

Il Giardino dei Pensieri - Studi di Storia della Filosofia  
La pedagogia occidentale e i suoi problemi  
Febbraio 2003

Redazione del GdP  
Rivoluzione Francese e Romanticismo

1. La Francia rivoluzionaria

Rousseau morì nel 1778; undici anni dopo scoppiò a Parigi quella rivoluzione che il pensatore ginevrino aveva contribuito a preparare con i suoi scritti. La Rivoluzione francese, dal 1789 al periodo napoleonico, ebbe certamente una forte influenza sull'evoluzione dei modelli educativi e delle istituzioni scolastiche che vennero rese più idonee e rispondenti alle esigenze del nuovo contesto sociale. Del resto il Terzo Stato era ben consapevole della necessità di un intervento decisamente riformatore in campo pedagogico: nei "Cahiers de doléances", i documenti ufficiali in cui venivano raccolti le rimostranze delle province da portare alla discussione dell'Assemblea degli Stati Generali del 1789, emerge un quadro desolante della situazione del paese dove l'analfabetismo raggiunge il settantacinque per cento della popolazione, le scuole elementari sono pochissime e con maestri impreparati, collegi e università, peraltro legati all'autorità religiosa, continuano a privilegiare una formazione umanistica ormai obsoleta. A questa situazione il Terzo Stato contrapponeva l'urgenza di una riforma a partire dalle condizioni materiali e di organizzazione delle scuole, anche se l'aspetto prioritario del problema non era costituito dall'educazione popolare ma dall'eliminazione dei difetti dell'istruzione superiore in vista di una formazione più aderente alle necessità sociali. Erede dell'attività intellettuale dell'Illuminismo, il fermento rivoluzionario portò con sé numerose proposte e contrasti circa il ruolo dell'educazione nella società rinnovata. Una testimonianza significativa è costituita dai "Discorsi" (1790) preparatori per la Costituente di H.G. de Mirabeau (1749-1791), in cui l'uomo politico sosteneva il dovere dello Stato e il diritto del cittadino a ricevere un'istruzione finalizzata alla diffusione delle nuove idee di uguaglianza che, in nome della libertà individuale, non poteva essere gratuita e obbligatoria, e caldeggiava tuttavia l'educazione popolare per la sua utilità in vista del controllo sociale e la protezione degli interessi della parte più ricca della popolazione. Nell'anno successivo C.-M. de Talleyrand-Périgord (1754-1838) presentò, a nome del Comitato d'istruzione pubblica dell'Assemblea costituente, il primo vero progetto pedagogico, in cui si sosteneva che l'uguaglianza non sarebbe mai stata effettiva se una parte dei cittadini fosse stata condannata all'ignoranza. Pertanto la scuola avrebbe dovuto essere gratuita ma non obbligatoria, anche se si sarebbe dovuto convincere i genitori a mandare a scuola i propri figli in nome dell'interesse pubblico. All'istruzione primaria avrebbe dovuto far seguito una scuola secondaria per la media borghesia e una superiore per la classe dirigente. Anche per il sopraggiungere della guerra il progetto di Talleyrand non ebbe seguito, anche se contribuì ad introdurre nella Costituzione approvata nel settembre del 1791 (comprendente anche la Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino) il principio, peraltro rimasto inapplicato, di "un'istruzione pubblica comune a tutti i cittadini, gratuita per quanto riguarda l'insegnamento indispensabile ad ognuno".

Il progetto più completo e organico di riforma dell'educazione nella Francia rivoluzionaria fu presentato all'Assemblea legislativa nel 1792 da J.-A. Caritat marchese di Condorcet (1743-1794). Il suo principio ispiratore è di matrice prettamente illuminista: l'istruzione rende liberi dai pregiudizi e quindi dalla miseria. Pertanto lo scopo principale di un'educazione nazionale è di

offrire a tutti i mezzi per provvedere ai propri bisogni ed esercitare i propri diritti, così da contribuire al benessere comune nel quadro di una effettiva uguaglianza degli individui. Infatti nel riconoscimento del dovere dello Stato di dare a tutti, donne comprese, la possibilità di ricevere un insegnamento completo, verranno rimosse le disparità economiche e di sesso, che sono storiche e non naturali, mentre saranno le capacità individuali a determinare il grado di istruzione raggiungibile da ciascuno. Ne venivano previsti cinque: a) una scuola primaria di quattro anni (non tanto una scuola elementare riservata ai bambini, quanto piuttosto una scuola popolare in senso lato, e quindi presente in ogni villaggio di almeno quattrocento abitanti), con lo scopo di fornire le regole fondamentali per il vivere sociale e il godimento dei diritti attraverso l'apprendimento della lettura, della scrittura, del calcolo e della ginnastica; b) una scuola secondaria presente in ogni distretto e città con almeno quattromila abitanti, equivalente alla scuola media inferiore a carattere tecnico-professionale riservata alla borghesia cittadina e a quei contadini che venivano in città per apprendere i mestieri; in essa veniva impartito un insegnamento prevalentemente scientifico (con materie quali matematica, chimica, commercio, storia naturale ecc.) per l'utilità sociale; c) gli istituti corrispondenti alla scuola media superiore, presenti in ciascun dipartimento, dovevano fornire un'istruzione completa in tutti i campi per coloro che avrebbero ricoperto cariche pubbliche e quindi avrebbero proseguito gli studi a livelli superiori. In ossequio al principio dell'utilità sociale ed proseguendo la polemica illuminista contro il pedantismo tradizionale, le discipline scientifiche avrebbero avuto la prevalenza rispetto a quelle umanistiche; d) i licei, corrispondenti alle università e previste nel numero di nove per tutto il territorio nazionale, avrebbero ripreso le discipline insegnate negli istituti ma ad un grado di approfondimento superiore quale si addice a studiosi di professione i quali costituiranno insieme l'ultimo grado del sistema educativo la "Società nazionale delle scienze e delle arti". Quest' ultima istituzione garantisce l'autonomia della scuola e della cultura: infatti se da un lato la stessa esistenza di uno Stato costituzionale richiede un'istruzione pubblica, gratuita ma non obbligatoria, in grado di far distinguere ai singoli la verità quale fondamento dell'ordine e della libertà collettiva, dall'altro è la "Società" che ha il compito di sorvegliare e dirigere le altre istituzioni culturali nominando anche gli insegnanti del grado inferiore che a loro volta sceglieranno coloro che opereranno negli istituti (nella scuola primaria e secondaria la nomina degli insegnanti spetterà invece ai municipi e all'assemblea dei capi di famiglia). Grazie a questo sistema delle nomine e al fatto che la formazione dei docenti avviene nel grado immediatamente superiore a quello in cui essi andranno ad operare, nel progetto di Condorcet la scuola resta sostanzialmente libera dallo Stato, poiché "nessun potere pubblico deve avere l'autorità di impedire lo sviluppo di verità nuove o l'insegnamento di teorie contrarie alla sua particolare politica". La scuola dovrà limitarsi all'istruzione, ad un insegnamento rigorosamente fondato sull'oggettività dei fatti, evitando di trasmettere opinioni politiche o religiose che sono di competenza delle famiglie e delle chiese.

Anche il "Rapporto e progetto del decreto sull'organizzazione generale dell'istruzione pubblica" non venne mai né discusso né attuato per l'incalzare degli eventi politici; lo stesso Condorcet, aristocratico di nascita e appartenente al partito girondino, venne in sospetto ai giacobini quando presero il potere nell'estate del 1793: arrestato, si tolse la vita in carcere nell'anno successivo.

Anche durante la Repubblica giacobina, nel quadro del riconoscimento della funzione civile e politica dell'educazione pubblica e statale, furono presentati numerosi progetti. All'interno della Convenzione si scontrarono due tendenze fondamentali: la prima di tendenza liberale e moderata rappresentata da Lakanal, Daunou e Seyès, tendeva ad una riforma dell'istruzione nel senso di un miglioramento qualitativo, in cui lo Stato si sarebbe preoccupato solo della gratuità della scuola di base, mentre la libertà dell'individuo si sarebbe espressa nel rifiuto dell'obbligatorietà e nello spazio

concesso all'iniziativa privata. La seconda, più radicale e rappresentata da Lapéletier-Saint Fargeau e Bouquier, insisteva per un maggior ruolo dello Stato nell'educazione che avrebbe dovuto formare i giovani alle alte virtù civili della Rivoluzione in vista di una rifondazione completa della società; perciò la scuola avrebbe dovuto essere laica, democratica e gratuita nello spirito della Costituzione del 1793. La caduta di Robespierre, segnò la vittoria politica dei moderati espressione della borghesia commerciale e finanziaria; in questo nuovo clima J. Lakanal pose mano ad un nuovo progetto di riforma globale da cui scaturiranno, negli anni successivi, alcune realizzazioni nel campo dell'istruzione medio-superiore. Vengono così previste delle "scuole centrali" successive alla primaria in cui, accanto ad una formazione globale di tipo enciclopedico, verranno incentivati indirizzi di specializzazione tecnico-professionali. Al livello superiore troveremo delle "scuole speciali", tra cui la "scuola normale" per la formazione degli insegnanti, e l'"École Polytechnique" per la preparazione universitaria di tecnici, professionisti e funzionari. Al vertice del sistema un "Istituto Nazionale delle Scienze e delle Arti" con compiti di controllo e di coordinamento affina alla "società Nazionale" di Condorcet. Il Direttorio recepirà queste indicazioni, dedicando particolare attenzione alla modernizzazione dell'istruzione superiore di tipo tecnico-scientifico, in sintonia con le esigenze della borghesia ormai saldamente al potere, mentre l'istruzione popolare vedrà la riduzione dei propri contenuti e quelle primarie verranno affidate ai comuni. A sua volta Napoleone mantenne molti degli aspetti della politica scolastica del Direttorio, dando un'ulteriore spinta all'accentramento del controllo statale sull'istruzione mediante l'istituzione di presidi, ispettori, esami, uniformità di programmi e disponendo il controllo dei prefetti sull'attività scolastica pubblica e privata. Dopo il Concordato con Pio VII, l'istruzione elementare venne affidata di nuovo alla chiesa e la religione cattolica divenne materia d'insegnamento; rimasero alcune scuole centrali, quelle che potevano soddisfare la formazione di ingegneri, architetti, scienziati fisico-matematici. L'imperatore abolirà i corsi secondari a carattere tecnico-scientifico o li manterrà (collèges) in posizione subordinata alla nuova scuola pubblica da lui istituita, il Lycée, che aveva una chiara impostazione umanistica pur con qualche innesto di materie scientifiche; ciò non esclude la sua attenzione alla formazione tecnico professionale, che lo spinse a istituire accademie, scuole speciali, Scuole Normali Superiori, e scuole militari.

## 2. L'Inghilterra al tempo della rivoluzione industriale

L'ultimo ventennio del Settecento vide un altro processo di radicale trasformazione dell'orizzonte storico: quella rivoluzione industriale che, avviatasi in Inghilterra, si difonderà in tutto il mondo occidentale portando, insieme con il modo di produzione economica, profondi e rapidi cambiamenti nell'assetto sociale e globalmente nel modo di vita. Ma più in generale si può affermare che la rivoluzione industriale modificò letteralmente il volto del pianeta, sconvolgendo, con un'accelerazione senza precedenti, equilibri e ritmi vitali secolari. L'incremento della popolazione, l'urbanizzazione tanto intensa quanto disordinata, la sempre crescente disponibilità di merci sul mercato, lo sviluppo tecnologico sono solo alcuni degli aspetti più appariscenti di questo fenomeno che tende a coinvolgere tutti i fattori, materiali e culturali, della vita sia individuale che collettiva. Come è noto, la rivoluzione industriale non fu un processo né armonico né indolore ma recò con sé gravissimi problemi di natura sociale, legati in particolar modo allo sfruttamento intensivo della mano d'opera operaia, compresa quella femminile e infantile, costretta spesso a vivere con salari bassissimi in condizioni di abbruttimento e di degrado materiale e morale. Non meraviglia dunque che, nel nuovo panorama sociale, il problema pedagogico si imponesse in modo particolarmente urgente. Infatti se le campagne potevano ancora giovare delle iniziative d'istruzione popolare a cura dei proprietari terrieri e delle parrocchie (perfino con la nascita dei

primi librai ambulanti che all'occorrenza tenevano anche una specie di scuola volante), negli slums e nei quartieri operai intorno alle fabbriche la situazione era ben diversa. Strappate al loro ambiente ed al tradizionale tessuto sociale, le famiglie non erano più in grado di offrire ai figli la vecchia trama dei rapporti educativi assicurata dalla vita di comunità in campagna: fiaccati dai lunghi orari di lavoro (fino a 14-16 ore al giorno), padri e madri non potevano in alcun modo provvedere all'educazione dei figli. Così si verificava non solo un regresso educativo generale a causa dell'impoverimento dei processi di socializzazione positiva, ma anche un arresto nella tendenza, avviata nel secolo precedente, dell'istruzione elementare dal momento che nelle borgate e nei quartieri popolari dei centri industriali non vi era struttura scolastica alcuna.

La nuova realtà industriale nello stesso tempo rendeva però sempre più evidente una tendenza opposta: se l'intervento delle macchine nei processi produttivi, rendeva le operazioni di lavoro semplificate e ripetitive tanto da essere svolte da manodopera dequalificata, dall'altro esse richiedevano, almeno per le mansioni più delicate, una preparazione ed un addestramento molto più elevati di prima. Occorrevano competenze e capacità allora non comuni corrispondenti ad una categoria anch'essa nuova, quella dell'operaio specializzato e del tecnico. All'interno della fabbrica si instaurava così una gerarchia, che portava all'esigenza dell'istruzione elementare obbligatoria e della formazione professionale. Progressivamente emerse con chiarezza che la grande industria non poteva più tollerare, almeno in parte, la presenza di analfabeti: per il loro costo e la loro delicatezza, le macchine non potevano essere maneggiate da persone totalmente ignoranti ed ineducate. Anche la necessità di un rinnovamento continuo nei macchinari e nelle tecniche produttive finì per costituire un altro fattore che fece da volano all'esigenza di istruzione e di formazione: questo continuo rinnovamento richiedeva da parte della manodopera non solo una certa preparazione e un addestramento sufficiente ad usare le macchine e ad inserirsi nei processi produttivi in uso, ma anche la capacità di adattarsi ad essi senza perdita di tempo. In definitiva il dominio della grande industria imponeva continue trasformazioni tecnologiche e organizzative, con inevitabili contraccolpi sul terreno sociale e formativo e quindi anche nell'elaborazione di tecniche didattiche. Naturalmente questa esigenza non venne immediatamente recepita dalla classe dirigente e maturò solo con il tempo, anche se A. Smith, il grande teorico dell'economia, la esprimeva con sufficiente chiarezza già nel 1776 nella celebre "Ricerca sulla natura e sulle cause della ricchezza delle nazioni". Il progetto educativo più organico ed idoneo per la nuova società industriale fu formulato da R. Owen (1771-1858), imprenditore lui stesso ma anche filantropo ed esponente di spicco del cosiddetto "socialismo utopistico", all'interno appunto di un disegno di riorganizzazione complessiva della struttura sociale espressa nell'opera "Una nuova visione della società" del 1813. Qui egli sostenne la convinzione che l'educazione collettiva fosse la condizione primaria per il riscatto umano dalle miserie terrene, materiali e morali, e che essa fosse, in quanto formazione del carattere, un prodotto dell'ambiente (al contrario dei contemporanei romantici ed idealisti che sostenevano l'autoeducazione in ossequio al principio dell'autonomia dell'io e della libertà interiore). Liberare l'uomo dai due grandi mali sociali, la miseria e l'ignoranza, sarebbe stata la condizione necessaria per conseguire il benessere universale. Ma per poter costituire un deterrente per i mali dell'umanità, l'istruzione avrebbe dovuto essere estesa a tutti, altrimenti non sarebbe stata efficace. L'originalità di Owen consistette nell'aver previsto l'importanza dei riflessi sociali dell'industrializzazione, che egli non rifiutò in blocco ma di cui denunciò le storture. In altri termini il sistema della fabbrica era un sistema assolutamente diseducativo, la cui conservazione, senza adeguati interventi riformatori, avrebbe finito per corrompere profondamente l'intera società e lo stesso sistema produttivo. Scriveva Owen a proposito dei ragazzi poveri mandati a lavorare pesantemente 12-14 ore al giorno, che "essi passano dall'infanzia alla gioventù, attraverso l'iniziazione graduale (che comprende spesso anche le adolescenti) alle seducenti consolazioni delle

osterie e dell'alcool, cui sono spinti dal duro lavoro quotidiano, dalla mancanza di abitudini migliori e dal loro intelletto non formato. Un simile sistema educativo non può produrre altro che generazioni fragili dal punto di vista fisico e mentale, e con abitudini nemiche del loro stesso benessere e di quello di chi li circonda, e necessariamente avverso ad ogni positivo legame sociale". Di qui una serie di provvedimenti che il riformatore gallese auspicò come assolutamente indispensabili: riduzione dell'orario di lavoro a dieci ore, divieto di impiegare bambini al di sotto dei dieci anni, obbligo di applicare per quelli fino a dodici anni un orario non superiore alle sei ore, e soprattutto il divieto di impiegare ragazzi che non sapessero leggere, scrivere e svolgere le quattro operazioni. Già da questi elementi si può dedurre come per Owen l'educazione fosse l'arma insostituibile per riscattare i poveri e per mutare in meglio il mondo; essa dunque non poteva costituire una fase in sé conclusa, ma doveva essere una dinamica costante. Essendo la natura umana essenzialmente plasmabile, sarebbe stato un errore grave non accorgersi che organizzando determinate circostanze formative si sarebbe potuto ottenere dalle nuove generazioni piena disponibilità a ricostruire un mondo migliore, dove sarebbe sparita la divisione sociale del lavoro insieme con la miseria materiale e morale e dove tutti gli uomini sarebbero stati uguali. Perciò Owen rivolse al governo britannico l'invito ad organizzare un piano per l'educazione che, se ben studiato e applicato, avrebbe prodotto "mutamenti straordinariamente positivi", divenendo presto "il più sicuro, agevole, efficace ed economico strumento di governo" mai trovato. In questo senso Owen può essere considerato un precursore dell'educazione permanente, dato che il suo progetto di formazione e istruzione riguardava tutte le età e le condizioni all'insegna dell'uguaglianza più completa. Egli non fu solo un teorico, ma anche un uomo d'azione: sulla base del presupposto che "il modo migliore per formare le persone virtuose è di iniziare a rendere serena e facile la loro condizione", nel suo stabilimento di New Lanark affrontò questi mali con interventi concreti sempre legati con l'educazione collettiva della comunità che presupponevano e modificavano rapporti formativi, non solo per ragazzi e giovani ma anche per adulti. Il "Nuovo Istituto scolastico per i ragazzi collegati all'azienda di New Lanark", finanziato dalla proprietà salvo un piccolo contributo dei genitori degli allievi della scuola primaria diurna, aveva un'organizzazione complessa, comprendente un asilo-nido per bambini dai diciotto mesi in su, un asilo infantile per quelli dai due ai cinque anni e una scuola primaria per i ragazzi fino ai dodici anni, aperta però anche ai più grandi come corsi serali. L'insegnamento cominciava con l'apprendimento della lettura e proseguiva con corsi di storia naturale, geografia, chimica, astronomia, storia antica e moderna per concludere infine con la scrittura e con l'uso degli altri segni convenzionali. Il criterio adottato era quello di partire dalle esperienze del mondo circostante offrendo al bambino nozioni a lui accessibili seguendo in tal modo il processo tipico della natura. Naturalmente erano bandite tutte le punizioni corporali e ogni altro intervento violento, mentre venivano curate musica e danza per affinare ed elevare l'abito morale. In mancanza di personale qualificato, nella scuola di Owen si ricorse al mutuo insegnamento, metodo già invocato e impiegato in altri momenti storici e in altre parti del mondo, ma in questo momento perfezionato da J. Lancaster (1778-1838), un quacquero che operò nei quartieri proletari di Londra per fornire il massimo di istruzione possibile nell'intento di levare il popolo dall'ignoranza e dalla miseria. Egli divideva la numerosissima scolaresca in gruppi istruiti dai "monitori", ragazzi appena un po' più grandi che, mostrando più diligenza, venivano istruiti a parte dal maestro e che poi trasmettevano questo insegnamento ai compagni più piccoli. La giornata scolastica si svolgeva con minuziosa organizzazione, e i monitori dovevano imporre una dura disciplina assicurandosi che gli allievi fossero sempre impegnati nelle attività prescritte secondo tabelle didattiche, articolate spesso minuto per minuto, cui ci si doveva attenere con rigidità. In tali condizioni è comprensibile che l'apprendimento non fosse più che mnemonico, consistendo più che altro nel ripetere cantilene e nel dare risposte schematiche a domande altrettanto schematiche. In ogni caso il metodo Lancaster si fece apprezzare per aver trovato uno stratagemma didattico

economico e individualizzato: per risparmiare in carta, cancelleria, lavagne e libri, ogni alunno aveva sul banco uno scatolone basso pieno di sabbia sul quale poteva tracciare i segni richiesti (lettere e numeri). Lancaster aveva organizzato le sue scolaresche in otto gruppi progressivi per la lingua e in dodici per l'aritmetica. Funzionando con orari e con monitori diversi, i due corsi potevano essere frequentati separatamente dagli stessi allievi, anche se la rigidità del sistema monitoriale finì per compromettere la positività dei risultati, che tuttavia non devono essere svalutati ma considerati in rapporto alle difficili condizioni in cui Lancaster si trovò ad operare.

### 3. Pestalozzi

Se la rivoluzione industriale si era sviluppata con estrema rapidità in Inghilterra a causa della presenza di particolari condizioni, nello stesso periodo anche altri paesi, sia pure in modo più lento e faticoso, assistevano al passaggio dalle vecchie strutture agricolo-artigianali alle nuove manifatture. Tra questi la Svizzera, ed in particolare il cantone di Zurigo, dove non erano mancate in passato le turbolenze contadine, e che ora era retto da una struttura socio-politica di tipo oligarchico, organizzata secondo un rigido sistema corporativo. Il dominio economico della borghesia era tutelato da leggi severe (come quella che impediva ai figli dei contadini di cambiare lavoro e quindi di aspirare agli studi) che permettevano ad essa lo sfruttamento della manovalanza contadina e operaia. Queste leggi riservavano in pratica gli studi ai borghesi di città, mentre tutti gli altri dovevano accontentarsi dei rudimenti appresi nelle scuole di paese, mal gestite dalle chiese e quindi poco frequentate dalla popolazione. In questo contesto, dove nei rapporti tra città e campagna emergeva l'urto tra la borghesia degli affari e la plebe contadina sempre più proletarizzata, cresceva nei circoli riformatori un reale interesse umanitario per i poveri. D'altra parte la compresenza in Svizzera di diverse posizioni confessionali diede luogo ad una forte attività pedagogica sia in senso competitivo sia in senso collaborativo, che finirono talvolta per attirare l'attenzione e ottenere il sostegno delle autorità locali. Ma ciò che caratterizzerà in modo specifico il panorama svizzero (tanto da conquistarsi l'appellativo di "Helvetia paedagogica"), sarà l'interesse per l'educazione che attraversò trasversalmente la classe colta, che favorì il fiorire di iniziative che destarono ammirazione e interesse in tutta Europa. La più nota di esse, quella in cui sono concentrati la maggior parte dei grandi temi della riflessione pedagogica e in cui si sono prospettate numerose soluzioni paradigmatiche che influenzeranno la pedagogia successiva fino all'Attivismo, è certamente dovuta a E. Pestalozzi (1746-1827). Figlio di un chirurgo famoso di origine italiana, dopo un'infanzia segnata dalla morte del padre e dal ruolo fondamentale della madre, dopo gli studi superiori si orientò a diventare pastore. La frequentazione della "società patriottica", la setta degli "Illuminati" di ispirazione massonica, lo indusse a interessarsi di politica leggendo Montesquieu e Rousseau. Lo scioglimento della società e il breve arresto, lo convinsero ad abbandonare la fede nella rivolta politica e a sostituirla con un ideale di miglioramento delle condizioni dei lavoratori attraverso una riforma dell'agricoltura di ispirazione rousseauina e fisiocratica (del resto molte saranno in Svizzera e in Italia le iniziative "georgofile" tese al rilancio dell'agricoltura contro l'invadente industrialismo). Nella propria fattoria di Neuhof iniziò nel 1768 un esperimento per realizzare le proprie idee, salvo trasformarla successivamente in una colonia per orfani e trovatelli da addestrare al lavoro e alla vita onesta. Fallita questa esperienza, egli si dedicò alla riflessione scrivendo nel 1780 "Le veglie di un solitario" (raccolta di aforismi di ispirazione morale e religiosa), l'anno successivo il romanzo pedagogico "Leonardo e Gertrude", e nel 1797, frutto delle letture di Kant e Fichte, le "Mie indagini sopra il corso della natura umana nello svolgimento del genere umano". L'incalzare degli avvenimenti politici segnò ancora una svolta nella sua vita: il suo interesse per la Rivoluzione francese e la proclamazione della Repubblica elvetica lo videro

impegnato in prima persona, così che le autorità lo chiamarono alla direzione dell'orfanotrofio di Stans, che però dovette chiudere nel 1799 per l'arrivo della guerra. Poco dopo aprì un'altra scuola a Burgdorf: qui elaborerà il suo metodo ottenendo vasta fama in tutta Europa e qui scriverà opere fondamentali come "Il metodo", "L'ABC dell'istruzione", "Il libro delle madri", "Come Gertrude istruisce i propri figli". A causa del mutamento di clima politico la scuola chiuse nel 1803; due anni dopo Pestalozzi fondò un altro istituto a Yverdon, dando inizio alla sua esperienza più famosa e durevole (fino al 1827). Qui continuò ed approfondì il proprio pensiero pedagogico e metodologico, componendo opere fondamentali quali "Idee, esperienze e mezzi per promuovere un'educazione conforme alla natura umana" e "Educazione del popolo e industria". La fama della scuola non fu esente tuttavia da critiche e polemiche, in parte innescate dal rapporto non del tutto favorevole fatto da padre Girard nel 1809. Seguiranno contrasti e gelosie tra gli stessi collaboratori di Pestalozzi che si uniranno in modo negativo al clima politico della Restaurazione. Amareggiato e deluso, Pestalozzi si ritirò a Neuhof dove scrisse "Il canto del cigno", consuntivo e difesa della propria opera educativa, e dove si spense. Definito "apostolo dell'educazione popolare", Pestalozzi fu sempre animato da finalità umanitarie e da motivazioni politiche, che lo porteranno, nell'elaborazione della sua strategia educativa, ad assumere posizioni fortemente critiche nei confronti dei regimi antiliberali. La stessa Rivoluzione francese venne da lui intesa soprattutto come riforma morale capace di accelerare il miglioramento delle condizioni di lavoro attraverso uno spazio maggiore dato all'azione educativa. Il suo atteggiamento tuttavia non fu mai vicino alle posizioni socialiste (nemmeno a quelle utopiste di Owen), ma ebbe un'impronta di tipo populista. Egli infatti tenne sempre ben fermo il presupposto dell'immutabilità dell'ordine sociale e della gerarchia delle classi. Il popolo doveva essere aiutato a uscire dalla condizione di sfruttamento e di degenerazione, ma non avrebbe mai potuto divenire possidente. In definitiva Pestalozzi auspicava una specie di patto sociale in cui la classe dominante si impegnasse a riconoscere i diritti basilari del popolo, che a sua volta avrebbe dovuto ricambiare con pacifica laboriosità e serena accettazione del proprio stato. Da Rousseau (e dall'etica calvinista) egli concepì la giustizia sociale come coincidente con il possesso da parte di ogni cittadino del necessario per vivere in rapporto al suo stato. L'ideale di Pestalozzi sarebbe stato di educare i futuri lavoratori a usare bene il denaro, a risparmiarlo per prevenire i momenti di miseria, ad evitare i mali della vita oziosa. Per questo egli pensava di trasformare i tradizionali premi scolastici in concessioni gratuite di terreno o di sementi, che potevano essere revocate in caso di indegnità. Lo stesso apprendimento dell'aritmetica, particolarmente sviluppato da Pestalozzi rispetto alla precedente tradizione didattica, era giustificato dalla necessità di prendere confidenza con il valore del denaro nelle diverse operazioni rientranti nell'esperienza contadina.

