soprattutto nella misura in cui, anziché promuovere e favorire una visione generale dei problemi pedagogici, tendevano a catalizzare in maniera eccessivamente pedante l'attenzione del *Verein* attorno agli aspetti più minuti e specifici della metodica disciplinare.

Pienamente giustificata appariva in questa prospettiva la posizione di Ziller, il quale, alle critiche mossegli dal collega, replicava: «Prima che possano realizzarsi lavori compiuti, come egli (Stoy) se li immagina, è necessario un faticoso lavoro di dettaglio, che finora è stato troppo trascurato»⁵².

«Noi – scriveva nel 1883 Gustav Wiget, che insieme al fratello Theodor fu tra i principali protagonisti della diffusione dell'herbartismo in Svizzera, in un personale ricordo del maestro appena scomparso – siamo divenuti zilleriani non per ignoranza della pedagogia generale. All'opposto, proprio la conoscenza di essa, la cognizione della sua insufficienza ci ha resi così ricettivi nei confronti della costruzione rigorosamente scientifica della teoria herbart-zilleriana»⁵³. «Per me – ribadiva alcuni anni dopo il fratello Theodor, sottolineando l'importanza della sua militanza nella scuola di praticantato diretta da Ziller a Lipsia – Ziller significa un punto di svolta nella vita. Egli mi condusse alla pedagogia»⁵⁴.

Occorre precisare che i motivi di dissenso e di contrasto tra Stoy e Ziller non ebbero modo di manifestarsi immediatamente; molteplici e radicate erano infatti le ragioni che li univano, tutte peraltro riconducibili all'insegna della comune condivisione di alcuni aspetti paradigmatici del pensiero filosofico-pedagogico di Herbart, a cui entrambi si erano accostati negli anni universitari, a Lipsia, frequentando, sia pure in periodi di tempo diversi, le lezioni di Moritz Wilhelm Drobisch e di Gustav Hartenstein. Tra questi, anzitutto, quello relativo alla centralità in prospettiva pedagogica di una puntuale «ri-

⁵¹ W. Rein, *Zur Idee des erziehenden Unterrichts*, in «Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht», 5, 1878, p. 413.

⁵² Cit. in M. Bergner, *Vorwort*, in T. Ziller, *Materialien zur speziellen Pädagogik*, Dresden, Bleyl und Kaemmerer, 1886.

⁵³ G. Wiget, *Zum Andenken an Professor Dr. T. Ziller*, Chur, Albin, 1883, p. 6.

⁵⁴ T. Wiget, *Tuiskon Ziller. Zu seinem 100. Geburtstag*, in «Die Deutsche Schule», 22 [1918], H. 1, pp. 1-2.

flessione teoretica» intorno alla possibilità e ai limiti della «*Bildsamkeit*» dell'uomo, a partire:

1. dalla affermazione della realtà dell'anima, quale autentico substrato di tutti i fenomeni psichici, senz'altro concepita, in base ai presupposti della metafisica realistica sviluppata dall'oldenburghese, come un ente assolutamente semplice, originariamente sfornito di qualsivoglia potere o facoltà precostituiti;

2. dal riconoscimento del ruolo essenziale di una puntuale definizione delle dinamiche rappresentazionali ai fini di una puntuale chiarificazione dei meccanismi della vita psichica nelle sue più svariate espressioni e determinazioni individuali; meccanismi concernenti, ad esempio, la «differenza nel ritmo, nella estensione e nella profondità dei pensieri, nella disposizione ad affetti eccitanti e deprimenti, alla collera e alla aggressività o al timore e all'evasione, la facilità o difficoltà nel cambiamento delle condizioni d'animo, e la conseguente maggiore o minore recettività alla abnegazione e alla partecipazione o all'isolamento e alla durezza»⁵⁵;

3. dalla conseguente ricerca degli strumenti più consoni a favorire ogni volta, nella situazione concreta, determinata dalla particolarità delle circostanze e dalla specifica individualità dell'allievo, il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Altrettanto essenziale e fondamentale nella prospettiva della costruzione della pedagogia *als Wissenschaft* appariva inoltre la questione di una precisa determinazione delle massime, dei principi, cioè, universali e assoluti di quel dover essere ideale dell'uomo che, pur con alcune differenziazioni tra gli epigoni di Herbart motivate anche e soprattutto dalla più o meno accentuata intrusione di elementi religiosi e confessionali, veniva additato alla stregua di fine ultimo, unico e supremo del processo educativo. Di un processo, vale a dire, teso, come insisteva Ziller nella *Allgemeine philosophische Ethik*, a realizzare in ciascun individuo l'immagine di una volontà moralmente perfetta, cioè realmente autonoma e libera, nel senso kantiano, da ogni principio eteronomo, il cui pregio e valore risiederebbe, come aveva ampiamente insistito Herbart, esclusivamente nella sua conformità a rapporti tanto più immediatamente «piacenti», cioè suscettibili di apprezzamento estetico, quanto più improntati a quelle idee modello in cui l'oldenburghese aveva riposto la vera e propria scaturigine del bene, del dovere e della virtù; vale dire: la libertà interna, la perfezione, la benevolenza, il diritto e l'equità; ovvero, per Ziller: l'intensità del volere, la libertà interiore, la benevolenza, il diritto e il contraccambio.

⁵⁵ Cfr. K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., p. 109. Nella pagina precedente Herbart viene definito il «creatore della moderna psicologia».

Non meno importante e significativa risultava ancora l'attenzione prestata dagli herbartiani in genere ad un aspetto indubbiamente cardine della riflessione pedagogica di Herbart, quello cioè relativo al nodo problematico di una mediazione tra la teoria e la prassi e alla necessità a tal fine di promuovere nell'educatore in erba, attraverso apposite strategie e procedure, lo sviluppo del «tatto pedagogico», inteso come capacità di individuare «per ogni caso che si presenta la regola appropriata»⁵⁶.

Stoy, che apparteneva al ristretto gruppo dei soci fondatori del *Verein*, vi ricoprì, a partire dal 1870, la carica di vice-presidente. A testimonianza della propria sincera disponibilità nei confronti di una istituzione che mostrava, nonostante le divergenze, di richiamarsi unanimemente alle teorie di Herbart, egli si risolse volentieri, nel 1873, a mettere a disposizione dei soci, come agile strumento di informazione-comunicazione, la rivista «Allgemeine Schul-Zeitung», di cui aveva assunto la direzione nel 1870 con l'intento di farne un punto essenziale di riferimento per insegnanti di ogni ordine e grado accomunati tra di loro dal comune sentimento dell'importanza di realizzare, sul terreno pedagogico, un'«autentica unificazione della scienza con la prassi»⁵⁷.

Al di là di questa disponibilità, come pure al di là della indubbia reciproca stima e considerazione che mentre da un lato induceva Stoy nel § 97 della *Encyklopädie* ad attribuire «particolare valore» alle zilleriane *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik* per l'«accurata discussione dei concetti preliminari» e per l'«approfondita [...] trattazione del problema dell'istruzione»⁵⁸, dall'altro motivava Ziller ad esprimersi assai positivamente nei confronti della *Encyklopädie* di Stoy in cui egli vedeva realizzata «là totalità della pedagogia» sotto forma di sistema scientifico⁵⁹, certo è che Ziller, il quale esercitava nel *Verein* la propria *leadership* con fermezza ed autorità, proprio nella misura in cui riuscì a catalizzare l'attenzione della assemblea attorno alle idee guida della propria impostazione pedagogica e didattica, non mancò di alimentare le ragioni di un dissenso che divampò alla fine in maniera esplosiva.

L'occasione che come una scintilla diede fuoco al risentimento di coloro che non condividevano quelle idee e quella impostazione si manifestò nel 1876, in quello che è stato definito il «*Märchenstreit*», e che provocò la fuoriuscita di trentasei associati, contribuendo a consegnare definitivamente l'associazione nelle mani degli «zilleriani».

Per cogliere le ragioni che originarono tale disputa occorre brevemente

⁵⁶ J.F. Herbart, *Zwei Vorlesungen über Pädagogik*, cit., in *HSW I*, p. 289.

⁵⁷ K.V. Stoy, *Zum Neuen Jahr!*, in «Allgemeine Schul-Zeitung», 47 [1870], p. 2.

⁵⁸ Cfr. Id., *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., p. 350.

⁵⁹ Cfr. E. Mueller, *Das Paradigma des Herbartianismus unter problemgeschichtlichem Aspekt*, cit., p. 86.

soffermare l'attenzione su alcuni elementi portanti attorno a cui Ziller aveva costruito la propria «riforma» pedagogica, come riforma orientata in primo luogo ad una minuziosa sistematizzazione ed organizzazione dell'insegnamento-apprendimento scolastico sulla base di una attenta ponderazione delle leggi, dei principi, delle norme concernenti i meccanismi che regolerebbero le più disparate manifestazioni della vita psichica. Leggi, principi, norme che, muovendo dal pieno riconoscimento della validità della intuizione centrale della costruzione psicologica di Herbart volta a derivare l'intera vita dell'anima, nelle sue multiformi espressioni, dalla reciproca interazione delle rappresentazioni, non potevano per ciò stesso non concernere in primo luogo la loro «mobilità e modificabilità»⁶⁰. Risultava chiaro infatti, nella misura in cui «l'intera condizione spirituale dell'allievo» appariva essere «costruita da e tramite rappresentazioni»⁶¹, che il processo formativo doveva senz'altro configurarsi come un processo teso a promuovere la costituzione di un determinato «rapporto tra le masse rappresentative e le loro parti»⁶². Un processo, occorre sottolinearlo immediatamente, i cui principi e le cui leggi risultavano senz'altro assimilabili per Ziller ai principi e alle leggi delle scienze naturali esatte e che configurava pertanto la possibilità e la legittimità di istituire un rapporto tra insegnante ed allievo ispirato ad un rigido determinismo causale.

«Ciò che avviene nell'anima del fanciullo – precisava Ziller – non è mai un evento senza legge e senza regola, come lo sarebbe la libertà trascendentale non vincolata ad alcuna legge. È sempre un risultato necessario di determinate cause, e, precisamente, un risultato altrettanto necessario come tutto ciò che avviene nel mondo fisico»⁶³. E ancora: «Ciò che l'educatore propriamente fa, deve regolarsi in maniera conforme alla natura dello spirito, e in esso domina una legalità altrettanto rigorosa, indipendente dall'arbitrio dell'uomo, come nella natura fisica. Ciò che non è conforme alle leggi dello spirito, non può affatto riuscire, perlomeno non può affatto acquisire una forza durevole. Anche all'interno dell'uomo, come nella natura esterna, determinate cause hanno determinati effetti necessari, e le forze spirituali, che debbono agire come cause, si lasciano calcolare sulla base degli effetti che possono essere o non essere presenti. Le cause si possono anche provocare, affinché vengano conseguiti gli effetti»⁶⁴.

⁶⁰ T. Ziller, *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*, Leipzig, Tubner, 1856, p. 73.

⁶¹ Ivi, p. 74.

⁶² Ivi, p. 73.

⁶³ Ivi, p. 76.

⁶⁴ Id., *Allgemeine Pädagogik. Zweite sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage der Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*, hrsg. von K. Just, Leipzig, Matthes, 1884, pp. 26-27.

