

УДК 371(091)(520)

Ф 32

Надія ФЕДЧИШИН

**ВИТОКИ ГЕРБАРТІАНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
В НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ:
НА ПРИКЛАДІ СЛОВЕНІЇ**

У запропонованій статті аналізується гербартіанська педагогіка в Словенії, розкриваються успіхи реформаторських поглядів педагогіки в одній із земель Габсбурзької монархії, окреслюється її значення для педагогічної теорії та практики. Розвиток системи педагогіки в словенських університетах тісно пов'язаний з фундаментальними особливостями економічного, соціального розвитку, а отже, із чинною політичною системою, що виникла на початку ХХ ст. в Австро-Угорській монархії.

***Ключові слова:** гербартіанська доктрина у шкільній практиці, Словенія, педагогічна система, формальні ступені, педагогічна семінарія.*

Постановка проблеми. Гербартіанській педагогіці в радянські часи давалася типова негативна оцінка, яку ми спостерігали і в європейській історії педагогіки. До того ж йдеться про критику, що стосувалася гербартіанського педагогічного схематизму, інтелектуалізму і т.д. На нашу думку, такі різкі закиди гербартіанській педагогіці були спробою ілюструвати конкретні негативні впливи цієї теорії, які супроводжувалися певними обвинуваченнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Бежек (V. Bežek) [2], Р. Коріанд (R. Coriand) [3], Е. Протнер (E. Protner) [15] зійшлися на тому, що часто критика стосувалася поведінки шкільних інспекторів, які під час заняття могли зайти до класу й вимагати від учителя інформацію про те, на якому формальному ступені він перебуває. Це був стереотип, який засвоювали покоління студентів

щодо гербартіанства. Такі приклади демонструвалися не лише дипломованим педагогам, а й численним поколінням післявоєнних викладачів усіх шкільних щаблів.

Актуальними та недостатньо дослідженими та поцінованими залишаються концептуальні ідеї гербартіанства, тому *мета статті* полягатиме у їх аналізі на теренах німецькомовної Австро-Угорської імперії, зокрема Словенії .

Авторитетний словенський педагог повоєнного часу В. Шмідт зазначав, що “гербартіанська педагогічна система – це закостеніла інструкція, яку намагаються скрізь і всюди застосовувати, а її слід викоринювати з нашої педагогіки ще сьогодні, оскільки її формалізм зведеться до того, що шкільні інспектори будуть лише слідкувати за формальною побудовою уроку” [19, 219]. Так сформувався міф про формалізм гербартіанської педагогіки, який без критики передавався з покоління в покоління в педагогічній історіографії Словенії. Недостатнє вивчення й аналіз гербартіанства спричинилися до появи стереотипу: Гербарт = гербартіанство = формальні ступені = стара школа.

Зрозуміло, що не слід ставити знак рівності між Гербартом і гербартіанством, проте саме його послідовники зробили перші кроки для реабілітації свого вчителя. Гербартіанська педагогіка ніколи не була монолітичною педагогічною теорією. Від самого початку спостерігалися розбіжності у думках між окремими напрямками гербартіанства, які базувалися на основі різних зв’язків на протигагу теорії Гербарта. Звичною для того часу була полеміка між напрямками на чолі зі К.-Ф. Стоєм і Т. Ціллером, з одного боку, та опонентом Т. Ціллера – К. Ріхтером, з іншого.

Представникам реформаторської педагогіки було легко робити закиди у бік гербартіанства, оскільки найгостріша полеміка велася саме в колах гербартіанців, а прихильники Т. Ціллера намагалися уберегти від від неї погляди самого Й.-Ф. Гербарта. Стратегія захисту базувалася на поверненні до вчення їх учителя і пізніше школа Т. Ціллера отримала назву – Гербарт-Ціллерівський напрям. Саме така позиція, з одного боку, дала змогу інтерпретувати окремі гербартіанські положення, а з іншого – стала “громовідводом” від критики Гербарта. Гербарт-ціллерівський напрям аргументував педагогічну теорію свого вчителя як “наукову педагогіку”. Наступний приклад наглядно демонструє саме таку