La prima esperienza di educatore Pestalozzi la svolse in campagna in una grande casa che chiamerà Neuhof (nuova residenza): qui, entusiasta dai discorsi naturalistici e populistici, sognò di realizzarvi il suo progetto di rivalorizzazione della vita dei campi (coltivazione della terra e artigianato: a Neuhof venne aperta anche una filanda) e di applicarvi il metodo di Rousseau. Ragazzi e ragazze apprendevano il lavoro al telaio, coltivavano i campi, e imparavano anche i rudimenti del leggere-scrivere-far di conto. Tuttavia l'esperienza fallì per l'imperizia con cui era stata condotta. Ciò portò anche Pestalozzi a prendere una certa distanza critica da Rousseau: se del pensatore ginevrino resta il principio che considera l'educazione come autonomo sviluppo dell'uomo e la pedagogia come studio delle condizioni che garantiscono questo sviluppo, l'idea di una educazione popolare è del tutto nuova e fanno cadere i paradossi della contrapposizione fra individuo e società, della separazione tra le varie età, del ritardo dell'educazione morale e religiosa. Resta tuttavia di stampo rousseauiano la convinzione che l'educazione debba essere naturale, cioè fondata sulla conoscenza delle leggi della natura dell'animo umano e sull'offerta di condizioni adatte

al suo sviluppo. L'educazione può dunque essere realizzata solo attraverso il riconoscimento delle sfere di vita interiore ed esteriore in cui l'individuo è inserito. La sfera interiore è rappresentata da Dio: da essa e verso di essa muove l'educazione come formazione armonica e perfezionamento integrale della personalità nelle tre dimensioni del cuore, della mente e della mano. Ma il compimento è possibile solo nelle sfere esteriori dei rapporti familiari, del lavoro, del ceto, dello Stato e della nazione. Diversamente da Rousseau, Pestalozzi evidenziò con sempre maggiore chiarezza che l'educazione non poteva essere staccata dall'ambiente di vita e di lavoro, assegnando comunque un ruolo centrale alla famiglia e alla figura materna. Dunque un'educazione nuova sarà possibile solo in un ordine sociale nuovo. Infatti è nello stato sociale che nell'individuo può svilupparsi la moralità, che lo spinge ad armonizzare la propria vita con quella degli altri, e porta a compimento il suo cammino formativo. Pertanto la società auspicata da Pestalozzi dovrà essere orientata allo sviluppo dei rapporti morali tra gli uomini, fondati in primo luogo sulla fede e sull'amore individuali, nonché sull'iniziativa educativa dei singoli e delle istituzioni. Lo svolgimento della visione socio-pedagogica di Pestalozzi si trova fundamentalmente nel romanzo in quattro libri "Leonardo e Gertrude" pubblicato tra il 1780 e il 1787 e più volte rielaborato. La trama è la seguente: nel villaggio di Bonnal, dipendente dal feudatario Arner a sua volta vassallo di un principe, spadroneggia il corrotto podestà Hummel che vessa la popolazione coadiuvato da un gruppo di ricchi agricoltori. Tra le vittime c'è anche il muratore Leonardo, la cui coraggiosa moglie Gertrude va a denunciare la situazione ad Arner, il quale assegna a Leonardo il compito di costruire la nuova chiesa. Con l'aiuto del pastore protestante Ernst, l'impresa va a buon fine, Hummel, che aveva tramato per sabotarla, viene smascherato e sostituito, e il feudatario decide anche di donare il campo comunale ai poveri. La pace e l'armonia tornano così a regnare nel villaggio. Nel terzo libro Arner ed Ernst convincono il cotoniere Meyer che il miglioramento del villaggio è possibile solo educando il popolo a migliorare la sua vita materiale, ad industriarsi di più nel lavoro manifatturiero. Ricevutone l'assenso, Arner chiama Gluephi, un ex-ufficiale in congedo, a realizzare nel villaggio la riforma dell'educazione. Quest'ultimo si propone di coordinare lavoro ed istruzione, accogliendo il suggerimento di Gertrude di organizzare la scuola a tempo pieno, di incentrarla sulla tessitura mentre i bambibini impareranno a contare durante il lavoro al telaio e apprenderanno attivamente i rudimenti della lettura e della scrittura mediante sussidi inventati da Gluephi. L'ordine viene richiesto dentro e fuori la scuola, mentre quello sociale viene instaurato attraverso l'intervento coordinato di Arner ed Ernst che prendono iniziative di carità e stimolano forma di autogoverno e decentramento popolare. Nel quarto libro si vuole dimostrare che il nuovo ordine di Bonnal può essere esteso a tutto il paese: Arner informa il Principe della sua iniziativa e lo induce ad estenderla prima ai paesi vicini e poi a tutto lo Stato. La prima parte del romanzo è destinata al popolo: essa intende mostrare che gli uomini sono buoni e che per far emergere le loro qualità positive hanno bisogno di condizioni idonee. Ad iniziare questo processo è Gertrude, simbolo della dimensione familiare e materna, mentre Arner ed Ernst indicano l'impegno delle istituzioni, dell'aristocrazia e delle Chiese. La seconda parte è invece destinata alle classi colte e intende dimostrare che il nuovo ordine non può essere frutto solo di una rifondazione morale, ma necessita dell'intervento illuminato e delle iniziative degli intellettuali e delle classi superiori. Se Arner incarna l'ideale di uno Stato educatore, Gluephi costituisce la figura di maestro quale Pestalozzi stesso avrebbe voluto essere: totalmente dedito al suo compito, disincantato circa la natura umana, attento e severo custode di ogni particolare dell'attività educativa, pronto ad intervenire verso ogni forma di trascuratezza nella consapevolezza del significato sociale dell'educazione popolare, poiché la scuola rappresenta l'unica forza in grado di offrire ai contadini il necessario per una dignitosa vita sociale. Nel romanzo dunque la scuola nasce anzitutto per offrire un'educazione di base ed una valida formazione professionale ai figli del popolo, ma dovrà essere modellata sull'esempio della casa e dell'attività educativa familiare. Il lavoro di fabbrica costringe



le donne a lasciare la loro funzione di educatrici domestiche, e ciò richiede l'intervento della scuola per assicurare la custodia e la formazione dei bambini precedentemente affidata alla famiglia. Essa però non potrà mai assumere l'aspetto di mero addestramento professionale, ma dovrà comunque essere integrale, organica formazione collegata con tutte le altre dimensioni educative. Poiché la vita della scuola è legata a quella della famiglia e della società, l'educazione non può non iscriversi nella dimensione sociale e politica per la quale è indispensabile l'apertura alla partecipazione come requisito essenziale per la società giusta.

Si è già accennato al fatto come dopo il fallimento di Neuhof, Pestalozzi si fosse dedicato principalmente alla riflessione sulla natura umana e sui fondamenti dell'educazione. Nelle "Indagini" troviamo così la teoria delle tre facoltà che diverranno in seguito i tre ambiti in cui il metodo si potrà dispiegare. Vi sono nell'uomo tre forze: il cuore che rappresenta la facoltà morale; l'intelletto che rappresenta quella conoscitiva; e l'arte che corrisponde all'attività tecnico pratica. L'educazione della persona deve essere integrale e non può trascurare nessuna di esse così come non può prescindere dall'analisi delle modalità con cui il bambino fa esperienza del mondo. La ricerca sull'arte pedagogica condusse Pestalozzi a delineare il suo metodo elementare fondato prevalentemente sull'intuizione. Il maestro propriamente non insegna ma suscita le "scintille divine" già presenti nella natura umana. Essa deve essere protetta (e questo è il compito specifico dell'educatore) dalle influenze negative che ne ostacolano il giusto sviluppo verso la socialità e la moralità. Pestalozzi usa a questo proposito la nota immagine del giardiniere che impiega tutte le cure perché la pianta possa crescere rigogliosa e forte. Ma come il giardiniere deve conoscere la natura delle piante e i modi di crescita di ciascuna, analogamente il maestro deve conoscere le capacità interiori dell'allievo (dette anche elementi primi, dai cui la denominazione di metodo elementare dato al sistema didattico) e le leggi mediante le quali queste capacità si sviluppano. Ciò è possibile solo attraverso una intuizione, nozione che Pestalozzi desume, pur con alcune incertezze e approssimazioni, da Kant e Fichte. Essa è la capacità di vedere dentro le cose, oltre gli aspetti sensibili; in particolare di cogliere il mondo interiore del fanciullo; muove dai cinque sensi per giungere successivamente a rappresentazioni chiare e definite. Certamente Pestalozzi giungerà all'elaborazione del metodo elementare dopo un lungo e tormentato itinerario. A Stans egli colse nell'amore la premessa indispensabile di ogni educazione efficace, così come avvertì la necessità dell'attivizzazione dell'alunno e dell'elementarietà del metodo che consenta ai genitori di sostituirsi al maestro e agli alunni stessi di apprendere con le proprie forze. A Burgdorf il metodo venne messo a punto e opportunamente formulato in "Come Gertrude istruisce i propri figli". Qui non c'erano classi, ma i gruppi si modificavano a seconda delle esigenze intellettuali di ciascuna area didattica, cui ciascun insegnante doveva dedicarsi per specializzarsi e giungere ad approfondimenti metodologici specifici e corrispondenti strumenti didattici. Rimase in ogni caso chiara la tendenza a uniformare il più possibile i contenuti e i metodi dell'insegnamento scolastico all'educazione e ai processi di apprendimento della vita domestica infantile e più in generale dell'ambiente in cui vive l'allievo. Con Rousseau, anche Pestalozzi insistette sul fatto che "la vita educa", nel senso che l'esperienza vissuta e guidata fermamente e amorosamente dall'educatore è il solo processo valido per formare le nuove generazioni. Per questo il metodo è semplice, mentre l'educatore-giardiniere deve solo lasciarsi portare dallo sviluppo del metodo stesso, diventarne docile strumento. Pestalozzi pose al centro dell'educazione sia l'attenzione per i meccanismi dell'apprendimento sia la preoccupazione di garantire uno sviluppo armonico della personalità. Il metodo elementare si pone di conseguenza come trasversale rispetto alle tre aree educative legate rispettivamente alle facoltà del cuore, della mente e della mano. Questo ordine deve essere rispettato: l'educazione morale è il fine ultimo e ha priorità assoluta, perché il bambino prima di tutto ama. Di qui l'importanza e l'insostituibilità della figura materna, che provvederà ad allargare l'educazione del cuore alla fede in

Dio e all'amore per gli uomini. Dicevamo come la didattica formulata a Burgdorf si basasse sull'intuizione quale fondamento naturale dell'esperienza del bambino. L'educatore dovrà quindi sollecitare il bambino a riconoscere i fattori essenziali della sua osservazione della realtà, secondo quello che verrà chiamato metodo intuitivo o oggettivo. Gli elementi fondamentali dell'intuizione sono individuati nel numero, nella forma e nel nome: pertanto il procedimento didattico inquadrerà ogni intuizione innanzitutto nelle sue relazioni numeriche e formali, per passare successivamente alla lingua e agli apprendimenti geometrico-matematici. Così l'insegnamento verrà organizzato a partire dalle discipline che si collegano alle tre modalità dell'intuizione: aritmetica e calcolo derivano dal numero; geometria, disegno e scrittura dalla forma, mentre la lingua, collegata al nome, verrà imparata a partire dall'intuizione sonora del canto. I maestri metteranno poi a punto una serie di esercizi fondati sul passaggio graduale dall'elemento semplice al tutto (per la lingua dal suono alla sillaba alla parola e alla frase; per il disegno dalla linea alle figure geometriche ecc.). L'educazione della mano viene inserita nel curriculum per il suo valore formativo (e non per necessità pratiche come era accaduto a Neuuhof), dato che il fare è una necessità spontanea della natura infantile. Anche in questo caso si parte da elementi di base (il battere, il gettare, il tirare, lo storcere, lo spingere, l'agitare ecc.) per passare successivamente alle forme complesse dell'arte adulta. In ogni caso il lavoro manuale sarà inteso come una vera e propria ginnastica intellettuale, che comprenderà il lavoro di pialla e di tornio, il giardinaggio, la tipografia, la visita a botteghe artigiane.

A Yverdon Pestalozzi conobbe il successo del suo metodo e il riconoscimento unanime da parte di tutta l'Europa colta; la sua scuola-convitto giunse ad avere fino a centocinquanta alunni e venne considerata l'esperimento educativo più avanzato dell'epoca. I suoi collaboratori provvidero alla sistemazione filosofica e pratica del metodo, e misero a punto metodi didattici particolarmente efficienti in alcune aree disciplinari (particolarmente in matematica) che destarono l'ammirazione dei visitatori per i loro risultati nelle competenze esibite dagli alunni. Eppure proprio in questi anni Pestalozzi conobbe anche la crisi sia della sua istituzione sia della sua impostazione metodologica. Sotto il primo aspetto egli avvertì il distacco dall'educazione popolare, mentre sotto il secondo finì per lamentare un eccessivo irrigidimento. Così nell'ultima sua opera, significativamente intitolata "Canto del cigno", egli sottopose a critica severa il didatticismo presente nella sua opera precedente. In particolare concluse nel rifiuto di ogni schematizzazione metodica e nel richiamo alla necessità di raccordare l'intervento educativo con le disposizioni naturali del fanciullo e le sue condizioni ambientali; e senza trascurare il motivo fondamentale della sua pedagogia: l'armonizzazione tra cuore, mente e mano nella prospettiva di un'educazione integrale. Ma la novità più importante presente nello scritto è costituita dall'importanza che ora Pestalozzi riconobbe alla lingua, modificandone il rapporto con le relazioni formali e numeriche: come viva espressione personale, essa doveva fondarsi sul terreno concreto dell'esperienza e della vita. Per questo la relativa didattica dovrà evitare ogni impostazione mnemonico-grammaticale per essere centrata sulla ricchezza del lessico e l'uso del discorso.

#### 4. Girard

Nel 1809 Pestalozzi propose al governo elvetico di prendere Yverdon come modello scolastico da estendere a tutta la Confederazione. Il governo inviò una commissione di esperti presieduta da J.B. Girard (1765-1850), un frate francescano già noto come riformatore scolastico e a sua volta fondatore e organizzatore di istituti scolastici. La relazione su Yverdon (1810) mise in luce, insieme con gli aspetti positivi (tra l'altro difese Pestalozzi dall'accusa di trascurato o eretico insegnamento

morale e religioso), quello che a Girard pareva il limite più vistoso del metodo pestalozziano: l'eccessivo spazio accordato alla formazione scientifico-matematica a scapito di quella linguistica. Coerentemente Girard organizzò istituti dove l'indirizzo umanistico era prevalente su quello scientifico e diede forma teorica alle sue idee in opere come "L'insegnamento regolare della lingua materna" e "Corso educativo della lingua materna per le scuole e le famiglie". Come per Pestalozzi, anche per il frate friburghese, l'educazione deve svolgersi in conformità con lo sviluppo naturale dell'essere umano che vive in un contesto storico e concreto di istituzioni e relazioni (famiglia, società, Chiesa, Stato). Proprio in questo contesto si giustifica la centralità della lingua materna, quale mezzo più idoneo per un armonico sviluppo della personalità dei fanciulli, perché solo in essa risiedono quei valori religiosi e morali che la tradizione ha consolidato e perché essa è come lo specchio di tutta l'attività umana. La lingua infatti sta alla base del pensare, del sentire e del fare, ossia, come aveva già riconosciuto Pestalozzi, le tre attività fondamentali della persona. Se l'educazione materna al linguaggio è nello stesso tempo formazione morale, ad essa il maestro avrebbe dovuto conformarsi evitando le sottigliezze e i meccanicismi grammaticali, per svolgere invece e completare l'opera della madre. In altri termini il maestro non avrebbe dovuto eliminare la grammatica, ma depurarla da tutte le astrattezze delle definizioni e delle regole, che pur devono essere conosciute ma presentate ai fanciulli in modo conveniente e misurato. Egli deve dunque far sì che gli alunni stessi trovino quelle regole di cui si potranno servire per produrre a loro volta qualcosa di analogo a ciò che viene loro insegnato. Occorre dunque iniziare con le cose, che il bambino impara a nominare e di cui riesce a trovare le qualità attraverso l'esperienza, per poi procedere con il metodo dell'invenzione che mette in grado l'allunno di trovare da solo le regole e le leggi cui la lingua obbedisce.

##### 5. Albertina A. de Saussure

Il panorama della rinnovata pedagogia svizzera della prima metà dell'Ottocento è caratterizzato anche dalla presenza di una figura femminile: Albertina A. de Saussure (1766-1841), nata a Ginevra, sposa di G. Necker, nipote del famoso ministro francese, e cugina di Madame de Stael. Profondamente interessata ai problemi pedagogici non solo dal punto di vista teorico (aveva naturalmente letto e meditato Rousseau) ma anche pratico (aveva seguito con attenzione le iniziative di Pestalozzi alla cui scuola inviò anche suo figlio), affidò le sue riflessioni ad un celebre libro, da molti apprezzato, "L'educazione progressiva, o studio sul corso della vita", frutto non solo dei suoi studi ma anche della riflessione sulle sue esperienze di donna e di madre. Nella prima parte dell'opera, di carattere generale, l'autrice affronta il problema educativo nella sua globalità, partendo dalla concezione dell'"Emilio" ma inserendovi motivi tipici dell'età romantica. Infatti la sua prospettiva fu caratterizzata dal tentativo di conciliare le ispirazioni dell'illuminismo con i valori morali del cristianesimo. Pertanto di Rousseau la De Saussure contestava soprattutto la visione ottimistica della natura infantile (il bambino nasce naturalmente buono e la società successivamente lo corrompe): al contrario, come il cristianesimo ha sempre insegnato, l'uomo è naturalmente incline al peccato e alla corruzione da cui si può sollevare solo attraverso un'austera autodisciplina. Dunque l'educazione deve essere conquista faticosa della libertà e autonomia interiore attraverso l'obbedienza e la rinuncia, senza per questo cessare di essere progressiva e integrale, nel senso che deve promuovere fin dalla nascita il progressivo sviluppo di tutte le facoltà. E poiché tra esse si trova indubbiamente anche il sentimento religioso, che è innato, anche la corrispondente educazione deve essere precoce. Ma anche lo sviluppo della ragione è importante, non in senso illuministico, ma come strumento di perfezionamento interiore (secondo l'indicazione fornita in questo senso da Kant), alla luce però della convinzione che tale strumento, insieme a tutti gli altri, (in particolare la

volontà), guidi a traguardi educativi mai definiti ma sempre tendenti a ulteriori conquiste. In altri termini l'educazione deve essere progressiva e incessante perché tale è, in senso kantiano e fichtiano, il cammino di perfezionamento morale dell'uomo. Se il vero bene dell'uomo è quello spirituale e il fine ultimo dell'educazione quello religioso, allora tutto il metodo deve essere orientato al perseguimento di questo obiettivo: la dimensione etico-religiosa occupa una posizione centrale nel processo formativo (la stessa educazione intellettuale vi deve essere subordinata e funzionalizzata: se l'istruzione prende il sopravvento si origineranno enciclopedie ambulanti e non persone), e al suo interno risulta determinante la maturazione della volontà che consente il passaggio dall'eteronomia all'autonomia della condotta. Quindi, bisogna superare l'educazione negativa rousseauiana mentre il maestro deve esercitare la sua autorità per sottrarre il bambino al dominio dei suoi impulsi naturali e guidarlo verso il bene. Non "lasciar fare" ma "far fare", insistendo inoltre sulla rilevanza della socialità infantile nella famiglia e nei gruppi dei coetanei.

Nella seconda parte dell'opera la De Saussure si occupa dell'educazione della donna, cui riconosce, insieme a Pestalozzi e all'ambiente romantico in generale, un ruolo centrale come ideale educatrice familiare. E' lei infatti che avverte più intensamente nutre con più continuità degli uomini, quei sentimenti religiosi così fondamentali per un'autentica formazione morale della personalità. A questo essenziale ruolo di moglie e madre, lontano quindi dalla vita mondana e dalla partecipazione attiva alle vicende civili e politiche, ella dovrà essere preparata attraverso un'adeguata istruzione intellettuale non troppo diversa da quella maschile ma centrata principalmente sulle attività estetiche ed i lavori tipici del suo sesso.

## 6. Il Romanticismo

Di fronte ai due grandi e sconvolgenti eventi che chiudono il Settecento, la Rivoluzione francese e la Rivoluzione industriale, il secolo successivo cerca di elaborare una propria risposta culturale in cui raccogliere, rimeditare e trasformare criticamente tutti i fattori e gli elementi problematici emersi dall'età dei Lumi. Il Romanticismo è dunque a sua volta una rivoluzione, questa volta dei cuori e delle menti. Dopo quelle dell'economia e delle istituzioni, si trattava di trasformare radicalmente la vita degli uomini con il loro modo di sentire e di rapportarsi intersoggettivo, liberando tutte quelle potenzialità che si erano dischiuse all'orizzonte storico. Per questo motivo la cultura romantica è intrinsecamente interessata al problema pedagogico, e tutti gli autori (poeti, artisti, filosofi ecc.) ne hanno fatto oggetto di meditazione e trattazione, sia pure non sempre in modo diretto e specialistico. Il sentimento, la tensione verso l'infinito, il nuovo senso della storia, della poesia e della religione, la valorizzazione dell'individuo e del popolo, diventano altrettanti punti essenziali attorno ai quali si polarizza l'attenzione e la ricerca intellettuale che risulta sempre gravida di conseguenze in campo educativo. Certo essa si alimenterà in modo particolare con quegli spunti e quei fattori presenti negli autori settecenteschi (Rousseau, Kant, Herder) che maggiormente avevano contribuito a mettere in crisi il paradigma razionalistico dell'Illuminismo, e con le loro indicazioni e il loro apparato concettuale si formerà il nucleo del nuovo atteggiamento romantico, che dovrà misurarsi con i nuovi problemi politici legati al rapporto tra individuo, Stato, nazione. Il ruolo della cultura e degli intellettuali deve essere ridefinito in relazione al problema della formazione dell'individuo che ora risulta componente organica di un popolo ai cui destini è chiamato a partecipare nell'ottica della costruzione etica dell'intera comunità; in essa lo Stato assume non più la funzione di anonima struttura organizzativa della vita socio-politica, ma soprattutto quella di incarnare lo spirito del popolo costituendone il tessuto connettivo, cui deve indicare le finalità nel contesto globale dell'orizzonte storico e nel rapporto con gli altri popoli. Tutti

dunque, individui e istituzioni, sono investiti di una missione educativa dai risvolti, dalle implicazioni, dai contenuti del tutto nuovi. La grande fucina della cultura romantica fu la Germania: proprio quelle condizioni che la rendevano, nei confronti di Francia e Inghilterra, in stato di arretratezza socio-economica (in molte zone sopravvivevano ancora gli istituti feudali e il servaggio contadino) e di debolezza politica (il frazionamento politico rendeva la Germania un caso pressoché unico di anacronismo storico, mentre molti sognavano ancora il passato medievale in cui il paese era unito in un impero potente e temuto), costituirono paradossalmente il terreno più idoneo per l'instaurarsi di una grande stagione di fermenti culturali e di produzione ideale. Dal punto di vista pedagogico il Romanticismo si focalizzò intorno ad alcune idee-chiave, tra cui principalmente l'idea di cultura intesa non tanto come insieme di conoscenze, quanto come realizzazione piena delle potenzialità dello spirito umano attraverso un percorso educativo che ne rispetti ed espliciti l'intima natura. Essa è una "Bildung", cioè una formazione a carattere prevalentemente spirituale, una strutturazione profonda della personalità, che si avvale prevalentemente delle arti e del sapere umanistico e che intende promuovere la crescita interiore dell'allievo al bene e al bello senza distorcerne l'originaria natura. Superati in tal modo l'intellettualismo e l'utilitarismo illuministici, si conservò tuttavia la tensione egualitaria in quanto ogni uomo può essere partecipe della cultura quale manifestazione determinata di quello spirito umano che si realizza nella storia. Il raggiungimento di questo ideale educativo doveva passare attraverso un'attenzione rinnovata al rapporto pedagogico ed ai suoi fulcri, costituiti dalla famiglia e dalla scuola, cui verranno associati, con adeguata valorizzazione, nuovi contesti educativi come il teatro e l'opera d'arte. Data la stretta relazione stabilita tra Bildung e cultura, il problema dell'educazione, come già si diceva, venne avvertito come patrimonio ed impegno di tutti gli intellettuali coinvolti nell'offrire un contributo al cammino dell'umanità.

## 7. Schiller, Goethe, Richter

Così non deve stupire di trovare alle origini di questo itinerario pedagogico proprio i due supremi poeti della Germania romantica: F. Schiller e W. Goethe. Quanto al primo (1759-1805), che fu anche filosofo e drammaturgo, il suo maggior contributo venne dalle "Lettere sull'educazione estetica dell'uomo" (1793-4) dove sostenne, in approfondimento di alcune tesi kantiane, l'ideale della perfezione umana e del percorso educativo per raggiungerla. Fino ad oggi il progresso storico si è svolto in modo contrario alla natura umana, creando strutture oppressive, in quanto ha separato, nella natura umana, la dimensione sensibile da quella razionale, che sono state sviluppate in modo disarmonico. Ma l'uomo, che non può realizzarsi nella natura ma solo nell'educazione, ha bisogno fondamentalmente di raggiungere un'armoniosa concordanza dei diversi aspetti della sua essenza da conseguirsi appunto attraverso l'arte. Essa può assolvere alla missione educatrice dell'uomo perché è sintesi di materia e forma, pensiero e sensibilità, e quindi può consentire l'armonia che forma l'uomo, l'unità integrale di istinto e ragione. Infatti l'arte permette lo sviluppo di un terzo istinto, l'istinto estetico che concilia le due precedenti facoltà. Se l'uomo tende alla perfezione morale data dalla ragione, il passaggio ad essa dallo stato puramente sensuale e fisico risulta possibile solo con la mediazione della dimensione estetica armonizzatrice. L'arte sarà dunque la "Bildung" dell'"anima bella", la sua via alla libertà; quest'ultima rappresenta certamente la meta politica cui gli uomini anelano, ma essa si risolve in definitiva nella bellezza, "perché alla libertà si giunge solo attraverso la bellezza". Nel pensiero di Schiller bellezza e gioco tendono ad identificarsi, per cui l'istinto estetico tende a rendersi equivalente all'istinto di giocare (in tedesco giocare si dice spielen che come l'inglese to play e il francese jouer significa anche interpretare o produrre artisticamente). Il gioco è libera espressività e creatività, che combina conservazione e progresso, ragione e

sentimento, regola e improvvisazione, sensazione e invenzione. Il gioco più elevato e completo è proprio il godimento estetico, che consente all'uomo di riappropriarsi della sua naturalità genuina, tanto che nella prospettiva schilleriana tende a formarsi una fusione tra formazione dell'umanità e delle libertà individuale, educazione estetica ed educazione al gioco. Non a caso anche nei suoi drammi teatrali ("I masnadieri", "Maria Stuarda", "Don Carlos", "Wallenstein" ecc.) il poeta rappresentò variamente la figura dell'eroe che sfida le leggi, il potere, le convenzioni pur di riaffermare i valori della libertà e dell'autentico sentimento interiore.