Sono pensieri e concetti quelli sviluppati nell'occasione da Ziller che non possono non richiamare alla mente i concetti ed i pensieri di uno Herbart il quale – nel saggio *Ueber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäfft der Erziehung* pubblicato nel 1804 in appendice alla seconda edizione del *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung* – non solo prendeva decisamente posizione contro ogni ipotesi volta ad affermare l'esistenza nell'uomo di una originaria libertà trascendentale nel senso kantiano, ma istituiva altresì un preciso parallelo tra determinismo nel mondo fisico e determinismo nel mondo dello spirito, assimilando, per certi versi, l'attività dell'educatore a quella dell'astronomo; concetti e pensieri, soprattutto, che, proprio nella misura in cui avvaloravano l'immagine dell'uomo come un essere passibile di venir in qualche modo costruito, plasmato, determinato, non potevano non dare adito ad una attenta e approfondita considerazione intorno alle modalità più consone per determinare, plasmare, costruire l'esistenza spirituale dell'uomo nella direzione auspicata. Era del resto proprio questa la linea che il *Verein* aveva inteso intraprendere. Quella, vale a dire, di formulare una teoria pedagogica in grado di fornire criteri sicuri per predisporre e ordinare opportunamente, per dirla con Herbart, «l'intero insegnamento, dall'inizio alla fine, in modo tale che ciò che precede prepari in maniera più favorevole possibile la disposizione dell'allievo a ciò che seguirà sia immediatamente che successivamente»⁶⁵; una teoria pedagogica, in altri termini, elaborata sulla base di una puntuale conoscenza del modo in cui «si determina la cerchia dei pensieri»⁶⁶ dell'allievo, come requisito indispensabile per poter esercitare «un influsso»⁶⁷ non casuale su di lui.

Se era vero, come Ziller asseriva, «che tra i due punti, la condizione spirituale originaria dell'allievo e la condizione spirituale che deve procedere come risultato dell'educazione, è possibile solo un'unica linea retta, cioè solo un unico procedimento generalmente valido, pienamente adeguato e conforme al fine, accanto ad innumerevoli vie traverse»⁶⁸, vero era allora che un giudizio motivato circa la maggiore o minore adeguatezza di un determinato percorso rispetto ad altri egualmente possibili non poteva assolutamente prescindere da una puntuale conoscenza dei meccanismi che governano la «mobile essenza dello spirito infantile»⁶⁹. Solo muovendo da una conoscenza precisa di tali meccanismi e delle leggi da cui essi sono regolati appariva infatti possi-

⁶⁵ J.F. Herbart, *Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge*, hrsg. v. O. Willmann, Bd. II, Leipzig, Voss, 1875, p. 284.

⁶⁶ Id., *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, in *HSW II*, p. 10.

⁶⁷ T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 170.

⁶⁸ Ivi, p. 186.

⁶⁹ Id., *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*, cit., p. 76.

bile sottrarre la sfera educativa al dominio del caso. «Un educare che poggi unicamente su tradizioni, sull'imitazione di esempi estranei o su singole regole e massime dell'esperienza personale, su un presunto *sens commun*» è sempre «un procedere irriflessivo e privo di un piano»⁷⁰. Così si esprimeva Ziller, il quale non solo con Herbart sottolineava la fondamentale importanza pedagogica di una precisa conoscenza dei meccanismi che determinano e regolano la sfera psichica, ma questa stessa sfera, nelle sue molteplici espressioni e manifestazioni, riduceva, non diversamente da Herbart, a pura e semplice risultante dei rapporti, delle relazioni, del vario combinarsi degli elementi rappresentazionali, concepiti alla stregua di veri e propri elementi atomici della vita spirituale.

La sussunzione compiuta dall'oldenburghese della totalità dei fenomeni psichici, dal sentire al desiderare, sino al volere, all'agire ecc. sotto determinati rapporti di causa ed effetto degli elementi rappresentativi tra di loro, se da un lato si rivelava una ipotesi quanto mai efficace per spiegare le più varie e articolate espressioni della vita spirituale sulla base di precise condizioni attinenti ad esempio l'intensità delle singole rappresentazioni, il grado del loro «impedimento» o del loro «collegamento» in forma di «complessioni» o «fusioni», le modalità della costituzione di serie e masse rappresentative, la loro riproduzione ecc., dall'altro forniva un sicuro supporto scientifico per la formulazione di strategie educative centrate su tecnologie didattiche opportunamente predisposte in vista del raggiungimento degli obiettivi proposti; vale a dire su modalità di selezione e di trasmissione dei saperi e dei contenuti disciplinari modellate non tanto in conformità alla struttura logica-sistematica costitutiva di ciascun ambito scientifico, quanto piuttosto in obbedienza al naturale processo psicologico di apprendimento dell'allievo.

«L'intento essenziale che mi sono proposto nel mio libro è stato di erigere una pedagogia che fosse esente dagli errori della vecchia psicologia ed esente dalle consuetudini degli eruditi che sono soliti riproporre il loro sapere incondizionatamente così come lo hanno ordinato e formato per l'uso scientifico»⁷¹. In questi termini si era espresso Herbart rimarcando l'importanza di operare in ambito pedagogico una netta distinzione tra la questione dell'organizzazione scientifica del sapere e la trasmissione, l'insegnamento, la didattica delle scienze, come una dimensione intimamente correlata non solo alle specifiche competenze degli insegnanti nel relativo ambito disciplinare ma anche e soprattutto alla loro capacità di comunicazione e di comprensione delle reali possibilità dell'allievo di assimilare il nuovo attraverso ciò che è già noto e

⁷⁰ Id., *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 188.

⁷¹ J.F. Herbart, *Pädagogische Schriften*, ed. cit., Bd. I, Leipzig, Voss, 1873, p. 328.

conosciuto. Era soprattutto su quest'ultimo aspetto, attinente più direttamente a quello che Herbart aveva definito meccanismo psicologico dell'appercezione, che si appuntava l'attenzione di Ziller e degli altri herbartiani, i quali non mancavano di ricavarne indicazioni precise intorno alle strategie didattiche più consone per realizzare fini specificatamente educativi.

Intendendo con il termine appercezione l'integrazione di una nuova rappresentazione nelle masse di rappresentazioni già costituite, ovvero sia il meccanismo di appropriazione e di assimilazione di una nuova rappresentazione tramite rappresentazioni preesistenti, Herbart aveva immediatamente posto in evidenza come siffatto processo assumesse un significato centrale non solo ai fini della astratta comprensione delle dinamiche che regolano la vita psichica, ma anche nella prospettiva concreta di una reale messa a punto di dispositivi e artifici idonei a promuovere e favorire la formazione di certi atteggiamenti, abiti, modi di sentire, comportamenti, stili di vita, ecc. «Dal momento che – commentava in questo senso Stoy – un elemento nuovo può venir compreso, accolto ed elaborato *solo connettendosi con la riserva di pensieri già esistente*, e poiché quindi ogni insegnamento, che non può contare in ogni sua parte su pensieri esistenti, 'suona sopra uno strumento, al quale mancano le corde', ne scaturisce di per sé il principio generale, che ogni grado della istruzione debba essere preparato da quello che lo precede, che l'istruzione impartita in qualsivoglia momento debba essere dunque una istruzione propedeutica per i gradi successivi»⁷².

«Si esige, propriamente – sintetizzava Karl Lange in una agile monografia dedicata all'appercezione – che l'intera istruzione debba procedere in base alla *legge della propedeutica*, si pretende un ordinamento dell'intera materia dell'insegnamento tale 'che con il profitto più grande che sia possibile ogni elemento antecedente prepari la disposizione dello scolaro a ciò che seguirà immediatamente o successivamente'»⁷³. L'appercezione, dichiarava l'herbartiano Gustav Adolf Lindner nel § 46 del *Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiver Wissenschaft*, «è quel processo di condensazione del pensiero che porta una certa *continuità e stabilità* nella nostra vita psichica, in quanto sussume le nuove impressioni alle vecchie e mette tutte le cose nel posto che

⁷² K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., p. 69.

⁷³ K. Lange, *Ueber Apperception. Eine psychologisch-pädagogische Monographie*, Plauen, F.E. Neupert, 1879, p. 91. La monografia di Lange venne tradotta e diffusa negli Usa ad opera di alcuni autorevoli esponenti dello «Herbart Club» fondato nel 1892 a Saratoga Springs dietro impulso dei fratelli Frank Morton e Charles Alexander McMurry e di Charles DeGarmo. Cfr. K. Lange, *Apperception. A Monograph on Psychology and Pedagogy*, edited by Ch. DeGarmo, Boston, Heath & C., 1903. La notevole diversità tra le due versioni ha reso necessario, per ciò che riguarda le citazioni qui di seguito, rinviare ogni volta al rispettiva edizione di riferimento.

loro si conviene e nella giusta relazione con il tutto, e conseguentemente contribuisce a quello sviluppo organico della coscienza che chiamasi *cultura*. Grazie all'appercezione le cose singole sono conservate e non si dimenticano»⁷⁴. «È con l'aiuto di ciò che già abbiamo conosciuto – aveva similmente ribadito Lange – che noi creiamo una nuova percezione e la collochiamo in una posizione determinata nell'organismo della nostra conoscenza, così che essa ora forma una parte chiara e definita di tale organismo. *Noi appercepiamo* [...] Attraverso le idee e la capacità acquisita mediante esperienze precedenti, noi osserviamo molte cose che rimangono celate a chi non ha tali esperienze, e aggiungiamo alla percezione soggettiva numerosi elementi psichici tratti dalle nostre menti ben fornite, che non sono dati immediatamente nella osservazione. La mente apprende le impressioni esterne conformemente alla ricchezza di conoscenze acquisite attraverso le precedenti attività. *Il processo di percezione diventa un processo di appercezione*»⁷⁵.

Numerose e significative si rivelavano le implicazioni legate al meccanismo della funzione psichica dell'appercezione. La constatazione della decisiva «prevalenza che le antiche cerchie rappresentative, salde e chiuse in se

⁷⁴ Cfr. G.A. Lindner, *Manuale di psicologia empirica secondo il metodo induttivo*, tr. it. a cura di A. Ambrosini, Milano, Trevisini, 1886², p. 143. Pubblicato originariamente con il titolo di *Lehrbuch der empirischen Psychologie nach genetischer Methode* (Cilli, Wiessner, 1858), il manuale di Lindner fu ristampato con il nuovo titolo di *Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterrichte* nel 1869 giungendo nel 1897 alla dodicesima edizione. Utilizzato come manuale negli istituti superiori e negli istituti per la formazione degli insegnanti – su di esso si formarono, tra gli altri, Sigmund Freud, Arthur Schnitzler, Franz Kafka, Rudolf Striner (cfr. E. Adam, *Die Bedeutung des Herbartianismus für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung in der österreichischen Reichshälfte der Habsburger monarchie mit besonderer Berücksichtigung des Wirtens von Gustav Adolf Lindner*, cit., pp. 13-14) – il testo di Lindner ebbe oltre quella curata da Ambrosini – la cui prima edizione venne pubblicata nel 1882 a Fano da Pasquali e Caspani, e che ebbe nel 1895 una terza e nel 1905 una quarta edizione – diverse altre traduzioni italiane stampate in Austria, cfr.: *Manuale di psicologia empirica quale scienza induttiva, pubblicato per uso degli istituti superiori d'istruzione*. Prima versione italiana fatta col consenso dell'autore sulla VII^a edizione originale tedesca da G. Maschka, Innsbruck, Wagner, 1886; *Manuale di psicologia empirica quale scienza induttiva, pubblicato per uso degli istituti superiori d'istruzione e per lo studio privato*. 11 ed. tedesca rifatta dal G.A. Lindner e Fr. Lukas. Tradotta in italiano dal B. Visentainer, Innsbruck, Wagner, 1899. Tra gli altri manuali dell'herbartiano Lindner che ebbero una certa diffusione tra gli studenti delle scuole superiori e che vennero tradotti nella nostra lingua da segnalare: *Didattica generale*. Libro di testo ad uso delle scuole magistrali maschili e femminili. Versione italiana autorizzata dall'autore di V. Castiglioni, Wien, Pichler's Wwe. & Sohn, Roma-Torino-Firenze, Loescher, 1879; II ediz. inalterata 1887; III ediz. inalterata 1897; *Pedagogia generale*. Libro di testo ad uso delle scuole magistrali maschili e femminili. Versione italiana autorizzata dall'autore di V. Castiglioni, Wien, Pichler's Wwe. & Sohn, Roma-Torino-Firenze, Loescher, 1879; II ed. inalterata 1886.