позицію у праці П. Дітерінга (P. Dietering) “Die Herbart'sche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen” (“Педагогіка Гербарта з позиції сучасних виховних прагнень”) (1908). Подібно як і Ріхтер, П. Дітерінг звернув увагу на те, що “окремі гербартіанці на свій лад інтерпретували ідеї майстра й перетворили їх на закостенілу систему, яка не мала нічого спільного з Гербартом” [4, 5]. Як приклад, він звернув увагу на роль особистості педагога. У цьому зв'язку він виступив проти того, що гербартіанство надміру акцентувало увагу на методиці підготовки вчителя. Його переконання базувалося на доказах, що гербартіанська педагогіка у будь-якому випадку є ближчою до педагогіки особистості, аніж до строгого формалізму та догматизму. П. Дітерінг як і Е. Лінде утвердився в тому, що основоположник педагогіки особистості інтуїтивно увиразнив і захопився особистісною складовою.

Гербартіанська педагогіка переносила у всі часи великі випробування, невизнання й заборони, проте неухильно демонструвала свою приналежність і особливе ставлення до значення особистості вчителя в педагогічному процесі. Це питання було винесено на загальне обговорення “Спілки наукової педагогіки” у 1912 р. Порушена на з'їзді проблематика щодо розуміння ролі особистості була піддана гострій критиці [12, 126]. Цей факт першочергово спричинив суперечку, що призвело до різних тлумачень і невдоволень всередині спілки, проте, зрештою, діалог було відновлено. Окрім того, представники обох напрямів (гербартіанської педагогіки та педагогіки особистості) спільно виступили проти свого противника – реформаторської педагогіки, сконцентрованої на дитині.

У заключній фазі гербартіанства ми нашттовуємося на останні марні спроби легітимізації теорії з опорою на непридатність вчення Гербарта. У міжвоєнний час значний вплив і домінування мали нові педагогічні концепції. Огляд первинної літератури по гербартіанству (Р. Кошніцке (R. Koschnizke) (1988)) [9] виявив зацікавлення цією течією і в часи між першою і другою світовими війнами, проте перші повоєнні роки привнесли свою інтерпретацію. Інтерес до гербартіанства “збудили” В. Асмус (1948, 1950 – 1951) та Г. Ноль (1948). Саме тому стало можливим віднайти безперервну спільність ідей гербартіанців, які доводили, що у педагогіці Гербарта приділено більше уваги особистості, як методу підготовки. Тому неправомірним є твердження, що у несприйнятті

гербартіанської педагогіки винен Гербарт [15, 117]. Дійсним було те, що чим більше хвалили й возвеличували Гербарта, тим більше утверджувалося негативна оцінка гербартіанства, про що свідчать праці Б. Швенка (B. Schwenk) “Das Herbartverständnis der Herbartianer” (“Розуміння Гербарта гербартіанцями”) (1963), Г.-Б. Дункеля (H.B. Dunkel) “Herbart und Herbartism” (“Гербарт і гербартіанство”) (1970), Б.-М. Беллерате (B.M. Bellerate) “J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland” (“Й.-Ф. Гербарт і обґрунтування наукової педагогіки в Німеччині”) (1979). Усі три назви робіт свідчать про дискусію довкола гербартіанства, проте читач, який очікує на ґрунтовний аналіз цієї течії, не отримає чогось подібного, оскільки у них дана характеристика передусім педагогіки Гербарта і лише десята частина тексту присвячена гербартіанству. Така незначна дослідницька увага не може змінити усталений домінуючий стереотип про гербартіанство.