Ancor più sensibile di Schiller ai più diversi motivi del dibattito filosofico e scientifico del suo tempo, fu il più grande poeta tedesco, W. Goethe (1749-1832), che manifestò espliciti interessi pedagogici espressi nella forma del romanzo di formazione (Bildungsroman). Il "Wilhelm Meister" (questo il titolo dell'opera) si divide in tre parti: "La vocazione teatrale di W.M.", "Il noviziato di W.M.", "Le peregrinazioni di W.M.", che corrispondono ad altrettante fasi della concezione goethiana. Se nella prima si rappresenta il tipico ideale romantico di libero dispiegamento della propria natura (W.M. è un giovane borghese che abbandona la casa paterna per dedicarsi alla vita d'attore), e nella seconda si approda ad un modello di formazione enciclopedico coerente con lo spirito neoumanistico (W.M. incontra una comunità educativa rousseauiana diretta da un personaggio chiamato l'Abate), è soprattutto nella terza che si consegue una visione pienamente matura ed equilibrata di educazione: Wilhelm si rende conto dell'errore del suo precedente individualismo e riconosce e riconosce che la Bildung consiste in un'autoeducazione attraverso esperienze, che implicano l'apertura alla vita sociale e alle peregrinazioni indispensabili al completamento della propria personalità. Al termine dei suoi viaggi, il nostro eroe si sente inserito nel mondo: superato sia l'individualismo sia l'enciclopedismo, egli ha compreso che l'autentico modello formativo deve essere fondato sulla partecipazione attiva alla società attraverso l'esercizio specialistico di una professione che sia utile agli altri. La specializzazione però non può essere precoce ma deve giungere al termine di un processo culturale generale che consenta all'individuo di trovare la propria collocazione nel mondo e la propria funzione particolare. Nella sezione intitolata "La provincia pedagogica" si narra infatti come Wilhelm, per realizzare l'educazione del proprio figlio Felice, lo conduca in una immaginaria località dove, sotto la guida di saggi, tutte le attività sono indirizzate alla formazione dei giovani, in una felice sintesi che concilia l'attività specialistica in cui ciascuno deve diventare esperto con un'educazione generale, senza la quale la prima non risulterebbe proficua. Gli educatori nutrono il più alto rispetto per gli educandi, scrutandone le inclinazioni e le attitudini ma lasciando anche il massimo di libertà nelle manifestazioni personali. I giovani imparano le lingue e le arti, che vengono esercitate tutte a rotazione. È significativo che Goethe escluda dalla provincia pedagogica il teatro, a testimonianza della presa di distanza del poeta dai giovanili ideali romantici: il mondo attuale non ha bisogno di "anime belle", ma di uomini operosi e profondamente inseriti nel mondo sociale. Le stesse convinzioni sono del resto espresse anche nel "Faust", dove l'eroe stipula con Mefistofele un patto che gli consenta di realizzare il progetto di dominare la natura con un'attività che la trasformi integralmente.

Una posizione particolare e rilevante nella riflessione pedagogica viene occupata dal poeta e letterato Johan Paul Richter (1763-1825) le cui osservazioni ed intuizioni espresse nel poema pedagogico "Levana" (il nome è quello della dea protettrice delle madri e dell'infanzia) esercitarono ampie influenze. Grande ammiratore di Rousseau, in onore del quale aveva mutato il proprio nome in Jean Paul, egli mostrò soprattutto di possedere, più che una capacità di indagine teorica, una viva sensibilità nel cogliere le specificità della natura infantile di cui cercò di tutelare l'autonomia e la bellezza contro ogni forzatura adultistica. In particolare egli valorizzò l'educazione in rapporto al

problema della storia: solo essa infatti può preparare individui che, facendosi carico della storia universale, progetteranno e realizzeranno la società futura. L'educazione deve quindi fornire fondamentalmente un orientamento alla condotta futura: per questo non deve essere unilaterale ma globale, tesa alla formazione prima dell'uomo e poi del cittadino, attraverso il metodo indiretto e il privilegiamento del ruolo della famiglia. Come Schiller, anche Jean Paul accentuò la funzione del gioco in quanto permette di sviluppare armonicamente tutte le energie del bambino sia come esercizio fisico, sia come esperienza estetica, come attività creatrice e infine come avviamento all'integrazione sociale. Quest'ultima viene fondata, e in seguito rafforzata, sull'apprendimento della lingua materna, autentico strumento di affinamento spirituale e veicolo mediante il quale si arriverà alla poesia. Essa, quale attività spirituale più alta e sintesi suprema di arte e filosofia, è il culmine di quell'educazione estetica che sola è capace, attraverso il sentimento, di formare l'uomo nella sua integralità al di là delle differenze di condizione sociale.

L'idealismo

### **1. L'idealismo e Fichte**

Tra le esperienze filosofiche romantiche, l'idealismo è stato certamente quella dal maggiore spessore teoretico e dalle più vaste risonanze culturali. Sostenendo il primato del pensiero sulla sfera dell'empiria, e la realtà come prodotto dello spirito nella sua dimensione universale, l'idealismo, pur nelle sue varie versioni, è stato gravido di implicazioni pedagogiche, orientate da un lato a legare più strettamente la formazione individuale al compito storico e al suo inserimento nelle istituzioni del popolo di cui fa parte, e ad assegnare dall'altro una predominanza della filosofia e al procedimento razionale. Ne consegue una dura polemica contro le tendenze irrazionalistiche presenti nella cultura romantica, ed una svalutazione, in sede educativa, dei fattori ludici, intuitivi e sentimentali. In fondo la pedagogia consiste nell'esercizio stesso del pensiero, nel suo elevarsi dal piano più elementare ed immediato a quello dell'universalità e della necessità: in definitiva essa non è che filosofia in atto o "applicata".

La svolta idealistica in filosofia, a partire dalle premesse kantiane e dalla loro discussione, venne attuata da J.G. Fichte (1762-1814) il quale ponendo quale fondamento metafisico assoluto una soggettività infinita, indica nel contempo agli spiriti infiniti, all'umanità nella sua globalità, il cammino da compiere per realizzare il suo destino: poiché le singole individualità sono parte e derivati dell'Infinito, è loro preciso compito tendervi con uno sforzo morale che implica un perenne processo di autoperfezionamento etico e di progressivo cammino verso la libertà da realizzarsi mediante il superamento di tutto ciò che si presenta come mera materia, inerte e meccanica naturalità. Poiché l'Infinito e l'Assoluto sono immanenti in noi, la filosofia avrà il compito di renderne cosciente ciascun uomo risvegliando in lui il senso etico-religioso della sua essenza e condurlo a svolgere tale missione presso i suoi simili. La pedagogia altro dunque non è se non la "parte pragmatica della filosofia": se quest'ultima traccia il percorso etico-religioso che l'umanità dovrà realizzare indicandone i principi, la prima li dovrà applicare in modo che le coscienze se ne appropriino per realizzare il compito che in questo tracciato è stato loro assegnato. Si comprende facilmente come in questo quadro il problema di come l'uomo debba educare ed educarsi nel corso della storia coincida con il problema di come il mondo debba essere ricostruito secondo la legge morale che impone di rimuovere tutto ciò che, in quanto Non-io o natura, limita la libertà del soggetto. Se queste idee pedagogiche risultavano piuttosto implicite nella "Dottrina della scienza" (1794), diventano palesi nelle contemporanee "Lezioni sulla missione del dotto": in esse, mentre si ribadisce che l'uomo ha come missione il dovere di elevare la propria individualità empirica alla sua essenza razionale attraverso un processo infinito di autoperfezionamento, non in

condizioni di aristocratica solitudine ma nell'ambito della società dove ognuno deve contribuire al miglioramento di tutti, dall'altro si precisa che questo fine è perseguibile solo mediante lo Stato. Esso non deve essere strumento di coercizione e oppressione, ma ha il compito di promuovere la libertà e il raffinamento morale dei cittadini. Per questo scopo educativo lo Stato deve affidare la responsabilità ai dotti, cioè ai filosofi. Sono essi infatti i depositari del sapere che concerne gli autentici bisogni degli uomini, e perciò essi conoscono i mezzi per soddisfarli e possono fissare gli obiettivi relativi al particolare momento storico. Gli intellettuali devono porsi al servizio di questa grande missione collettiva perché essi sono i maestri del genere umano, cui devono indicare la direzione da seguire sorvegliandone il cammino. Quest'ultimo non potrà essere rousseauianamente un ritorno alla natura, ma al contrario sarà possibile solo come cultura, cioè come attività tesa al perfezionamento etico e allo sviluppo della civiltà.

Fichte ritorna sui temi pedagogici nei celebri "Discorsi alla nazione tedesca" pronunciati nel 1807-8 in occasione dell'invasione della Germania da parte delle armate napoleoniche. Opera di esaltazione patriottica, dove si teorizza la superiorità dell'identità della nazione tedesca, in essa l'educazione assume necessariamente un ruolo centrale per il risorgimento germanico. Perciò essa deve essere globale e totale, nel senso che deve formare tutto l'uomo e tutti gli uomini senza distinzione di classe: ci dovrà dunque essere solo "una vera e propria educazione nazionale tedesca", quale condizione per il riscatto nazionale. Dato questo alto fine, l'educazione non può presupporre la libertà interiore; la libertà esige, per essere esercitata, una volontà matura che si può formare coltivandola e stimolandola con l'intima necessità delle risoluzioni senza possibilità di alternative contrarie. Chi educa deve essere depositario di una verità indiscutibile che lo legittima ed esercitare la coercizione in vista della formazione di una salda volontà in cui Fichte traduce la kantiana legge del dovere. Inoltre bisogna che l'educazione sviluppi nel singolo alti ideali di vita che egli dovrà impegnarsi a realizzare nella realtà concreta con una forte e costante tensione etica. L'educatore non deve dunque assecondare la spontaneità dell'allievo, bensì destarne l'attività spirituale che non lo renda passivamente adeguato al mondo ma idealmente animato dalla volontà di cambiarlo. Pertanto anche l'istruzione, lungi dall'essere nozionistica, dovrà essere impartita in modo attivo: poiché si conosce per agire, l'educazione intellettuale risulterà preliminare e fondamentale per la formazione morale. Tuttavia Fichte insiste nell'avanzare la necessità di non separare apprendimento da attività spirituale, poiché senza quest'ultima la prima non riesce a trovare adeguata motivazione e scade nell'utilitarismo. Me egli evidenzia anche un altro punto: il suo progetto di educazione nazionale richiede una rivoluzione pedagogica, in quanto per formare le nuove generazioni di giovani occorre abbandonare tutti i modelli tradizionali degli adulti. Si tratta di rispondere contemporaneamente a due esigenze in apparenza contraddittorie: da un lato bisognerebbe, roussoianamente, formare i giovani fuori dalla società; dall'altro formarli precocemente in senso sociale per renderli in grado di recare il loro contributo al perfezionamento collettivo. A tale scopo Fichte ipotizza dei collegi che siano comunità sociali in scala ridotta, dove ogni giovane possa apprendere presto l'obbedienza alla legge, il lavoro e il sacrificio per il bene comune come fattori costitutivi e obbliganti per la propria formazione e come preparazione all'assunzione delle future responsabilità morali. In essi dovrà svolgersi sia la coeducazione dei sessi sia l'esercizio costante di un lavoro produttivo, di pari dignità con quello teorico. In questi collegi si sarebbe dovuto partire con un curriculum onnicomprensivo per assicurare a tutti la stessa formazione di base; in un secondo tempo, si sarebbero distinti i curricoli per i dotti e per gli addetti alle altre attività in base alle inclinazioni e alle disposizioni allo studio. Fichte non si è mai occupato di didattica e dei caratteri pratici della nuova organizzazione scolastica, ma ha indicato esplicitamente in Pestalozzi l'autore a cui ispirarsi e da cui trarre le indicazioni più proficue e consone al proprio indirizzo teorico. In ogni caso deve essere lo Stato l'istituzione cui spetta in modo preminente il compito dell'educazione: infatti solo lo Stato può



assicurare un'educazione nazionale, poiché dispone sia delle risorse economiche sia della forza coercitiva per imporre a tutti il nuovo modello pedagogico. Si tratta naturalmente di uno Stato etico, guidato, in senso platonico, da uomini dotti completamente dediti alla loro missione nazionale e disposti a realizzarla con rigore e sacrificio personale. Naturalmente lo Stato interverrà a sovrintendere sull'educazione nel suo grado più elevato, cioè sull'università quale luogo di apprendimento dell'utilizzo delle capacità intellettuali formate dagli studi superiori precedenti per divenire funzionari di stato. In essa opereranno i filosofi che organizzeranno l'insieme dei saperi per la guida degli allievi. Sotto questo aspetto Fichte fu un fervente sostenitore della fondazione della nuova università di Berlino, di cui fu tra i primi docenti e primo rettore.

## **2. Schelling**

L'istituzione dell'università di Berlino costituisce il punto di arrivo di un acceso dibattito all'interno del movimento romantico sull'indirizzo e l'organizzazione degli studi universitari più rispondente alle esigenze culturali del nuovo clima storico. A questo dibattito parteciparono molti intellettuali di diverso orientamento teoretico e sensibilità culturale e politica. Nel 1802 l'ancor giovane filosofo idealista F.W. Schelling (1775-1854), che aveva già composto alcune delle sue opere principali ed era subentrato a Fichte sulla cattedra di filosofia a Jena, scrisse le "Lezioni sul metodo dello studio accademico", che costituiscono uno dei contributi più sistematici e sostanziali alle discussioni di quegli anni. A differenza di altre posizioni filosofiche che conservano un'impronta più metafisica e umanistica, quella schellinghiana si caratterizza per il maggior valore attribuito alle scienze della natura. Infatti nei suoi primi scritti ("Primo abbozzo di un sistema di filosofia della natura" del 1799, "Sistema di idealismo trascendentale" del 1800), si delinea una concezione in cui, attraverso la rielaborazione e reinterpretazione dei risultati ottenuti nell'ambito della chimica, dell'elettrologia e del magnetismo, si tende ad un superamento del modello meccanicistico e deterministico newtoniano sostituito con una visione di tipo organicistico e finalistico. La natura non sarebbe quindi una sfera di realtà estranea allo spirito, o ridotta come in Fichte a strumento dell'attività morale in quanto limite da superare con uno sforzo continuo per tendere alla libertà e all'infinito, ma, romanticamente, un organismo vivente, spirito, sia pure ancora allo stato preistorico e inconscio. Di conseguenza l'Io è solo il momento in cui la natura diviene consapevole di sé, cosicché il primo non può riconoscersi e divenire autocosciente se non rispecchiandosi nella seconda. Alla filosofia pertanto incombe l'obbligo di mostrare come natura e spirito costituiscano un'unità indifferenziata in cui circolarmente si possa passare senza soluzione di continuità da una sfera all'altra; ad essa, in quanto scienza del sapere assoluto, tocca di garantire l'unità della conoscenza pur salvando la pluralità delle sue branche. Questa concezione filosofica, dai tratti fortemente monistici, non può non riflettersi anche sul modo di intendere il curriculum universitario. Schelling si mostra molto sensibile al problema dell'unità del sapere nell'organizzazione degli studi accademici: in un'epoca in cui le scienze esatte e fisiche e anche quelle filosofiche sono soggette ad una crescente specializzazione, l'organizzazione degli studi deve curare che ciascuna disciplina non sia fine a sé stessa ma serva ad elaborare un aspetto particolare del sapere che la filosofia ricondurrà ad unità nella sintesi finale del sapere assoluto che è di sua competenza esclusiva. Nell'università si provvederà pertanto all'insegnamento delle scienze, al cui apice sta la filosofia, addestrandolo alla ricerca e alla libertà di giudizio che non potranno essere condizionati dall'intervento dello Stato. Il metodo attivo risulta così il più idoneo per questo tipo di apprendimento che richiede di conseguenza che venga impartito da un corpo docente ben preparato per guidare lo studente da un sapere (quello ricevuto durante gli studi superiori) propedeuticamente nozionistico ad uno improntato alla maturità intellettuale e all'indagine personale.

### 3. Schleiermacher

Il problema della riforma dell'insegnamento e dell'organizzazione dell'università occupa anche la riflessione di un'altra grande figura del movimento romantico sia pure collocata su un versante opposto a quello idealistico, F.D.E. Schleiermacher (1768-1834). Noto soprattutto per i suoi studi sulla religione, l'ermeneutica, la teologia e la filologia (è sua una fondamentale edizione delle opere di Platone), fu professore alla nuova università di Berlino, da lui caldeggiata con lo scritto "Pensieri occasionali sulle università tedesche" (1808). In quest'opera si delinea una concezione dell'educazione fondata sull'armonizzazione delle caratteristiche interne dell'uomo e della realtà sociale esterna. Lo scopo finale del processo formativo consisterà dunque nella connessione tra la promozione di un'autentica vita personale e di un positivo inserimento nella società. Tale connessione è di natura etica in quanto fondata su un'idea di Bene (sia pur relativisticamente intesa in rapporto ai singoli momenti storici) e, nella concreta pratica pedagogica, soggetta al condizionamento di particolari situazioni. Schleiermacher riconosce senz'altro la necessità di preservare la singola personalità e il suo spontaneo sviluppo, ma dall'altro non può negare che l'educazione diventa completa solo in seguito ad un deliberato intervento esterno teso all'eliminazione delle manchevolezze e dei limiti individuali. Nella vita è dunque presente un conflitto perpetuo tra diversi fattori ed esigenze (libertà e regola, formazione sociale e formazione individuale, peculiarità innate e modellamento educativo, rispetto della fanciullezza e stimolo alla crescita) che l'educatore non può sperare di comporre in modo definitivo una volta per tutte, ma in cui dovrà muoversi scegliendo l'uno e l'altro fattore a seconda degli obiettivi e delle situazioni. L'armonizzazione degli opposti non può essere determinata da una regola fissa o una formula statica, ma costituisce un'esigenza da perseguire in una continua e mai conclusa ricerca finalizzata alla completezza della formazione umana. Quest'ultima risulta senz'altro centrata sull'individuo in via di sviluppo e sulla sua spontanea attività; ma lo sviluppo per potersi completare ha bisogno del potenziamento che solo un adeguato intervento esterno può imprimergli. Ciò non significa lasciare il bambino in balia delle molteplici influenze del mondo adulto, le quali non solo gli giungono in modo disorganico, ma anche non prive di elementi negativi. Una corretta impostazione pedagogica impone dunque una prevenzione che metta al riparo il fanciullo dai loro effetti corruttivi, senza peraltro concedere nulla al modello rousseauiano che lo vorrebbe isolato in un astratto rapporto con la natura. Infatti non solo il mondo sociale è l'ambiente in cui l'individuo dovrà inserirsi con un adeguato corredo di capacità, ma costituisce anche la fonte di quelle motivazioni che consentono all'interiorità di formarsi e crescere. Pertanto la prevenzione richiede nello stesso tempo da un lato un'applicazione parziale e calibrata sull'età dell'allievo, dall'altro una ferma repressione delle tendenze contrarie all'azione educativa. Essa anche è il risultato dell'intervento sinergico delle varie istituzioni sociali che si integrano e limitano reciprocamente: dalla famiglia, presente nelle fasi iniziali dell'educazione, allo Stato e alla Chiesa in cui l'individuo adulto dovrà inserirsi con attiva e responsabile partecipazione. La difficoltà del passaggio tra le due fasi sarà direttamente proporzionale alla presenza nella famiglia di elementi propri delle altre forme sociali. La famiglia è certo comunità di libertà e amore che ha il compito di fornire un'educazione morale e religiosa di base; essa però deve aprirsi alle esigenze sociali, assumendo su di sé alcune funzioni tipiche dello Stato come la legge e la punizione, dato che vivere in una comunità statale significa subordinarsi a regole universali e impersonali. D'altro canto la Chiesa svilupperà il sentimento religioso affinché il singolo possa comprendere e aderire al culto. In posizione intermedia si pone la scuola che fornisce l'istruzione e la preparazione professionale di base sviluppando il senso etico in riferimento alla vita pubblica. E' dunque naturale che la scuola sia in diretto rapporto con lo Stato, il quale si assuma il compito fondamentale di promuovere, attraverso essa, quella cultura che è indispensabile per il

perfezionamento della comunità sociale. Schleiermacher ritiene che l'ordinamento scolastico debba articolarsi su tre livelli: una scuola popolare di base per tutti, una scuola civica per chi riceverà una formazione tecnico-professionale, un ginnasio per i futuri membri della classe dirigente che completeranno gli studi all'università. Il compito dello Stato di promuovere l'attività scolastica non può però essere confuso con l'imposizione di un suo modello culturale: infatti la cultura può essere formativa solo se è svincolata a tutti i suoi livelli dal controllo dello Stato, frutto di un libero progetto di ricerca. In particolare si dovrà riconoscere alle università quell'autonomia indispensabile ad alimentare il libero dibattito tra posizioni culturali differenti. Quindi, diversamente da Fichte, Schleiermacher si fa sostenitore di una concezione liberale, nella misura in cui non riconosce allo Stato un compito educativo ma solo quello di promotore e sostenitore delle attività educative.

#### **4. Von Humboldt**

Su posizioni politiche analoghe a quelle di Schleiermacher, troviamo, almeno in un primo momento, anche il grande linguista e filosofo del linguaggio W. von Humboldt (1767-1835) autore di un'opera dal titolo "Idee di un saggio volto a determinare i limiti dell'attività dello Stato" (1792), dove, in chiave schiettamente liberale, ne sostiene il ruolo puramente negativo in rapporto alla tutela dei diritti individuali. Pertanto anche il campo dell'educazione deve essere sottratto al suo controllo e affidato all'iniziativa privata, di singoli o di associazioni come le Chiese. Questo antistatalismo viene in parte mitigato nel 1809 quando, nominato direttore della sezione del culto e dell'educazione del ministero degli interni, vara un grande progetto di riforma scolastica per il regno di Prussia. In essa si attribuisce allo Stato il compito di curare la preparazione di base, di carattere generale e dall'impronta umanistica (ai privati viene lasciata la preparazione professionale), cui seguiranno scuole di cultura di vario indirizzo. Una cura particolare viene dedicata da Humboldt sia alla riforma dei ginnasi (il cui piano formativo viene basato sullo studio delle lingue e delle scienze e per i quali vengono introdotti gli esami finali di maturità), sia alla formazione e al reclutamento dei docenti mediante esami e concorsi. Al culmine del sistema formativo si collocherà naturalmente l'università, disegnata secondo un modello organizzativo che verrà realizzato a Berlino (1810), alla cui fondazione Humboldt dedicherà le sue migliori energie. Contro la concezione statalista sostenuta dagli idealisti (Fichte, Schelling e successivamente anche Hegel) che si reggeva su una rigida gerarchia dei saperi e sul ruolo preminente dei docenti, Humboldt si colloca con Schleiermacher su una linea più liberale facendo propria una visione dell'università come centro di ricerca autonomo non tanto (o non solo) per la formazione di funzionari, quanto per la crescita spirituale della collettività. Questo fine potrà essere realizzato a condizione che lo Stato fornisca i mezzi e le forme adeguate, e che si instauri una didattica fondata sul confronto tra posizioni teoriche e metodologiche differenti, in cui il docente sia per lo più un punto di riferimento per studenti avviati ed incoraggiati a seguire percorsi di libera ricerca.

#### **5. Hegel**

Nello scontro tra il modello universitario idealistico e quello liberale, il primo riuscì certamente vincitore anche per la sua conformità alla natura intrinsecamente autoritaria dello Stato prussiano, il che tuttavia lasciò alle sue università lo spazio necessario di discussione relativamente libera nella scia aperta da quella di Gottinga che per prima verso la metà del '700 aveva ottenuto il riconoscimento della libertà d'insegnamento e l'esenzione dagli obblighi tradizionali (censura preventiva per le opere dei suoi professori, obbligo di praticare pubblicamente la religione di Stato e

di adottare solo i testi autorizzati). Dopo le forme assunte in Fichte e Schelling, l'idealismo tocca il suo culmine nella riflessione e nell'opera di G.W.F. Hegel (1770-1831), che fu a lungo rettore dell'università di Berlino dalla cui cattedra esercitò una fortissima influenza (per qualcuno una vera e propria dittatura) su tutta la cultura tedesca con un seguito enorme di discepoli che ne prolungheranno la lezione e l'impostazione teoretica fin oltre la sua morte. La sua filosofia può essere definita uno storicismo razionalistico: la realtà è progressiva manifestazione nel tempo dello Spirito, che, come ragione assoluta, tende alla propria autocoscienza attraverso un processo dialettico lungo il quale si concretizza in determinazioni via via sempre più universali. La sintesi finale è costituita dall'identità di finito e infinito, in cui lo Spirito cioè riconosce nel finito null'altro che se stesso come frutto della propria opera: qui si realizza il regno della libertà, la conciliazione di tutte le contraddizioni e opposizioni. La prima grande opera di Hegel, la "Fenomenologia dello Spirito" (1807), può essere a suo modo qualificata come un'opera pedagogica secondo il modello dei romanzi di formazione, in quanto si mostra il lungo tirocinio compiuto dalla coscienza per elevarsi dal piano dell'immediatezza quotidiana a quello del sapere assoluto in cui tutto appare necessariamente dominato dalla ragione. Il raggiungimento di questa meta passa attraverso l'esperienza di determinate esperienze storico-culturali che la coscienza deve affrontare e superare. Pertanto il processo educativo di ogni individuo è costituito da tutti i sedimenti storici dell'umanità che devono venire assimilati come patrimonio costitutivo per la propria formazione. Tale punto di vista è strettamente collegato alla riforma neoumanistica che l'amico F. Niethammer (1766-1848) teorizza e realizza proprio in questi anni in Baviera, prevedendo un doppio canale formativo: scuole tecnico-professionali per coloro che interromperanno gli studi, scuole a forte impronta classicista per la futura classe dirigente. Quale direttore del ginnasio di Norimberga (1808-1816) Hegel avrà poi modi lui stessi di mettere in pratica queste idee: lo studio degli antichi ci invita ad allontanarci dal quotidiano e ad elevare la mente ai valori essenziali del nostro essere storico, mentre la stessa grammatica delle lingue classiche è un esercizio per sottomettere il pensiero ad una disciplina e conseguire quella capacità astrattiva che culminerà nel sapere filosofico, identificato come il sapere razionale per eccellenza, unico autentico sapere in quanto assoluto e universale. Ogni pedagogia del gioco e dell'intuitività viene quindi esclusa, così come ogni autonomia del mondo infantile.

La problematica pedagogica viene ripresa nella sezione sullo "Spirito oggettivo" dell'"Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio" (1817) e nello sviluppo che a questa parte del suo pensiero viene fornita a costituire la "Filosofia del diritto" (1821). Al centro di questa riflessione c'è la vita che gli individui conducono all'interno di quelle istituzioni che ne assicurano l'identità e l'appartenenza ad un tessuto organico. Come sul piano metafisico Hegel ha mostrato la contraddittorietà del finito e la necessità della sua risoluzione nell'infinito, così sul piano politico egli è ostile ad ogni individualismo, sia romantico che liberale. Solo all'interno della famiglia, della società civile e dello Stato, il singolo può realizzare la sua essenza di essere razionale e quindi conseguire quella libertà che si identifica con il raggiungimento dell'universale. Ciò significa che egli deve lasciare cadere ogni forma di naturalismo che esalti l'immediatezza di bisogni, sentimenti, impulsi. Nella famiglia i figli hanno certo il diritto ad essere educati, ma la loro formazione implica che essi contribuiscano con opportuni servizi alla vita comune e che siano sottoposti ad una severa disciplina che spezzi l'arbitrio soggettivo. Quindi nessuna concessione a capricci o impulsi immediati: poiché solo l'adulto ha l'idea precisa dei fini universali dell'educazione, dovrà essere obbedito dai fanciulli, convinti che questo sia il metodo migliore per maturare e divenire persone concrete nella società. A quest'ultima spetta il compito concreto di organizzare gli appositi istituti e le forme organizzative per la formazione professionale, in base ai propri bisogni, anche se la classe suprema, quella dei funzionari, non può essere preparata se non attraverso gli studi classici culminanti con la filosofia. Ma la suprema forma istituzionale è lo Stato, massima espressione della

Ragione e quindi fine ultimo di ogni individualità. Come già per Fichte, ancora più per Hegel lo Stato è Stato etico: esso è un prius assoluto che non agisce casualmente o arbitrariamente ma secondo intrinseca necessità, e dunque universalità. Tutta l'educazione del singolo è tesa dunque a formare in lui il cittadino, cioè colui che è al servizio della collettività organizzata nello Stato, alla cui assolutezza ogni prerogativa particolare (dalla proprietà al diritto di critica e d'opinione) deve essere sacrificata in nome della sua intrinseca razionalità che lo rende "un che di terreno e divino insieme".