⁷⁵ K. Lange, *Apperception*, cit., pp. 7-8.

stesse, hanno sulle rappresentazioni che entrano nella coscienza», non solo infatti forniva, come ancora argomentava Lindner, una evidente conferma del fatto «che noi non vediamo le cose come sono in se stesse, in quanto le intuiamo attraverso l'antica esperienza, come attraverso un cristallo colorato», ma, spinta alle estreme conseguenze, non poteva non condurre a riconoscere in una prospettiva più generale che «l'immagine che noi abbiamo dell'universo ha il colore stesso dell'individuo, nel quale essa si trova»⁷⁶; che, dunque, precisava ulteriormente Lange, «vi sono altrettante idee differenti di una stessa cosa quanti sono gli osservatori»⁷⁷; che «se parecchi osservatori percepiscono un identico oggetto, non per questo essi acquisiscono identiche rappresentazioni di esso»⁷⁸; e che, in definitiva, come aveva asserito nel *Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode* Wilhelm Volkman von Volkmar, «il medesimo libro della natura» appare prestarsi a letture, a interpretazioni le più varie e diverse tra loro, a seconda la diversità dei «lettori», siano essi «singoli individui» o «popoli»⁷⁹.

Senz'altro definibile, come puntualmente osservava Credaro, come quell'«atto, con cui il sistema mentale si appropria nuovi elementi: ossia l'atto con cui le idee vecchie, trasformandosi, assimilano e incorporano idee nuove»⁸⁰, la «nozione herbartiana dell'appercezione», aveva ulteriormente precisato Volkman, mostrava dunque di includere in sé, contemperandoli, «due significati interamente diversi, tra loro distinguibili: quello della appropriazione e quello della trasformazione»⁸¹ rivelandosi in questa prospettiva come l'espressione di una vera e propria «Wechselwirkung», di una vera e propria «interazione» cioè, tra il «soggetto», ovvero la «massa rappresentativa appercepiente», e l'«oggetto dell'appercezione», ovvero la «massa rappresentativa appercepita». «La nostra comprensione del mondo esterno – spiegava in questo senso Lange – nella maggioranza dei casi non è semplicemente un risultato della percezione, ma è parimenti anche un prodotto dell'appercezione»⁸². Era stato del resto lo stesso Herbart ad evidenziare, nel 1802, nella *Einleitung al Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, come già nel campo della

⁷⁶ G.A. Lindner, *Manuale di psicologia empirica secondo il metodo induttivo*, cit., p. 145.

⁷⁷ K. Lange, *Apperception*, cit., p. 4.

⁷⁸ Id., *Ueber Apperception*, cit., p. 17.

⁷⁹ W. Volkman von Volkmar, *Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode*, zweiter Band, Coethen, Schulze, 1876, p. 196.

⁸⁰ L. Credaro, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli-Palermo, Paravia, 1915², pp. 113-114.

⁸¹ W. Volkman, *Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode*, zweiter Band, cit., p. 189.

⁸² K. Lange, *Ueber Apperception*, cit., p. 17.

semplice percezione visiva si manifestassero profonde differenze tra diversi individui relativamente al modo di cogliere uno stesso oggetto, uno stesso orizzonte, uno stesso paesaggio⁸³. Ed era, appunto, sulla scorta di queste indicazioni herbartiane che Lange, contro ogni ipotesi ingenuamente volta ad assumere la conoscenza quale semplice rispecchiamento di un universo oggettivamente dato una volta per tutte, e ad ascrivere, quindi, al soggetto un ruolo assolutamente passivo e recettivo, tendeva a ribadire che le nostre rappresentazioni, le nostre «idee non sono semplici immagini delle cose»⁸⁴, che «lo stesso oggetto raramente occasiona percezioni esattamente simili nella mente di persone diverse»⁸⁵, e che, insomma, «la mente apprende le cose del mondo esterno con l'assistenza di ciò che è già stato sperimentato, sentito, appreso e digerito»⁸⁶.

Se era pur vero, infatti, come Lange asseriva parafrasando la celebre divisa empiristica del «*nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*», che «nulla giunge nello spirito, che prima non sia stato nei sensi»⁸⁷, vero era altresì che le modalità di lettura dell'universo circostante mostravano direttamente di risentire della peculiare organizzazione spirituale caratteristica di ciascuno. Noi, esemplificava in questo senso Lange ancora, evidenziando nella funzione psichica dell'appercezione uno dei momenti più rilevanti e significativi del «processo della crescita dell'anima»⁸⁸, «noi vediamo e udiamo non solo con l'occhio e l'orecchio, ma anche con l'ausilio della nostra attuale conoscenza, con il contenuto appercettivo della mente»⁸⁹, arricchendo «le percezioni con caratteristiche che non sono affatto presenti nella sfera percettiva, ma che noi aggiungiamo sulla base di esperienze precedenti»⁹⁰. «L'appercezione – chiariva ulteriormente lo studioso tedesco – è quella attività psichica per cui percezioni individuali, idee, o complessi di idee, sono posti in relazione con la nostra precedente vita intellettuale ed emozionale, assimilati con essa, e, in tal modo, elevati a maggiore chiarezza, attività e significato»⁹¹.

Orbene, se la funzione psichica dell'appercezione si mostrava talmente carica di implicazioni per quanto concerneva le modalità di lettura e di interpretazione della realtà circostante, non meno ricca di implicazioni e di conse-

⁸³ J.F. Herbart, *Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung*, in *HSW I*, pp. 155 sgg.

⁸⁴ K. Lange, *Apperception*, cit., p. 1.

⁸⁵ Ivi, p. 3.

⁸⁶ Ivi, p. 4.

⁸⁷ Id., *Ueber Apperception*, cit., p. 23.

⁸⁸ Id., *Apperception*, cit., p. 42.

⁸⁹ Ivi, p. 21.

⁹⁰ Ivi, p. 22.

⁹¹ Ivi, p. 41.

guenze essa si rivelava segnatamente sul terreno pedagogico offrendo di fatto la chiave per una «*psychological knowledge*» – così puntualizzava Charles DeGarmo, uno dei principali promotori della diffusione delle teorie herbart-zilleriane negli Usa alla fine dell'800 – delle leggi del «*mental process of the living child*»⁹², e, conseguentemente, utili elementi per impostare e definire le linee programmatiche e strategiche di «*teaching processes*» in grado di garantire «*the quickest apprehension and the longest retention of the matter taught*»⁹³. La constatazione, come sosteneva Lange, che «*alles Lernen ein Appercipiren ist*»⁹⁴, ovvero, come ripeteva DeGarmo, che «*all learning is apperceiving*»⁹⁵ – che, insomma, l'«*apprendere e tutto il conoscere è conformemente alle modalità psicologiche della vita rappresentativa un processo appercettivo*»; che «*in altri termini ciò di cui l'allievo deve impadronirsi, può essere da lui fatto proprio solo con l'ausilio di ciò che è noto in base a cerchie rappresentative anteriori*»; e che pertanto queste «*cerchie o masse rappresentazionali anteriori costituiscono le rappresentazioni appercettive per il nuovo, che deve essere appreso e assimilato*»⁹⁶ – se da una parte dunque conduceva per ciò stesso al riconoscimento del fatto che la «*caratteristica più notevole*» dell'apprendimento appariva essere non già «*la passività, ma l'attività*»⁹⁷, dall'altra contribuiva di per sé a spiegare il motivo che induceva ad additare appunto nella «*apperceiving mind of the child*» la principale «*fountain of pedagogical guidance*», anzi l'unica «*truly scientific guidance*» che «*modern teachers should have [...] in their work*»⁹⁸.

«L'appercezione o assimilazione – aveva chiarito Herbart nel 1841, nella seconda edizione dell'*Umriss pädagogischer Vorlesungen*, l'ultima sua grande opera pedagogica, sottolineando l'importanza di tale funzione psichica ai fini della organizzazione curricolare – avviene mediante rappresentazioni precedentemente acquisite [...] Questo appercepire deve appunto essere tenuto in continua attività durante ogni insegnamento [...] ciò che si è appreso in precedenza deve essere integrato dall'insegnamento successivo. Il che presuppone che l'intero insegnamento sia organizzato in maniera tale che ciò che viene dopo trovi già disponibile ciò che deve venire prima, e a cui deve colle-

⁹² C. DeGarmo, *Herbart and the Herbartians*, London, W. Heinemann, 1904, p. 167.

⁹³ Ivi, p. 33.

⁹⁴ K. Lange, *Ueber Apperception*, cit., p. 49.

⁹⁵ C. DeGarmo, *Herbart and the Herbartians*, cit., p. 167.

⁹⁶ *Resultate aus den Verhandlungen der Generalversammlung in Weimar über die Abhandlungen der ersten Hälfte des Jahrbuchs 1873. scil. Vom Standpunkte der Redaction aus. I. Zur Abhandlung vom Willmann*, in *JVwP*, VII [1875], p. 265.

⁹⁷ K. Lange, *Ueber Apperception*, cit., p. 49.

⁹⁸ C. DeGarmo, *Herbart and the Herbartians*, cit., p. 167.

garsi»⁹⁹. «Senza la concomitanza di serie concettuali provenienti dall'interno non è possibile alcuna istruzione»¹⁰⁰. Così si era espresso Stoy nel § 85 della sua opera teoreticamente più significativa. «Dove questi aiuti appercettivi mancano – gli faceva eco a sua volta Lange – dove il nuovo non trova alcuna risonanza nell'animo dello scolaro, egli allora non ha alcuna capacità di seguire neppure l'esposizione più chiara e viva, egli ode unicamente parole, nient'altro che parole»¹⁰¹.

Sotto il profilo educativo, l'aspetto essenziale che più direttamente si collegava alla teoria della appercezione risultava strettamente connesso al riconoscimento del fatto che tutto il nuovo che si presenta e si offre alla nostra percezione e alla nostra conoscenza viene da noi recepito ed appreso conformemente al vecchio in cui consiste la nostra *Erlebnis*; che quanto più il nuovo elemento trova nelle masse rappresentative preesistenti degli elementi in grado di favorirne la comprensione e l'assimilazione, tanto più distintamente può venir recepito, afferrato, conosciuto, così da entrare attivamente e concretamente a fare parte costitutiva della nostra esperienza. Se – come puntualizzava Ziller nella *Allgemeine Pädagogik* ribadendo che «ogni apprendimento [...] è un appercepire, vale a dire un processo di assimilazione di ciò che deve essere accolto a ciò che gli è preesistente»¹⁰² – nel «vecchio sono contenute le condizioni, senza le quali non è possibile la comprensione del nuovo»¹⁰³, evidente appariva come il processo stesso dell'insegnamento doveva necessariamente promuovere l'emergere nella coscienza dell'allievo di quelle masse rappresentative preesistenti più idonee ogni volta ad accogliere e ad assimilare gli elementi nuovi. «Le rappresentazioni appercipienti – prescriveva in questo senso Ziller in *Das Leipziger Seminarbuch*, che costituiva di fatto un vero e proprio *Vademecum* per i praticanti del seminario pedagogico da lui creato e diretto a Lipsia – debbono venir intensificate in ogni maniera, e precisamente facendo spiccare i più diversi rapporti che accennano al nuovo, tramite una vivace raffigurazione di ciò da cui scaturisce l'appercezione, lasciando agire il contrasto nella esposizione (in luogo della semplice trasmissione empirica), attraverso frequenti ripetizioni e ricapitolazioni, mediante cui si promuove la fusione»¹⁰⁴.