До значних зрушень у сприйнятті гербартіанства можуть докластися ґрунтовні неупереджені дослідження представників різних країн, сюди слід віднести оригінальні тексти гербартіанців, інтерпретації оригінальних текстів, монографічні роботи про окремих представників гербартіанства. Передовсім варто проаналізувати монографію про В. Райна, запропоновану Г.-Е. Полем (H.E. Pohl) “W. Rein – ein Herbartianer?” (“В. Райн – гербартіанець?”) (1972) і звернути увагу на наголошеному твердженні, що у жодному разі не варто ототожнювати погляди В. Райна з думками Т. Ціллера. Інша монографія про К.-Ф. Стоя, репрезентована Р. Коріанд (R. Coriand) “Карл Фолькмар Стой – гербартіанець?” (“Karl Volkmar Stoy – ein Herbartianer?”) (2000), у якій авторка наголошує, що не слід об’єднувати педагогічні положення К.-Ф. Стоя із поглядами Т. Ціллера. У цьому ж ключі варто згадати монографічну працю Г. Шеффлера (H. Scheffler) “Теорія Ціллера про формальні ступені та закиди у навчально-методичному схематизмі” “Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus” (1977), у якій автор ставить питання, чи є Ціллер гербартіанцем. Його висновок такий: теорія формальних ступенів Т. Ціллера в загальному є надто достовірною, проте вона набагато менше є схематичною і механічною, аніж інша, запропонована наступним поколінням, яке тяжіло до реформаторської педагогіки. Сьогодні ми іронічно можемо зауважити, що існували два погляди на

діяльність Ціллера, а тому глибший аналіз його педагогічної теорії Т. Ціллера може показати зовсім іншу картину, аніж це представлено в історіографії педагогіки.

Звільнення від негативної оцінки гербартіанства уможливило продуктивну полеміку з цього питання, як, напр., пропонують М. Вінклер та Р. Коріанд у праці “Die vergessene Wissenschaftsgeschichte” (“Забута історія науки”) (1998). Як стверджують автори, особливу вагу має активація пошуків гербартіанської моделі в університеті Фрідріха Шіллера в Єні. У зміненій рецепції гербартіанства на перший план виступають як критика кліше про гербартіанство в загальному, так і особливо щодо теорії формальних ступенів. Цим питанням займався Й. Олькерс і визначив як “стандарт осуду” [13, 132]. Піддавши глибокому аналізу гербартіанську педагогіку, Й. Олькерс виокремив елементи негативу й прийшов до висновку щодо необхідності та ефективності використання основних ідей їх вчення, як і реформаторської педагогіки. Дослідник заявив, що ні з теоретичного, ні з практичного боку така історична несправедливість не є виправданою [13, 131]. Як свідчить Е. Протнер, щось подібне відбувалося і в Словенії.

Поширення гербартіанської педагогіки у Словенії Е. Протнер пропонує поділити на три етапи: перший – 1869 – 1893 – *фаза прихованого розвитку гербартіанства* (ідея концентрації у навчанні, підручники з педагогіки Г.-А. Лінднера, неповне сприйняття гербартіанства як завершеної педагогічної системи). Аналіз педагогічної історіографії Словенії виявив на першому етапі приховану сутність елементів гербартіанства. На цих теренах гербартіанство ще не було завершеною сформованою педагогічною системою, проте це зовсім не означало, що його елементи не були тут наявними. У навчальних закладах з підготовки вчителів у Словенії з кінця ХІХ ст. популярності набирали підручники Г.-А. Лінднера “Allgemeine Erziehungslehre” (“Загальні основи виховання”) та “Allgemeine Unterrichtslehre” (“Загальні основи навчання”), в яких було запропоновано основні елементи гербартіанської педагогіки. У його праці “Allgemeine Unterrichtslehre” (“Загальні основи навчання”) формальним ступеням навчання була приділена незначна увага [10]. Ідея Т. Ціллера про концентрацію у навчанні він назвав можливою, а ідею культурно-історичних ступенів залишив поза увагою.