## **6. Froebel**

Malgrado l'attenzione per i problemi pedagogici da parte di filosofi e intellettuali, l'età romantica conosce una vera e autentica figura di educatore solo con F. Froebel (1782-1852). La sua prospettiva si fonda certo su una serie di elementi culturali desunti da varie fonti (la filosofia di Schelling, le intuizioni di Jean Paul soprattutto), ma l'importanza della sua opera consiste specificamente nella realizzazione dei "giardini d'infanzia". Questa istituzione presuppone un modo del tutto nuovo di concepire la natura infantile e di conseguenza i rapporti educativi, anche se Froebel dovette sopportare, a motivo della radicalità delle sue idee e dei suoi metodi, la censura del governo prussiano che ordinò la chiusura del "Giardino generale tedesco d'infanzia" di Keilhau (così si chiamava la scuola di Froebel fondata in questa cittadina tedesca nel 1836) con l'accusa che vi si impartiva un'educazione atea e socialista. In realtà, come si ricava dalla lettura della sua opera teorica fondamentale l'"Educazione dell'uomo" (1826), l'orientamento di Froebel è di tutt'altro tono. Egli parte dai due pilastri della filosofia di Schelling: l'unità del tutto e la concezione della natura come manifestazione dello spirito. L'unità è Dio, che si mostra all'esterno nella natura e all'interno nello spirito. "Tutto è unità, è fondato sull'unità, muove dall'unità; tutto tende, conduce e ritorna all'unità. Di conseguenza, l'aspirazione al raggiungimento dell'unità è la base delle molteplici attività umane". L'educazione deve letteralmente fare emergere e sviluppare il divino che è nell'uomo, che può dirsi formato solo quando viene posto in condizione di apprezzare le relazioni con ogni aspetto della natura e di ricondurle all'unità, conoscendole e dominandole. L'unità del tutto, fuori di sé e dentro di sé: ecco il fine cui l'educazione deve condurre il soggetto attraverso la sua interiorità. Froebel intende perseguire questo fine studiando le scienze naturali come la mineralogia e la cristallografia sicuro di trovare per questa via, data l'identità di natura e spirito (rappresentabile con l'immagine della sfera), le leggi e i processi evolutivi e formativi dell'uomo. Ma il compito dell'educazione non è solo conoscitivo ed etico: poiché l'uomo è stato creato ad immagine e somiglianza di Dio, esso deve essere anche attivo. Come Dio è creatore, "l'uomo deve operare e creare come Dio. Lo spirito dell'uomo deve alitare sull'uniforme materia e animarla perché acquisti figura e forme, sostanza e vita". Dunque si può vedere nell'infanzia un'età particolarmente felice secondo il detto evangelico che il regno dei cieli è dei bambini in quanto essi sono dotati di facoltà fino ad allora attribuite solo a Dio: creare la vita naturale ed esprimere la propria essenza producendo, e "l'uomo produce sostanzialmente al fine di esprimere la spiritualità di cui è dotato in forme che gli consentono così di verificare la sua stessa essenza spirituale e divina, e insieme la stessa essenza di Dio". Pertanto si può concludere che nell'animo, nell'interiorità sussiste una ricchezza di potenzialità inespresse che l'educazione non deve soffocare ma far crescere purché si presti attenzione alle manifestazioni esteriori (linguaggio, gioco, attività espressive) in cui esse si estrinsecano. Per questo deve essere tenuta presente una teoria generale dello sviluppo infantile che risulti fortemente contraddistinta dall'idea della continuità, per cui ogni fase della vita si costruisce su quanto acquisito nelle precedenti. Froebel raccomanda nello stesso tempo di evitare da un lato rotture tra i vari periodi e di tenere conto dall'altro dei caratteri propri di ciascuno di essi. Così ogni

fase possiede certamente delle specificità : infatti quella del lattante è incentrata sullo sviluppo corporeo, quella dell'infanzia è caratterizzata dallo sviluppo del linguaggio e dell'attività rappresentativa, quella della fanciullezza in cui domina l'istruzione. Tralasciando la prima, l'attenzione di Froebel si è appuntata in particolare sulla seconda e la terza.

Dell'infanzia si deve soprattutto evidenziare la dimensione nell'esteriorizzazione: il bambino avverte un impulso irrefrenabile ad esprimere il proprio mondo interiore, l'energia creativa che è dentro di lui. Lo fa attraverso il linguaggio ma principalmente, come avevano già notato Schiller e Jean Paul, attraverso il gioco per la sua capacità di stimolare l'immaginazione e la fantasia. Quale grado più alto dello svolgimento infantile, esso risulta una trama fondamentale per stabilire rapporti con sé, con gli altri, con la realtà esterna. Infatti non bisogna mai dimenticare "quando il bambino gioca con oggetti che a noi paiono senza vita, che per lui sono vivi e reali"; ma da questa osservazione si può passare a concludere che "il bambino comincia a giocare con le cose ma poi gioca con se stesso e il mondo". Questa è una considerazione fondamentale: Froebel è convinto infatti che, in assenza di impedimenti o storture, le regole e le abitudini apprese durante questa fase verranno poi spontaneamente trasferite nelle attività di adulti. Così la gioia, la libertà, la soddisfazione del gioco dovrebbero caratterizzare il lavoro, oggi falsamente e immoralmente considerato solo sforzo per soddisfare gli istinti e i bisogni di sopravvivenza. Altrettanto dovrebbe accadere per un'altra componente del gioco: esso è un'attività collettiva che dovrebbe promuovere la disposizione a stare insieme e a produrre.

Al contrario dell'infanzia, la fanciullezza costituisce invece il periodo connotato da un movimento interiore che, suscitato dalla curiosità e dall'interesse, consente l'apprendimento. Significativo è anche il mutamento che avviene nella sfera del linguaggio: se in precedenza il bambino non poteva distinguere fra parola e oggetto, ora, attraverso la scrittura, diventa più analitico e assume una valenza insieme più concreta e autonoma rendendo possibile un percorso formativo differenziato.

Delineata in questi termini la teoria dello sviluppo, è necessario che l'educatore asseconi al massimo quanto è nelle potenzialità de fanciullo senza interventi prescrittivi, conscio di non essere se non un mediatore tra l'allievo e la natura, sia interiore che esteriore. Come in Pestalozzi, anche in Froebel la prima figura di educatore va rintracciata nella famiglia: la madre vi svolge un ruolo fondamentale (ad essa egli dedica "Canti e cure materne" del 1844, opera ricca di suggerimenti per la sua attività educativa), non solo sul piano dell'allevamento, ma soprattutto nella formazione del carattere. Entrambi i genitori poi devono promuovere attività che, senza forzature adultistiche, rendano il bambino protagonista e ne sviluppino le capacità. Il modello educativo materno deve essere conservato anche nel "Giardino": la maestra avrebbe dovuto dedicare affettività e attenzione individualizzata al bambino, ma anche possedere una specifica preparazione pedagogica per renderla idonea svolgere la propria attività in modo proficuo, guidando il bambino alla libera espressione attraverso attività e materiali appositi, in continuità con il clima sereno della famiglia (per la formazione e l'aggiornamento di questa nuova qualifica didattica il duca di Mainingen aveva offerto un castello e dei mezzi, ma Froebel pensava ad una parte dello stesso "Giardino" come luogo idoneo al conseguimento della preparazione professionale delle maestre). In altri termini il "Giardino d'infanzia" avrebbe dovuto essere una palestra di "sensi comuni" fra bambini, madri ed educatrici, luogo d'incontro e di vita spirituale comunitaria, dove i primi avrebbero potuto trovare "un'immagine della vera famiglia e della vera vita sociale, dove il tutto abbraccia il particolare e l'individuo". Tutti gli interessati all'infanzia (madri, sorelle, fratelli maggiori, balie ecc.) erano invitati a collaborare e imparare come va trattata l'infanzia e a discutere i problemi comuni. Tuttavia, se la scuola deve allacciarsi alla famiglia, essa presenta anche delle peculiarità di fini che

oltrepassano quelle dell'educazione familiare. La scuola-giardino non è solo un luogo di ricovero per bambini i cui genitori sono impegnati nel lavoro, ma un autentico ambiente educativo con materiali appositamente preparati e personale qualificato dove il bambino, simile ad una pianta, possa crescere liberamente e secondo natura. Perciò dovrà essere gaio e sereno con mobili su misura, giocattoli, pareti con illustrazioni e piccoli lavori appesi. Il "giardino" vero e proprio è diviso in due parti, una per il lavoro comune e un'altra divisa in appezzamenti individuali dove ciascun fanciullo coltiva fiori e ortaggi: impegnato a lavorare il suo piccolo pezzo di terra, egli crea la vita della natura come Dio; così trascorre l'intera giornata del tutto impegnato mentre la maestra lo sorveglia, lo stimola, lo aiuta.

Nella prospettiva pedagogica di Froebel, la spontaneità è la legge dello spirito: pertanto bisogna evitare di intervenire in modo preordinato sul bambino per non intaccare l'originaria integralità del suo essere. Si è già accennato all'importanza e alla funzione del gioco: esso consente al bambino di rappresentare il proprio mondo interiore aderendo nello stesso tempo ai vari aspetti di quello esteriore, che viene colto e conosciuto quasi misticamente nella sua unità. Il gioco è dunque la strada maestra della scuola dell'infanzia, poiché in esso si manifestano attività motorie, cognitive e sociali, e attraverso di esso si sviluppano le funzioni superiori come il linguaggio, il disegno, la capacità logica, la produttività. Si passa così dall'espressione esterna dell'interiorità e dal fare (Froebel prevede che si incominci con il disegno per passare poi alla poesia, al canto, alla creazione di piccoli oggetti) al conoscere caratteristico dell'età della fanciullezza in cui prevale il momento dell'interiorizzazione. Anche in questa fase dell'istruzione il fine ultimo resta il poter cogliere l'unità del tutto in Dio: esso dovrebbe essere reso possibile attraverso l'impiego di un particolare apparato strumentale (i cosiddetti "doni") in grado di mediare tra l'esperienza sensibile e la struttura intima della natura. Sfruttando la naturale curiosità del bambino, gli si offrirà un materiale didattico strutturato gravido di significati metafisici e cognitivi. Per questo non potrà essere usato a caso, ma dovrà essere presentato al fanciullo secondo un ordine preciso, che deriva dalla teoria dello sviluppo progressivo e continuo dell'animo umano. Si è già avuto modo di vedere come per Froebel la sfera fosse la rappresentazione originaria, l'immagine emblematica dell'unità del tutto. Inoltre la legge del movimento sferico è il processo che motiva l'espressione esteriore dei contenuti interiori. Perciò il primo dono offerto al bambino nel "Giardino" sarà una palla di stoffa quale simbolo dell'infinito, dell'unità e, se unita ad altre simili, della molteplicità. Essa è conclusa in sé ma rappresenta globalmente tutte le cose: riposo e movimento, totalità e unità, semplicità e multilateralità, comprende il visibile (la superficie e i suoi punti) e l'invisibile (il centro, gli assi). Grazie alla palla, con cui si identifica, il bambino può rappresentare ed esprimere i propositi, le idee i pensieri che sono dentro di lui; inoltre può intuire l'infinito che lo circonda e esercitare i suoi sensi (la mano, le dita, il braccio, l'occhio). Con lo sviluppo del linguaggio può favorire lo sviluppo della funzione di simbolizzazione, in quanto viene utilizzata come sostituto degli oggetti assenti.

Dopo la palla una sfera di legno, opposta alla prima per peso e durezza, che dà al bambino la dimostrazione dell'accrescimento della sua forza. Successivamente verrà offerto al bambino un cubo, simbolo della stabilità cosmica e della molteplicità tridimensionale (e perciò opposto alla sfera che rappresenta l'unità e il movimento). La loro conciliazione è costituita dal cilindro.

Seguiranno poi delle varianti interne a ciascun dono: la palla può essere accompagnata da sei palline colorate con i colori dell'iride; il cubo può essere suddiviso in otto cubetti, poi in otto mattoncini, ancora in otto cubetti di cui alcuni ulteriormente divisi per le diagonali, e infine in ventisette mattoncini di cui alcuni suddivisi per altezza e larghezza. Attraverso questo materiale il bambino acquista il senso del rapporto tra le parti e il tutto, si avvia ad apprendere le operazioni

aritmetiche e ad iniziare lavori di costruzione. In un momento successivo verranno offerti al bambino altri doni per lavori più complessi e attività più articolate: oggetti derivati dalla scomposizione del solido in linee, punti e superfici con scatole contenenti tavolette di varia forma geometrica, assicelle, stecche, fili, perle, bottoni ecc. Anche se Froebel era mosso dalla convinzione che il principio e il significato profondo della vita erano già nello spirito di ciascun uomo e quindi non derivabili dall'ambiente, i suoi "doni" erano carichi di significati metafisici e perciò educativi in quanto davano forma alla personalità del bambino. Nella loro strutturazione dovevano poter attuare una progressione nella conoscenza del reale passando dall'unità e dalla semplicità alla molteplicità e alla complessità, attraverso l'arricchimento delle possibilità combinatorie e dell'abilità manuale del bambino che, su questa base, si sarebbero evolute in attività creative.

Malgrado alcune rigidità metodologiche e ingenuità teoriche, l'esperienza dei "Giardini d'infanzia" non solo si diffuse con successo in Europa e nel mondo occidentale, ma viene a costituire uno dei pilastri della pedagogia contemporanea per la nuova concezione dell'infanzia e della sua scuola.

## **7. Herbart**

Certamente la prima metà dell'Ottocento ha visto notevoli esperienze pedagogiche illuminate da fine sensibilità sulla psicologia infantile e sorrette da profonde intuizioni metodologiche. Tuttavia solo con J.F. Herbart (1776-1841) la pedagogia esce dallo spontaneismo e dalla improvvisazione e si avvia ad acquisire lo statuto di scienza autonoma. Egli le conferisce una solida base filosofica pur senza dimenticare i concreti problemi didattici. Formatosi alla scuola di Kant e Fichte, si dedica poi alla pedagogia studiando il metodo pestalozziano e scrivendo il suo capolavoro in materia, la "Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione (1806). Insegnante a Gottinga e Koenigsberg, scrive ancora una "Psicologia come scienza" (1824-5) e, prima della morte, un "Disegno di lezioni di pedagogia".

Herbart orienta la sua riflessione in senso nettamente anti-idealistico, rifiutando la identificazione della pedagogia con la filosofia e la centralità della dimensione spirituale nel rapporto maestro-scolaro. Ma egli nega anche la riduzione della pedagogia a pratica empirica. La pedagogia è scienza autonoma dell'educazione, anche se per giungere a questo obiettivo ha bisogno di un metodo che le consenta di acquisire uno statuto disciplinare e ne stabilisca le competenze. Ma autonomia non significa isolamento: al contrario la pedagogia è scienza eminentemente interdisciplinare in quanto dipende sia dall'estetica (che, come scienza del bello e del bene, indica le finalità generali da realizzare) che dalla psicologia. Quest'ultima in particolare assume un ruolo rilevante in quanto tocca a lei definire i mezzi per la concreta attuazione del percorso formativo mediante la definizione di soggetto conoscente e la spiegazione del processo conoscitivo. Sotto questo profilo Herbart si mostra ostile tanto all'idealismo (che riduce la realtà a una sostanza spirituale, ossia all'io e alla sua attività) quanto all'illuminismo (che sostiene la dottrina delle facoltà dell'anima). Seguendo l'insegnamento di Kant, egli sostiene che la realtà è data dalla dinamica delle cose molteplici (chiamate anche "reali") che si offrono alla nostra esperienza secondo una molteplicità di profili che è relativa alle variazioni sensibili attraverso le quali esse ci si presentano. Ognuno di essi entra in rapporto con l'io umano e genera una relazione specifica che si chiama "rappresentazione", costituente l'oggetto di studio della psicologia. La stessa anima non è che uno dei tanti "reali" di cui è possibile conoscere l'esistenza solo mediante l'interazione con gli altri enti. Come dicevamo, la vera realtà è costituita dal complesso delle relazioni tra l'io e le cose e può identificarsi con i meccanismi psichici del soggetto. Se la "cosa in sé" è inconoscibile e la sola realtà per noi



accessibile è data dai processi e dalle rappresentazioni dell'anima, è importante guidarli e sostenere la formazione nel giusto senso di "masse appercettive" psichiche. Infatti alla psicologia tocca il compito di studiare le leggi che descrivono l'associazione e il movimento delle rappresentazioni. Prima di esse non esistono facoltà dello spirito: tutto si origina come funzione delle idee che, combinandosi tra loro secondo certe affinità che le associano e le dissociano, producono l'attività psichica rappresentativa. Essa si esplica come una serie di stratificazioni progressive di ciò che via via si deposita dalle percezioni dando luogo appunto alla "massa appercettiva": infatti le rappresentazioni si associano e si collegano tra loro creando delle "masse", che funzionano come poli d'attrazione per le nuove rappresentazioni. Quelle più deboli, isolate e poco aggregate, cadono al di sotto della soglia della coscienza, riemergendo in concomitanza con la formazione di adeguate masse rappresentative. Lo sviluppo conoscitivo è proporzionale all'ampiezza e alla duttilità della massa appercettiva, cioè, in altri termini, alla strutturazione della vita psichica. Poiché questo avvenga nei modi appropriati e nel corretto rapporto quantità-qualità, occorre un'istruzione educativa che guidi tale processo. Ciò è tanto più necessario se si pensa che per Herbart anche la vita etica è insieme originata e condizionata dal pensiero: poiché l'apprendimento consiste fundamentalmente nell'iter di istruzione prescelto, si tratta di considerare i programmi di insegnamento e la metodologia didattica più idonea alla loro corretta assimilazione. Compito dell'educazione è la formazione di una personalità sviluppata in tutti i suoi aspetti secondo i cinque valori fondamentali indicati dall'esperienza: libertà interiore, perfezione, benevolenza, diritto, equità. Poiché l'estetica è la scienza dei valori, la pedagogia risulta subordinata all'estetica come i mezzi ai fini. In vista del raggiungimento di questo obiettivo risulta indispensabile la formazione del carattere, di cui l'educatore è responsabile pur dovendo fare i conti con mezzi e circostanze esteriori. Poiché il bambino viene al mondo senza volontà, preda di impulsi incontrollabili, bisogna che la sua formazione morale avvenga con sforzo e istruzione. Le condizioni per l'istruzione educativa risultano pertanto il governo e la disciplina. Con il termine "governo" Herbart intende il controllo esercitato dall'educatore sull'allievo al fine del mantenimento dell'ordine: esso è necessario finché non sia stata raggiunta l'età della ragione e dell'autocontrollo. Fino a questo momento il governo pone le premesse per il superamento del periodo in cui il carattere è dominato da fattori anteriori alla volontà del singolo. Quest'ultima è frutto di uno sforzo autocosciente verso il miglioramento ed è guidato dai valori indicati dall'estetica. Con la "disciplina" l'atteggiamento di comando dell'educatore deve trasformarsi in un'azione di guida dell'istruzione intellettuale e di sostegno del comportamento: ciò significa che l'educazione può realizzarsi solo attraverso l'istruzione, o, detto in altri termini, che la formazione intellettuale comprende anche quella del carattere morale. Herbart è convinto che i valori morali non derivino né da un moto spontaneo dello spirito né dall'esperienza: è necessaria "un'istruzione educativa" come trasmissione ed elaborazione della cultura. L'apprendimento deve pertanto essere inteso come processo di organizzazione delle esperienze (o masse appercettive) che attribuiscono profondità e significato ai fatti nuovi acquisiti inserendoli in un contesto dinamico che si sviluppa a gradi e livelli sovrapposti. Il problema educativo consiste quindi nella scelta del materiale adatto a formare esperienze valide e nella messa a punto di procedure metodologiche in grado di svilupparle.

Se cinque sono i valori che costituiscono i fini educativi generali, altrettanti sono i criteri metodologici fondamentali per ogni tappa d'insegnamento: a) la preparazione (richiamare quanto già appreso e indicare l'aggancio con le nuove nozioni); b) presentazione (avvio di un nuovo apprendimento mediante la concatenazione tra più nozioni); associazione (sistemare le nuove nozioni all'interno del tessuto cognitivo già acquisito); generalizzazione (formazione di regole generali per astrazione dal materiale appreso); applicazione (esercizi di verifica e di consolidamento del sapere). Ma questi criteri non potrebbero funzionare se non ci fosse un legame con lo scopo

educativo che favorisca la concatenazione tra i contenuti via via appresi. Questo legame è costituito dalla multilateralità dell'interesse, che consente di evitare la dispersione delle attività educative orientandole verso la formazione morale della persona nella sua integralità. L'interesse è alla base della conoscenza in quanto si colloca in posizione mediana tra l'indifferenza e il desiderio. In apparenza desiderio e interesse sono fortemente simili ma il secondo si caratterizza perché non dispone del suo oggetto ma ne dipende. Esso non si collega a nessun contenuto finché non è animato dal desiderio di qualcosa e dalla volontà di raggiungerla: grazie ad esso una cosa percepita assume un valore particolare rispetto alle altre appercezioni per il peso acquistato nel nostro animo. Naturalmente non è possibile elencare tutti gli oggetti interessanti, mentre risulta più proficuo delineare un quadro dei gruppi fondamentali di interesse. Vi saranno allora due grandi aree che comprendono gli interessi di conoscenza e quelli di partecipazione: i primi, concernenti sia la natura che l'uomo, mirano al raggiungimento delle leggi che disciplinano la mutevolezza dei fenomeni reali, mentre i secondi, che concernono solo l'uomo, pur constatando la mutevolezza irriducibile dei casi umani, ne tentano anche una sintesi ed una valutazione sulla base di valori generali. A loro volta gli interessi della conoscenza si distinguono in rapporto all'attività teoretica (dove possono riferirsi alla natura o alle idee) e all'attività di valutazione (che può svolgersi anche in senso pratico concernendo i valori estetici del bello e del buono). Se gli interessi della conoscenza riguardano la sfera mentale, quelli della partecipazione riguardano la sfera affettiva e possono essere distinti nel rapporto che noi abbiamo con gli altri uomini (sia nel senso dei singoli individui, sia nel senso della collettività) e nel rapporto che abbiamo con Dio (interesse religioso). Questa classificazione risponde all'esigenza di evitare la frammentazione del processo educativo garantendo l'unitarietà del curriculum di studi, i cui contenuti, identificabili con le scienze stesse, devono soddisfare nello stesso tempo i sei interessi fondamentali. Pertanto seguendo un certo piano di studi vi saranno contenuti e comportamenti che dovranno essere appresi contemporaneamente, mentre gli interessi, nella loro multilateralità, consentiranno di far rientrare le materie in un unico processo istruttivo. Quest'ultimo, comunque possa venir strutturato, dovrà svolgersi in ogni caso all'interno di due fattori fondamentali dell'educazione: la scienza (per gli interessi della mente) e l'umanità (per gli interessi del cuore). In riferimento alla scienza, Herbart raccomanda la scelta di discipline dotate di particolari capacità di suscitare la concentrazione e la riflessione sull'unità del sapere: per gli studi elementari la scelta dovrà cadere sulla Geografia, che contiene le rappresentazioni essenziali del tempo e dello spazio, e per gli studi superiori sulla Storia. Ma Herbart valorizza anche la funzione formativa della matematica, da integrarsi però con lo studio delle altre scienze speciali, in particolare il diritto. Per quanto riguarda l'umanità, questo valore verrà apprezzato soprattutto attraverso lo studio della letteratura classica, a partire dall'"Odissea", la cui lettura in lingua originale dovrà essere proposta fin dall'età di 8-9 anni.

Gran parte dell'attenzione teorica di Herbart è dedicata ai problemi del metodo ed in particolare alla struttura della lezione, strumento fondamentale per un insegnamento-apprendimento che sia organico, di cui tenta per primo una definizione scientifica secondo i criteri più sopra indicati. La sua organizzazione corretta, scandita in un ordine di successione necessaria che non può essere variato, permetterà di procedere con apprendimenti pluridisciplinari e secondo itinerari programmati. Del resto l'impostazione metodologica risulta congrua rispetto alla concezione dell'apprendimento elaborata dalla psicologia. Esso si articolerebbe in due momenti distinti eppure complementari: la penetrazione, in cui la mente si assorbe in oggetti distinti, e la riflessione che collega in unità le varie conoscenze. In relazione a queste modalità, si possono indicare tre procedimenti istruttivi: quello descrittivo, teso al chiarimento della massa delle rappresentazioni, quello analitico, che insegna collegarle procedendo per distinzioni e divisioni, e quello sintetico che si serve delle idee per realizzare nuove sintesi.

Quanto ai problemi di politica e organizzazione scolastica assai dibattuti, come s'è visto, negli anni della Restaurazione, Herbart assume una posizione liberale coerente con le linee generali del suo pensiero pedagogico. Lo Stato dovrebbe avere un ruolo limitato alla fornitura delle condizioni di servizio, mentre le scuole dovrebbero godere di autonomia nell'elaborazione dei curricula e dei percorsi formativi. Anche in sede di strutturazione dei cicli scolastici, Herbart si orienta nel senso di una sua semplificazione che comprende una scuola di base per tutti ed una scuola superiore articolata in due indirizzi: quello classico e quello tecnico.

Per l'ampiezza dei suoi temi e la novità di molte soluzioni, la riflessione psico-pedagogica di Herbart ebbe vasta influenza sia in Europa sia in America. Specialmente l'impronta scientifica fece sì che essa riscuotesse ampi consensi nell'età del Positivismo, senza peraltro mancare di lasciare una traccia significativa anche in molti pensatori contemporanei.

## **8. La pedagogia italiana nell'età romantica**

Nella prima metà dell'Ottocento, il problema pedagogico fu intensamente dibattuto anche in Italia in rapporto sia ai mutamenti socio-economici sia al problema politico del Risorgimento. Durante il periodo dell'Illuminismo e quello napoleonico erano state attuate delle riforme in campo scolastico ed educativo, che la successiva Restaurazione abolì lasciando questo settore quasi esclusivamente alla Chiesa. Salvo i collegi ecclesiastici, soprattutto gesuitici, che impartivano l'istruzione secondaria classica, il resto era rappresentato solo da rare iniziative promosse dalla carità pubblica o privata. Tuttavia le innovazioni prodotte dall'avvio della meccanizzazione dell'agricoltura e dell'industria determinarono significative conseguenze anche sul piano dell'istruzione elementare e popolare, sotto l'influenza degli esempi svizzeri e francesi. Due furono le regioni investite in modo più forte da questo fenomeno: la Lombardia e la Toscana. Entrambe avevano conosciuto nel secolo precedente un profondo moto riformatore, che aveva preparato le condizioni per un deciso decollo economico realizzato nel corso della prima metà dell'Ottocento. La distribuzione della proprietà (seguita all'abolizione dei vincoli feudali) e le tecniche intensive di coltivazione (sostenute dalla diffusione del credito agrario a vantaggio anche dei piccoli proprietari) in agricoltura, nonché il rapido sviluppo delle manifatture tessili e dell'industria metallurgica, richiesero una manodopera meno rozza e culturalmente più preparata rispetto al passato. Di qui si diffuse la consapevolezza della necessità di cambiamenti in ambito educativo in vista delle finalità di progresso economico e sociale. Naturalmente i protagonisti di questo movimento di idee e di iniziative furono le élites liberali, democratiche e borghesi (comprendenti anche delle componenti illuminate dell'aristocrazia), che, sul piano politico, aderirono anche al processo risorgimentale che porterà all'unità nazionale. Il loro obiettivo era quello di riformare l'assetto politico italiano per adeguarlo alle esigenze della nuova società in via di formazione. Essi (ma evidentemente non tutti, dato che la maggior parte della classe dirigente, specie agli inizi, temeva che l'istruzione avrebbe suscitato nei ceti inferiori uno spirito di sedizione e di immoralità) si rivolgevano al popolo, da un lato artefice della sua realtà storica rinnovata, dall'altro bisognoso di raggiungere la necessaria consapevolezza per questo compito mediante un programma educativo che lo risollevasse dallo stato di prostrazione materiale e morale in cui si trovava. Come si diceva, il dibattito si svolse intenso, soprattutto sulle riviste come "Il conciliatore" a Milano, e l'"Antologia", "Il giornale agrario toscano" (quest'ultimo organo dell'Accademia dei Georgofili, che si proponeva di difendere gli interessi dell'aristocrazia e della borghesia terriera, sostenendo la libertà degli scambi e combattendo l'ignoranza diffusa tra i contadini) e "Il nipote di Caio Sesto Baccelli" (che si proponeva il compito di divulgare gli elementi di agronomia e scienza naturale) a Firenze, coinvolgendo intellettuali ed esponenti delle due grandi

<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/pancaldi-1.htm>

aree culturali della tradizione italiana, quella laica erede dell'Illuminismo, e quella cattolica liberale che cercava una conciliazione tra fede, riforma religiosa, liberalismo e patriottismo. Esse daranno vita ad una proficua dialettica da cui scaturiranno sia feconde teorizzazioni e progetti innovativi, sia concrete iniziative ed istituzioni educative a carattere sperimentale.