Procedendo lungo questa linea Ziller elaborava una complessa tecnologia dell'istruzione finalizzata all'esercizio di una «influenza intenzionale e pianifi-

⁹⁹ J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, in *HSW X*, pp. 147 sgg.

¹⁰⁰ K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., p. 322.

¹⁰¹ K. Lange, *Ueber Apperception*, cit., p. 68.

¹⁰² T. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, cit., p. 263.

¹⁰³ Ivi, p. 264.

¹⁰⁴ Id., *Das Leipziger Seminarbuch*, in *JVwP*, VI [1874], pp. 182-183.

cata sull'allievo»¹⁰⁵ che si basava sulla messa a punto di precise strategie didattiche impostate, per quanto concerneva l'organizzazione dei contenuti disciplinari, conformemente alla teoria dei «gradi formali», della «concentrazione», della «materia del sentimento» e dei «gradi storico-culturali».

Strettamente correlata alle ipotesi sviluppate da Herbart nel secondo libro della *Allgemeine Pädagogik* intorno alla necessità di una «articolazione dell'istruzione» secondo i «quattro gradi» della chiarezza, dell'associazione, del sistema e del metodo¹⁰⁶, la zilleriana «*Formalstufentheorie*» intendeva stabilire un vero e proprio «metodo universale»¹⁰⁷ dell'istruzione, volto a definire i lineamenti di un modello didattico generale, applicabile ad «ogni disciplina [...] a prescindere dal suo contenuto»¹⁰⁸. La legittimazione di tale modello aveva le proprie radici nelle stesse «leggi immutabili dello spirito umano»¹⁰⁹ che configuravano il percorso dell'apprendimento in generale come un percorso di graduale trasformazione delle intuizioni in concetti, di graduale transizione dal concreto all'astratto, dal particolare al generale. Seguendo Pestalozzi il quale aveva definito il meccanismo della appropriazione conoscitiva come un cammino di progressiva ascesa «da intuizioni oscure a intuizioni determinate, da intuizioni determinate a rappresentazioni chiare e da rappresentazioni chiare a concetti distinti»¹¹⁰, Ziller scomponeva schematicamente il processo di apprendimento/insegnamento in fasi, in stadi, in gradi, cioè, astrattamente distinti tra loro, attraverso i quali ogni singola scansione, ogni singola «unità metodica», in cui uno specifico ambito disciplinare veniva suddiviso a scopo didattico, doveva necessariamente passare se si voleva promuoverne la piena e completa appropriazione. «Questi gradi – precisava Ziller in un suo contributo apparso nel 1869 nel primo fascicolo dello «*Jahrbuch*» – costituiscono la cosiddetta articolazione dell'istruzione, e poiché sono di natura formale, noi li applicheremo indifferentemente [...] a tutti i rami dell'insegnamento»¹¹¹.

Il primo grado o stadio dell'insegnamento/apprendimento veniva individuato sulla scia di Herbart nella dimensione della chiarezza che Ziller ulteriormente articolava in due fasi distinte, intimamente correlate tra di loro:

¹⁰⁵ Id., *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*, cit., p. 1.

¹⁰⁶ J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, cit., in *HSW II*, pp. 39 sgg.

¹⁰⁷ Cfr. F. Jacobs, *Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende*, Bochum, Brockmeyer, 1993, p. 166.

¹⁰⁸ T. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, cit., pp. 294-295.

¹⁰⁹ Id., *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 186.

¹¹⁰ J.H. Pestalozzi, *Sämtliche Werke*, hrsg. v. L. W. Seyffarth, Bd. XI, Liegnitz, Seyffarth, 1902, p. 176.

¹¹¹ T. Ziller, *Der Gesinnungs-Unterricht zu den «Sternthalern»*, in *JVwP*, I [1869], pp. 32-33.

quella della analisi e quella della sintesi. Affinché «l'appercezione di ciò che è effettivamente nuovo» potesse «realizzarsi in maniera sicura e rapida»¹¹², occorre infatti, in primo luogo, trarre fuori dalla riserva delle esperienze dell'allievo gli elementi rappresentazionali preesistenti più idonei ad accogliere, recepire ed assimilare il nuovo elemento. È necessario, prescriveva Ziller, «trasportare anzitutto» l'allievo «nella cerchia di rappresentazioni» attinenti l'oggetto dell'istruzione; «le rappresentazioni corrispondenti alle parti costitutive» del nuovo elemento, osservava ulteriormente, «debbono venire fatte emergere in lui e debbono venir collocate al centro della sua coscienza, affinché possano esercitare la forza appercipiente»¹¹³. A questo per l'appunto mirava l'analisi, concepita come dimensione propedeutica «con la quale deve principiarsi ogni nuova sezione dell'insegnamento»¹¹⁴. «Prima che cominci a leggere – aveva precisato Curtmann esemplificando in un caso specifico e concreto il ruolo e l'importanza dell'analisi intesa come elemento preliminare e preparatorio ad ogni insegnamento – il fanciullo deve sapere cosa leggerà. L'allievo deve leggere con attenzione, possibilmente con tensione, e l'insegnante deve averle suscitate entrambe, prima che abbia inizio la lettura. Anche quelle difficoltà che interromperebbero la tensione, debbono essere evitate anticipatamente [...] In ogni caso l'insegnante deve riannodare ogni nuova lettura alle intuizioni già presenti o a ciò che si è letto precedentemente e così facendo avviare la comprensione»¹¹⁵. «Ciò che prepara la via in maniera piana e sicura alla comprensione del nuovo, non sono introduzioni dotte e la comunicazione di esperienze nuove, estranee, ma gli aiuti debbono farsi strada procedendo dall'intimo dello scolaro, dalla sue cerchie concettuali più salde e vive, se deve aver luogo una acquisizione»¹¹⁶. Solo in questo modo infatti «le rappresentazioni antecedenti conseguono la forma e l'intensità necessarie di cui abbisognano per l'appropriazione di ciò che è realmente nuovo»¹¹⁷.

La fase successiva, quella della sintesi, si proponeva di ingenerare nell'allievo una «*clara et distincta perceptio*»¹¹⁸ del nuovo, facendo in modo che gli elementi costitutivi l'oggetto dell'appercezione si collegassero con gli elementi rappresentazionali precedenti, opportunamente richiamati alla soglia della

¹¹² Id., *Allgemeine Pädagogik*, cit., p. 266.

¹¹³ *Ibidem*.

¹¹⁴ Ivi, p. 265.

¹¹⁵ W.J.G. Curtmann, *Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts*, Bd. II, Leipzig, Winter, 1866⁷, p. 251.

¹¹⁶ K. Lange, *Über Apperception*, cit., p. 98.

¹¹⁷ T. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, cit., p. 270.

¹¹⁸ F. Jacobs, *Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende*, cit., p. 161.

coscienza. Nel pieno rispetto di quella che Ziller definiva la «legge della chiarezza successiva»¹¹⁹ e in linea col principio della «alternanza di approfondimento e riflessione»¹²⁰, la fase della sintesi doveva dunque promuovere anzitutto attenzione nei confronti del «singolo elemento presentato in maniera distinta e precisa»¹²¹ e quindi unificazione e fusione degli elementi analizzati.

In piena sintonia con le indicazioni sviluppate da Herbart nel secondo libro della *Allgemeine Pädagogik* dedicato al concetto della *multilateralità dell'interesse*, la teoria dei gradi formali dell'istruzione prevedeva quindi lo stadio dell'associazione intesa come un processo astrattivo volto ad individuare possibili collegamenti tra rappresentazioni eterogenee, in modo tale da lasciar emergere ciò che esse hanno di diverso e di comune. «Le rappresentazioni di oggetti eterogenei – precisava Ziller, nel § 24 delle sue lezioni sulla pedagogia generale dedicato ad un esame delle *Stufen der Association, des Systems und der Methode*, in un brano in cui si descriveva il meccanismo psicologico dell'associazione sottolineandone l'importante funzione per ciò che attiene il processo di formazione dei concetti – si eliminano in forza delle antitesi in esse contenute [...], viceversa l'elemento comune, e questo è ciò che concettualmente è generalmente valido e necessario, resta, anzi esso si rafforza tramite la sua unificazione ed emerge perciò tanto più chiaramente»¹²². Mentre nella fase dell'associazione «accanto alla dimensione concettuale» un ruolo importante era «pur sempre» riservato alle «singole rappresentazioni», nella fase successiva, quella del sistema, gli elementi concettuali dovevano venire viepiù isolati ed astratti dal concreto ed essere organizzati in forma scientifica, vale a dire in maniera logicamente coerente ed esaustiva, unitamente agli altri elementi pertinenti ad un identico ambito. Nell'ultima fase, infine, quella del metodo, conclusiva del processo dell'appercezione, l'allievo doveva dare concreta dimostrazione, all'interno di appositi momenti di verifica, di saper applicare e padroneggiare «effettivamente nella pratica»¹²³ le conoscenze sistematiche acquisite.

Ziller presumeva attraverso la teoria dei gradi formali di poter enucleare un metodo universale dell'istruzione basato su una puntuale cognizione delle

¹¹⁹ Essa prescriveva di procedere nell'insegnamento in maniera il più possibilmente idonea alla capacità di comprensione del fanciullo, presentando con precisione i singoli elementi costitutivi l'oggetto, l'uno dopo l'altro, gradatamente.

¹²⁰ Questi erano concepiti, sulla scia di Herbart, in analogia con «l'avvicendamento di ispirazione ed espirazione nella vita fisica», come i due momenti complementari di un vero e proprio «processo di respirazione dello spirito». Cfr. T. Ziller, *Allgemeine Pädagogik*, cit., p. 275.

¹²¹ *Ibidem*.

¹²² Ivi, p. 302.

¹²³ Ivi, p. 324.

leggi immutabili con cui lo spirito umano giunge ad ampliare il proprio universo conoscitivo e a sviluppare, attraverso un processo di astrazione e generalizzazione, «idee» sempre più generali ed astratte; un metodo, in altri termini, indifferentemente applicabile, come si è detto, ad ogni materia di insegnamento, e in grado di definire le linee direttive di una prassi scolastica basata su imperativi didattici concreti e sicuri. Per Ziller, comunque, e più in generale per tutti coloro che si richiamavano al principio della inscindibilità di istruzione ed educazione teorizzato da Herbart nel concetto della «*erziehende Unterricht*», unitamente al problema del come insegnare, del come cioè organizzare formalmente la viva *lectio*, particolare importanza assumeva anche e soprattutto la questione del cosa insegnare. Muovendo dalla consapevolezza che «l'intera formazione del carattere, ogni forma di nobilitazione e di miglioramento debba prendere le mosse da un mutamento e da una trasformazione della cerchia dei pensieri attraverso l'istruzione»¹²⁴, e che quest'ultima debba curare non semplicemente il «sapere e potere» ma bensì contribuire anche a promuovere «un genere più elevato di cultura (παιδεία)»¹²⁵, risultava infatti evidente non solo che la selezione e la scelta dei contenuti dell'insegnamento aveva una incidenza diretta sulla formazione del modo di sentire, di pensare e di volere, in breve sull'intero modo di essere dell'individuo, ma che essa doveva essere altresì direttamente funzionale a promuovere la nobilitazione, il miglioramento del carattere conformemente a quell'ideale di personalità fortemente improntato al rispetto dei supremi valori etici e religiosi in cui Ziller additava il fine «ultimo e supremo» del processo educativo. «Il discente – si legge in questo senso nel § 2 della sua opera teoricamente più impegnativa, la *Grundlegung zum Lehre vom erziehenden Unterricht*, che, accanto alla *Allgemeine Pädagogik* di Herbart, costituiva uno dei testi più ricorrentemente citati nei lavori del *Verein* – deve, tramite l'istruzione educativa, essere elevato alla moralità, ovvero alla fede come la forma religiosa della moralità, e in questo modo acquisire ciò che anzitutto conferisce alla esistenza e all'attività umana la propria dignità e che lo giustifica di fronte a Dio. In una parola, egli deve diventare un uomo pio e virtuoso, e dal momento che la pietà e la virtù negli uomini debbono sempre essere sviluppati in modo da connaturarsi nel carattere, come la teoria dell'educazione morale deve comprovare, così ogni sapere e potere che l'istruzione educativa dà deve contemporaneamente servire alla formazione etico-religiosa del carattere dell'allievo»¹²⁶.

