

②

Scenari pedagogici dall'Ottocento all'epoca contemporanea

Un'educazione per l'umanità

L'uomo non può diventare uomo se non per l'educazione, ed egli non è altro che ciò che questa lo fa. Ed è rilevante il fatto che egli può venire educato solo da altri uomini, i quali alla lor volta furono educati [...]. L'educazione è un'arte, la cui esecuzione dev'essere perfezionata da molte generazioni. Ciascuna generazione, fornita delle esperienze delle precedenti, può sempre meglio attuare un'educazione che sviluppi, proporzionalmente e convenientemente allo scopo, le disposizioni naturali degli uomini, e condurre così l'intero genere umano al suo destino [...]. Perciò l'educazione costituisce il problema più grande e più difficile che possa venir proposto agli uomini. E l'assennatezza (acume) dipende dall'educazione e questa dipende da quella.

[...] Un principio dell'arte educativa, che coloro i quali fanno i piani dell'educazione dovrebbero tenere sotto gli occhi, è questo: i fanciulli non debbono essere educati per il presente, ma per una possibile condizione migliore del genere umano, il che significa secondo l'*idea* dell'umanità e del destino, che a questa si addice. Questo principio è di grande importanza. I genitori, in generale, educano i loro figli in modo che essi si trovino bene nel mondo, così com'è ora, sia pure se esso è corrotto. E, invece, essi dovrebbero educare meglio in modo che ne potesse derivare una condizione migliore. Ma a ciò si oppongono due ostacoli: 1) i genitori curano soltanto che i figli abbiano successo nel mondo; 2) i Principi considerano i loro sudditi solo come strumenti per i loro fini.

I genitori si preoccupano della famiglia; i Principi, dello Stato. Né gli uni né gli altri hanno per fine supremo il bene universale e la sua perfezione, a cui l'umanità è destinata e per cui è dotata di disposizioni proprie dalla natura. Ma queste disposizioni devono condurre alla formulazione di un piano educativo cosmopolita. È forse il bene universale un'*idea*, che può danneggiare il bene nostro privato? In nessun modo; perché se pur sembra che a quella si sacrifichi qualcosa, in realtà, perseguendola, si riesce sempre in qualche modo a migliorare le condizioni del presente. E poi, quali meravigliose conseguenze porta con sé! La buona educazione è ciò da cui germogliano, nel mondo, tutti i beni. I germi, che sono nell'uomo, devono essere sempre più sviluppati. E ciò perché le radici del male non sono nelle tendenze naturali degli uomini. La sola causa del male risiede nel non sottoporre a regola la natura. Negli uomini sono posti soltanto i germi del bene.

Immanuel Kant, *La pedagogia* (1803),
trad. it. di V. De Ruvo, Signorelli, Roma 1963

Diagnosi della cultura moderna

Nel momento presente, le nostre scuole sono dominate da due correnti apparentemente contrarie, ma egualmente rovinose nella loro azione, e in definitiva confluenti nei loro risultati: da un lato, l'impulso ad *ampliare e a diffondere* quanto più è possibile la cultura, e d'altro lato, l'impulso a *restringere e a indebolire* la cultura stessa. Per diverse ragioni, la cultura deve essere estesa alla più vasta cerchia possibile: ecco ciò che richiede la prima tendenza. La seconda esige invece dalla cultura stessa che essa abbandoni le sue più alte, più nobili e più sublimi pretese, e si ponga al servizio di una qualche altra forma di vita, per esempio dello Stato.