Е. Протнер підтвердив думку, що наукова громадськість Словенії була обізнана з ідеями Гербарта та гербартіанців набагато краще, ніж інших течій і напрямів, хоча на сторінках німецької науково-педагогічної преси велася полеміка з гербартіанцями, а підручники Г.-А. Лінднера фахово трактували ідеї гербартіанців й актуалізували їх педагогічну теорію у місцевій педагогічній літературі. Проте викладені Г.-А. Лінднером у підручниках з педагогіки ідеї не були повною мірою зреалізовані як концепція певного педагогічного напрямку. Відтак і на словенських землях вчення гербартіанців також зазнавало нападок, проте несприйняття радше йшло з боку не педагогічної, а релігійної аудиторії. У 1890 р. у газеті *Rimski katolik* “Римське католицтво” була опублікована критична стаття А. Махніка на підручники Г.-А. Лінднера з приводу нібито їх антирелігійного спрямування. Вихідною точкою нищівної критики стало те, що підручниками Г.-А. Лінднера послуговувалися в навчальних закладах з підготовки вчителів Австрії, де вони були поширені й популярні. А. Махнік заявив, що “у цих підручниках забагато філософії Гербарта і як учень Канта, є раціоналістом, а раціоналізм викривляє позитив у вірі” [11, 155].

Другий етап – 1893 – 1901 – фаза наукового усвідомлення гербартіанства (усвідомлене навчання, психологічне обґрунтування формальних ступенів, спілки вчителів Словенії). На з’їзді словенських спілок вчителів (1893) Г. Шрайнером (H. Schreiner) – керівником навчального закладу з підготовки вчителів у Маріборі було порушено тематику “Нові реформаторські течії у сфері педагогіки” (“*Najnovejše reformatorne težje na pedagogiškem polji*”), що стала точкою відліку проникнення гербартіанства (уже згідно з програмою) у Словенії. У своїй доповіді Г. Шрайнер наголосив на авторстві Гербарта й гербартіанців в обґрунтуванні наукової педагогіки й констатував початок нової ери в історії педагогіки, передусім щодо підготовки вчителя за моделлю гербартіанців, проте дистанціювався від їх психології, оскільки вважав її хибною [14].

Водночас Г. Шрайнер відзначив важливість принципу концентрації у навчанні за Т. Ціллером та В. Райном. Позаяк він визнав модель формальних ступенів такою, що заслуговує на особливу увагу, оскільки на занятті мають бути поєднані п’ять формальних ступенів. Коротким висновком психологічного обґрунтування формальних ступенів стало пояснення щодо їх вибіркового застосування.

Третій етап поширення гербартіанської педагогіки у Словенії – 1901 – 1914 – *фаза інституційного утвердження* (реформа шкільних інституцій, наукові й практичні конференції для вчителів, гербартіанська доктрина у шкільній практиці). Шкільництво на початку ХХ ст. було у Словенії найменш розвинене з усіх частин Австро-Угорської імперії. Відповідальний у цей час за шкільну освіту Ф. Губад (Fran Hubad) бачив прогалини і при підтримці вчительства намагався втілити в життя реформи. Він пропонував обмежити кількість вільних днів і вимагав відпрацьовувати пропущені (через святкування) заняття. Найбільшої уваги заслуговував указ від 31 травня 1902 р. за № 345 про проведення вчительських конференцій щодо вдосконалення навчального процесу, методів навчання, підготовки та подальшого професійного вдосконалення вчительських кадрів, передусім проведення дискусій щодо методичних питань. Акцент було зроблено на наукових роботах, які вносять новинки до навчально-виховного процесу, та демонстрацію таких нововведень. Вчителі готували на конференції письмові реферати як на методичні теми, так і розробки своїх уроків з елементами новизни. Інспектор районного відділу шкільної освіти аналізував й оцінював роботи вчителів, складав висновок для міністерства з питань шкільної освіти [21]. Міністерство, відповідно, визначало вчителів, які представляли свої роботи, відтак для вчительства така робота була під примусом.

У статті 62 Австрійського законодавчого документу шкільної освіти Е. Протнер віднайшов припис, який рекомендував використовувати педагогічну доктрину гербартіанства у шкільній практиці: “окремі навчальні предмети не можуть виступати окремо, а їх слід розглядати як єдиний освітній матеріал, і вони повинні розглядатися у змінному зв’язку” (“Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht ohne Beziehung zueinander auftreten, sondern alle sind als ein einheitlicher Bildungsstoff zu betrachten und müssen daher auch in wechselseitiger Beziehung zueinander betrachtet werden”) [15, 124]. Тут ми впізнаємо навідні моменти, які дозволяють і передбачають концентрацію у навчанні, проте залишають різні інтерпретації та не є єдиним цілим з гербартіанським розумінням концентрації. Це закономірно, що автори закону передбачливо обминули через законодавче регулювання дидактичні форми навчання. Проте це не означало, що вибір методів було передано на