¹²⁴ Ivi, p. 179.

¹²⁵ Id., *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 17.

¹²⁶ Ivi, p. 18.

Ziller, che a differenza di Herbart, oltre a quello concernente la finalità etico-religiosa, non mostrava di prestare particolare attenzione ad «altri punti di vista» circa «il valore immediato di una formazione generale»¹²⁷, collegava la soluzione del problema relativo alla maggiore o minore idoneità di determinate discipline, materie, oggetti dell'insegnamento a fungere da veicolo, da tramite, da supporto della formazione alla loro maggiore o minore capacità di suscitare nell'allievo quella «forza etico-religiosa del carattere» che, ai suoi occhi, doveva costituire il vero e proprio coronamento dell'intero processo dell'istruzione-educativa, come processo volto a plasmare il fanciullo, quale «creatura di Dio», all'insegna di quel supremo ideale di «persona», di fatto realizzatosi «in maniera compiuta unicamente in Cristo, figlio unigenito di Dio»¹²⁸ e a contribuire, in tal modo, alla progressiva realizzazione e affermazione di una «società animata»¹²⁹ organicisticamente concepita come una comunità in cui «tutti i membri [...] sono membri di uno stesso corpo»¹³⁰, fattivamente impegnati a costruire e realizzare «il regno di Dio, la Chiesa invisibile su questa terra»¹³¹.

La decisa impronta confessionale che caratterizzava la prospettiva teleologica della pedagogia zilleriana, oltre ad offrire il criterio, il metro di giudizio determinante per valutare le potenzialità che le varie discipline dell'insegnamento mostravano di avere in vista del raggiungimento degli obiettivi proposti, si rivelava nel contempo ricca di implicazioni e conseguenze per ciò che concerneva la concreta organizzazione e predisposizione del piano didattico, costituendo, in effetti, il presupposto principale e decisivo che induceva Ziller a teorizzare e a difendere il principio della concentrazione dell'istruzione. In base al riconoscimento che «in una scuola educativa» non dovrebbero esistere «materie di insegnamento autonome, in sé compiute» ma che tutte viceversa dovrebbero «porsi al servizio della formazione etico-religiosa del carattere»¹³², tale principio stabiliva infatti che la materia, la disciplina più direttamente funzionale «al fine educativo» dovesse sempre essere collocata «al centro dell'intero insegnamento» e che tutte le altre dovessero conseguentemente trovarsi in un «appropriato» rapporto di «subordinazione» rispetto ad

¹²⁷ J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, cit., in *HSW II*, p. 27.

¹²⁸ T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., pp. 31-32.

¹²⁹ Sulla nozione di «società animata» cfr. l'ultimo capitolo – intitolato, appunto, *Beseelte Gesellschaft* – del primo libro sulla *Ideenlehre* della herbartiana *Allgemeine praktische Philosophie* del 1808, in *HSW II*, pp. 405-408.

¹³⁰ T. Ziller, *Allgemeine philosophische Ethik*, Langensalza, Beyer und Söhne, 1886², p. 365.

¹³¹ Ivi, p. 375.

¹³² Id., *Das Leipziger Seminarbuch*, cit., p. 113.

essa¹³³. Ciò non significava certo voler misconoscere o stravolgere la «peculiarità natura» di una qualsivoglia «disciplina», ma in quanto materia di insegnamento essa non poteva assolutamente pretendere di poter conservare la «sua forma sistematica»¹³⁴. «Le scienze (*Wissenschaften*)», si argomentava in questo senso nel *Leipziger Seminarbuch*, debbono essere trasformate «in discipline scolastiche (*Schulwissenschaften*)»¹³⁵.

«Per ogni grado di istruzione – chiariva Ziller – per ogni classe scolastica deve propriamente venire indicato, come punto focale di concentrazione, un complesso di idee e, in virtù propriamente del fine etico-religioso dell'educazione, una *materia del sentimento* (*Gesinnungsstoff*) attorno a cui tutto il resto si disponga in maniera periferica, e dal quale si dipartano verso tutte le direzioni rapporti di congiunzione tramite cui i diversi lati della cerchia infantile dei pensieri vengano costantemente uniti e tenuti insieme. In questo modo l'insegnamento cessa di essere un mero aggregato di singole materie, cosa che altrimenti esso inevitabilmente è»¹³⁶. «Così – osservava egli ancora – cessa la mera giustapposizione e successione delle discipline di insegnamento; raggruppate intorno alle materie del sentimento, esse cooperano alla promozione della vita dell'allievo come persona. Le materie del sentimento formano il punto centrale, e focale, a cui tutte le altre discipline vengono riferite; a partire da cui si stabilisce il significato e la legittimità che esse hanno ai fini della formazione integrale del carattere; anzi, da cui esse, non solo qui e là eccezionalmente, ma costantemente, in maniera immediata o mediata, ricevono la direzione in cui si debbono integrare al tutto e in cui debbono procedere»¹³⁷.

Numerosi e didatticamente rilevanti si rivelavano gli esiti e gli sviluppi a cui il principio della concentrazione direttamente conduceva. Risultava chiaro, infatti, come già si è accennato, che nell'insegnamento più che la struttura logico-sistematica delle singole discipline occorresse privilegiare il naturale processo di crescita e di maturazione spirituale dell'allievo, procedendo in definitiva ad una trasformazione dei contenuti delle scienze particolari in contenuti didattici, la cui scelta ed il cui ordinamento dovevano per l'appunto essere il più possibilmente adeguati alla cerchia delle esperienze dell'allievo. Non meno chiaro risultava altresì, proprio muovendo dalla teoria dell'istruzione educativa come teoria herbartianamente volta a non ammettere «alcun concetto di educazione senza istruzione» e, inversamente, a non riconoscere pe-

¹³³ Id., *Allgemeine Pädagogik*, cit., pp. 157-158.

¹³⁴ Id., *Das Leipziger Seminarbuch*, cit., p. 115.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ Id., *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., pp. 455-456.

¹³⁷ Id., *Allgemeine Pädagogik*, cit., pp. 244-245.

dagogicamente legittima «alcuna istruzione che non educi»¹³⁸, che tale scelta e tale ordinamento dovessero essere calibrati il più possibile in maniera funzionale allo sviluppo e alla costruzione della unità della persona. Se infatti – come Ziller argomentava sulle orme di un Herbart il quale, emancipatosi da una iniziale condizione di assoluta soggezione nei confronti all'idealismo fichtiano, aveva improvvisamente intuito «che l'Io» non era assolutamente un qualcosa «di primitivo e di autonomo, bensì ciò che di più dipendente e condizionato si possa mai pensare»¹³⁹ – «la persona non è affatto, come l'idealismo si immagina, qualcosa di originario nello spirito umano», se essa, anziché «ultimo presupposto e reale portatore» della vita dello spirito, mostrava, viceversa, di poggiare «sul molteplice fondamento degli altri stati spirituali, che ne costituiscono il presupposto, e sulla cui base viene poco a poco costruita»¹⁴⁰, evidente appariva allora come per ciò che concerne il contributo educativo dell'istruzione in funzione di una siffatta costruzione risultasse necessario anzitutto provvedere, come scriveva Stoy, a sostituire alla «*confusa varietas lectionum*» di certi «piani didattici» – in cui, ad esempio, si susseguivano, l'una accanto all'altra, disordinatamente, «la storia del medioevo, la lettura di Erodoto, la geografia dell'America, la letteratura tedesca a partire da Lessing» – la «*ordinata varietas*» di un «*Lehrplan*» senz'altro assimilabile in «immagine» ad «una sinfonia», in cui, «singole voci» sembrano in certi momenti «procedere in maniera dominante» per poi, «decrecendo, fare spazio ad altre», sino «a confluire» «tutte insieme armonicamente in un grande fiume»¹⁴¹.

Certamente la «*ordinata varietas*» proposta da Ziller non era propriamente quella auspicata da Stoy, il quale, pur sottolineando l'importante «compito della dottrina didattica della concentrazione», non poteva non prendere le distanze da quei «riformatori dell'educazione» che insistendo sulla necessità che l'istruzione scolastica ruotasse attorno ad «un punto centrale» avevano collocato «al centro» dell'intero insegnamento la storia sacra, riannodando ad essa «storia, geografia, calcolo»¹⁴²; da quei riformatori, in ultima analisi, che, identificando – come faceva Ziller nel § 8 della *Grundlegung*, emblematicamente intitolato *Das Überwiegen des Unterrichtes bei der Erziehung*¹⁴³ – nel-

¹³⁸ J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, cit., in *HSW II*, p. 10.

¹³⁹ Id., *Ueber die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden*, in *HSW V*, p. 108.

¹⁴⁰ T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., pp. 429-430.

¹⁴¹ K.V. Stoy, *Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik*, cit., pp. 70-71.

¹⁴² Ivi, p. 70.

¹⁴³ T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., pp. 215 sgg.

l'«istruzione [...] la più potente forza pedagogica»¹⁴⁴, avevano sostenuto che la realizzazione della «moralità come fine complessivo dell'istruzione» fosse «possibile solo tramite la concentrazione dell'istruzione con l'ausilio della materia etico-religiosa del sentimento». Quando «tutti gli oggetti dell'istruzione sono concentrati in essa; quando essi traggono da questa materia la loro disposizione e il loro punto di partenza – dichiarava perentoriamente Ziller infatti – allora davvero la moralità come fine complessivo aleggia costantemente di fronte agli occhi nei singoli momenti e nelle singole parti dell'istruzione»¹⁴⁵.

La tesi difesa da Ziller relativamente alla necessità di concentrare e unificare il curriculum di studi attorno ad un «*Mittelpunkt*», al fine di evitare una ibrida «mescolanza tra le materie dell'istruzione» e all'opposto favorire e promuovere molteplici «collegamenti»¹⁴⁶ tra di esse, trovava ulteriori motivi di supporto e giustificazione nella teoria dei cosiddetti gradi storico-culturali. Tale teoria, come puntualizzava Nicola Fornelli, che non a caso cominciò ad interessarsi della pedagogia herbartiana «attratto» in particolare dalla versione che ne aveva data Ziller nelle *Vorlesungen über allgemeine Pädagogik*¹⁴⁷, sosteneva l'esistenza di un «perfetto parallelismo» tra le tappe dello «sviluppo di cultura dell'umanità» e le tappe di sviluppo «di ogni singolo individuo, anzi di ogni singolo fanciullo»¹⁴⁸.