Credo di aver notato onde provenga con maggior chiarezza l'esortazione a estendere e a diffondere quanto più è possibile la cultura. Questa estensione rientra nei dogmi preferiti dell'economia politica di questa nostra epoca. Conoscenza e cultura nella massima quantità possibile – produzione e bisogni nella massima quantità possibile – felicità nella massima quantità possibile: tale pressappoco è la formula. In questo caso noi troviamo che lo scopo ultimo della cultura è costituito dall'utilità, o più precisamente dal guadagno, da un lucro in denaro che sia il più grande possibile. In base a questa tendenza, la cultura sarebbe pressappoco da definire come l'abilità con cui ci si mantiene «all'altezza del nostro tempo», con cui si conoscono tutte le strade che facciano arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e popoli. Il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell'educare uomini quanto più possibile «correnti», nel senso in cui si chiama «corrente» una moneta. Quanto più numerosi saranno tali uomini correnti, tanto più felice sarà un popolo. E il fine delle scuole moderne dovrà essere proprio questo: far progredire ogni individuo nella misura in cui la sua natura gli permette di diventare «corrente», sviluppare ogni individuo in modo tale che dalla sua quantità di conoscenza e di sapere egli tragga la più grande quantità possibile di felicità e di guadagno. Ciascuno dovrà essere in grado di valutare con precisione se stesso, dovrà sapere quanto può pretendere dalla vita. La «lega» tra intelligenza e possesso, sostenuta in base a queste idee, si presenta addirittura come un'esigenza morale.

Secondo questa prospettiva è malvista ogni cultura che renda solitari, che ponga dei fini al di là del denaro e del guadagno, che consumi molto tempo. Le tendenze culturali di tale natura sono di solito scartate, e classificate come «egoismo superiore», «epicureismo immorale della cultura». In base alla moralità qui trionfante, si richiede senza dubbio qualcosa di opposto, cioè una *rapida* cultura, la quale rende capaci di diventare presto individui che guadagnano denaro, e tuttavia una cultura abbastanza fondata perché si possa diventare individui che guadagnano *moltissimo* denaro. All'uomo si concede cultura, soltanto nella misura che interessa il guadagno; d'altro canto però si esige da lui che raggiunga tale misura. In breve, l'umanità ha necessariamente un diritto alla felicità terrena: per questo è necessaria la cultura, ma soltanto questo!

Friedrich Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole* (1872), II,
trad. it. di G. Colli, Adelphi, Milano 1992

Definizione sociologica dell'educazione

Da questi fatti risulta che ogni società si forma un certo ideale di uomo, di quello che deve essere tanto dal punto di vista intellettuale che fisico e morale; che questo ideale è, in certa misura, lo stesso per tutti i cittadini; che, a partire da un certo punto, si differenzia secondo gli ambienti particolari che comprende nel suo seno qualsiasi società. È questo ideale, contemporaneamente uno e diverso, che costituisce il polo dell'educazione. Questa ha dunque come funzione di suscitare nel fanciullo: 1) un certo numero di stati fisici e mentali che la società, alla quale appartiene, considera come non dover essere assenti in alcuno dei suoi membri; 2) certe condizioni fisiche e mentali, che il particolare gruppo sociale (casta, classe, famiglia, professione) considera egualmente doversi riscontrare in tutti coloro che lo costituiscono. In tal modo, è la società nel suo insieme e ciascun ambiente sociale in particolare, che determinano questo ideale che l'educazione realizza.

La società non può vivere se non esiste fra i suoi membri una omogeneità sufficiente; l'educazione perpetua e rinforza tale omogeneità, fissando *a priori* nell'anima del fanciullo le similitudini essenziali che impone la vita collettiva. Ma, d'altro canto, senza una certa diversità, qualsiasi cooperazione sarebbe impossibile. L'educazione assicura la persistenza di questa diversità necessaria, diversificandosi essa stessa e specializzandosi. Se la società è arrivata a un livello di sviluppo tale per cui le sue antiche divisioni in caste e in classi non possono più conservarsi, prescriverà un'educazione più unificata alla base. Se, allo stesso momento, il lavoro è maggiormente diviso, provocherà nei fanciulli, su un primo fondamento di idee e di sentimenti comuni, una diversità di attitudini professionali più ricca. Se vive in stato di guerra con le società ambientali, si sforzerà di formare gli spiriti su un modello fortemente nazionale; se la concorrenza internazionale prende una forma più pacifica, il tipo che cercherà di realizzare sarà più generale e più umano.