самостійний вибір вчителя. Відтак ця стаття давала правові основи модернізувати шкільну систему. Ф. Губад покладав великі сподівання на районні конференції вчителів як своєрідну форму професійних зустрічей, на яких “учитель зможе засвоїти техніку відомих методів з подальшим їх втіленням у шкільній практиці” [15, 124]. Ф. Губад був у добрих професійних стосунках із Г. Шрайнером, який на той час мав статус одного з провідних педагогічних авторитетів на словенських землях. Без сумніву, він намагався уподібнити шкільну практику в землі Країн до стандартів словенського Штайєнмарку (освіта у цій землі вважалася зразковою й гідною стати прикладом для інших земель). Ф. Губад передбачив, що фахово продумані й втілені у шкільну практику формальні ступені, рівні в правах учителів та шкільні інспектори будуть скооперовані у педагогічних інноваціях у навчальних закладах Мерібору.

Зовсім іншою була ситуація у землі Кустенгебіт/Приморське. У 1903 р. В. Бежек (V. Bežek) став директором навчального закладу для вчителів-чоловіків у Копері й мав значний вплив на шкільну інспекцію Приморська, так що і надалі відбувалися дискусії з критичним закидом у бік формальних ступенів у центральних наукових фахових журналах з педагогіки. За об’єктивною оцінкою аргументів можна стверджувати, що власне Ф. Губад вийшов переможцем у полеміці, оскільки його обґрунтування і захист формальних ступенів були більш консистентними та науково глибшими, аніж критика В. Бежека. Відтак зазначаємо, що саме В. Бежек увійшов в історіографію педагогіки як прогресивний педагог, який протиставив формалізму і схематизму гербартіанської теорії і практики. Логічно виникає запитання, що ж вплинуло на таке сприйняття? Спротив проти Ф. Губада і його реформаторських прагнень був, власне, через його приписи щодо додаткового навантаження учителів і припав на той час, коли погіршувалася ситуація із фінансуванням освіти. Як стверджують Р. Коріанд (R. Coriand), Р. Кошніцке (R. Koschnizke), Е. Протнер (E. Protner), цей факт не знизив повагу до Ф. Губада серед вчительства, оскільки останні виступали за поліпшення стану освіти й були переконані, що такі нападки були потрібними і сприяли співпраці. Логічним тоді є запитання – а що було не так? Як можливу відповідь знаходимо у статті анонімного автора “*Maijerjeci*” у журналі ліберально налашто-

ваних учителів “*Učiteljski tovariš/Der Lehrerkamarad*” “Товариш учителя” у 1911 р. У той самий рік і аж до 1914 р. у тому ж журналі вийшла серія статей подібного змісту – мова йшла як про професійну, особисту та політичну критику проти Антона Майєра – вчителя-практика навчального закладу для чоловіків у Любляні та шкільного інспектора Лайбаху, так і про розуміння наявності формальних ступенів на будь-якому уроці. Ці статті виявили, що за критиковані ознаки гербартианства – механізм, формалізм та схематизм – не є відповідальною гербартианська теорія, а передусім шкільна практика, яку представляли шкільні інспектори з їх неправомірними вимогами, “яскравим” представником яких був Майєр (саме він посеред уроку міг зайти і запитати вчителя, на якому формальному ступені той зараз перебуває). Знаково ілюструє порушене питання опитування серед учителів. Наведемо цитату:

Фран Губад мав би нас пробачити, що ми так на нього нападаємо. Ми відкрито заявляємо, що ми цінуємо й поважаємо пана Ф. Губада, знаємо його старання, респект його здібностям, захоплюємося його характером, його мужністю, проте він зробив єдину помилку, коли як директор навчального закладу Лайбаху поставив своїм радником такого собі А. Майєра [22, 1].