A ben vedere l'ipotesi affacciata da Ziller secondo la quale il fanciullo nel corso del proprio sviluppo ricapitolerebbe le tappe, ovvero i momenti epocali dello sviluppo spirituale dell'umanità – ipotesi, senz'altro accostata da Fornelli a quello che egli considerava uno dei principali «dogmi» dei «pedagogisti» di orientamento «spenceriano» e più in generale di «tutti i positivisti contemporanei»¹⁴⁹, che in qualche modo preannunciava la nota legge biogenetica fondamentale secondo la quale l'ontogenesi ripeterebbe la filogenesi, ossia le tappe dello sviluppo embrionale dell'individuo ripeterebbero le tappe evolutive della specie – trovava indubbiamente precisi addentellati nelle concezioni pedagogiche di Herbart. Non a caso Herbart aveva infatti raccomandato di principiare la formazione dei fanciulli con la lettura dell'*Odissea* motivando tale richiesta sulla base del fermo convincimento che quel capolavoro omerico, come una delle prime e principali espressioni culturali dell'infanzia dell'u-

¹⁴⁴ Ivi, p. 229. *

¹⁴⁵ Cfr., *Vereinszeitung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, in «Allgemeine Schul-Zeitung», 50 [1873], p. 301.

¹⁴⁶ T. Ziller, *Das Leipziger Seminarbuch*, cit., p. 116.

¹⁴⁷ N. Fornelli, *Fortuna della pedagogia Herbartiana*, in Id., *Scritti herbartiani*, cit., p. 277.

¹⁴⁸ N. Fornelli, *La pedagogia secondo Herbart e la sua scuola*, cit., pp. 61-62.

¹⁴⁹ Ivi, p. 61.

manità, fosse più di ogni altra testimonianza letteraria, del passato più o meno recente, particolarmente adatto e rispondente alle capacità di comprensione dello spirito infantile. Da questo punto di vista, dunque, Ziller poteva con una certa legittimità appellarsi all'autorità di Herbart. Tuttavia la periodizzazione da lui proposta relativamente ai momenti salienti del progresso della storia dell'umanità e conseguentemente dello sviluppo e della crescita spirituali del singolo individuo, non trovava alcun preciso riscontro nei testi del filosofo e pedagogista di Oldenburg. Essa infatti appariva decisamente improntata all'insegna dell'intima compenetrazione tra le premesse di ordine teoretico e la risoluta curvatura confessionale della sua impostazione pedagogica. Conformemente a quella teoria una cosa appariva comunque certa, e cioè che «i gradi evolutivi del genere umano finora percorsi sono gli stessi che anche il singolo deve sempre di nuovo attraversare per poter pienamente partecipare all'attuale sviluppo culturale dell'umanità e intervenire in maniera adeguata nel suo lavoro muovendo dalla propria prospettiva»¹⁵⁰.

Nella sua apparente semplicità e linearità, tale teoria, volta ad individuare nei «gradi evolutivi» dell'umanità «le stazioni fondamentali per la regolare costruzione dello spirito del singolo individuo»¹⁵¹, offriva una chiave preziosa per la definizione e la gradazione dei contenuti didattici più adeguati alle varie fasce d'età, fornendo nel contempo un utile e valido criterio di discriminazione per la selezione e la scelta degli argomenti del curriculum scolastico. «La selezione e il *progresso dei punti focali di concentrazione* – precisava infatti Ziller nel § 19 della *Grundlegung* – debbono essere disposti in modo tale da corrispondere in parte allo sviluppo e *perfezionamento dello spirito infantile*, e propriamente agli stadi appercettivi che debbono in esso susseguirsi l'un l'altro secondo leggi psicologiche, in parte al *progresso nello sviluppo della storia dell'umanità* corrispondente approssimativamente allo sviluppo del singolo»¹⁵².

Sulla base di questi riferimenti di carattere più generale relativi al fine ultimo dell'educazione, alla necessità inoltre di concentrare l'istruzione attorno ad uno o a pochi punti focali particolarmente significativi dal punto di vista della formazione generale, e al riconoscimento, infine, dell'intimo parallelismo tra formazione del singolo ed evoluzione della specie, Ziller elaborava un articolato piano didattico per gli otto anni della *Volksschule* che prevedeva come elemento di coagulo e centro di irradiazione dell'intero insegnamento in ciascuna classe una *Gesinnungsstoff* idonea a familiarizzare l'allievo non

¹⁵⁰ T. Ziller, *Das Leipziger Seminarbuch*, cit., p. 113.

¹⁵¹ *Ibidem*.

¹⁵² Id., *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 456.

solo con «i fini che il genere umano si è posto nei momenti salienti del suo sviluppo progressivo», ma anche con «le massime e i punti di vista, da cui l'umanità si è ciò facendo lasciata guidare»¹⁵³; un nucleo centrale, insomma, affatto consono alle capacità di comprensione dei fanciulli e in grado di promuovere e sviluppare una salda coscienza etico-religiosa.

Muovendo dall'assunto che «l'istruzione», l'insegnamento debba «offrire non semplicemente teorie e saperi, ma propriamente anche acuire la coscienza dell'allievo»¹⁵⁴, Ziller non mancava, in sintonia peraltro con la forte istanza confessionale che animava la propria visione educativa, di individuare negli episodi più notevoli della storia sacra, in quanto storia volta ad esibire in maniera palmare ed intuitiva le immagini salvifiche di una umanità interamente compenetrata dallo «spirito di Dio e di Cristo»¹⁵⁵, non solo i momenti paradigmatici e significativi del processo di graduale ascesa dell'umanità verso la piena realizzazione del proprio principio spirituale, ma anche e parallelamente i momenti salienti e portanti del cammino evolutivo del singolo individuo nel processo della propria crescita e maturazione individuale.

Il «piano didattico» elaborato da Ziller prevedeva l'inserimento della storia sacra come elemento di concentrazione e di coagulo dell'insegnamento a partire dal terzo anno della scuola popolare. Per quanto concerneva il primo anno, il nucleo propulsivo dell'istruzione era costituito da dodici fiabe dei fratelli Grimm¹⁵⁶. Tale scelta, come ben chiariva Rein, era legittimata dalla convinzione che «le fiabe e la loro comprensione poetica del mondo sono un prodotto della fantasia dei popoli nel loro periodo infantile» e che «il loro spirito» si trova pertanto «in piena armonia con l'essenza più intima del fanciullo»¹⁵⁷. Se infatti, argomentava Ziller, «la prima istruzione» doveva collegarsi «alla condizione spirituale» di un fanciullo ancora immerso «prevalentemente in un mondo immaginifico» ed incapace di afferrare «concetti stabili», certo

¹⁵³ Id., *Das Leipziger Seminarbuch*, cit., p. 174.

¹⁵⁴ *Ibidem*.

¹⁵⁵ Id., *Allgemeine philosophische Ethik*, cit., p. 445.

¹⁵⁶ A cominciare da *Die Sternthaler* (La pioggia di stelle) – di fatto «l'ultima delle fiabe dei fratelli Grimm», in cui veniva messo in chiara luce, come argomentava Ziller, «il concetto fondamentale di ogni religione compenetrata di spirito etico: l'incondizionata fede dell'uomo buono nell'aiuto di Dio» (cfr. T. Ziller, *Ueber den Märchen-Unterricht*, JvWP, I [1869], p. 15) – per proseguire poi, rigorosamente in quest'ordine, con: *Die drei Faulen* (I tre pigri); *Die drei Spinnerinnen* (La tre filatrici); *Strohalm, Kohle und Bohne* (La pagliuzza, il carbone e il fagiolo); *Die sieben Geiselein* (I sette caprettini); *Hühnchen und Hähnchen* (La gallinella e il galletto); *Wolf und Fuchs* (Il lupo e la volpe); *Lumpengesindel* (Gentaglia); *Bremer Stadtmusikanten* (I musicanti di Brema); *Zaunkönig und Bär* (Lo scricciolo e l'orso); *Fundevogel* (Ucceltrovato); *Der Arme und der Reiche* (Il povero e il ricco).

¹⁵⁷ W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, cit., pp. 228-229.

era allora che nessun'altra dimensione come la fiaba si rivelava adeguata e rispondente a un tale modo di sentire e di pensare¹⁵⁸.

Per ciò che riguarda il secondo anno, Ziller, probabilmente non poco condizionato anche dalle esplicite indicazioni contenute nell'*Emilio* rousseviano, proponeva la lettura di alcuni episodi del *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe¹⁵⁹, in quanto lettura particolarmente idonea ad accostare i fanciulli ai «principi dell'etica popolare e della cosiddetta religione naturale»¹⁶⁰. La scelta del *Robinson* per la seconda classe era motivata, dal punto di vista della teoria dei gradi culturali, in base al fatto che esso faciliterebbe il passaggio dall'«epoca pre-storica», propria delle fiabe, alla storia vera e propria, costituendo dunque un'adeguata «propedeutica» nella quale si rispecchierebbe quasi l'«immagine dello sviluppo degli esordi della nostra cultura»¹⁶¹. A ciò si aggiunga inoltre che nelle vicende di Robinson erano presenti anche innumerevoli spunti di carattere etico-religioso che le rendevano nell'ottica zilleriana una «materia di sentimento e di concentrazione (*Gesinnungs- und Konzentrationsstoff*)» incontestata¹⁶².

A partire dal terzo anno e fino alla settima classe della scuola popolare, la posizione preminente nell'insegnamento veniva ad essere assunta dalla storia

¹⁵⁸ T. Ziller, *Über den Märchen-Unterricht*, cit., p. 1.

¹⁵⁹ «Circa l'importanza delle avventure di Robinson come lettura giovanile – argomentavano Rein, Pickel e Scheller, nel secondo degli otto fortunati manuali teorico-pratici sull'insegnamento nella scuola popolare secondo principi rigorosamente herbartiani, dedicato per l'appunto all'insegnamento nella seconda classe – dopo Rousseau quasi nessuno nutre più alcun dubbio. Il passo nell'*Emilio* dove egli elogia l'eccellenza del libro di Defoe [...] ha assunto per la pedagogia grande significato. 'Questo libro – il Robinson – sarà il primo' scrive Rousseau, 'che il mio Emilio leggerà; esso da solo formerà per molto tempo tutta la sua biblioteca, dove occuperà sempre un posto privilegiato'. Cfr. W. Rein, A. Pickel, E. Scheller, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Ein theoretisch-prakt. Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen*, Bd. II, *Das zweite Schuljahr*, 5. Aufl., Leipzig, H. Bredt, 1907, p. 6. Contro la utilizzazione del capolavoro di Defoe come materia di concentrazione nella seconda classe della *Volksschule*, Otto Willmann osservava: «Se Robinson sia realmente la giusta materia centrale del secondo anno di scuola, mi è divenuto dubbio. Non è adatta, non si tratta propriamente né di un testo classico né di un testo nazionale, e conduce prematuramente in luoghi esotici. Come materia del secondo anno rende necessaria un notevole accorciamento e quindi una deformazione dell'originale. Robinson è del tutto appropriato come lettura libera per ragazzi e ragazze tra i 10-12 anni d'età; i bambini di 7 anni non possono trarne alcun giovamento». (Cfr. O. Willmann, *Pädagogischen Vorträgen über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht*, 2. Aufl., Leipzig, Gräbner, 1886, p. 122).

¹⁶⁰ T. Ziller, *Ueber den Pestalozzi's Anschauungs-Unterricht*, in *JVwP*, I [1869], p. 26.

¹⁶¹ W. Rein, A. Pickel, E. Scheller, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Ein theoretisch-prakt. Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen*, cit., p. 13.