L'educazione non è dunque [...] che il mezzo mediante il quale la società creerà nel cuore delle giovani generazioni le condizioni essenziali per la propria esistenza. Vedremo più avanti come l'individuo stesso ha interesse a sottomettersi a queste esigenze. Arriviamo dunque alla formula seguente: *l'educazione è l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle che non sono ancora mature per la vita sociale; ha per obiettivo di suscitare e sviluppare nel fanciullo un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali che a lui sono richiesti tanto dalla società politica nel suo insieme, quanto dall'ambiente particolare al quale è in modo specifico destinato.*

Émile Durkheim, *L'educazione come socializzazione* (*Éducation et sociologie*, 1922),
trad. it. di N. Baracani, La Nuova Italia, Firenze 1973

Paradossi dell'educazione moderna

Nel mondo moderno educare è un problema perché, proprio per la sua stessa natura, l'educazione non può scavalcare né autorità né tradizione, mentre oggi deve esplicarsi in un modo le cui strutture non sono formate dall'autorità e in cui la tradizione non costituisce più il fattore coesivo. Questo dunque significa che non solo gli insegnanti e gli educatori, ma tutti noi, in quanto viviamo nello stesso mondo insieme ai nostri figli e ai più giovani, dobbiamo avere nei loro riguardi un atteggiamento del tutto diverso da quello che assumiamo fra noi adulti. L'ambito dell'educazione deve essere nettamente distinto dagli altri (soprattutto dal settore della vita pubblica e politica), perché soltanto a quello si possa applicare un concetto di autorità e tenere una posizione verso il passato che, mentre si addicono a quell'ambito, non hanno validità generale nel mondo degli adulti e non devono rivendicarla.

Come prima conseguenza pratica, si renderebbe chiaro che la scuola ha la funzione d'insegnare ai giovani com'è fatto il mondo, non di iniziarli all'arte di vivere. Ricordiamoci che il mondo è sempre più vecchio di loro: è inevitabile che l'apprendimento si volga al passato, per quanto l'esistenza scorra nel presente. In secondo luogo, tracciare una linea di demarcazione tra bambini e adulti dovrebbe significare che, come non si possono educare gli adulti, così non si possono trattare da adulti i bambini; ma non si dovrebbe mai lasciare che la linea diventi un muro, che si arrivi a estromettere i bambini dalla comunità degli adulti, quasi non vivessero, gli uni e gli altri, nello stesso mondo, e quasi l'infanzia fosse una condizione autonoma dell'uomo, retta da leggi proprie. Nessuna regola generale basta a stabilire, nei singoli casi, dove si debba porre la linea di demarcazione tra infanzia ed età adulta: il punto esatto cambia nei diversi paesi, nelle diverse civiltà, e anche nei diversi individui. Ma in quanto l'educazione si distingue dall'imparare, se ne deve poter prevedere la fine. Nella nostra civiltà la fine tende a coincidere con una laurea piuttosto che con la licenza di scuola media superiore: infatti il tirocinio professionale nelle università o nelle scuole tecniche, pur avendo qualcosa in comune con l'educazione, di per sé è in fondo uno studio specialistico, che non si propone di introdurre il giovane nel mondo preso come insieme, bensì in un settore particolare e limitato.

Non si può educare senza insegnare: l'educazione senza istruzione è vuota, e tende a degenerare molto facilmente in una retorica di tipo etico-sentimentale. È invece molto facile insegnare senza educare, e si può continuare ad imparare fino alla fine dei propri giorni senza per questo diventar colti. Ma tutti questi particolari devono esser lasciati agli esperti e agli studiosi di pedagogia.