Наступні цитати дають картину професійних і особистих рис А. Майєра. Звісно, мова піде про суб’єктивну оцінку, яку також слід розглядати під певним кутом зору, адже нападки на А. Майєра були політично вмотивованими (перехід з ліберальних на клерикальні позиції).

А. Майєр у педагогічній науці не знав нічого, окрім формальних ступенів та їх послідовності. Він не був обізнаний з ідеями гербартианства. Нас дивує ставлення до нього як до вченого-педагога [22, 2];

А. Майєр був технічним керівником методичного навчання, а формальні ступені були для нього єдиним “конем”, на якому він їхав верхи. Більш нічого він не знав. Цією “конячкою” він дістався посади шкільного інспектора [22, 2];

Перед ним були страх, розчарування, тремтіння, за ними йшли – сльози, скрегіт зубів та стиснуті кулаки. Невігластво та сірість керували двома районами, а формальні ступені були дискредитовані по всій країні [22, 2].

На таку практику А. Майєра звернув також увагу В. Бежек. Неправильне застосування формальних ступенів спричинило

спротив проти такої практики, а, відповідно, проти гербартіанських ідей, однією з яких було використання їх на заняттях [2].

Висновки. Який зв'язок між педагогічною теорією гербартіанства, вченням про формальні ступені і фактом інспектування вчителів? Власне – ніякого. Слід було брати до уваги освітньо-політичні інтереси держави, які сприяли проникненню й використанню гербартіанської педагогіки у шкільній практиці і гальмували їх. Гербартіанці забезпечили утвердження педагогіки як науки, на якій ґрунтувалася діяльність вчителя й тим самим сприяли більшому професіоналізму й автономії вчительських кадрів. Держава була на той час бюрократичною системою й вибудовувала роботу школи на контролі вчительських кадрів, що, зрештою, гальмувало професійність та самостійність педагога. Гербартіанство дегенерувало у шкільній практиці до механізму, формалізму, схематизму та догматизму, передусім там, де під тотальним і прискіпливим контролем місцевих освітніх установ-надбудов впровадження концепцій гербартіанської педагогіки у шкільну практику було замінено на контроль за освітніми закладами. Там, куди за ініціативою і посередництвом авторитетних педагогів увійшли гербартіанські ідеї у шкільництво, такі аномалії не були зафіксовані. Звісно, таку тезу також варто піддати ретельному аналізу, як і той факт, що до сьогодні існують стереотипні міркування про непридатність гербартіанської теорії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні шляхів інтеграції гербартіанської педагогіки у німецькомовний освітній простір ХХ ст.

Література

1. Bellarate B. J.F. Herbart und die Begründung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland / B.M. Bellarate. – Hannover u.a. : Herman Schroedel Verlag, 1979. – 232 s.
2. Bežek V. O formalnih in didaktičkih stopnjah in pa o razvijačo-čepodabljačoem pouku / V. Bežek. – Popotnik 24, 1903. – S. 33 – 42.
3. Coriand R. Karl Volkmar Stoj und die Idee der Pädagogischen Bildung / Rotraud Coriand. – Würzburg : Ergon, 2000. – 370 s.
4. Dietering P. Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungsbestrebungen gewürdigt / P. Dietering. – Leipzig : Fritz Eckhardt Verlag, 1908 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.archive.org/stream/archivfrgeschi22steiuoft/archivfrgeschi22steiuoft_djvu.txt. – Мова нім.