¹⁶² F. Jacobs, *Von Herbart zum Herbartianismus. Eine religionspädagogische Wende*, cit., p. 179.

sacra, iniziando dalla storia dei Patriarchi, per passare poi a quella di Mosè e dei Re di Israele, quindi a quella del regno di David, sino a prevedere nella sesta e settima classe rispettivamente la trattazione della vita di Gesù e la storia degli Apostoli. Per preservare i giovani da «uno stimolo nocivo su fantasia e appetito» Ziller prescriveva comunque che quegli episodi in cui si palesavano evidenti offese nei confronti della morale e della giustizia fossero eliminati «senza alcuna esitazione». Ad esempio, per ciò che riguardava la storia dell'epoca dei Patriarchi, quelli concernenti «la sterilità e fertilità di Sara e di Agar, l'inganno di Labano con Lia, il motivo dell'esilio di Giuseppe dalla casa di Putifar e così via»¹⁶³.

Numerose esemplificazioni sulla utilizzazione della storia sacra, conformemente ai principi herbart-zilleriani, come *Gesinnungs- und Konzentrationsstoff* nella prospettiva della «istruzione educativa», li forniva Ernst Thrändorf, considerato «il padre», «il luminare della moderna pedagogia della religione»¹⁶⁴, uno dei più stretti collaboratori di Ziller e dei più convinti seguaci delle sue idee pedagogico-religiose¹⁶⁵. Nel contributo *Das sittlich-religiöse Material zur Patriarchenzeit* pubblicato nel 1876 nell'annuario del *Verein* egli si soffermava ad analizzare le sentenze, i principi, le massime, le verità morali e religiose che l'istruzione educativa doveva estrapolare dai vari episodi della storia biblica. Nel modo di comportarsi di Abramo nei confronti di Lot¹⁶⁶, ad esempio, Thrändorf coglieva paradigmaticamente esemplificati gli imperativi etici del: «evita il conflitto» e «non cercare prima di tutto il tuo tornaconto»¹⁶⁷; l'episodio dell'incontro tra Melchisedek e Abramo¹⁶⁸ si iscriveva senz'altro all'insegna della massima: «sii riconoscente»¹⁶⁹; la distruzione di Sodoma¹⁷⁰ accennava al concetto che «l'azione malvagia deve essere punita»¹⁷¹.

¹⁶³ T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 99, n. 2. Una lista dettagliata degli episodi biblici da tralasciare Ziller la forniva in Id., *Materialien zur speziellen Pädagogik*, cit., § 128, pp. 99 sg.

¹⁶⁴ Cfr.: A. Reukauf, *Der Vater der neueren Religionspädagogik*, in «Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik», XVIII [1911], pp. 177-182; H. Spanuth, *Der Altmeister der modernen Religionspädagogik*, in «Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht», XIV [1921], pp. 5-6.

¹⁶⁵ Cfr., in tal senso, E. Thrändorf, *Die Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Ziller'schen Grundsätzen*, 3. Aufl., Langensalza, Beyer, 1896.

¹⁶⁶ *Genesis* 13, 5 sgg.

¹⁶⁷ E. Thrändorf, *Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit*, in *JVwP*, VIII [1876], p. 187.

¹⁶⁸ *Genesis* 13, 18 sgg.

¹⁶⁹ E. Thrändorf, *Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit*, cit., p. 188.

¹⁷⁰ *Genesis* 19, 1 sgg.

¹⁷¹ E. Thrändorf, *Das sittlich-religiöse Material der Patriarchenzeit*, cit., p. 189.

Nell'ultimo anno, l'ottavo, l'insegnamento della religione veniva fatto consistere in una sorta di ricapitolazione in forma di catechismo dei concetti, delle massime, delle verità, dei principi etico-religiosi via via emersi sulla scorta della storia biblica negli anni precedenti e collegati tra loro in «un sistema che si forma per gradi e che si perfeziona sempre più»¹⁷².

La selezione dei punti focali secondo cui andava articolato il percorso formativo negli otto anni della scuola popolare per la quantità dei problemi di natura metodologica e pratico-applicativa che implicava costituì, considerato anche il ruolo carismatico che Ziller vi ricopriva, oggetto di approfondita analisi e discussione all'interno del *Verein*. Ziller anzi, partendo dal motto che «occorra iniziare dal basso», indusse il *Verein* a dibattere lungamente sulla didattica della «*Gesinnungs- und Konzentrationsstoff*» relativa al primo anno della scuola popolare, vale a dire sulla didattica delle fiabe, che egli in piena sintonia con la teoria dei gradi storico-culturali considerava, come «prodotto dei popoli nel loro periodo infantile, l'unico contenuto adeguato per lo sviluppo spirituale di un fanciullo di sei anni, dominato dalla fantasia»¹⁷³. I primi annuari sono pieni di contributi di questo tipo. Accanto a numerosi articoli di Ziller¹⁷⁴, tale aspetto venne affrontato con particolare impegno da un insegnante berlinese, E. Bartholomäi, il quale, in un lavoro apparso in tre puntate sullo «*Jahrbuch*»¹⁷⁵, tramutava il delicato mondo fantastico dei fratelli Grimm in un fertile terreno didattico da cui prendere le mosse per impostare spesso prosaiche e pedissequi disquisizioni. La fiaba *La pagliuzza, il carbone e il fagiolo* dava ad esempio a Bartholomäi occasione per sollevare una capziosa discussione intorno al fatto se la pagliuzza fosse orzo o frumento, oppure segala, o avena, e se il fagiolo fosse un «*phaseolus vulgaris*», oppure un «*ph. multiflorus*» o ancora un

¹⁷² T. Ziller, *Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht*, cit., p. 98. Ma cfr., anche, E. Thrändorf, *Leitende Grundgedanken für die Gewinnung einer spezialisierten Katechismus*, in *JVwP*, VIII [1876], pp. 182 sgg.

¹⁷³ Cfr. W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, cit., pp. 228-229.

¹⁷⁴ Cfr.: T. Ziller, *Über den Märchenunterricht*, in *JVwP*, I [1869], pp. 1-17; Id., *Der Gesinnungsunterricht zu der Sternthalern*, ivi, I [1869], pp. 29-63; Id., *Gruppenbildung bei dem synthetischen Fortschritt des Gesinnungsstoffes in der ersten drei Konzentrationsmärchen*, ivi, III [1871], pp. 98-105; Id., *Über die Natur- resp. Heimatkunde des ersten Märchens*, ivi, III [1871], pp. 106-130; Id., *Die erste methodische Einheit der Naturkunde zum ersten Märchen*, ivi, III [1871], pp. 130-142; Id., *Gesinnungsstoff des vierten bis neunten Märchen*, ivi, VIII [1876], pp. 211-216.

¹⁷⁵ Cfr.: E. Bartholomäi, *Die Heimatkunde der Märchenstufe. I. Die Sternthaler*, in *JVwP*, V [1873], pp. 302-350; Id., *Heimatkunde der Märchenstufe (Die drei Faulen, Die drei Spinnerinnen)*, ivi, VII [1875], pp. 48-72; Id., *Heimatkunde der Märchenstufe*, in ivi, VIII [1876], pp. 17-62.

«ph. nanus»¹⁷⁶; *I musicanti di Brema*, ancora, lo inducevano ad un puntuale approfondimento del brigantaggio e della pirateria¹⁷⁷; la fiaba *Il lupo e la volpe* gli offriva il pretesto per descrivere in maniera eccessivamente realistica per un fanciullo di sei anni le fasi della macellazione del maiale¹⁷⁸.

Queste aberranti forzature, in cui si palesava una vera e propria incomprendimento del valore pedagogico intrinseco della fiaba e una assai scarsa considerazione dell'universo infantile, provocarono critiche ed obiezioni sia all'esterno che all'interno del *Verein*. Lo stesso Stoy, nell'ambito di una accesa discussione che si sviluppò nella assemblea generale del 1875 intorno al contributo di Bartholomäi dal titolo *Heimatkunde der Märchenstufe (Die drei Faulen, die drei Spinnerinnen)*, non poteva astenersi dall'osservare come il contenuto delle fiabe non fosse per ciò stesso in ogni caso idoneo a costituire il punto centrale di irradiazione della formazione dello spirito infantile. «L'atto dell'impiccagione e l'indifferenza nei confronti della morte con il cappio – commentava in questa prospettiva riferendosi al contenuto paradossale della fiaba *I tre pigri* – sono immagini ripugnanti. In tali elementi non può giammai presentarsi un motivo di connessione rispetto ad ulteriori estese considerazioni come quelle relative alla fabbricazione del cordame, alla coltivazione della canapa e simili»¹⁷⁹. Ziller, il quale dal canto suo pure non mancava di sottolineare come la scelta di impegnare i fanciulli con determinate «rappresentazioni, che si palesavano nelle fiabe» fosse evidentemente un compito che un «insegnante intelligente» doveva compiere giudiziosamente¹⁸⁰, invece di appianare i contrasti diede inizio in maniera incomprensibile ad una vera e pro-

¹⁷⁶ Id., *Heimatkunde der Märchenstufe*, ivi, III [1876], pp. 18-19.

¹⁷⁷ Ivi, p. 49.

¹⁷⁸ «Il maiale – scriveva con molta crudezza Bartholomäi – viene messo di fianco e viene aperta l'arteria nel collo e il sangue viene raccolto in una ciotola, ed infine il battito cardiaco del maiale si arresta, in questo modo subentra immediatamente la morte. Quindi viene scottato in acqua caldissima e le setole raschiate con uno strumento affilato a forma di campana. Poi il maiale viene appeso per le zampe posteriori, la pancia viene aperta e vengono asportate tutte le interiora, inoltre viene tagliata tanta carne quanta ne occorre per la preparazione degli insaccati. Polmone, fegato, cuore e le altre parti carnose vengono quindi macinati, il budello viene accuratamente lavato, e quindi si procede alla preparazione degli insaccati: salsicce di fegato, sanguinacci, soppresse, capiccoli. La carne per le salsicce da arrostitire o per i salamini non viene cotta, ma macinata finissima, come pure il fegato per le salsicce di fegato. Inoltre vengono selezionati vari tagli per l'arrosto. Gli insaccati ad eccezione delle salsicce da arrostitire vengono cotti. Intanto il maiale viene smembrato in prosciutti e lardi, gli ossi vengono tolti e infine le salsicce da arrostitire farcite. I prosciutti e i lardi vengono messi in salamoia e accuratamente fumigati per un certo periodo. Gli insaccati, i prosciutti e i lardi vengono affumicati e infine consumati». Ivi, pp. 39-40.

¹⁷⁹ Cfr. «Allgemeine Schul-Zeitung», 52 [1875], p. 255.

¹⁸⁰ Ivi, p. 254.

pria polemica letteraria con Friedrich Dittes¹⁸¹, uno tra i principali critici della artificiosità di quelle tesi, promuovendo inoltre all'interno del *Verein* una approfondita discussione anche in relazione alle materie di concentrazione previste negli altri livelli della scuola popolare, dal Robinson alla storia dei Patriarchi ecc. Tale atteggiamento non poté che esasperare ed acuire le ragioni di un conflitto le quali, inizialmente latenti, esplosero con effetti dirompenti durante l'assemblea generale del 1876, quando, sottoscritta da Carl Andreä – autore di un articolo pubblicato sulla «Jenaer Literaturzeitung» dagli accenti estremamente polemici nei confronti di queste distorsioni di sapore antipedagogico – da Karl Vollkmar Stoy, da Wilhelm Rein, ed altri affiliati, venne presentata a Ziller una mozione in cui si chiedeva tra l'altro di escludere dai contributi dell'annuario e dalle tematiche dei lavori dell'assemblea generale del *Verein* ogni questione attinente la didattica delle fiabe. «I sottoscritti – si legge in quella mozione – dichiarano che l'indirizzo prevalso finora, relativamente al contenuto dell'annuario non corrisponde alle richieste di una pedagogia scientifica. Essi in particolare colgono nel culto per le fiabe coltivato fin qui nella prospettiva della cosiddetta concentrazione un elemento deleterio per l'associazione [...] Nella convinzione che i tentativi di uno sfruttamento pedagogico della fiaba non trovano consenso in un notevole numero di affiliati e suscitano presso istituzioni esterne fraintendimento e disprezzo relativamente alla pedagogia herbartiana, si chiede che la trattazione didattica della fiaba [...] venga provvisoriamente esclusa dall'annuario e dalle discussioni dell'assemblea generale»¹⁸².