Hannah Arendt, *La crisi dell'istruzione* (in *Tra passato e futuro*, 1961),
trad. it. di M. Bianchi di Lavagna Malagodi e T. Gargiulo, Vallecchi, Firenze 1970

La scuola come rituale d'iniziazione

La costrizione della scuola [...] non è che un aspetto o un'espressione della costrizione che ogni realtà – e la società è una realtà – esercita normalmente su chi ne è parte. È proprio della moda di oggi deridere o stigmatizzare la resistenza che l'ambiente sociale oppone alle opere innovatrici: questo è un rifiutarsi di vedere che, nel loro stadio finale, queste opere debbono altrettanto sia a questo ambiente, sia allo slancio creativo che le spinge ad aggirare le regole tradizionali, o se occorre a violarle. Ogni opera memorabile è fatta delle regole che sono state di ostacolo alla sua nascita – e che essa ha dovuto infrangere – e delle regole nuove che, una volta riconosciute, essa a sua volta imporrà [...].

Gli etnologi studiano società che non si pongono il problema del bambino creativo, ed in cui [...] neppure esiste la scuola. In quelle che io ho conosciute, i bambini giocavano poco o nulla. Più precisamente, i loro giochi consistevano nell'imitazione degli adulti. Tale imitazione li conduceva insensibilmente a partecipare sul serio alle funzioni produttive: sia per contribuire, nella misura delle loro possibilità, alla raccolta alimentare, alla cura dei fratelli minori e a distrarli, sia per fabbricare oggetti. Ma, nella maggior parte delle società dette primitive, questo apprendistato diffuso non basta. Bisogna ancora che, a un determinato momento dell'infanzia o dell'adolescenza, avvenga un'esperienza traumatica, la cui durata può variare, secondo i casi, da qualche settimana a qualche mese. Disseminata di prove spesso durissime, questa iniziazione, come la chiamano gli etnologi, scolpisce nella mente degli adepti le conoscenze che il loro gruppo sociale considera sacre. Mobilita inoltre quella che chiamerò la virtù delle emozioni forti – ansietà, paura e fierezza – per consolidare, in maniera brutale e definitiva, quegli insegnamenti che nel corso degli anni erano stati ricevuti in forma diluita.

Pur essendo stato educato, come molti altri, in licei dove l'entrata e l'uscita di ogni classe si faceva a suono di tamburo, dove le più piccole infrazioni disciplinari erano severamente punite, dove i componimenti venivano scritti nell'angoscia, e dove i loro voti, proclamati con estrema solennità dal preside accompagnato dal censore, provocavano l'abbattimento o la gioia, non ricordo che la grande maggioranza di noi bambini ne abbia concepito odio o disgusto. Oggi adulto, e per di più etnologo, ravviso in queste usanze il riflesso, attenuato sì, ma pur sempre riconoscibile, di riti diffusi in tutto il mondo, che conferiscono sacralità alle pratiche grazie alle quali ogni generazione si prepara a condividere le proprie responsabilità con quella che la segue. Ad evitare ogni equivoco, diremo sacre soltanto quelle dimostrazioni della vita collettiva che toccano l'individuo in profondità. Possono essere improvvise e diventare pericolose, come avviene in molte società, ed in specie nella nostra, data l'età precoce a cui sottoponiamo i bambini alla disciplina scolastica: in generale, i cosiddetti primitivi hanno più rispetto di noi per la fragilità psichica e morale dell'infante; ma a condizione di agire con misura e di adattare i metodi allo stato presente dei costumi, non si vede come una qualsiasi società possa ignorare o trascurare questa risorsa. [...]

Quando diciamo di volere che i nostri figli siano creativi, desideriamo soltanto che, come il selvaggio o il contadino delle epoche preindustriali, sappia fare da sé quanto fa il suo vicino, ma nel rispetto di norme codificate una volta per tutte, o non gli domandiamo invece qualcosa di più? In questo caso riserveremmo il termine di creazione a ciò che rappresenta un'innovazione vera e propria, sul piano materiale o spirituale. È indubbio che i grandi innovatori sono necessari alla vita e all'evoluzione delle società, e inoltre questo talento potrebbe anche – ma non ne sappiamo nulla – avere basi genetiche [...]; ma dobbiamo altresì porci il problema della vitalità di una società che aspiri a che tutti i suoi membri siano degli innovatori. Appare assai dubbio che una società così fatta possa riprodursi, e tanto meno progredire, poiché si dedicherebbe in permanenza a dissipare quanto ha acquisito.