5. Dunkel H.B. Herbart and Herbartianism: An educational Ghost Story / H.B. Dunkel. – Chichago and London : The University of Chichago Press, 1970. – 126 s.
6. Färber F. Die wissenschaftliche Pädagogik / F. Färber // Der Österreichische Schulbote. – 1883. – № 32. – S. 401 – 407.
7. Fröhlich G. Über das Ziel der wissenschaftlichen Pädagogik und die fünf praktischen Ideen / Gustav Fröhlich // Der Österreichische Schulbote. – 1882. – № 31. – S. 429 – 432; 455 – 462.
8. Just K. Die Konzentration des Unterrichts / K. Just // Der Österreichische Schulbote. – 1881. – № 30. – S. 6 – 12; 96 – 99.
9. Koschnitzke R. Herbart und Herbartsschule / Rudolf Koschnitzke Autor/ in Koschnitzke, Rudolf Ort/Verlag Aalen : Scientia-Verl., 1988. – 132 s.
10. Lindner G.A. Articulation des Unterrichts / G.A. Lindner // Der Österreichische Schulbote. – 1882. – № 31. – S. 14 – 16.
11. Mahnič A. Slovenski katoliški shod. Ljudska šola pa ljudski učitelji / A. Mahnič // Rimski katolik 2. – S. 152 – 161.
12. Maier H. Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik / H. Maier // Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. – Leipzig : Felix Meiner Verlag. – 1940.
13. Oelkers J. Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte / J. Oelkers, P. Zedler, E. König (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. – Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1998. – S. 129 – 154.
14. Peta skupščina “Zaveze slovenskih učiteljskih društev” v Mariboru (Fünfte Versammlung des Bundes der slovenischen Lehrervereine in Maribor) // Popotnik 14. – 1893. – S. 209 – 210, 241 – 244, 257 – 263, 290 – 294, 305 – 312, 324 – 327.
15. Protner E. Die Formalstufen und die “Verdämmung” des Herbartianismus am Beispiel Sloweniens. In: E. Adam, G. Grimm (Hg.): Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie / E. Protner. – Wien : LIT-Verlag, 2009. – 170 s.
16. Richter K. Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts nach ihrem Wesen, ihrer geschichtlichen Grundlage und ihrer Anwendung im Volksschulunterrichte / K. Richter. – 2., durchges. u. verm. Aufl. – Leipzig : Max Heffes Verlag, 1898. – 187 s.
17. Scheffler H. Zillers Formalstufentheorie und der Vorwurf des unterrichtsmethodischen Schematismus / H. Scheffler. – Kastellaun/Hunsrück : Aloys Henn Verlag, 1977. – 327 s.
18. Scherer H. Das Concentrationsprincip in der Elementarckase / H. Scherer // Der Österreichische Schulbote. – 1883. – № 32. – S. 550 – 552; 577 – 580; 606 – 612.

19. Schmidt V. Pedagogika. Bd 3. Skripta višje pedagoške šole v Ljubljani / V. Schmidt. – Ljubljana, 1949. – S. 141 – 236.

20. Ukazi in odredbe šolskih oblastev (Verordnungen und Bestimmungen der Schulbehörden) // Učiteljski tovariš. – 1902. – № 31. – S. 170 – 171, 185.

21. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 20. August 1870, Z. 7648*), womit eine Schul- und Unterrichtsordnung für die allgemeinen Volksschulen erlassen wird [...]. (1870). In: Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht. – Wien : Verlag des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht, 1870. – S. 513 – 576.

22. Was wir wollen // Der österreichische Schulbote. – 1873. – № 22. – S. 1 – 2.

Федчишин Надежда. Истоки гербартианской педагогики в немецкоязычных странах: на примере Словении. В предлагаемой статье анализируется гербартианская педагогика в Словении, раскрываются успехи реформаторских взглядов педагогики в одной из земель Габсбургской монархии, определяется ее значение для педагогической теории и практики. Развитие системы педагогики в словенских университетах тесно связано с фундаментальными особенностями экономического, социального развития, а следовательно, с действующей политической системой, а ее существование обязано до начала XX в. Австро-Венгерской монархии.

Ключевые слова: гербартианская доктрина в школьной практике, Словения, педагогическая система, педагогические семинарии.

Fedchyshyn Nadiya. The sources of Herbartian pedagogy in German speaking countries based on the example of Slovenia. The given article analyzes Herbartian pedagogy in Slovenia. The success of reform pedagogy views in one of the lands of the Habsburg monarchy are revealed as well as its significance for educational theory and practice is outlined. The development of pedagogy system in Slovenian universities is closely connected with the fundamental features of the economic, social and political development, and thus with the current system, and its existence owing to the early 20th century of the Austro-Hungarian monarchy.

Key words: Herbartian doctrine in school practice, Slovenia, educational system, formal degrees, teacher training seminary.