Negli anni a cavallo tra l'età napoleonica e la Restaurazione furono operanti autori che sono eredi e continuatori della tradizione illuminista. Tra essi il filosofo e giurista G.D. Romagnosi (1761-1835) autore di un'opera, "Dell'indole e dei fattori dell'incivilimento", dove, studiando i fattori della convivenza civile e della socialità, viene riconosciuta la fondamentale importanza dell'educazione il cui fine è la formazione dell'uomo quale essere razionale. Attraverso l'esercizio al quale l'insegnante sottopone l'allievo, dopo averne suscitato l'interesse e attirato l'attenzione, la mente viene messa in grado di svolgere tutte le sue funzioni. Nella "Costituzione di una monarchia rappresentativa" del 1815 Romagnosi propone un piano di studi articolato in tre livelli: un primo grado preparatorio, gratuito e per tutti, per l'apprendimento dei rudimenti di lettura, scrittura e calcolo; un secondo grado per l'insegnamento superiore (con materie a prevalente carattere scientifico) e l'apprendimento delle arti e dei mestieri; infine un terzo grado con materie di più vasto respiro culturale quali la filosofia, la logica, la psicologia.

Importante anche M. Gioia (1767-1829) che nel "Nuovo Galateo" del 1803-7 sostiene che cultura, morale e religione trovano il loro fondamento comune nell'utile inteso come bene individuale e sociale. Il fine dell'educazione diventa quella che lui chiama "pulitezza", cioè quello stile di comportamento morale che risulta improntato alla benevolenza verso il prossimo quale conseguenza del dominio della ragione sugli impulsi. Per il resto il Gioia, che si mostra vicino ad un certo spirito rousseauiano nel condannare le punizioni e i castighi corporali e nell'esigere libertà d'azione per il fanciullo e spiegazioni accessibili alle sue capacità, auspica un maggior spazio per l'insegnamento della lingua italiana ed una promozione da parte dello Stato del teatro quale luogo più idoneo di educazione per le scuole.

Ma l'autore più notevole di questo periodo è certamente V. Cuoco (1770-1823) nella cui opera la consapevolezza pedagogica si fonde con l'impegno politico e il risveglio della coscienza nazionale. Infatti nel famoso "Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799" si evidenzia l'importanza di formare con l'educazione la coscienza e la volontà dei cittadini per il buon reggimento dello Stato e le opportune trasformazioni politiche, anche in senso rivoluzionario. Nel "Rapporto al re G.Murat e progetto di decreto per l'ordinamento della pubblica istruzione nel Regno di Napoli" del 1809, si sostiene che i requisiti fondamentali dell'istruzione devono essere l'universalità (perché deve comprendere tutte le scienze e le arti), la pubblicità (perché deve essere amministrata dallo Stato), l'uniformità (in quanto deve essere regolata da principi costanti). Il progetto si ispira fondamentalmente alla cultura classica (ma comprende anche quella popolare e femminile) e prevede tre ordini di studi aperti sia agli uomini che alle donne: la scuola elementare (che deve essere gratuita e diffusa in tutto il Regno), la scuola media e quella superiore.

Nel periodo del Risorgimento, un contributo notevole alla riflessione pedagogica viene dall'ambiente del cattolicesimo liberale, dove si mescolano, insieme con la matrice religiosa, altre componenti culturali quali l'Illuminismo, il Liberalismo e il Giansenismo, con aperture e sensibilità anche per i problemi sociali della realtà italiana.

Figura di spicco di questo filone è il sacerdote e filosofo A. Rosmini (1797-1855), autore fin dal 1826 di un "Saggio sulla unità dell'educazione". Qui risulta particolarmente evidente la polemica

contro l'Illuminismo, accusato di aver sconvolto, con il suo individualismo, l'ordine sociale e religioso che vanno ripristinati subordinando gli spiriti ad un'autorità suprema. L'unità dell'educazione dell'uomo può avvenire pertanto solo in chiave religiosa, poiché solo il Cristianesimo garantisce, sul fondamento dell'unica Verità, l'unità del fine, del sapere e del metodo. Quindi la religione costituisce il fondamento e il coronamento di tutte le discipline: la conoscenza e l'amore di Dio costituiscono la parte essenziale dell'educazione, mentre tutto il resto ne rappresentano l'aspetto secondario e derivato. Di qui la difesa della libertà d' insegnamento: se questa deve essere intesa come competenza e correttezza di colui che insegna (infatti non si può insegnare l'errore), essa va riconosciuta soprattutto alla Chiesa, quale prima interprete della Verità, e in subordine ai genitori e ai dotti. Rosmini si oppone invece al controllo dell'educazione e della cultura da parte dello Stato. Quanto al metodo, il problema viene trattato nello scritto pubblicato postumo "Del supremo principio della metodica e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione". In sostanza esso si può ridurre alla legge della "gradazione", secondo la quale si passa, secondo un processo di naturale sviluppo, da ciò che si conosce a ciò che è ancora ignoto. Occorre pertanto col bambino procedere dall'universale al particolare, dalla sintesi all'analisi, passando da nozioni indeterminate ad idee via via più determinate.

Al problema pedagogico dedica molte pagine dei suoi scritti (anche se manca un saggio che tratti specificamente l'argomento) il fondatore del neoguelfismo V.Gioberti (1801-1852). Egli considera l'educazione come formazione dell'individuo nella partecipazione ad una realtà comunitaria: infatti solo nella dimensione sociale l'individuo può raggiungere la propria perfezione intellettuale e morale. Se pertanto l'educazione deve provvedere alla formazione della coscienza nazionale, essa deve essere pubblica, impartita a tutte le classi sociali e a tutte le età, e va accompagnata da opportune riforme economiche e sociali. In questa prospettiva Gioberti auspica una limitazione del ruolo della Chiesa ed un impegno più deciso da parte dello Stato, cui solo spetta la gestione organizzativa dell'educazione pubblica.

Anche il marchese fiorentino G.Capponi (1792-1876) si occupò di pedagogia, dedicandovi numerosi scritti, dai giovanili "La scuola di Padre Girard a Friburgo" (1820) e "Considerazioni intorno a un libro sugli istituti di Hofwyl" (1822), ai maturi "Pensieri sull'educazione". Bersaglio polemico principale è il cosiddetto "metodismo" (rintracciato negli indirizzi più vari, dai Gesuiti all'Illuminismo), il progetto cioè di formare secondo un modello prestabilito il fanciullo, che al contrario deve essere lasciato libero di svilupparsi autonomamente, soprattutto attraverso approcci indiretti. Capponi si riallaccia alla tradizione dello spiritualismo agostiniano, sostenendo che autentica educazione è solo quella che suscita le energie interne dell'allievo rivolgendosi al sentimento e alla volontà. A tal fine bisogna però fare ricorso a qualcosa che trascenda l'individuo, gettando le radici nella tradizione sociale in cui egli è immerso. L'educazione infatti può trasformare la società, ma solo se si condensa attorno ad "un'idea primordiale", ad un principio fondante, ad un "pensiero dominante" che sappia suscitare nell'animo motivazioni profonde, dirigere la volontà e plasmare l'intera vita. In Grecia e a Roma questa idea-guida che ispirava l'agire pubblico e privato era l'ideale civico, mentre nel Medio Evo era l'ideale religioso. Nell'età moderna sono cadute tutti gli ideali e perciò sono prevalsi il dubbio e il disorientamento: solo la religione, secondo Capponi, può svolgere questa funzione orientatrice e realmente educativa. Ma la funzione pedagogica della religione cristiana non coincide con quella della Chiesa, che ha preteso di dirigere le coscienze attirandosi le giuste critiche dell'Illuminismo. Quest' ultimo ha però prodotto una crisi di valori che, fondati solo sulla religione, hanno determinato lo smarrimento dei fini dell'educazione, riducendo la pedagogia a scienza dei mezzi.

Capponi indica nella "virilità" l'obiettivo del processo formativo: il fanciullo deve essere stimolato, con l'emulazione e l'esempio, a farsi uomo, maturo e responsabile, per sottrarsi ad ogni forma di condizionamento sia interno che esterno. Perciò bisogna evitare di indulgere eccessivamente sugli aspetti più specifici della natura infantile, ed esercitare l'autorità senza dissimularla quando è necessario. L'Italia ha bisogno, per risollevarsi dalla propria condizione di miseria morale e sudditanza politica, di individui così formati: in tal modo, secondo Capponi, il problema del Risorgimento passa anche attraverso l'educazione.

Sulla linea di Rosmini e Capponi troviamo anche lo scrittore N. Tommaseo (1802-1874). Anch'egli collega la questione nazionale a quella educativa, interpretata in chiave etico-religiosa: "educare, per me, è sinonimo di emancipare". In nome della formazione di una "forte personalità", Tommaseo sostiene, in opere come "Dell'educazione" e "Educazione e ammaestramento del popolo e della nazione italiana", la necessità di metodi disciplinari che, imprimendo vigore morale all'educazione, mirino a "estirpare la corruzione", fine prioritario e nello stesso tempo condizione essenziale per qualsiasi formazione nazionale.

La figura più notevole di pedagogista ed educatore dell'area del cattolicesimo liberale, è tuttavia quella di R. Lambruschini (1788-1873). Fondatore nel 1836 della prima rivista pedagogica italiana, la "Guida dell'educatore", e di un istituto privato a S.Cerbone, fu ispettore generale delle scuole della Toscana nel 1859, senatore del Regno d'Italia, presidente dell'Accademia dei Georgofili, docente di Pedagogia nel Regio Istituto di Studi Superiori di Firenze. Il suo pensiero è affidato a scritti quali "Dell'educazione" (1849), "Discorsi ai maestri" (1851), "Dialoghi sull'istruzione" (1860 e segg.). I suoi esordi furono per lo più pratici: negli anni Venti e Trenta fu in rapporti con quegli intellettuali (tra cui soprattutto il marchese C. Ridolfi) che, riuniti nell'Accademia dei Georgofili, individuavano nell'agricoltura il fattore essenziale del progresso civile. I suoi primi scritti furono quindi finalizzati ad un disegno di educazione professionale per divulgare tra gli imprenditori agricoli i metodi e gli strumenti della libera produzione. Per Lambruschini (come per Pestalozzi parecchi anni prima) solo l'educazione dei contadini a lavorare la terra in modo moderno e produttivo poteva impedire alle masse popolari di diventare macchine al servizio dell'industria: nella sua concezione cattolica e liberale, come in quella dei moderati del tempo, il filantropismo sociale doveva sposarsi con il riformismo economico. Con queste motivazioni nacque anche la scuola di S.Cerbone: sorta come istituzione annessa ad un'azienda agricola (sul modello svizzero di Pestalozzi ma anche su quello locale di Meleto voluto dal Ridolfi), essa doveva essere nello stesso tempo un convitto per pochi giovani delle classi abbienti e centro propulsore per la formazione della gente dei campi. Nella scuola l'atmosfera era familiare e Lambruschini si comportava come un padre, facendo leva sugli interessi degli allievi ed associando all'istruzione attività di tipo pratico. Tra le materie insegnate (i docenti erano tutti specializzati per aree o tecnici e professionisti) grande rilievo avevano le lingue moderne e le discipline tecnico scientifiche, così come ampio spazio era lasciato all'educazione fisica. Ma la formazione morale costituiva per Lambruschini il nucleo essenziale della sua iniziativa: gli alunni erano responsabilizzati e chiamati ad esprimere una valutazione settimanale sull'andamento delle attività comuni; inoltre partecipavano alla redazione di un loro giornale e a quella di una rivista della scuola, "L'Aurora", che veniva scambiata con l'analoga dell'istituto di Ridolfi.

Sciolto per motivi economici S.Cerbone, dopo il fallimento dei moti del '48-9 Lambruschini si ritirò dalla vita politica attiva e per un decennio si dedicò alla riflessione teorica e all'elaborazione delle sue idee esposte nelle sue opere già ricordate.

Secondo Lambruschini, due sono le finalità dell'educazione: sviluppare la personalità dell'individuo favorendo il libero manifestarsi delle sue potenzialità, e fornire tutti i supporti cognitivi e morali per il raggiungimento di questo obiettivo. Ma non c'è personalità senza moralità e questa si identifica con la legge divina, universale ed eterna. Quindi la religione è fondamento essenziale dell'educazione, a condizione che formi l'intelletto e la volontà salvaguardando la libertà individuale e la spontaneità della coscienza, senza opprimerle e soffocarle. Se non si nega l'autorità della Chiesa, tocca soprattutto alla famiglia (e certo nell'età moderna, in seguito al mutamento delle condizioni sociali e a quello conseguente tra genitori e figli, questo compito è più diretto e delicato) provvedere ad una solida e rigorosa formazione etica. La scuola deve affiancarsi alla famiglia, colmandone le lacune e completandone la funzione. Essa deve essere organizzata dallo Stato, senza limitare l'iniziativa dei privati che non riceveranno finanziamenti ma neppure saranno sottoposti a controlli facendo della qualità dell'offerta formativa l'unico fattore concorrenziale per attirare gli allievi.

Quanto ai modelli pedagogici, Lambruschini si mostra ancora una volta "moderato" nella ricerca di un compromesso tra i vecchi indirizzi educativi autoritari e quelli emergenti come frutto della nuova situazione sociale dove il bambino viene lasciato a se stesso e senza una guida. In sintonia con la dottrina cristiana che concepisce la libertà come obbedienza alla legge divina, egli riconosce che l'autorità è necessaria e costituisce il compimento della libertà in quanto induce l'individuo, in sé debole e inconsapevole, a fare ciò che è giusto e utile. L'educazione non è né solo un intervento dall'esterno, né solo uno spontaneo estrinsecarsi di impulsi interni: essa è mediazione tesa a promuovere la libertà e l'autonomia del fanciullo che si realizza quindi nella cooperazione tra maestro e allievo. Al primo spetta in primo luogo il compito di eliminare il male dall'animo infantile: deve quindi essere a sua volta persona retta, preparata, in possesso di tutte le informazioni sui suoi allievi. Su questa base, egli dovrà cercare di esercitare un'autorità non certo fondata sul timore, ma sulla stima e sull'amore, condizioni che la rendono accettata e quindi efficace. Il suo problema fondamentale sarà quello di trovare di volta in volta, in mancanza di una regola generale, una "giusta misura" in ogni intervento.

Secondo Lambruschini vi sono alcune modalità da tenere presenti nell'esercizio concreto della prassi pedagogica. La prima è l'educazione indiretta che si distingue in negativa (in quanto tende ad eliminare tutto ciò che ostacola una corretta maturazione della persona) e positiva (che consiste nel creare condizioni favorevoli affinché le potenzialità naturali possano esprimersi al meglio). Seguirà l'educazione diretta che consiste nell'esercizio dell'autorità dell'insegnante, che deve essere limitata e impiegata tenendo conto di alcune condizioni quali l'età dell'allievo, il suo carattere, le sue abitudini ecc. Soprattutto l'autorità non deve soffocare la libertà, ma promuoverla instaurando nel fanciullo il primato della retta coscienza che si realizza quando lo si induce a volere ciò che l'adulto vuole ragionevolmente per lui. I castighi e i premi devono pertanto essere un sussidio cui ricorrere solo eccezionalmente. Quanto al problema dell'istruzione, Lambruschini liquida recisamente la vecchia teoria della disciplina formale che la faceva consistere quasi esclusivamente con l'esercizio lungo e paziente di di forme-valori e la limitava alla sola sfera mentale. Ma egli respinge anche la nuova tendenza di matrice illuminista a dare il primato assoluto agli studi scientifici, con l'illusione che essi servano in modo esclusivo a sviluppare la ragione autonoma. Il compito della pedagogia moderna sarà pertanto quello di trovare un equilibrio tra i vari contenuti (umanistici e scientifici, intellettuali e sentimentali, religiosi e laici) in modo da sviluppare tutte le potenzialità dell'essere umano e prepararlo ad affrontare le molteplici dimensioni della vita, pubblica e privata. Bisogna dunque che l'insegnamento parta dall'esperienza dell'allunno, procedendo dalla globalità alla

distinzione, da un'idea oscura dell'oggetto all'analisi dei fattori costitutivi. Si perverrà infine alla ricostruzione sintetica in modo da ottenere la pluralità nell'unità.

Sul versante della cultura laica, il massimo esponente del fronte democratico è G. Mazzini (1805-1872), il cui pensiero politico è centrato sull'idea di nazione come prodotto di un processo educativo, in cui le masse dovranno acquisire quella coscienza che è la sola ed essenziale condizione per il raggiungimento dell'unità e dell'indipendenza. Il Risorgimento italiano sarà dunque possibile attraverso l'elevazione morale e politica del popolo, conseguibile con un innalzamento culturale generale. Quest'ultimo risulterà dalla convergenza di istruzione e di formazione etica tesa a sviluppare nell'uomo la conoscenza dei suoi doveri. Ma il pensiero di Mazzini si muove dentro un orizzonte religioso: Dio (ma con questo termine non si deve intendere quello di una confessione particolare, ma un assoluto spirituale immanente che agisce nella storia) ha imposto all'umanità la legge del progresso verso la libertà secondo un disegno educatore provvidenziale. Il progetto dell'unità nazionale assume pertanto i contorni di una missione, di una fede cui ciascuno deve dedicare e sacrificare l'intera vita. In un quadro democratico e rivoluzionario, Mazzini chiarisce dunque il legame tra educazione popolare ed emancipazione politica.

In questo spirito, E. Mayer (1802-1877), amico di Mazzini ma anche dei cattolici liberali toscani, fonda un istituto scolastico nella natia Livorno. Nella sua prospettiva (seguita anche dalla pisana M. Calandrini, entrambi di religione protestante), gli asili non devono essere semplici opere assistenziali, ma istituzioni politicamente necessarie per un migliore sviluppo sociale che le classi colte e ricche devono promuovere a compensazione dello sfruttamento da loro esercitato su quelle popolari. Tale concezione si esplica nella lotta di Mayer per la fondazione di libere scuole per l'istruzione popolare, nella sua partecipazione alla Società per il mutuo insegnamento e, come si è ricordato, nella fondazione di un istituto basato su questo metodo nel 1829.

Sempre sul fronte democratico, ma con un orientamento diverso da quello di Mazzini, troviamo anche la figura di C. Cattaneo (1801-1869) che nella rivista da lui diretta "Il Politecnico" discute per diversi anni i problemi della riforma dell'istruzione, partecipando anche ai dibattiti sulla scuola nel periodo postunitario. Il suo pensiero si basa sulla convinzione che l'educazione sia opera della società e che la scuola costituisca un valore sociale e civile: per questo l'istruzione di base deve essere universale e sovvenzionata tanto dai Comuni che dallo Stato. Quanto alla scuola superiore, Cattaneo propugna il superamento della frattura tra cultura classica e scientifica e la necessità di una più diffusa e approfondita istruzione tecnico-professionale da impartirsi con un nuovo metodo didattico che, eliminando ogni astrattismo e mnemonismo, proceda dal noto all'ignoto, dal facile al difficile. In linea con il suo federalismo politico, egli sostiene il decentramento e l'autonomia degli studi per tenere adeguatamente conto della diversità delle realtà locali in Italia. Discutendo in un articolo la legge Casati, egli ne mette in evidenza (insieme con F. De Sanctis) i limiti (accentramento burocratico, prevalenza dell'istruzione classica su quella tecnica e professionale, mancata riforma dell'insegnamento religioso, ecc.), e propone, in vista di un rinnovamento che parta dall'educazione e dalla preparazione civica delle masse contadine, una divulgazione, da parte del clero locale adeguatamente preparato, delle tecniche agrarie quale contenuto prioritario della nuova istruzione elementare.

Malgrado le numerose voci laiche che sollevano il problema, in Italia la maggioranza delle prime realizzazioni pratiche dell'educazione popolare sarà frutto dell'iniziativa di ecclesiastici che vedono



in essa un dovere cristiano fondamentale e uno strumento per contrastare la crescente scristianizzazione.

Ad aprire questa via fu F. Aporti (1791-1858), che fondò a Cremona la prima scuola infantile gratuita nel 1831 e diffuse le sue idee in scritti quali il "Manuale di educazione e ammaestramento per le scuole infantili" (1833), la "Guida dei fondatori e direttori delle scuole infantili di carità" (1836), i "Cenni sull'indole propria delle scuole infantili di carità e sul loro scopo" (1837), gli "Elementi di pedagogia" (1847). Egli, operando in un momento in cui un po' in tutta Europa crescevano le iniziative a favore dell'istruzione e dell'educazione infantili, concepì l'asilo non solo come una forma di assistenza, ma anche come un'opera di prevenzione sociale e di prima educazione delle facoltà dei fanciulli: quindi una vera e propria scuola, collegata a quella elementare ma anche (almeno nelle intenzioni) con una propria specificità metodologica e curricolare. Qui il fanciullo avrebbe dovuto raggiungere lo sviluppo armonico e graduale della sua personalità con un percorso articolato in tre aspetti: fisico, intellettuale, etico-religioso. L'educazione fisica, consistente in vari esercizi ginnici, avrebbe avuto la funzione assicurare quella salute e robustezza che è precondizione anche per la crescita mentale. L'educazione intellettuale avrebbe dovuto comprendere l'insegnamento della lingua e della nomenclatura attraverso una metodologia consistente nel mostrare oggetti o loro immagini e nel memorizzare i loro nomi. La lingua sarebbe stata insegnata in modo vivo attraverso la conversazione e non attraverso la grammatica; si sarebbero proposti racconti di fatti veri o verosimili desunti anche dalla lettura della Bibbia. Il calcolo sarebbe stato appreso attraverso la numerazione di oggetti concreti mentre solo nell'ultimo anno si sarebbe avviato l'apprendimento della lettura e della scrittura nonché delle quattro operazioni. Quanto all'ultimo punto, Aporti considerava il rapporto tra religione e morale tanto stretto da ritenere la prima coincidente con l'osservanza del culto esterno e con l'obbedienza ai precetti divini: a tal fine sarebbero stati funzionali la recita delle preghiere, lo studio della storia sacra e la stessa disciplina vigente nella scuola, consistente nell'obbedienza e nella subordinazione di tutti i fanciulli alla figura dell'adulto. Come si può constatare, i limiti dell'Aporti sono evidenti (mancanza di penetrazione della psicologia infantile, scarso rilievo accordato al gioco ecc.) specie se si confronta il suo asilo con alcune iniziative contemporanee (ad esempio i Kindergarten di Froebel), ma egli ebbe il merito di aver posto all'attenzione della società del tempo il problema dell'educazione precoce dei poveri.

Alle precarie condizioni di vita sia materiali che morali delle classi popolari, rivolse la sua attenzione anche G. Bosco (1815-1888) sollecitato più dalla devianza e dal disagio giovanile nella realtà urbana industrializzata che dai problemi dell'infanzia. Nel 1847 fondò a Valdocco l'"Oratorio" con annessi una Casa (simile ad un pensionato) e dei laboratori che preluderanno all'attività di insegnamento professionale. Ottenuta l'approvazione vaticana nel 1869, la Congregazione di don Bosco (detta salesiana perché intitolata a S. Francesco di Sales) si espanse in tutto il territorio italiano, dove vennero aperti numerosi collegi simili a quello della casa madre. Il pensiero pedagogico di don Bosco, esposto nei "Regolamenti" per i suoi Oratori e nel "Sistema preventivo per l'educazione della gioventù" del 1877, è più orientato in senso caritativo e pastorale che politico: a lui infatti furono estranei i rapporti tra educazione popolare e risorgimento nazionale, mentre si preoccupò molto della soddisfazione dei bisogni fondamentali dei singoli individui. Tuttavia poiché si trattava di fornire ai giovani sbandati una regola di vita e un mestiere che li inserisse nella vita sociale, la sua attività educativa assumeva inevitabilmente risvolti civili. A tal fine egli istituì degli ambienti moralmente protetti. Il primo di essi è l'Oratorio dove prevale il gioco sotto l'assistenza costante degli educatori che, facendo vita comune con i ragazzi, troveranno anche le occasioni per richiamare e far riflettere. La Casa, nata dall'esigenza di dare ricovero a vagabondi e indigenti, a

sua volta consentiva di dilatare, attraverso la vita in comune con gli educatori in condizioni di convitto, la dimensione familiare e di conseguenza le possibilità formative. Ad esse si aggiungeranno scuole per l'istruzione elementare e professionale e collegi-convitto. Il criterio metodologico in vigore negli istituti salesiani consiste nel sistema preventivo che consiste nel porre le condizioni che impediscano il verificarsi delle trasgressioni. Il suo cardine è dunque costituito dalla presenza di un educatore che sappia sorvegliare e ammonire. Sono previste due figure: quella del direttore (che si occupa dell'organizzazione generale dell'attività educativa) e quella dell'assistente (che segue da vicino singoli o gruppi); entrambi dovranno adottare un modello educativo familiare, proponendosi come padri o fratelli. Il loro comportamento sarà improntato pertanto all'amorevolezza, lasciando liberi i giovani e non obbligandoli a nulla. L'educatore dovrà presentarsi come l'incarnazione della ragione: solo così sarà autorevole, ma senza mai perdere quel calore affettivo che in modo esclusivo apre il cuore dei giovani alla ragione e alla religione.

## **9. Il Positivismo**

Figlio ed erede dell'Illuminismo settecentesco, il Positivismo esprime, con la convinzione di essere all'inizio di un'epoca di grande progresso e con la fede che la scienza sia lo strumento esclusivo per un miglioramento collettivo, la civiltà industriale e borghese lanciata verso un'espansione produttiva crescente all'infinito. Sullo sfondo dei gravi problemi sociali caratterizzanti l'affermarsi del modello economico capitalistico (inserimento delle masse proletarie nel nuovo quadro sociale, richiesta sempre più consapevole di formazione di base ecc.), certamente il fenomeno della scolarizzazione di massa pone alla pedagogia di questa età, oltre a precise scelte di carattere ideologico e politico, nuove questioni di ordine metodologico compendiabili nella necessità di dare all'educazione la veste di una scienza rigorosa. In polemica con l'impostazione metafisica e i fattori spontaneistici e affettivi propri dell'educazione romantica, il Positivismo, che crede nella capacità dell'educazione di diventare veicolo del progresso sociale, vuole fondare la pedagogia su una solida base empirica, riformulandone l'apparato teorico e pratico in rapporto con le altre scienze umane (psicologia dell'età evolutiva e sociologia soprattutto). Emancipatasi dalla filosofia, la pedagogia si avvia così ad assumere un nuovo profilo di tipo interdisciplinare, diventando il punto d'incontro e di collaborazione tra saperi diversi sull'uomo.

Il Positivismo nasce in Francia verso la fine del periodo napoleonico, in concomitanza con una fase iniziale di industrializzazione e con una forte espansione del sapere scientifico, frutto della tradizione illuminista. Se ne può attribuire la paternità a C.-H. de Rouvroy conte di Saint-Simon (1760-1825), che definisce per la prima volta il campo semantico del termine. Il suo ideale è quello di conciliare, come osserverà Marx, l'espansione capitalistico-industriale della società borghese con la giustizia sociale; in rapporto a tale fine egli considera l'educazione come diritto di tutti per una piena emancipazione umana e come strumento politico per la trasformazione della società. Infatti sulle riviste "L'industria" e "L'organizzatore" e in scritti quali "Catechismo degli industriali" (1823) e "Il nuovo cristianesimo" (1825), Saint-Simon sostiene la necessità di un programma politico-pedagogico di rinnovamento globale dell'umanità attraverso una nuova organizzazione sociale che elimini le disuguaglianze con un'equa ripartizione del lavoro e delle ricchezze. Essa sarà guidata dalla classe produttrice (operai e datori di lavoro insieme), coadiuvati da scienziati e tecnici capaci di sfruttare il sapere scientifico per il miglioramento della vita collettiva. In una società razionalmente e moralmente ordinata, l'educazione potrà essere indiretta in quanto lo stesso ambiente diviene una grande scuola di esperienze significative per i suoi nuovi membri. Nel presente bisogna battersi per eliminare nel sistema educativo ogni discriminazione e consentire ad

ogni persona di inserirsi nel tessuto sociale, che deve essere riformato per rendere partecipe il popolo e potenziato con l'espansione del sapere scientifico.