Claude Lévi-Strauss, *Lo sguardo da lontano* (1983),
trad. it. di P. Levi, Einaudi, Torino 1984

Non possiamo non ascoltare i nostri ragazzi

All'inizio di ogni anno scolastico mi siedo in cerchio con i miei ragazzi e chiedo a ciascuno di scrivermi cosa vorrebbero dalla scuola, quali desideri coltivano per i mesi che hanno davanti. È in quel momento che mi rendo conto dei difetti della nostra scuola. «La vorrei tutto il giorno in giardino», mi ha scritto Gaia. «Meno compiti e più giochi», mi ha detto Scirli. E persino il «non lo so» di Alessia per me ha un valore. Se una bambina di 9-10 anni non sa cosa aspettarsi, cosa desiderare dalla scuola, è perché fino ad allora quel luogo, quegli insegnanti non le hanno trasmesso nulla. Ma sono le parole di Mario sulle quali vale la pena soffermarsi: «Vorrei imparare molto ma nello stesso tempo divertirmi». Credo che dobbiamo partire da qui. E lo vorrei fare con Gianni Rodari, che scriveva: «Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco. L'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere».

Ancora oggi ci sono insegnanti, soprattutto dirigenti scolastici, ancorati a un'idea di scuola triste dove tutto si svolge secondo una seriosa regolarità: spiegazione, interrogazione, voto, pagella. Incontro sempre più insegnanti e dirigenti che non sanno sorridere, ridere, scherzare. Uomini e donne privi di ironia, di voglia di giocare. Non possiamo non ascoltare i nostri ragazzi quando ci scrivono «la vorrei tutto il giorno in giardino». Come sono le nostre aule? Prendete una fotografia degli anni Cinquanta-Sessanta. Affiancatela a un'immagine dell'aula di una scuola del 2017. Troverete poche differenze. C'è ancora la cattedra. Spesso i banchi sono messi lì di fronte. Non c'è più l'ardesia, ma quella lavagna multimediale viene usata come se fosse quella con i gessetti. Spazi e didattica nella maggior parte delle nostre scuole sono ancora vincolati a un'idea di lezione frontale. Non ci sono spazi per i nostri bambini: i loro diritti sono calpestati dalla «sicurezza». In nome di questa parola non si permette loro di correre, saltare, usare una pallina, giocare a calcio, uscire dall'aula.

Ma facciamoci un'altra domanda: perché i nostri bambini ci chiedono di uscire? Perché è là, fuori, nel giardino, per le strade della città che ritrovano la bellezza. Nelle nostre scuole manca: non ci sono fiori, spesso non sono colorate, mancano di «identità», di carattere. Basterebbe rileggere quanto scriveva Maria Montessori sulla refezione per capire: «L'ambiente dove si mangia dev'essere caldo e accogliente con tavolate con non più di 6/8 bambini: una vera e propria «sala da pranzo» da distinguere dalla mensa riferibile a un istituto tipo caserma. Al centro del tavolo c'è sempre un vaso di fiori per favorire un clima di serena bellezza».

La scuola, oggi, nonostante la riforma attuale in corso, manca di relazioni umane, non è una comunità educante ma resta solo un luogo di lavoro dove spesso un «padrone» (il dirigente) esercita il suo potere sugli operai (gli insegnanti), che eseguono il loro compito a una catena di montaggio che funziona alla perfezione per una produzione seriale che oggettivizza tutto. Si chiama consumismo educativo e non tiene conto dei «pezzi di scarto», di chi non ce la fa, di chi non è perfetto.

Alex Corlazzoli, *A scuola si ride poco*,
«Conflitti. Rivista italiana di ricerca e formazione psicopedagogica», n. 4, 2017, 32-33

Per ulteriori approfondimenti sui primi cinque testi riportati in questa dispensa, si veda:
SAVATER F., *A mia madre, mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma-Bari 1999.