Non tollerando alcuna opposizione ed abituato a decidere autocraticamente, Ziller¹⁸³ fu profondamente contrariato da quella protesta al punto da subordinare l'accoglimento della propria rielezione alla presidenza del *Verein* alla ricusazione della mozione. Egli inoltre, esprimendo la propria decisa risoluzione di «non tollerare assolutamente più nei lavori assembleari alcun dubbio circa il valore o la mancanza di valore di un saggio dell'annuario» e la propria ferma intenzione di voler «in quanto a questo limitare la libertà di pa-

¹⁸¹ Cfr. T. Ziller, *Der Streit mit Herrn Dittes*, in *JVwP*, X [1878], pp. 267-281.

¹⁸² Cfr. H. Maier, *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, cit., pp. 57-58. Cfr., anche, E. von Sallwürk, *Handel und Wandel der Pädagogischen Schule Herbart's*, cit., p. 26.

¹⁸³ Non ha caso in un breve corsivo apparso nel 1876 sull'annuario, dal titolo eloquente *Zur Abwehr* (Per difesa), Ziller non mancava di patrocinare la causa di Bartholomäi e dei suoi sforzi di elaborare, sulla base della favole dei fratelli Grimm, un «materiale tecnologico-scientifico naturale assai ricco» – cfr. T. Ziller, *Zur Abwehr*, in *JVwP*, VIII [1876], p. 178 – replicando agli attacchi anonimi che erano stati mossi al suo seguace sulle pagine della rivista «Gegenwart» nel 1875.

rola»¹⁸⁴, riversò il proprio risentimento su Stoy. Le «comunicazioni» del *Verein*, sino ad allora affidate alle pagine settimanali dell'«Allgemeine Schul-Zeitung», assunta nel 1873 ad «organo» della associazione dalla assemblea generale, non avrebbero più dovuto essere pubblicate su quel giornale. Ciò indusse Stoy a rassegnare le proprie dimissioni dalla carica di vice presidente e da socio del sodalizio. Il suo gesto venne seguito da altri trentadue affiliati. Da questo momento ogni tipo di collaborazione tra Ziller e Stoy si interruppe e il loro sforzo in vista della propagazione dell'herbartismo prese una direzione diversa.

Nel fascicolo dell'«Allgemeine Schul-Zeitung» del 17 giugno 1876, appena dieci giorni dopo la chiusura della «Generalversammlung» tenutasi a Jena tra il 5 e il 7 dello stesso mese, il nome di Ziller scompariva dalla lista dei consulenti, anche se la rivista manterrà comunque fino alla fine dell'annata il sottotitolo di «organo della associazione per la pedagogia scientifica». Al posto di Ziller, nel 1878, Stoy eleggeva come consulente Carl Andreä, ispettore seminariale a Kaiserlauter. Lo stesso anno appariva un contributo di Eduard Ackermann dal titolo *Ueber Konzentration des Unterrichtes* in cui si esprimeva una decisa critica nei confronti del «materialismo didattico (*Unterrichtsmaterialismus*)»¹⁸⁵ zilleriano. «Come può ad esempio – scriveva Ackermann prendendo posizione nei confronti delle opzioni zilleriane relativamente alla scelta dei contenuti di concentrazione per le varie classi della *Volksschule* – come può l'epoca dei giudici, [...] e il regno di David offrire sufficiente materiale storico per l'insegnamento durante due anni di scuola? Come poi, questi stessi contenuti possono realizzare ciò relativamente alla geografia o alle scienze naturali»¹⁸⁶.

Le divergenze, le contrapposizioni, gli ostracismi reciproci che si registrarono all'interno di una scuola come quella herbartiana – di cui Adolf Rude forniva nel 1897 una esemplare «fotografia» in una puntualissima bibliografia apparsa nel terzo volume dell'*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*¹⁸⁷ di W. Rein tesa ad offrire «per la prima volta» un quadro il più

¹⁸⁴ Cfr. H. Maier, *Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, cit., p. 58.

¹⁸⁵ E. Ackermann, *Ueber Konzentration des Unterrichtes*, in «Allgemeine Schul-Zeitung», 56 [1879], n. 45, p. 351.

¹⁸⁶ Ivi, p. 352.

¹⁸⁷ Cfr. A. Rude, *Die Litteratur der Pädagogik Herbarts und seiner Schule*, in W. Rein (Hrsg.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Bd. III, Langensalza, Beyer & Söhne, 1897, pp. 486-600. La bibliografia di Rude era articolata in cinque sezioni: I. Parte sistematica; II. Parte alfabetica; III. Riviste herbartiane; IV. Letteratura herbartiana in altri paesi; V. Letteratura polemica. La prima sezione, di carattere tematico, era articolata in tre parti: storica, teoretica, pratica. La seconda sezione presentava una copiosa letteratura relativa a circa centocin-

possibilmente esaustivo della letteratura pedagogica herbartiana «all'interno e al di fuori della Germania»¹⁸⁸ – che, come già notava Ernst von Sallwürk nel 1880 in *Herbart und seine Jünger*, non presentava affatto la fisionomia di un indirizzo unitario, coerente ed organico, quanto piuttosto di un movimento assai complesso, variegato, multiforme, composito, non impedirono comunque l'emergere di temi e problemi comuni e largamente condivisi. Tra questi, indubbiamente, oltre l'impegno profuso dagli herbartiani in funzione del riconoscimento alla pedagogia come scienza dello statuto di disciplina universitaria autonoma e indipendente, rilievo centrale ebbe, anche e soprattutto al fine di promuovere un sensibile miglioramento della qualità del sistema educativo, la questione della formazione pedagogica e didattica degli insegnanti nella prospettiva della professionalizzazione di una classe docente in grado di adempiere al proprio ufficio, alla propria missione, con le necessarie competenze e abilità.

quanta autori che avevano sviluppato nei loro lavori problematiche «herbartiane». La terza forniva una puntuale documentazione delle numerose «riviste herbartiane», segnatamente pedagogiche, cessate o ancora in corso, con relativo sommario più o meno esaustivo degli articoli e dei contributi in esse contenuti. Tra le riviste cessate: l'«Allgemeine Schulzeitung», diretta dal 1869 al 1881 da K.V. Stoy; la «Central-Bibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schul-Unterrichts im In - und Ausland» redatto dal 1838-39 da H.G. Brzoska; i «Deutsche Schulblätter», in due annate, dal 1879 al 1881; la «Erziehungsschule» diretta da E. Barth e pubblicata a Lipsia tra il 1880 e il 1887; i «Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik», di T. Ziller e L. Ballauff, apparso in nuove numeri mensili singoli nel 1865; i «Pädagogische Blätter», di H. Kern, pubblicati negli anni 1853-1856; il «Pädagogisches Korrespondenzblatt», pubblicato nell'ambito del seminario pedagogico di Ziller tra il 1881 e il 1882; la «Pädagogische Revue», di K. Mager, in cinquanta volumi apparsi tra il 1840 e il 1858. Tra i periodici pedagogici herbartiani «in corso» nel 1897, Rude ricordava oltre naturalmente lo «Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik»: i «Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht», fondati nel 1874 e diretti da F. Mann; l'«Evangelisches Schulblatt», fondato nel 1857 da Fr. W. Dörpfeld; «Lehrproblem und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen», rivista pubblicata a partire dal 1884 sotto la direzione di O. Frick e G. Richter; gli «Oberrheinische Blätter für erziehenden Unterricht», editi dal 1893; i «Pädagogische Studien», sotto la direzione di W. Rein, pubblicati dal 1875 ad Eisenach, e, come «nuova serie», dal 1880 a Jena; «Praxis der Erziehungsschule», dal 1887, sotto la direzione di K. Just; «Der Schulfreund», dal 1888, poi, come mensile, con il titolo «Pädagogischer Anzeiger»; la «Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik», dal 1894, sotto la direzione di O. Flügel e W. Rein. La quarta sezione passava in rassegna la letteratura pedagogica herbartiana in lingua armena, danese, inglese, francese, croata, magiara, olandese, rumena, svedese e serba. L'ultima sezione, la quinta, assai più breve rispetto alle altre, forniva un rapido elenco dei lavori polemici nei confronti di Herbart e degli herbartiani di F. Bartels, di F. Dittes, di R. Rissmann ed altri.

¹⁸⁸ Ivi, p. 600.

RIASSUNTO

Paul Natorp, nel 1898, constatava come l'influsso di nessun altro pedagogista teorico, poteva essere allora paragonato all'azione che Herbart continuava ancora ad esercitare attraverso i suoi scritti e la sua diffusa e copiosa successione. Tale riconoscimento appare tanto più significativo nella misura in cui Natorp è stato uno dei principali promotori di quel movimento di *Reformpädagogik* che agli esordi nel nuovo secolo sfociò in una condanna ferma e risoluta verso un modello educativo caratterizzato da forme di rigido autoritarismo, intellettualismo, formalismo strutturale, metodologico e contenutistico, il cui paradigma negativo veniva individuato nel rigido schematismo didattico messo a punto nell'ambito del cosiddetto movimento neoherbartiano. È proprio su alcuni aspetti estremamente controversi e disputati della eredità pedagogica di Herbart che intende soffermarsi il presente lavoro attraverso la analisi critica delle vicende del «Verein für wissenschaftliche Pädagogik» che costituì un vero e proprio forum di discussione ed elaborazione di una proposta globale di riforma educativa e didattica all'insegna di una concezione pedagogica herbartiana intesa *als exacte Wissenschaft* dei processi formativi. Largamente improntata ai concetti cardine di appercezione, concentrazione, materia del sentimento, gradi formali e gradi storico culturali la nuova impostazione educativa e didattica di ispirazione zilleriana rappresentò uno schema di riferimento assai dibattuto in vista della formazione di una nuova professione docente.

ABSTRACT

In 1898 Paul Natorp ascertained that no other theoretical pedagogist had an influence in any way comparable to the influence Herbart still continued to exert through his writings and his widespread and copious succession. This acknowledgment is even more meaningful as Natorp was one of the principal promoters of the *Reformpädagogik* movement that, in the early years of the new century, led to a firm condemnation of an educational model characterized by forms of strict authoritarianism, intellectualism, structural and methodological formalism and formalism in content, whose negative paradigm was recognized in the rigid didactic schematism in the so-called Neo-Herbartian Movement.

The present study intends to dwell on certain extremely controversial and disputed aspects of Herbart's pedagogical heritage, through the critical analysis of 'Verein für wissenschaftliche Pädagogik' that represented a veritable forum of discussion and elaboration of a global proposal of educational and didactic reform of formative processes under the banner of a pedagogical conception in Herbartian style interpreted *als exacte Wissenschaft*.

Widely based on the hinge concepts of apperception, concentration, emotional matter, formal levels and historical-cultural levels, the new educative and didactic set-up of Zillerian inspiration represented a widely debated reference scheme in view of the formation of a new teaching profession.