L'esponente più significativo del Positivismo francese è però A. Comte (1798-1857), autore del "Corso di filosofia positiva" (1830-1842) e tra l'altro di un "Catechismo positivista" (1852) e di un "Sistema di politica positiva" (1851-4). Nel quadro di una concezione della storia caratterizzato dallo sviluppo della ragione, egli auspica un'educazione rispondente alle esigenze della società moderna: essa quindi sarà improntata allo spirito scientifico, universale, tesa alla formazione del raziocinio e alla comprensione della necessità della cooperazione e solidarietà sociale. La cultura scientifica dovrà essere bilanciata da una educazione umanistico-letteraria che, senza scadere nello specialistico, impedisca alla scuola di orientarsi verso una preparazione meramente professionale. Inoltre Comte delinea, sulla base delle scoperte epistemologiche, una riforma della didattica che sia in grado di indicare i principi comuni dei diversi saperi e la gerarchia in cui questi sono inseriti, in modo da poter pianificare la loro progressione nel curriculum e rendere più efficace il loro apprendimento. Infine l'educazione deve essere intesa come un interscambio tra la società e l'individuo che dura tutta la vita e non è limitata al processo di inserimento nella società adulta: di qui la particolare responsabilità di cui è investito l'insegnante, che non deve solo trasmettere la cultura ma divenire un consigliere animato da simpatia nei confronti degli alunni.

Erede dello spirito comtiano è il sociologo E. Durkheim (1858-1917), che in "Pedagogia e sociologia" (1911) intende studiare in modo storico-scientifico l'educazione intesa come fenomeno sociale. Essa è necessariamente un riflesso della società che, mentre ingloba l'individuo, ne determina anche il tipo di sviluppo sia fisico che morale. L'educazione quindi deve continuamente adattarsi alle condizioni della società, che a sua volta si serve della prima per ristabilire sempre di nuovo le condizioni della propria esistenza. Pertanto la scuola ha la funzione "socializzare", cioè di adattare le nuove generazioni all'ambiente sociale. Quest'ultimo impone i suoi modelli comportamentali all'individuo che vi si deve adeguare, mentre la sua particolare psicologia diventa solo lo strumento mediante il quale l'educazione realizza il suo fine. La pedagogia dipende dunque dalla sociologia che, mentre deve rientrare nel bagaglio professionale dell'insegnante, gli fornisce anche le linee direttrici del suo lavoro. La scienza della società deve essere del tutto descrittiva e valutativa (nel senso che non vi trovano alcun posto i fattori soggettivi): con questi caratteri bisogna affrontare da un punto di vista scientifico anche il fenomeno educativo che deve essere analizzato nella sua oggettiva fatticità. Tuttavia bisogna riconoscere che non tutto quanto è educazione è riducibile a teoria scientifica: infatti l'educazione è anche pratica, arte in cui l'educatore si impegna concretamente spesso senza una esplicita base teorica che ne giustifichi le scelte e orienti la sua azione verso sicuri risultati. In ogni caso secondo Durkheim è possibile anche sviluppare una scienza descrittiva dell'educazione che da un lato illustri storicamente la genesi e lo sviluppo dei sistemi educativi, e dall'altro ne analizzi il funzionamento nelle reali istituzioni. Essa dimostra il profondo legame tra educazione e sistemi sociali, i quali, se sono stabili e internamente coesi, tendono a privilegiare gli aspetti tecnici dell'educazione, mentre se sono in crisi elaborano nuove teorie tese a rifondare i valori della vita collettiva. In entrambe le situazioni si può notare la costanza del fine dell'educazione, che intende socializzare i giovani trasmettendo valori. Se questo obiettivo viene fallito, si produce una condizione di disgregazione che coinvolge sia la società sia l'individuo, il quale, per effetto della mancanza di valori (anomia) che lo legano al gruppo, può giungere anche al suicidio. Il compito prioritario della scuola è dunque di tipo morale, in quanto deve tramettere quei valori che assicurino la continuità sociale. L'attuale divisione del lavoro ha imposto ai giovani, insieme con apprendimenti sempre più specifici e accelerati, un forte disciplinamento dei comportamenti, che è certo gravoso ma che produce anche ordine e stabilità

sociale e, di conseguenza, benessere per l'individuo. Tocca proprio alla scuola e al corpo docente il compito di curare il mantenimento, mediante la trasmissione dei valori, dell'ordine e del benessere sociale, garantendone così la persistenza ed evitando il pericolo del mutamento.

Anche nell'industrializzata Inghilterra il progresso tecnico e scientifico impone il ripensamento dei modelli educativi per adattarli alle nuove esigenze sociali. In particolare i nuovi modi di produzione legati all'introduzione delle macchine e della concentrazione di manodopera fanno emergere nuovi problemi che vanno dalla formazione tecnico-scientifica della classe dirigente all'educazione della classe popolare e all'assistenza dell'infanzia. Si è già visto il metodo del mutuo insegnamento di Bell e Lancaster, destinato ad avere ampia fortuna in tutta Europa e a diventare l'emblema della battaglia per l'educazione popolare.

Il Positivismo inglese è tuttavia caratterizzato dall'introduzione di un nuovo paradigma teorico, l'evoluzionismo, sviluppato e diffuso principalmente da H. Spencer (1820-1903), il cui lavoro precede per alcuni aspetti quello dello stesso Darwin. Egli infatti elabora un sistema in cui il principio dell'evoluzione, costituendo il fondamento sia di tutta la realtà che della conoscenza, determina una nuova visione delle scienze umane in generale e della pedagogia in particolare. Nell'opera "Educazione intellettuale, morale e fisica" (1861) il filosofo critica l'educazione tradizionale e cerca di formulare un sistema alternativo basato su criteri scientifici e conforme alle esigenze della società industriale avanzata. Se il fine dell'educazione (come del resto aveva già affermato Locke) è quello di preparare l'individuo ad adattarsi alla vita sociale in modo che abbia una vita completa, che sia libero e in grado di autogovernarsi, il criterio per impostarla in modo efficace non può essere se non quello dell'utile. Esso ci suggerisce che tale obiettivo è raggiungibile se si espletano, in ordine di importanza decrescente, le attività che servono direttamente e indirettamente alla conservazione della vita, quelle finalizzate all'allevamento della prole, quelle finalizzate al mantenimento di corretti rapporti socio-politici, quelle dedicate alla soddisfazione dei propri gusti e sentimenti. Considerando che lo sviluppo dell'individuo (ontogenesi) riproduce quello della specie (filogenesi), le diverse materie dovranno essere insegnate in base al loro grado di utilità e graduate secondo l'ordine già indicato. Dunque si incomincerà con l'attività fisica e le nozioni di fisiologia e igiene; ad esse seguiranno matematica, fisica, chimica, biologia e scienza sociale. Al terzo livello le scienze pedagogiche che completeranno la formazione del cittadino insieme con la storia, considerata però sotto il profilo culturale e socio-economico. Da ultimo (in modo invertito rispetto alla scuola tradizionale) vengono le discipline estetico-letterarie che sono solo ricreative e non fondamentali per l'esistenza. Quanto al metodo Spencer, in conformità con la legge dell'evoluzione, ritiene che si debba procedere dal semplice al complesso, dal concreto all'astratto: in un'ottica empirista egli raccomanda un'istruzione basata sui sensi e sull'esperienza (possibilmente autonoma), che progredisce con il progredire della mente dell'allievo. Quest'ultimo dovrà affrontare la vita da uomo che sappia guidarsi da sé, regolando i propri comportamenti sul principio delle "conseguenze naturali": pertanto il bambino dovrà essere libero di estrinsecare le proprie potenzialità e responsabilizzato attraverso un tipo di intervento non autoritario caratterizzato dalle "risposte naturali" alle sue azioni. Infine Spencer auspica che venga curata anche l'educazione del corpo, sia mediante migliori norme igieniche e alimentari, sia mediante il gioco e l'attività spontanea del corpo.

In Italia la cultura del Positivismo si afferma come tentativo di consentire alla cultura di affrontare in modo realistico, nel periodo post-risorgimentale, i gravi problemi sociali della nazione, dal cui assetto istituzionale e giuridico non possono essere separati. Il nuovo Stato ricevette un'organizzazione fortemente accentrata e caratterizzata da una forte "piemontesizzazione": l'intera

vita politica era regolata nei ministeri della capitale, mentre vennero estesi a tutto il territorio i sistemi normativi del Regno sabauda. Così per quanto riguarda la scuola, si preferì imporre un certo tipo di insegnamento congeniale a certe istituzioni, in modo uguale per tutti, attraverso la vigilanza centralizzata del Ministero della Pubblica Istruzione rappresentato nelle province dai Provveditorati agli Studi. Come modello fondamentale per il sistema didattico generale fu scelto quello tedesco, valido anche per le opzioni didattiche (contenuti e metodi) che non erano libere ma imposte dai programmi ministeriali che dovevano essere rispettati rigidamente. Venne quindi adottata la legge Casati del 1859 che regolava in modo puntuale la divisione in classi per anni di corso, gli orari di cattedra, i curricoli disciplinari e disponeva l'eliminazione di ogni attività non prevista dai programmi. Essa istituiva la scuola elementare per tutti, quadriennale, articolata in un biennio inferiore (con l'insegnamento di religione, lingua italiana, lettura, scrittura, aritmetica) e uno superiore (con l'insegnamento di composizione scritta, calligrafia, rudimenti di storia, geografia e scienze con l'aggiunta di geometria e disegno o lavori "doneschi", rispettivamente per le classi maschili e femminili che erano divise). L'istruzione elementare era obbligatoria per i primi due anni e la sua gestione pratica (edifici, materiale didattico, arredi, stipendi ecc.) era a carico dei Comuni, che nella maggior parte dei casi potevano organizzare solo una pluriclasse, cioè una classe con numerosi allievi di età e livello diverso affidati ad un solo maestro. Per quanto riguarda la scuola superiore, nettamente prioritaria rispetto a quella di base, essa vedeva un privilegiamento degli studi letterari su quelli tecnico-scientifici (quindi una sopravvalutazione dei licei classici sugli istituti tecnico-professionali che pure in alcune regioni, come ad esempio in Lombardia, erano molto avanzati). Al vertice del sistema scolastico, l'Università (l'unico ordinamento scolastico cui era concessa l'autonomia) dove si completava, dopo il ginnasio quinquennale (con l'insegnamento di italiano, latino, greco, aritmetica, geometria, storia antica) e il liceo triennale (con l'insegnamento di letterature italiana latina e greca, filosofia, matematica fisica e chimica, storia, scienze), la formazione della classe dirigente.

Con questo ordinamento (sostanzialmente rimasto immutato nella legge Coppino del 1877 e Daneo-Credaro del 1911 - che però avocerà all'amministrazione statale gran parte delle scuole municipali e l'assistenza agli alunni -, fino alla legge Gentile) il nuovo Stato unitario avrebbe dovuto affrontare una situazione che vedeva grandissime disparità tra regione e regione e soprattutto la piaga dell'analfabetismo, che nel Sud raggiungeva anche punte di oltre il 90 %. Tuttavia, proprio in questo contesto, si assiste al sorgere numerose iniziative tese alla diffusione di un'istruzione laica, obbligatoria e scientifica, mentre nello stesso tempo si procedeva da parte dei positivisti più significativi all'approfondimento teorico dei grandi temi della pedagogia con l'obiettivo di delineare un piano educativo nazionale e una scientifica definizione della didattica.

Fondatore ufficiale del Positivismo pedagogico è A. Angiulli (1837-1890), professore a Bologna e autore di opere quali "La filosofia positiva e la pedagogia" (1872), "La pedagogia, lo Stato, la famiglia" (1876) e "La filosofia e la scuola" (1888). Convinto dell'urgenza di un'educazione popolare per la vita della nazione, egli ritiene si debba inquadrare il problema nel più ampio contesto della "questione sociale", che richiede, per la sua soluzione, il concorso di tutte le componenti della società. Compito dell'educazione deve essere la ricostruzione mentale (e quindi intellettuale, morale, politica, civile, economica, estetica e religiosa) degli individui quale condizione per quella dell'intero corpo sociale. Le future generazioni dovranno essere condotte, attraverso un percorso fondato sulla scientificità e sulla laicità dell'insegnante, al possesso di quel criterio regolativo della condotta morale coincidente con la consapevolezza della solidarietà sociale, la quale consiste in una visione globale dei legami che esistono nella realtà e nell'ambito della vita collettiva. L'educazione nazionale presuppone la fede nel progresso civile e nell'intelligenza: non

può dunque essere impartita dal clero ma deve essere compito esclusivo dello Stato che mira, attraverso un'istruzione adeguata, a mettere l'individuo in grado di regolare il proprio comportamento sia privato che pubblico in modo responsabile e autonomo. I contenuti di questa istruzione, scandita sulla base dell'età degli alunni e del tipo di scuola, avrebbero dovuto comprendere l'insegnamento della matematica, del sistema cosmico, delle leggi meccaniche, fisiche, chimiche, biologiche e sociologiche, e, infine, della letteratura. La cosmologia nella scuola elementare e la filosofia in quella superiore avrebbero garantito l'unità del sapere. Tale curriculum doveva riguardare anche le donne cui toccava la prima forma di educazione nell'ambito della famiglia. Esse rappresentavano il principio della tenerezza e dell'affetto, mentre i padri quello dell'autorità e della legge: insieme avrebbero creato nel bambino quell'unione di libertà e sottomissione che è il fondamento etico del vivere civile.

A definire la pedagogia "scienza dell'educazione" è R. Ardigò (1828-1920), nel cui pensiero, esposto soprattutto nell'opera omonima del 1893, si nota un forte influenza delle idee di Spencer. Secondo Ardigò "tutto è formazione naturale": dalla psiche che è il risultato del divenire cosmico, allo sviluppo del fanciullo frutto di fattori ereditari e ambientali, ma anche di contesti istituzionali (famiglia, Chiesa, scuola, Stato), ciascuno dei quali modifica, con il suo intervento, l'esito finale. Oggi la scuola rappresenta l'ambiente più idoneo ai fini di un'educazione sistematica e impostata secondo criteri scientifici, atta a formare persone civili, dotate di particolari abilità e buoni cittadini. Alla base del processo educativo vi è l'attività, per il cui svolgimento occorrono adeguati stimoli opportunamente forniti dal maestro, poiché l'alunno deve apprendere per esperienza propria e non per via d' autorità. Metodo intuitivo dunque, che può svolgersi per via diretta e naturale (come nell'osservazione e nel gioco che devono essere spontanei), o artificiale (come a scuola, dove l'insegnante porge esperienze già selezionate dal progresso scientifico e morale dell'umanità), o indiretta (come nell'insegnamento scolastico tradizionale, che deve supplire quella diretta in condizioni di impossibilità). Di quest' ultima fa parte anche l'insegnamento parlato che è indispensabile per la trasmissione di idee, per la scienza e il lavoro logico ma che deve essere sorvegliato per evitare il pericolo degli equivoci. Quanto alla sua forma logica, il vero metodo scientifico è quello induttivo e analitico, che deve essere adottato soprattutto nella scuola elementare quando i bambini sono in possesso di scarse esperienze. Qui è importante che il maestro proceda dal noto all'ignoto, dal semplice al complesso, dal facile al difficile, tenendo presente la "legge del lavoro abbreviato" (l'alunno deve imparare in poco tempo il sapere frutto di secoli d' esperienza) e quella dell'"istruzione anticipata" (il maestro deve fornire nozioni delle quali l'allievo si renderà conto solo quando la sua esperienza si sarà ampliata). Oltre all'attività l'educazione è il risultato della interconnessione di esercizio e abitudine: il primo, essendo la ripetizione continuata dei medesimi atti (fisici o mentali), rende più forte e dilatato l'organo che li svolge, forma nuove connessioni e rinvigorisce la volontà; la seconda si identifica con l'educazione stessa in quanto consiste, particolarmente in campo morale, nello stabilirsi della tendenza a compiere spontaneamente determinati atti "senza una spinta diretta forte a ciascuno di essi", tanto da acquisire la forza di farli "anche senza motivi impellenti diretti volta per volta".

A trasformare i principi del Positivismo in concreta pratica e organizzazione scolastica fu A. Gabelli (1830-1891), sulla base della duplice convinzione che si dovesse adeguare la società italiana al livello delle altre nazioni europee più evolute e che le masse dovessero emanciparsi attraverso la scolarizzazione per la quale elaborò nel 1888 i nuovi programmi della scuola elementare. Mentre il nuovo Stato moderno aveva bisogno di cittadini consapevoli, la maggior parte della popolazione era ancora affetta da immaturità civile: di qui il compito della scuola di colmare il divario tra cittadini e istituzioni, attraverso un tipo di formazione adeguata al momento storico e consistente nel creare

negli individui, contro la tradizione clericale, un forte spirito critico e una salda fiducia "nella potenza dell'ingegno e del miglioramento umano". Gabelli è un riformatore ma anche un conservatore: il suo laicismo non gli impedisce di vedere nella religione uno strumento di controllo delle masse (quindi il suo insegnamento va mantenuto), così come la sua tensione per l'istruzione popolare non si traduce nell'idea di una scuola per tutti a tutti i gradi (l'istruzione classica va riservata alla borghesia abbiente e colta). Malgrado ciò, egli ritiene che il progresso civile e politico dell'Italia dovesse partire dalla scuola e dall'educazione: quest'ultima avrebbe dovuto avere un fine pratico fornendo ai giovani gli strumenti per affrontare e risolvere i problemi del loro ambiente storico-sociale. Dunque egli auspica un'educazione e una scuola che inducano l'alunno a pensare con la propria testa: quindi che siano attente più al come che al che cosa si impara, più al metodo che ai programmi. Partendo da ciò che il bambino ha appreso dall'ambiente, occorre elaborare un procedimento che sia intuitivo (cioè che parta dall'osservazione dei fatti), che desti curiosità e interesse e prepari così alla vita in quanto fondato sulla vita.

Altri pedagogisti di orientamento positivistico furono F. De Dominicis (1846-1913), che auspicò la formazione di una scuola secondaria unificata (con la presenza anche del lavoro manuale) per superare l'ormai obsoleta cesura tra indirizzo classico e tecnico e l'estensione alle donne del diritto all'istruzione, e P. Siciliani (1835-1885), convinto assertore della laicità della scuola e sostenitore dell'idea che l'educazione sia un processo sostanzialmente autodidattico teso allo sviluppo della personalità individuale che è sacra e inviolabile.

Il quadro della riflessione pedagogica italiana nella seconda metà dell'Ottocento si completa con la considerazione di due testi di letteratura per l'infanzia: "Le avventure di Pinocchio" (1883) e "Cuore" (1886). Entrambi, mentre documentano i valori e la realtà della vita e della educazione borghese, fanno emergere i problemi sociali e scolastici dell'Italia post-unitaria (il primo nella realtà rurale della Toscana, il secondo nella Torino industrializzata) cui intendono fornire, attraverso appositi libri di lettura per le nuove generazioni, uno strumento di omogenizzazione ideologica. Composto dal giornalista e scrittore C. Lorenzini (Collodi) (1826-1890), "Le avventure di Pinocchio" narrano la storia di un burattino che attraversa una serie di peripezie a causa della sua trasgressione alle regole morali che il padre Geppetto e la Fata dai Capelli Turchini, sua madrina, cercano di insegnargli, finché, appreso con dolore le sue lezioni, diventa un bambino vero. Il libro può rientrare nel genere del "romanzo di formazione" che intende mostrare l'esistenza di una giustizia che punisce il male e premia il bene: infatti Pinocchio viene sottoposto a crudeli punizioni che cessano nel momento in cui, con la repressione e la colpevolizzazione, si adatta ai comportamenti e ai valori indicatigli.

"Cuore", composto da E. de Amicis (1846-1908) anche lui giornalista e scrittore, ha forma di diario tenuto da un ragazzo di estrazione piccolo borghese di terza elementare: nel racconto delle vicende di un anno scolastico, emergono le figure dei compagni di classe (tutti fortemente delineati a senso unico e ciascuno metafora di un carattere e di una condizione sociale) e del maestro e i commenti morali del padre. Nel complesso il libro intende esaltare i valori (tipici dell'Italia umbertina) dello studio, del lavoro, del merito, del rispetto della gerarchia, dell'onore, del patriottismo.

## **10. Il socialismo scientifico**

Se il Positivismo appare per molti versi espressione della borghesia ottocentesca di cui esalta i valori (fede nel progresso e spirito di iniziativa), l'acutizzarsi del problema dell'inserimento delle

masse proletarie nella struttura economica e politica della realtà industriale determina nello stesso tempo il delinearsi di un modello ideologico alternativo a quello dominante. Il socialismo, nella versione scientifica che di esso fornirono K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895), rappresenta il superamento rivoluzionario del sistema capitalistico che si regge sullo sfruttamento dell'uomo sull'uomo producendo alienazione e contraddizioni insanabili: esso pertanto indica una nuova concezione dell'uomo, del suo lavoro e del suo vivere sociale. In questo quadro si inserisce anche il problema pedagogico, che in Marx è strettamente legato alla sua prospettiva politica: egli nota come la borghesia, per il timore che l'istruzione favorisca l'emancipazione del proletariato, gli offra una scolarizzazione minima e fortemente controllata sotto il profilo morale e ideologico. Nel sistema capitalistico la scuola fa parte dell'apparato con cui la borghesia legittima e rafforza il suo potere: essa risponde agli interessi della classe dominante poiché serve a perpetuare come valori l'ordine e la struttura socio-politica esistente. E' necessario dunque trasformare la scuola, facendola diventare fattore di cambiamento sociale e di promozione politica delle classi popolari, attraverso un'istruzione integrale che comprenda il lavoro, la formazione spirituale e quella fisica. Marx individua gli obiettivi dell'istruzione in una scuola di base pubblica (ma non di Stato) e gratuita, da cui deve essere eliminata ogni influenza privata ed ecclesiastica; ad essa verranno affiancate scuole tecniche per rispondere alle necessità dell'industria.

Marx non andrà oltre questi elementi nell'approfondimento dei problemi pedagogici e le sue indicazioni verranno raccolte e sviluppate successivamente in U.R.S.S. e nel pensiero di A. Gramsci. Tuttavia all'interno della cultura del movimento socialista italiano a cavallo tra i due secoli, assume un posto di rilievo la figura di A. Labriola (1843-1904) che nel 1874 aveva preso la cattedra di Filosofia morale e Pedagogia all'università di Roma. Il suo interesse per i problemi educativi non si limitava alla scuola, ma si estendeva alle più ampie esperienze individuali e collettive di vita, prima nella risposta ad accadimenti esterni poi nella dialettica dei rapporti umani in determinate situazioni socio-economiche, in quanto l'uomo non è un ente astratto ma appartiene sempre ad un contesto sociale, cresce e si forma dentro queste situazioni condizionandole e restandone condizionato. Così senza sottovalutare i benefici dell'apprendimento scolastico per i lavoratori, Labriola riteneva che l'esperienza educativa per l'operaio fosse inseparabile dalla lotta per la sua emancipazione, per la cui realizzazione egli si prodigò partecipando attivamente alla lotta politica e promuovendo la fondazione di circoli, federazioni, cooperative insomma di tutti quegli ambienti che fossero funzionali alla diffusione della cultura e alla crescita umana dei ceti popolari.

## **11. Nietzsche**

Nell'inquieto panorama storico tra fine Ottocento e la prima guerra mondiale, possiamo notare un notevole fermento culturale ed assistere al sorgere di numerose posizioni teoriche che, da diverse angolature, mettono in discussione lo scientismo positivista e ne smascherano i presupposti acritici. Si tratta sovente di filosofie che solo indirettamente affrontano le questioni pedagogiche, anche se colpendo il modello epistemologico, si finisce inevitabilmente per coinvolgere nella critica anche la concezione antropologica, la visione della cultura e della educazione, l'idea dei fondamenti, del significato e delle modalità del fatto educativo stesso.

Il pensatore che più di ogni altro ha espresso la crisi di fine secolo e la rottura con lo spirito del tempo storico ottocentesco (in particolare con la sua ultima manifestazione rappresentata dal Positivismo) è stato F. Nietzsche (1844-1900). In uno scritto giovanile, "Sull'avvenire delle nostre scuole" del 1872, egli polemizza contro le scuole del tempo che mirano solo alla



professionalizzazione e all'erudizione, mentre lamenta la perdita dello spirito dei classici, della cultura formativa e disinteressata. Oggi prevale l'utilitarismo borghese e la prassi di una società che forma solo tecnici e burocrati; a questo modello Nietzsche intende contrapporre una concezione aristocratica della cultura e dell'educazione, che dovranno di conseguenza essere aliene da ogni risvolto pratico per diventare così autenticamente umane. Scritta nello stesso anno dell'opera precedente, "La nascita della tragedia" presenta la civiltà classica e i suoi valori improntati al senso del tragico, espresso dalla figura di Dioniso: la vita è ad un tempo irrazionalità, amore, morte, creazione e distruzione. Lo "spirito dionisiaco" è però accettazione senza riserve della vita, è esaltazione della creatività e del Genio: ma a partire da Socrate, esso si è corrotto ed è stato sostituito da una visione del mondo dominata dalla razionalità e dall'ordine che soffocano e costringono la vita entro schemi che consentono di controllarne gli aspetti minacciosi e inquietanti. L'uomo occidentale è stato così educato a negare la vita, a difendersi dal timore che essa incute, stabilendo valori che, mentre intendono presentarsi come sublimi e spirituali, finiscono per apprezzare solo la mediocrità e la rinuncia. Nietzsche intende proporre un ritorno alla classicità, al dionisiaco, all'antica paideia aristocratica della cultura greca superando la crisi attuale segnata dalla "morte di Dio" e dal nichilismo. Questo è il senso dell'annuncio di Zarathustra: l'"oltre-uomo che dice sì alla vita e ristabilisce la tavola di valori cui la nuova umanità dovrà ispirarsi nella propria rigenerazione comprendente bellezza, levità, gioco, forza, lotta, fedeltà alla terra e alla corporeità. L'educazione a questi valori sarà soprattutto un'educazione estetica, disinteressata e formativa in senso totale, tesa all'esaltazione di un'individualità che esclude da sé ogni massificazione e "spirito del gregge", che ama e vuole vivere dionisiacamente la vita fino in fondo.

## **12. Dilthey e Spranger**

Nello stesso arco di tempo W. Dilthey (1833-1911) introduce una frattura nel modello epistemologico e pedagogico del Positivismo mostrando l'irriducibilità delle "scienze dello spirito" (quelle cioè che hanno per oggetto l'uomo) al metodo delle "scienze della natura". Egli delinea una pedagogia volta al recupero della formazione della personalità contro il primato positivista dell'istruzione scientifica entro il quadro di una storicizzazione della pedagogia stessa. Infatti da un punto di vista "storicistico", ogni modello educativo è sempre relativo a valori propri di una determinata cultura: di conseguenza diversi "tipi di vita" producono scelte educative diverse. Pertanto lo scopo dell'educatore deve essere quello di promuovere al massimo, mediante una idonea impostazione del processo didattico, la partecipazione dell'individuo alla sua cultura. E poiché il metodo delle "scienze dello spirito" consiste nel "rivivere" simpateticamente la realtà oggetto di studio, un'autentica formazione umanistica dovrà stimolare un'adesione spirituale profonda ai contenuti culturali appresi, per assimilarli e farli propri.

Formatosi alla scuola di Dilthey, E. Spranger (1882-1963) ne rilancia il progetto di educazione neumanistica intesa come processo mediante il quale la persona realizza la propria formazione. Essa è sempre relativa ad un determinato momento storico e sociale, così da rendere concreto e determinato ogni problema affrontato. Il rapporto tra soggettività della persona e oggettività della storia significa non legare l'educazione alla dati esteriore ma considerare che l'allievo subisce il condizionamento dell'ambiente in cui vive e opera. Pertanto il singolo deve realizzare se stesso ed autoeducarsi in senso socratico, malgrado i condizionamenti della sua realtà esistenziale: egli dovrà essere capace di tradurre i valori della sua cultura in stimoli per la propria crescita personale.

## Il primo Novecento

### 1. Weber

Se nella cultura di fine Ottocento l'attacco al Positivismo viene portato, come negli autori fin qui esaminati, da ambiti esterni alla scienza, nello stesso periodo si può anche assistere al sorgere di posizioni epistemologiche alternative e critiche rispetto al modello positivistico senza per questo rifiutarne il progetto e l'impostazione globale.

Nel caso di M. Weber (1864-1920) l'educazione viene esaminata nell'ambito di una riflessione sociologica che, mentre considera un'azione condizionata da precisi bisogni sociali, la mette in relazione con i sistemi di potere e di comportamento intersoggettivo. Mentre Durkheim, pur muovendo dallo stesso presupposto, ne aveva colto solamente la funzione generale di trasmissione di valori, Weber analizza più a fondo, sia in "Economia e società" (1922) che in "sociologia della religione" (1920-21) i fattori specifici che orientano l'azione educativa. Essa può essere realizzata attraverso un incontro personale e una comunicazione orale del tutto unica e irripetibile: ciò avviene nelle società arcaiche quando il detentore di un potere carismatico (derivante cioè da una volontà divina) trasmette direttamente ai suoi seguaci il suo messaggio profetico. Ma quest'ultimo può essere conservato e diffuso attraverso la formazione di una classe sacerdotale che utilizza la scrittura e il libro: in tal caso l'insegnamento diventa ripetibile, essendo riferito ad un contenuto uniforme e ad una tecnica e un mezzo impersonali. Ma Weber individua anche dei modelli educativi costituiti da contenuti che appartengono alla sfera dei valori e dei modi di vita; egli ne classifica cinque: a) l'etica del contadino che dà luogo ad una educazione utilitaristica, funzionale ad un ambiente imprevedibile che impone un calcolo accurato delle risorse; b) l'etica della nobiltà guerriera, che dovendo affrontare costantemente la morte e il destino, esalta i valori di generosità, lealtà, fasto; c) l'etica del borghese che insiste sull'attività e sullo spirito d'iniziativa autonoma quali cause del successo o dell'insuccesso dei progetti di vita; d) l'etica della burocrazia che privilegia la competenza e il rispetto delle regole; e) l'etica dell'intellettuale che mirando ad azioni dal significato universale tende ad una formazione disinteressata e non utilitaristica. Anche le forme di potere, in quanto cercano di determinare comportamenti funzionali al proprio progetto, influenzano i sistemi educativi. Così il potere carismatico (che come abbiamo visto si fonda sulla grazia divina che elegge il destinatario) accentua il valore dell'intuizione e dell'esperienza vissuta nel processo pedagogico in cui, come accade nell'educazione religiosa e in quella cavalleresca, la virtù è considerata o non insegnabile o insegnabile solo utilizzando particolari tecniche e rituali. Il potere tradizionale (in quanto fondato sulla continuità rispetto alla tradizione storica, familiare ecc.) fissa invece la sua attenzione su una educazione che consenta di selezionare i funzionari di cui il sovrano ha bisogno. Essi dovranno perciò essere dotati di una formazione intellettuale ottenuta mediante il possesso di una buona cultura generale: questa viene dunque riconosciuta per la prima volta come strumento per l'azione. Nel mondo contemporaneo si è imposto invece il potere razionale-burocratico, basato sulla legge e sull'attribuzione diversificata delle funzioni. Esso si orienta verso un'attività pedagogica che valorizza le attitudini e la formazione di competenze specifiche realizzata in scuole tecniche e professionalizzanti. Secondo Weber questi modelli non si presentano mai allo stato puro ma concretamente in forme miste: in ogni caso resta dimostrato che l'analisi dei processi pedagogici implica quella dei sistemi ideologici, economici e politici in cui tale processi si verificano.

## 2. Freud

Anche S. Freud (1856-1939) ha contribuito, con la sua "rivoluzione psicoanalitica", a modificare, insieme con l'immagine dell'uomo, anche quella dell'infanzia e delle pratiche educative. Partito da una formazione ancora medico-scientifica di tipo positivistico, egli perviene ad una concezione antropologica in cui le componenti psicologiche inconse e irrazionali rivestono un ruolo causale determinante nello svolgimento dei comportamenti sia normali che patologici. La vita psichica è infatti risulta essere motivata dalla presenza della libido, una forma d'energia connessa alla sfera sessuale. Da essa provengono tutte le pulsioni e i desideri che se non soddisfatti per effetto di divieti e delle norme della morale sociale, vengono "rimossi" e relegati nell'inconscio, la cui presenza viene ipotizzata per accogliere tutti quei contenuti che non possono manifestarsi a livello cosciente ma che rivelano la loro presenza in forma indiretta attraverso sogni, lapsus verbali, dimenticanze ecc. La psiche, simboleggiata da un iceberg, è dunque nettamente divisa in due zone: la novità rivoluzionaria della teoria freudiana consiste nel mostrare la ristrettezza e per certi versi l'eccezionalità del conscio, mentre la zona sommersa e oscura costituisce non solo la parte più cospicua della nostra vita psicologica, ma determina anche lo svolgimento del segmento superiore. La spiegazione e la cura delle patologie causate dalla repressione della libido porterà Freud ad indagare nel tempo delle sue prime manifestazioni: l'infanzia. Essa è caratterizzata dalla presenza, fin dalla nascita, di istinti e pulsioni erotiche molto forti che evolveranno attraverso una serie di tappe che porteranno alla sessualità adulta: dunque il bambino non è l'innocente dell'immagine tradizionale, ma un "perverso polimorfo", un essere amorale il cui campo psichico è percorso da forti tensioni emotive e drammatici conflitti. L'educazione consisterà nel disciplinare la libido, sottomettendola ad una serie di norme e di imperativi che consentiranno all'individuo di adattarsi all'ambiente sociale e di diventare, sia pure al prezzo di rinunce e di un certo grado di disagio, un essere morale e civilizzato. La vita umana è dunque un percorso faticoso e tragico di autoeducazione, in cui l'individuo lotta da un lato per adattarsi alle richieste della vita relazionale sottomettendo le forze oscure che si agitano in lui, e dall'altro per conquistare un sufficiente equilibrio tra le componenti della sua personalità evitando forme intollerabili di disagio. Risulta dunque evidente la rilevanza delle implicazioni psicoanalitiche per la pedagogia: infatti Freud mostra come i primi sei anni di vita siano decisivi nella formazione dell'apparato psichico in vista della formazione di una personalità adulta equilibrata, non riducibile, dato il peso della componente emotiva e sessuale, a quella dell'intelletto e della razionalità. Inoltre la prima infanzia chiama direttamente in causa la figura dei genitori, poiché un corretto sviluppo psicosessuale si realizza solo mediante positive interazioni con gli adulti. Da esse dipenderanno infatti tutti i rapporti successivi con il mondo esterno, quando si potranno creare legami inconsci di transfert in cui l'individuo riproduce inconsapevolmente verso altre persone emozioni originariamente dirette verso le figure parentali, la cui interiorizzazione del resto è alla base della formazione della stessa coscienza morale. Inoltre Freud insegna anche a mettere in discussione i valori dell'educazione tradizionale (quali razionalità, autocontrollo e repressione sessuale), che pretenderebbe di cancellare la dimensione istintuale. Se è vero che la libera espressione delle pulsioni è antisociale e autodistruttiva, lo è altrettanto la necessità, sia pure in forma controllata e sublimata, della loro soddisfazione. I valori morali e spirituali sono creazioni indispensabili della civiltà: tuttavia non possono sostituire l'apparato biologico e istintuale che resta la base primaria della natura umana. A tal fine Freud condanna sia coloro che ignorano l'esistenza della sessualità infantile sia coloro che ne impediscono la manifestazione. La psicoanalisi deve entrare nel bagaglio professionale dell'educatore che deve essere in grado di riconoscere le modalità evolutive del bambino per fornirgli un'istruzione adeguata ai suoi bisogni, sia di gratificazione istintuale ed emotiva sia di inserimento equilibrato nella vita adulta.

### **3. Il dibattito in Italia nel primo Novecento e Gentile**

Mentre nella cultura europea emergono dunque fermenti critici verso il positivismo e il suo sistema di valori, con esiti teorici estremamente vari ma comunque di notevole interesse e spessore speculativo, in Italia il periodo che va dalla fine dell'Ottocento all'avvento del Fascismo vede l'accendersi della polemica sull'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche e sulla statalizzazione della scuola elementare, nonché l'intenso dibattito sull'istituzione di una scuola media unica. Quanto al primo punto la classe politica, pur essendo nella sua gran parte laicista e massonica, cercò un compromesso con la Chiesa e le forze cattoliche: su ispirazione di G. Giolitti (che non a caso nel 1913 stringerà il Patto Gentiloni) nel 1908 il ministro della P.I. emanò un decreto in cui si poneva obbligo ai Comuni non più di garantire l'insegnamento religioso nella scuola primaria, ma di fornire alle famiglie degli "istruttori religiosi" (che potevano essere ecclesiastici o laici credenti) abilitati all'insegnamento primario. Inoltre, come si è già accennato, la legge Daneo-Credaro del 1911 avoccherà all'amministrazione statale della P.I., con un bilancio che fu più che raddoppiato, gran parte delle scuole elementari municipali e l'assistenza agli alunni.

Per quanto concerne il secondo punto, nel 1905 il ministro Bianchi insediava una commissione per la rifondazione della scuola secondaria che dopo pochi mesi, ispirandosi ad un'analoga recente esperienza francese, approvò una bozza di progetto di scuola media unica senza latino. Mentre alcuni membri della commissione, in seguito a questa decisione, si dimettevano, classicisti e conservatori difesero a gran voce il vecchio curriculum fondato sull'insegnamento del latino fin dalla prima classe del ginnasio inferiore. Ovviamente i "modernisti" sostenevano con pari accanimento il punto di vista opposto. Alla fine prevalse la soluzione proposta dallo storico socialista G. Salvemini (1873-1957), che prevedeva una scuola media inferiore con latino, con programmi e orari ridotti rispetto al presente, ma distinta dai corsi tecnico-professionali. La tesi di Salvemini era che l'istituzione di una scuola media unificata sarebbe stata giusta solo in astratto, mentre in concreto il provvedimento urtava contro l'opinione pubblica impreparata e contro la realtà economica e sociale ancora fondata sulla differenziazione culturale in rapporto al censo e ai ruoli. La sua opinione convergeva solo in apparenza con quella dei tradizionalisti: in realtà mirava a far sorgere una moderna e seria scuola professionale che assecondasse le esigenze dello sviluppo tecnico e industriale del paese, rendendo più selettiva la scuola umanistica per l'élite dirigente. Inoltre Salvemini non si illudeva di eliminare le gerarchie sociali attraverso la scuola le cui disfunzioni e i cui dislivelli erano il riflesso di disfunzioni e dislivelli sociali reali, da eliminarsi attraverso il mutamento nei rapporti di classe e una riorganizzazione della produzione. Ma sarebbe stata una pericolosa illusione quella di emancipare il popolo concedendogli l'istruzione tradizionalmente riservata ai ceti abbienti: in una società capitalistica l'obiettivo minimo e tuttavia realistico non poteva essere se non quello di instaurare più favorevoli all'innalzamento economico e culturale delle classi popolari.

La posizione di Salvemini si trovò alleata con quella sostenuta, pur con altre motivazioni ideologiche e politiche, da un gruppo di intellettuali seguaci di un orientamento filosofico neo-idealista, in quanto difendevano i valori della pedagogia dello Spirito in senso hegeliano che non sopporta altra formazione e altre leggi se non quelle del proprio interiore sviluppo. Essi optavano chiaramente per una cultura aristocratica al servizio della classe dirigente, ma condivideva l'avversione per il progetto di una scuola media unica senza latino e di un insegnamento uguale per tutti, idea demagogicamente pericolosa che avrebbe cancellato i grandi meriti dell'educazione umanistica. Tra i maggiori rappresentanti di questa corrente ci fu G. Lombardo Radice (1879-1938),

che, nella prima fase della sua attività, diresse una importante rivista pedagogica, "I nuovi doveri", dove con veemente vis polemica si criticava la politica scolastica del governo e l'impostazione pedagogica del positivismo e dell'herbartismo. Nel dibattito intorno alla scuola media unica, la rivista sostenne la posizione di chi chiedeva una scuola adatta e corrispondente ai ruoli sociali, quindi più selettiva per quei "pochi eletti" che avrebbero costituito l'aristocrazia intellettuale della nazione (poiché "l'avanguardia è sempre di pochi"), e scuole tecniche e professionali per i molti non meritevoli. Del resto in quegli stessi anni il mondo imprenditoriale richiedeva manodopera sempre più qualificata ma sempre nei limiti segnati dall'apprendimento di determinate mansioni.

La figura di maggior spicco del neoidealismo pedagogico fu **Giovanni Gentile** (1875-1944), che a queste tematiche dedicò due importanti scritti quali "Il concetto scientifico della pedagogia" (1900) e soprattutto il "Sommario di pedagogia come scienza filosofica" (1913-14). In essi herbartismo e positivismo vengono individuati come bersagli polemici, in quanto pretenderebbero di far consistere la scientificità della pedagogia nella sua riduzione a scienza naturale fondata sulla psicologia sperimentale. Al contrario secondo Gentile bisogna rifarsi a Hegel, per il quale educazione non era altro che sviluppo dello Spirito verso la propria autocoscienza e autoliberazione. Su questa scia, lo stesso Gentile verrà delineando una filosofia dove il reale è ridotto a puro Atto del pensiero (di qui la denominazione di "Attualismo" attribuita al suo sistema) e quindi ad autocoscienza del Soggetto universale. Poiché l'unità di tutto il reale è nell'Atto puro del Soggetto che la pensa, tutto ciò che è esterno, oggetto altro da sé, non è che parte ed espressione dell'attività del Soggetto stesso. Di conseguenza l'unico sbocco scientifico della pedagogia, come filosofia dell'educazione, poteva consistere solo nel presentarsi come "scienza dello spirito che si fa", dell'Idea che si sviluppa come libero pensiero. Nella prospettiva attualistica, caratterizzata da un rigoroso monismo, vengono così risolti molti dualismi, altrimenti inconciliabili nei termini di una pedagogia empiristica. Prima di tutto quello maestro-scolaro: i due non possono stare esteriormente l'uno di fronte all'altro (in tal caso come potrebbe il primo comunicare ciò che il secondo dovrebbe trasformare in acquisizione interna?), ma devono identificarsi, immedesimarsi reciprocamente in un profondo rapporto spirituale. Di qui anche la soluzione dell'antitesi autorità-libertà: nell'obbedire al maestro lo scolaro obbedisce alla parte più alta di se stesso (o come si esprime Gentile "l'autorità dell'educatore diventa la libertà dell'alunno"), poiché entrambi fanno parte di quella Soggettività universale che il primo incarna (garantendo "l'attualità dello spirito, che è l'essenza stessa della libertà") e il secondo cerca di raggiungere attraverso il rapporto educativo. In esso il cammino verso la conoscenza è anche cammino verso la legge, senza la quale non esiste libertà autentica. Infine il superamento dell'opposizione forma-contenuto: i due termini non possono essere disgiunti, per cui lo sviluppo dell'intelligenza non può essere separato da quello della memoria, così come l'istruzione è nello stesso tempo intellettuale e morale. Poiché chi sceglie di istruirsi sceglie la disciplina, sottomettendo la volontà ad una norma in vista di un fine etico, istruzione e educazione si identificano. Come si è già detto, Gentile considera l'educazione come corrispondente allo stesso processo storico con cui lo Spirito sottomette a sé il reale procedendo verso la libertà. Dunque la pedagogia si risolve nella filosofia perché lo spirito coincide con la sua storia e la sua autoformazione., mentre i fatti psichici studiati dalla psicologia di matrice positivista non sono altro che atti del soggetto che si fa, che diviene mediante uno svolgimento non includibile in nessuno schema esteriore e preconstituito. Da questo punto di vista viene a cedere il pregiudizio di una supposta differenza tra bambino e adulto, pregiudizio estremamente dannoso perché dà origine ad una precettistica astratta e inutile che mirerebbe a formare in modo determinato ed estrinseco un essere spirituale e libero. Dunque posto che la pedagogia non è altro che presa di coscienza dell'educazione che si fa scuola, essa mantiene la sua unitarietà respingendo come false tutte pretese di divisione tra facoltà (da formare e sviluppare distintamente) e ambiti disciplinari: la didattica non

può che essere generale poiché il sapere è unico come è unico lo spirito. E se la didattica è teoria della scuola, l'insegnamento è teoria in atto che non sopporta l'imposizione dall'esterno di alcuna prescrizione metodologica. Il "metodo è il maestro" stesso nella sua concreta, spontanea, vitale e libera attività spirituale. Quest'ultima, nel suo sviluppo formale, può essere distinta in una fase soggettiva (che trova la sua espressione educativa nell'arte, tipica dell'infanzia), in una oggettiva (educata mediante la religione e la scienza, caratterizzanti la formazione della fanciullezza) e infine, al vertice della maturità autoconsapevole, nell'unità tra le due (la cui realizzazione pedagogica spetta alla filosofia che verrà a qualificare l'insegnamento superiore nei licei e nell'università). In questo quadro teorico centrato sulla ricerca di ciò che può avere di più spirituale la formazione umana, si può comprendere come Gentile, pur essendo un liberale laico, nel 1907 abbia potuto proporre di inserire la religione cattolica come materia fondamentale nella scuola elementare. Partendo dal presupposto che la vera educazione non può consistere che nella conquista del "senso del tutto" quale "essenza stessa dello spirito", nella prospettiva di una concezione anti-egualitaria (quindi fautrice di una visione fortemente gerarchica dei ceti sociali) e anti-individualistica (per cui l'individuo realizza la propria libertà solo nello Stato) della cultura, egli individuava nella religione l'unica forma, sia pure in sé imperfetta, l'unico surrogato possibile di questo fine per l'infanzia e per il popolo, cui avrebbe assicurato un cemento morale e spirituale. Ma nella scuola frequentata dalla futura élite dirigente questa funzione formativa sarebbe stata assolta dalla filosofia, disciplina "libera e liberatrice", proponibile solo a chi si fosse dimostrato degno di partecipare dell'autentica cultura laica e di alimentarsi con la libertà della ragione.

Il pensiero di Gentile influì sullo sviluppo della riflessione pedagogica del Lombardo Radice che lo riprese e lo riversò, pur con una intonazione caratteristica e personale dovuta alla conoscenza dell'attivismo europeo, all'interno della pratica scolastica elementare (per cui stese i programmi nel 1923). Appunto, l'aspetto più originale della sua elaborazione teorica non consiste nella componente filosofica (che riproduce fedelmente quella di Gentile), quanto nella visione della concreta vita della scuola. Se l'atto educativo è promotore di libertà, bisogna che l'istituzione scolastica garantisca, nell'ordine e nella disciplina che devono essere interiorizzate, un lavoro sereno e costruttivo, privo delle lacune e delle difficoltà dell'ambiente quotidiano. La scuola è "serena" nel senso che non è noiosa: tuttavia essa è severa perché impone quella legge che consente allo spirito di autoeducarsi emancipandosi dall'irrequietezza naturale e liberando la propria creatività. Ma poiché lo spirito è universalità, attorno alla scuola deve muoversi la società civile nel suo complesso, così come è necessario che tra i docenti si crei quell'affiatamento e quella collaborazione che costituisce la condizione irrinunciabile per assicurare al bambino libero movimento e per garantire unitarietà agli orientamenti didattici. Proprio questa unità degli uomini (docenti e scolari) tra di loro nel processo educativo, richiede un'organizzazione fondata sui principi della continuità (poiché c'è continuità nello sviluppo spirituale dell'alunno, la struttura istituzionale deve favorire la continuità verticale che si realizza attraverso l'unità del servizio formativo offerto dalla scuola) e dell'unità (cioè un'organizzazione unitaria ma non unica perché comprende indirizzi diversi - fondamentalmente uno umanistico e uno professionale - per rispondere alle esigenze formative diversificate della società). Seguendo la concezione idealistica dell'educazione, Lombardo Radice risolve la pedagogia nella filosofia, e quindi la metodologia nell'atto educativo consistente nel rapporto vivo di comunicazione culturale tra docente e allievo, che si rinnova continuamente ed è diverso caso per caso. Di conseguenza la didattica è sempre ricerca critica di soluzioni all'interno del concreto operare educativo. Allo stesso modo non si possono astrattamente separare i mezzi dai fini e la forma dal contenuto: il metodo si identifica con la scienza stessa (e quindi è didattica delle discipline specifiche), è riflessione su una esperienza in atto, ricerca di nuovi schemi di lavoro e di organizzazione dei contenuti. La filosofia, quale sapere assoluto, si presenta infine come sintesi

conclusiva delle varie didattiche speciali, che sarebbero cieche se restassero indipendenti l'una dall'altra. Lombardo Radice ha evidenziato le implicazioni più feconde della propria ricerca delineando la fisionomia per la scuola elementare nella riforma del 1923. Essa dovrebbe incentrarsi sul rispetto dell'infanzia nelle sue specifiche peculiarità psicologiche: infatti il bambino possiede il mondo in una forma propria che deve essere valorizzata. Egli è intuizione, fantasia, sentimento, creatività: pertanto la scuola deve tutelare queste caratteristiche comunicando nella modalità che è loro propria, come ad esempio attraverso il disegno spontaneo, il canto o il lavoro.

#### **4. La "Riforma Gentile" e la politica del fascismo sulla scuola**

A Gentile, ministro della P.I. nel primo governo Mussolini, e Lombardo Radice (che però dopo il delitto Matteotti si staccò dall'amico e maestro) si deve la riforma scolastica voluta nel 1922 dal regime fascista appena salito al potere. Per la verità essa era stata preceduta e preparata dall'altro grande filosofo neoidealista, B. Croce (1866-1952), che nel 1920 era diventato ministro della P.I. in un governo Giolitti che doveva rilanciare, nel clima di incertezza e instabilità del primo dopoguerra, l'alleanza tra laici e cattolici per la ripresa del paese. Egli propose di inserire l'educazione religiosa in una scuola pubblica che doveva diventare più selettiva e rigorosa. Questo obiettivo sarebbe stato raggiunto anche attraverso una riduzione delle scuole medie e secondarie statali (con la conseguente concessione di più ampi spazi di concorrenza per la scuola privata, naturale integrazione dell'ordinamento pubblico), e il ripristino dell'esame di ammissione alle facoltà universitarie. Il fallimento del governo Giolitti aprì la strada a quel vuoto di potere che porterà all'avvento del fascismo, che emanò la sua riforma scolastica attraverso un decreto-legge, quindi senza passare per il dibattito parlamentare, entrato in vigore il 6 maggio 1923. Gentile, per il quale il nuovo regime aveva realizzato le idee del liberalismo, ebbe dunque modo di far diventare legge dello Stato il programma pedagogico-politico del neo-idealismo, teso ad una scuola più severa, selettiva, riservata in taluni ordini solo alle élite sociali. La riforma puntava così ad avere insegnanti più preparati culturalmente, su cui esercitare però un controllo più vigile. Si accentua così, a livello amministrativo, il carattere centralistico e gerarchico della struttura scolastica; in particolare, mentre viene limitata la funzione del collegio degli insegnanti, vengono in compenso accresciuti i poteri dei presidi, che, attraverso la valutazione consegnata nelle note di qualifica compilate in modo preciso e analitico, controllano la competenza dei docenti e anche la loro affidabilità morale e ideologica. Inoltre il Consiglio superiore della P.I., organo parzialmente elettivo, era privato di ogni potere di delibera e ridotto al rango di strumento consultivo nominato interamente dal ministro. Sotto il profilo strutturale e organizzativo la riforma introduceva l'obbligo scolastico fino ai quattordici anni, qualificando così il settore medio dell'istruzione, e l'esame di Stato, per pareggiare le possibilità degli studenti delle scuole statali e quelli delle scuole private. Sul piano dell'istruzione e dei contenuti culturali, la riforma si muove in coerenza con la sua ispirazione idealistica, eliminando ogni prospettiva di metodologia scientifica e impostazione interdisciplinare e subordinando alla filosofia ogni forma di sapere e attività spirituale. Ne conseguiva una sostanziale svalutazione delle lingue straniere, delle discipline scientifiche, delle attività sportive e pratiche. Questo indirizzo si espresse nella soppressione della sezione fisico-matematica degli istituti tecnici, e in quella del Liceo moderno (fondato dieci anni prima dal ministro Credaro con criteri ispirati al Positivismo) che fu sostituito dal Liceo scientifico, scuola, insieme con l'istituto tecnico, meno prestigiosa dell'indirizzo umanistico e perciò dagli sbocchi universitari limitati alle facoltà scientifiche. Dell'attenzione particolare accordata alla scuola elementare dalla riforma si è detto a proposito del Lombardo Radice. Sul piano pedagogico, l'innovazione gentiliana di maggior spicco fu l'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica come "fondamento e coronamento" di

tutta l'istruzione elementare (questa formula verrà poi estesa con il Concordato del 1929 a tutti i tipi e ordini di scuola). Questa novità fu accompagnata da un'altra che la riguardava indirettamente: l'istituzione dell'Istituto magistrale. Gentile ne fissò il corso di studi a quattro anni (il che lo poneva in condizioni di netta inferiorità rispetto a tutte le altre scuole secondarie, anche se il diploma aveva valore professionale) e tolse del tutto, in base al principio che "il metodo è il maestro", le esercitazioni di tirocinio, mentre vi impose una seria preparazione culturale (nel curriculum era compreso infatti anche il latino, mentre pedagogia e didattica vengono assorbite dalla filosofia) nel presupposto che "chi sa, sa anche insegnare".

Dopo il delitto Matteotti il fascismo intese consolidarsi puntando sulla scuola quale strumento principale di puntello e di consenso alla sua politica. Perciò una serie di provvedimenti vi introdussero una serie di modifiche per orientare sempre più i docenti sulla linea ideologica del regime. A fianco della scuola che Gentile aveva restaurato ma non trasformato in senso fascista, il regime intese erigere un itinerario formativo autenticamente fascista. Nel 1926 venne istituita l'Opera Nazionale Balilla (divenuta nel '37 Gioventù Italiana del Littorio, dotata di mezzi maggiori e di una struttura più capillare), che prevedeva per tutti i giovani di tutte le classi sociali l'iscrizione obbligatoria all'età di sei anni e un percorso che, dopo alcune fasi intermedie, li avrebbe condotti insieme a diventare da adulti membri effettivi del partito. Le adunate del sabato fascista provvedevano all'inquadramento, all'addestramento paramilitare e all'indottrinamento politico. Ma l'ONB assunse anche altre iniziative (formazione di istruttori che erano anche insegnanti di educazione fisica nelle scuole secondarie, organizzazione di attività ricreative e pubblicistiche, diffusione di palestre e laboratori, promozione di corsi di addestramento professionale, gestione dei patronati scolastici e delle colonie di vacanza) che consentivano una penetrazione più efficace e profonda nella società, nel senso della costruzione di uno Stato etico e totalitario. Inoltre nel 1928 venne stabilito l'obbligo del giuramento per gli insegnanti elementari, l'anno successivo fu imposto il testo unico di Stato, nel '33 l'obbligo per tutti gli insegnanti di essere iscritti al partito e nel 1934 fu introdotta, quale nuova materia, la Cultura militare e furono modificati i programmi del grado primario affinché la scuola fosse finalizzata a forgiare il militante fascista.

Nel 1936 Mussolini lanciò una politica imperiale tesa a fare dell'Italia una grande potenza militare ed economica. In questo progetto la scuola rivestiva un ruolo di grande importanza per il quale però il disegno pedagogico di Gentile, umanistico e aristocratico, appariva insufficiente per un paese che aveva bisogno di manodopera qualificata. Ad adeguare la scuola alle nuove esigenze produttive provvide G. Bottai (1895-1959), che già nel 1927 aveva steso la Carta del lavoro con la quale si gettavano le basi del corporativismo. Nel 1939 egli presentò la "Carta della scuola" che avrebbe dovuto fondare una scuola popolare rispondente alle necessità di tutti "ispirata agli eterni valori della razza italiana e della sua civiltà. Lo studio era concepito come formazione di maturità ed era innestato, "per virtù del lavoro, nella concreta attività dei mestieri, delle arti, delle professioni, delle scienze e delle armi". Il sistema scolastico avrebbe dovuto essere riordinato secondo questo impianto: istruzione elementare, una scuola media unica (che avrebbe riunito i corsi inferiori del ginnasio, del tecnico, e del magistrale), un'istruzione secondaria (praticamente immutata). Ma la novità pedagogica di Bottai (oltre a quelle metodologiche come l'incremento dell'uso del cinema e della radio nell'insegnamento, l'applicazione di reattivi attitudinali per tracciare profili d'intelligenza e psico-attitudinali ecc.) consisteva soprattutto nel principio che allo studio si sarebbe dovuto associare l'esperienza del lavoro per tutti come base del processo educativo ("comune denominatore della Scuola italiana"), principio che va inteso ancora nell'ambito di una concezione totalitaria dello Stato, che certo non intendeva eliminare le differenze di classe. In ogni caso la Carta rivolgeva un'attenzione particolare al settore tecnico-professionale, che usciva rafforzato rispetto al modello



gentiliano con l'agevolazione del passaggio dei migliori diplomati dall'Avviamento alle classi dell'Istituto tecnico e con il permesso di iscrizione alle corrispondenti Facoltà universitarie.

Tuttavia, malgrado questi elementi positivi, la Carta non ricevette mai attuazione anche per lo scoppio della seconda guerra mondiale.

## **5. Antonio Gramsci**

In questo stesso periodo dominato dall'egemonia culturale neo-idelistica, l'unico intellettuale dell'area laica e marxista che ripenserà a fondo i temi della pedagogia, della scuola e della formazione fu A. Gramsci (1891-1937). Come dirigente del PCI nel corso degli anni Venti aveva organizzato iniziative pedagogiche quali scuole e gruppi di educazione marxisti, e durante la prigionia cicli di lezioni ai suoi compagni di detenzione. Proprio nel periodo in cui era rinchiuso nelle carceri fasciste, egli ebbe modo, pure in quelle difficili condizioni, di riflettere, attorno ad alcuni grandi temi (il partito comunista, gli intellettuali, l'organizzazione della cultura), sulle condizioni storiche, economiche e politiche dell'Italia e sulle prospettive di una rivoluzione democratica e socialista che trasformasse radicalmente le strutture sociali del nostro paese. In questa prospettiva le sue considerazioni, consegnate alle "Lettere" e ai ventinove "Quaderni" pubblicati postumi, sondano in profondità lo stesso principio educativo. Così egli rintraccia il ruolo degli intellettuali nell'essere lo strumento di educazione al consenso per la classe dominante e individua nel partito politico il "nuovo Principe" che sa esercitare la sua egemonia sulla società di massa prodotta dalla rivoluzione industriale. In questa situazione un movimento rivoluzionario non potrà essere avviato se non attraverso la nuova figura dell'intellettuale organico alle classi popolari che promuove una autentica educazione al cambiamento in quanto "specialista politico", cioè competente in un settore disciplinare e padrone degli strumenti scientifici di analisi critica forniti dall'ideologia marxiana. Infatti Gramsci giudica che nella particolare contingenza storica degli anni Trenta un processo rivoluzionario non sia proponibile se non nei termini di una sottrazione progressiva di consenso alla borghesia realizzabile mediante l'educazione e la formazione di nuovi intellettuali. Questi devono certamente possedere una cultura di tipo umanistico che però non deve essere intesa in senso tradizionale. Dal punto di vista marxiano infatti il lavoro è il fondamento dell'esistenza umana, poiché è l'azione con cui l'uomo costruisce se stesso mentre modifica il mondo. Il nuovo Umanesimo pertanto deve pervenire alla storia partendo dal lavoro e passando per la mediazione della storia della scienza e della tecnica. Di conseguenza Gramsci respinge la separazione tra scuola classica disinteressata e formazione scientifico-tecnologica: questi due settori dovrebbero essere uniti in una nuova scuola unica di base (nella forma di un collegio dotato di tutte le strutture di servizio e orientato a stimolare al massimo la partecipazione degli allievi favorendone l'inserimento in scuole specializzate) che riunisse entrambe le esigenze in un curriculum integrato di tutte le discipline di studio. Egli concepisce questo quadro di formazione come estremamente impegnativo, tanto da escludere ogni spontaneismo e da richiedere anzi metodi centrati sull'autorità come i più idonei alle esigenze della civiltà industriale. Gramsci si mostra ostile al puerocentrismo proprio delle scuole attive (che peraltro non conosceva) a lui contemporanee: è la serietà dell'impegno e la capacità organizzativa della scuola che garantisce la vera centralità dell'alunno, il quale si sente motivato quando percepisce il proprio inserimento in una attività organizzata che lavora con scopi precisi e di cui egli è parte attiva. Anche "lo studio è un mestiere", un "processo di adattamento" che richiede, ai fini di una solida preparazione di base, un certo dogmatismo, sforzo e dura disciplina che inevitabilmente contrasta con la tendenza al lassismo e alla domanda di facilitazioni propria dell'entrata nella scuola media di più larghe masse popolari. Questa durezza,

questo rigorismo si giustificano con il timore, fortemente nutrito da Gramsci, che le novità pedagogiche si risolvano in progetti sterili e superficiali. Il rinnovamento sociale e la trasformazione politica dello Stato richiedono invece una scuola di base fortemente unitaria in grado di assicurare, con opportuni metodi e strumenti di ricerca, quel sostrato culturale uguale per tutti quale condizione necessaria di una reale e consapevole adesione alla vita democratica. Mentre la riforma Gentile esclude dall'elaborazione dei programmi l'alunno che deve limitarsi ad un apprendimento passivo, Gramsci prospetta una scuola che, in quanto legata alla vita, sappia coinvolgere i giovani e li motivi ad una partecipazione operosa all'attività comune.

## **6. Le "scuole nuove"**

Come si è visto, già durante l'Ottocento, sotto l'incalzare dei mutamenti economici e sociali che avevano reso obsoleti i modelli educativi tradizionali, erano state avvertite forti esigenze di rinnovamento pedagogico. Esse avevano dato luogo a molteplici iniziative ed esperienze innovative sia sotto l'aspetto metodologico e curricolare, sia sotto l'aspetto comportamentale e il profilo complessivo dell'approccio al problema. Alla fine del secolo i vari motivi emersi nel corso di questi tentativi trovarono le condizioni storiche adatte per giungere ad una sintesi abbastanza organica, tanto da poter parlare di un movimento unitario che viene chiamato delle "scuole nuove". Malgrado la loro eterogeneità, esse sono però accomunate dal bisogno di rispondere ai nuovi problemi sociali impostando il lavoro educativo in maniera scientifica e superando la tradizionale divaricazione tra formazione umanistica e tecnico-professionale con la conseguente soddisfazione della richiesta di una scolarizzazione di massa. A causa della rigidità delle strutture istituzionali e della lentezza dei governi a varare riforme adeguate della scuola pubblica, le "scuole nuove" sono per lo più private ed hanno generalmente un carattere elitario; tuttavia il quadro globale risulta assai vario dato che comprende progetti ispirati a motivazioni ideologiche sia di stampo libertario e democratico (certo i più numerosi) sia autoritarie e conservatrici, fondati sia su solide teorizzazioni sia su semplici intuizioni e convinzioni.

Alla denominazione di "scuole nuove" viene di solito associato il termine "attivismo pedagogico", che evidentemente allude ad una concezione dell'educazione non più come semplice trasmissione di un sapere "oggettivo" e imm modificabile, ma come un processo dinamico di formazione della personalità. Anche qui sarebbe vano cercare una uniformità per quello che può essere considerato un movimento costituito da un insieme di esperienze promosse da educatori e studiosi di tutto il mondo, non certo collegati da una base programmatica compatta e già strutturata ma pur sempre convergenti su una sorta di minimo comune denominatore. Questo è individuabile fondamentalmente nel concetto di puerocentrismo: esso significa scoperta dell'infanzia come età qualitativamente diversa e dotata di specifiche caratteristiche che devono essere studiate in modo scientifico dalla psicologia per riuscire a far gravitare il processo educativo sul bambino, la sua natura e i suoi bisogni. L'attivismo recupera di conseguenza aspetti formativi per lo più trascurati come il lavoro manuale, la coeducazione dei sessi e la socializzazione, mentre l'insegnante, che deve essere dotato di una solida preparazione psico-pedagogica, verrà ad occupare una posizione periferica con funzioni di sostegno e di aiuto nei confronti dei piccoli allievi impegnati in un processo che è sostanzialmente di autoeducazione.

In concomitanza con la crescita e la diffusione di queste iniziative di "scuola nuova e attiva", si fece avvertire anche l'esigenza di un migliore e funzionale coordinamento organizzativo al fine di disporre di strumenti adeguati quali congressi e riviste per poter discutere di principi e metodi,

<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/pancaldi-1.htm>

scambiare e confrontare esperienze, comunicare risultati. Nel 1899 venne così fondato a Ginevra l'Ufficio internazionale delle scuole nuove e nel 1912, sempre a Ginevra, l'Istituto superiore J.J. Rousseau per le scienze dell'educazione; del 1921 è la Lega internazionale per l'educazione nuova.

Le prime esperienze di "scuole nuove" si possono registrare già alla fine dell'Ottocento: nate in particolari contesti storico-sociali da cui non possono essere separate, esse sono il frutto più di un'esperienza concreta che di teorizzazioni pedagogiche.

E' il caso di L. Tolstoj (1829-1910) che, mosso da esigenze di carattere religioso, si impegnò in campo politico e sociale cercando di migliorare le condizioni di vita delle classi popolari. Così aprì nella sua tenuta di Jasnaia Poljana per i figli dei contadini una scuola, che, organizzata sui principi roussoiani del non-intervento e della pedagogia negativa, si basava sul rifiuto di ogni forma di autorità per consentire di dare libero corso allo sviluppo della persona. In nome della libertà del fanciullo vengono così eliminati tutti i vincoli esterni (orari, classi, programmi, disciplina ecc.), mentre il maestro cercherà di suscitare, in un clima di confidenza e di rapporti paritetici, l'interesse e di attivare esperienze cognitive più attraverso iniziative di ricerca e di lavoro nate dai bisogni dei bambini che di lezioni tradizionali.

Al contrario di Tolstoj, l'inglese C. Reddie (1858-1932) rivolse le sue attenzioni all'educazione delle classi elevate: la sua "New School", aperta nel 1889, era una scuola-convitto che si proponeva di formare un uomo completo capace di affrontare e assolvere tutti gli impegni della vita attraverso una preparazione adeguata e un carattere rigidamente improntato alla consapevole adesione alle norme morali. A tal fine la cultura umanistica era integrata da quella scientifica e linguistica nonché da molte attività extra-curricolari mentre la didattica era antiozionistica, basata sulle esperienze e, herbartianamente, sugli interessi.

Anche R. Baden-Powell (1857-1914) si mosse in un'ottica tutt'altro che popolare: infatti con il suo movimento dei boy-scouts intendeva educare, con un percorso parallelo a quello scolastico, una classe di giovani capace di mantenere lo spirito imperiale britannico facendo leva su elementi di grande fascino quali l'esplorazione e il contatto con la natura, la vita di gruppo all'aria aperta, l'organizzazione di stampo militare. Il suo voleva essere un metodo integrale fondato sullo spirito d'osservazione, la disciplina e il senso di responsabilità, lo spirito di gruppo e di servizio in nome di ideali umanitari.

Un collaboratore tedesco di Reddie, H. Lietz (1868-1910), trasferì nel suo paese l'esperienza delle "scuole nuove", fondando numerose Case di educazione (o "focolari patrii di educazione") in campagna in cui cercò di riprodurre il modello inglese. Ma il retroterra culturale di Lietz era di ispirazione nettamente fichtiana, quindi con una impronta nettamente statalista non priva di tratti autoritari: perciò la sua iniziativa trovò piena corrispondenza nella società della Germania guglielmina, dominata dagli Junkers, cui egli si rivolgeva proponendo un profilo educativo idoneo alla formazione dell'aristocratico proprietario terriero i cui valori erano quelli nazionalistici con il culto degli eroi e del suolo patrio. L'individuo doveva perciò essere orientato a partecipare alla vita collettiva inserendosi nelle istituzioni che garantivano l'unità e l'organicità della vita del popolo, soprattutto lo Stato e la Chiesa, cui si dovevano obbedienza e dedizione assolute.

Al modello di Lietz si oppose quello di G. Wyneken (1875-1964) che nel 1906 aprì una "libera comunità scolastica" dove veniva rifiutato ogni aspetto dei valori borghesi e tradizionali. Ispirandosi all'anarchismo di Stirner e all'irrazionalismo di Nietzsche, egli sostituiva all'obbedienza allo Stato e

<http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/storiafil/pancaldi-1.htm>

alla Chiesa il principio del rispetto dell'originaria "cultura giovanile" in cui si sarebbe misticamente manifestato l'autentico spirito tedesco. Essa consisteva nella costituzione di comunità scolastiche libere da controlli e condizionamenti esterni, rette da organismi di autogoverno come i gruppi di compagni e l'assemblea generale dei maestri e degli alunni. Come Gentile, anche Wyneken riteneva che l'unico metodo in grado di suscitare questo spirito non fossero fredde metodologie didattiche ma il rapporto intenso e simpatetico tra maestro e alunno che avrebbe condotto ad un contatto diretto con i valori della natura e della cultura, coltivati attraverso fattori profondamente radicati nella civiltà tedesca (sia pur qui caricati di motivi anarcoidi e di rigenerazione sociale) quali i viaggi e le cerimonie collettive.

In polemica sia con il conservatorismo nazionalistico di Lietz sia con la "cultura giovanile" di Wyneken, un altro pedagogista, P. Geheeb, fondò nel 1910 un istituto organizzato come le Case di Lietz ma ispirato ai valori dell'umanesimo e della democrazia. Gli alunni, di entrambi i sessi, erano divisi in gruppi di sei-otto membri e condividevano uno spazio comune sotto la guida di un educatore. Essendo molti di loro stranieri, lo spirito che animava la loro esperienza educativa era, secondo un'ispirazione goethiana, di tipo cosmopolitico, priva di risvolti nazionalistici e confessionali.

Prima dell'avvento del nazismo, la Germania conobbe numerose altre esperienze pedagogiche che in genere ricercavano nella vita scolastica forma comunitarie e spontaneistiche. Tra esse il cosiddetto movimento degli Educatori amburghesi (o "Associazione della scuola comunitaria") il cui esponente più noto fu L. Gurlitt (1855-1931). Il movimento si basava soprattutto sul principio del naturalismo puerocentrico che, rifiutando la concezione dell'adolescenza come fase preparatoria alla vita adulta, ne considerava la validità in sé da rispettare e proteggere. Gli amburghesi si richiamavano a Froebel concependo l'età infantile come una pianta che cresce spontaneamente e si sviluppa al meglio delle sue possibilità; all'educatore non sarebbe spettato che assicurare le condizioni di massima libertà individuale compatibile con gli interessi degli altri e con il fine educativo da raggiungere.

Un altro movimento pedagogico di rilievo fu la "scuola del lavoro" fondata da R. Seidl (1850-1933). Ispirandosi a Pestalozzi ma arricchendo la sua visione con le idee di Marx, egli teorizzò la primaria capacità formativa del lavoro al di là dell'istruzione professionale. Nella società industriale che ha dissolto la funzione di istruzione ed educazione svolta dalle vecchie corporazioni e ha quindi tolto al lavoro il suo carattere di sintesi tra tirocinio professionale e occasione formativa, toccava alla scuola pubblica occupare questo spazio vuoto e perseguire questo fine adeguandolo ai bisogni attuali. Seidl attribuiva alla formazione sul lavoro la funzione di porre le basi di un nuovo regime sociale, di esplicito carattere socialista.

Ma il teorico più noto di questo indirizzo pedagogico fu G. Kerschensteiner (1854-1931) che espose le sue idee nella nota opera del 1912 "Il concetto della scuola del lavoro" dove cercò una conciliazione tra le tesi più radicali del suo predecessore e quelle dei fautori della libertà individuale e della spiritualità dei processi formativi. Egli propose una riforma della scuola fondata su una diversa organizzazione del piano di insegnamento e sugli interessi pratici dei ragazzi, muovendo dal concetto del lavoro come espressione sociale dell'amore e perciò liberatore dalla schiavitù della materia. Il lavoro è una forma essenziale, una legge del processo della cultura perché non possiede solo un valore operativo-manuale, ma anche etico in quanto richiama l'uomo alla collaborazione e gli rivela la sua natura nell'amare e nel servire gli altri. Esso deve essere produttivo ma anche tale da integrare il singolo alla comunità sociale organizzata in uno stato nazionale ed etico di matrice

hegeliana. Perciò il lavoro non può essere spontaneo ma conforme a modelli che ne garantiscano l'utilità e la precisione. La scuola del lavoro, dove vivevano anche forme di autogoverno degli studenti, doveva prima di tutto formare il coraggio morale, l'autocontrollo, il rispetto delle leggi naturali e di quelle sancite dalla legittima autorità, la subordinazione degli interessi egoistici a quelli della comunità.

Una esperienza pedagogica di rilievo fu anche quello avviato da P. Petersen (1884-1952) che, con il "Piccolo piano di Jena" del 1924, cercò di organizzare un corso di studi unitario in grado di fornire una formazione integrale attraverso un lavoro di programmazione teso a conciliare le esigenze della cultura umanistica con quelle della cultura tecnico-scientifica. La scuola di Jena poneva al centro l'attività dell'alunno, attività da svolgersi in tutte le direzioni potendo disporre di tutti gli spazi e gli strumenti necessari agli apprendimenti teorici e pratici, al gioco, alle espressioni artistiche. Essa era un centro formativo che si avvaleva di una serie di risorse metodologiche saggiamente combinate e articolate entro un'intensa vita di comunità da realizzare in modo sereno. Infatti la scuola offriva corsi formali insieme ad attività manuali ed espressive, classi aperte per evitare una selezione troppo rigida, i "gruppi di livello" (cioè formati da allievi dalle stesse capacità), il sistema del "tutorato" come sviluppo del vecchio mutuo insegnamento, i gruppi di recupero, la coeducazione tra i due sessi, i "liberi circoli" a scopo estetico e di socializzazione, la valutazione della maturazione personale e non delle prove obiettive.

## **7. L'attivismo in Europa**

In Francia la grande tradizione di studi che collegava il problema educativo allo sviluppo socio-economico, fece sì che le "scuole nuove" ricevessero un'impronta più vicina al modello inglese che a quello tedesco, sia sotto il profilo metodologico che sotto quello dei risultati formativi.

Ad aprire la strada al rinnovamento pedagogico in questo paese fu E. Demolins (1852-1907), sociologo di ispirazione cristiana e fondatore della rivista "Scienza sociale". Ostile al socialismo e allo statalismo, egli partiva dal presupposto di matrice liberale che il progresso di una nazione dipendesse dalla presenza di una classe imprenditoriale in grado di rispondere ai bisogni sociali con un'adeguata iniziativa privata; perciò sosteneva che la superiorità inglese nell'organizzazione familiare e sociale (da lui attentamente osservata e studiata) consistesse in un sistema educativo teso a sviluppare lo spirito di iniziativa, conciliando libertà e saldezza dei legami comuni, individualismo e patriottismo.

Sulla base di queste indicazioni, Demolins fondò nel 1898 l'"École des Roches" che dal 1903 passò sotto la guida di G. Bertier che la sviluppò, divulgando i principi del maestro. L'istituto accoglieva allievi dai sei ai vent'anni provenienti dalle classi elevate, che vivevano in gruppi separati alloggiati in padiglioni distinti ciascuno con il proprio educatore. Gli studi secondari erano strutturati secondo una "sezione generale" comune nel primo triennio, orientativa e propedeutica ad una "sezione speciale" di tre-quattro anni comprendente gli indirizzi letterario, scientifico, agricolo, industriale-commerciale. L'attività didattica puntava all'interesse e allo sforzo nell'ambito di un'educazione completa: perciò il sapere era accompagnato dalla formazione del carattere e della responsabilità. Contrario sia all'educazione autoritaria che a quella libertaria, l'obiettivo della scuola di Demolins era quello di un giovane ben inserito nella società ma capace anche di esserne protagonista attraverso la propria iniziativa individuale. Per quanto concerne i contenuti, la sezione primaria prevedeva un largo spazio per l'insegnamento delle lingue vive attuato con metodo diretto sotto la

direzione di insegnanti di madrelingua e con scambi e soggiorni in scuole straniere. Conseguentemente le lingue classiche erano riservate alla scelta di indirizzo. Le scienze naturali e la matematica erano apprese attraverso l'esperienza pratica, con in lavoro di lezione-studio. La storia e la geografia, propedeutiche alla scienza sociale, godevano di grande considerazione ed erano apprese con riferimenti concreti alla realtà socio-economica. La filosofia e l'educazione artistica completavano il curriculum formando il gusto e le capacità sociali. Infine parte della giornata era dedicata ai giochi, agli esercizi fisici e a quei lavori manuali che, come il giardinaggio e l'artigianato del ferro e del legno, abituavano alla precisione, alla creatività e alla padronanza dei movimenti. A questo punto i giovani sarebbero stati pronti per scegliere con consapevolezza la propria specializzazione.

In Spagna l'esperienza dell'attivismo è rappresentata soprattutto da A. Manjon (1846-1923) che nel 1888-9 istituì l'"Escuela del Ave Maria" fondato sui principi che l'educazione deve essere attuata attraverso il gioco e l'azione. Nella scuola verranno accolti giovani di entrambi i sessi, di tutti ceti e culture; i bambini costruiranno giochi e giocattoli per rendere l'insegnamento attivo e piacevole, rendendo l'educazione un'opera di collaborazione tra Dio e la natura. Poiché "l'educazione è cosa di tutti" essa comprenderà elementi come l'educazione civica, il contatto con la natura, l'insegnamento intuitivo e il lavoro manuale. Secondo Manjon Chiesa e Stato avrebbero dovuto incentivare la frequenza scolastica da parte dei giovani senza tuttavia ledere la libertà di scelta delle famiglie. Il compito di entrambe le istituzioni sarebbe stato quello di garantire a tutti i cittadini un'educazione idonea a diventare uomini in modo integrale, collaborando a costruire una scuola che consentisse di raggiungere nello stesso tempo la doppia finalità religiosa e civile.

In Italia l'attivismo assunse caratteri particolari rispetto agli altri paesi europei in considerazione della specifica situazione socio-politica, caratterizzata dalla recente unificazione e da un'economia ancora prevalentemente agricola. Così le iniziative, anche a carattere pubblico, furono orientate prevalentemente all'istruzione primaria e infantile e all'educazione popolare; inoltre non provennero dalle stesse matrici culturali dell'"educazione nuova" ma ne ebbero di propri, anche se i risultati furono per lo più concordanti e altrettanto significativi.

Antesignano dell'attivismo fu P. Pasquali (1847-1921) che avviò una riforma degli asili infantili cercando di modificarne l'impostazione apertiana con indicazioni di provenienza froebeliana. Fu lui ad incoraggiare le sorelle Agazzi a dedicarsi all'educazione infantile e a dare vita all'esperimento della Scuola materna che per prime Rosa (1866-1951) e Carolina (1870-1945) aprirono a Mompiano presso Brescia nel 1895 e che costituì il modello (nonché la denominazione) per la scuola dell'infanzia istituita dallo Stato nel 1968. Le sorelle Agazzi, tenendo conto della matrice cattolica e del ruolo materno nella cultura pedagogica italiana, intendono trasformare l'asilo infantile eliminando ogni precocità istruttiva e rendendolo maggiormente a misura di bambino. Quest'ultimo dovrà crescere in un ambiente che stimoli la sua creatività attraverso il dialogo vivo e fecondo con l'adulto: niente di meglio quindi che l'atmosfera familiare che con le sue caratteristiche affettive può rendere l'educazione proficua e vitale. Il bambino e la sua attività sono posti al centro dell'attenzione, con ambienti e materiali connotati da semplicità e quotidianità, il cui fine è la formazione pratica, sociale e spirituale del fanciullo. La figura dell'adulto è costituita dalla educatrice: essa avrà tratti comportamentali "materni" per salvaguardare la continuità con la famiglia, ma dovrà anche possedere particolari capacità di iniziativa, di promozione e organizzazione unite a sensibilità e flessibilità per coordinare in modo conveniente il lavoro e la vita dei bambini. L'ambiente e le occupazioni devono riproporre e riprodurre a misura propria la dimensione domestica cui il bambino è abituato. La scuola si organizza come una casa: essa è

dotata, oltre all'aula e al giardino con animali e piante, un ripostiglio per l'abbigliamento e un "museo" in cui raccogliere le "cianfrusaglie senza brevetto" che costituiranno il materiale didattico. Infatti le Agazzi avevano osservato la tendenza infantile a raccogliere oggetti quotidiani per i loro giochi: di qui l'idea di costituire il museo utilizzando questa spontanea collezione, non preordinata e senza un particolare significato simbolico, cui attingere per le varie iniziative ludiche. Gli oggetti saranno conservati con cura e muniti di contrassegno per avviare i bambini all'uso dei simboli. Secondo le sorelle Agazzi il bambino deve essere incoraggiato a "fare", e a fare da sé in tutti gli aspetti della vita. L'educatrice dovrà limitare al minimo le lezioni, lasciando il maggior spazio possibile alla libera attività individuale facendo rispettare solo il criterio dell'ordine. Per il resto cercherà di incentivare la cooperazione e il mutuo insegnamento e si limiterà a sorvegliare a distanza. Privilegiando il metodo intuitivo come il più idoneo per l'apprendimento, essa predisporrà e organizzerà ambienti e situazioni che verranno a sostenere in modo indiretto la spontaneità del bambino. La scuola agazziana non distingue tra gioco e lavoro: tutte le azioni della vita quotidiana sono valorizzate come veicoli educativi della massima importanza, perché qui i bambini trovano l'occasione migliore per imparare, scoprendole da sé, le regole della vita e i principi del vivere civile e del rispetto reciproco. Tra queste attività pratiche un posto particolare lo occupa il giardinaggio: lavorando in apposite aiuole e con attrezzi adatti, il fanciullo intreccia il suo lavoro a quello della natura, che egli potrà osservare nelle sue varie manifestazioni e imparando ad avere con essa un rapporto positivo e consapevole. Il giardinaggio rappresenta il tipico esempio di pre-lavoro, cioè di attività che, a differenza del gioco, sono caratterizzate da scopi riconoscibili e da risultati tangibili. Esse sono in grado di sviluppare, oltre la dimensione del fare, del conoscere e del cooperare, anche quella estetica poiché, attuando il principio dell'ordine nella scuola-casa, si accresce quel senso dell'armonia e della bellezza che si devono ritrovare in tutti i momenti e le situazioni della vita quotidiana. Naturalmente l'educazione estetica non si esaurisce in questo ambito ma trova il suo momento di massima espressione nel momento in cui il bambino costruisce e produce. Diversamente dai "doni" froebeliani, le Agazzi preferiscono materiali poveri e non strutturati (sabbia, sassi, argilla ecc.) per favorire, in appositi ambienti, l'inventività e la creatività infantile. Essa si potrà manifestare anche nel disegno (libera rappresentazione di fatti naturali, sociali o psicologici da attuarsi con una vasta gamma di materiali comprendenti, oltre a pastelli e matite, carta, fili, semi, listelle di legno ecc.) e nella recitazione (drammatizzazione di situazioni o episodi della vita infantile eseguita con naturalezza espressiva).

L'educazione sensoriale costituisce l'ovvia conseguenza di quella estetica: anche in questo caso le Agazzi preferiscono partire dalle cose quotidiane e dalle loro forme. Poiché i bambini sono attratti soprattutto dai colori, le loro sfumature e le loro affinità saranno scoperte inizialmente attraverso la presentazione di oggetti che variano solo per questo fattore, per passare in un secondo momento ad operazioni di ritaglio, di seriazione e di costruzione. Poiché gli stessi colori possono riguardare oggetti eterogenei, questa sarà l'occasione per passare all'analisi della materia esercitata sulle cose ordinarie riscoperte attraverso varianti e modifiche che permettono di entrare nelle modalità di produzione e di lavorazione. Dal confronto tra gli oggetti si potrà rilevare che le loro forme hanno proporzioni, somiglianze e uguaglianze: si può dunque notare come l'educazione sensoriale condotta secondo questi criteri promuova anche l'educazione intellettuale stimolando la curiosità e l'esplorazione. Essa costituirà pure un primo passo verso un atteggiamento analitico e il possesso di strumenti concettuali che se sono indispensabili in vista della distinzione e della classificazione, risultano utili anche per sollecitare la capacità sociale di comprendere e accettare la diversità di punti di vista e di valutazione. Infine l'educazione sensoriale risulta essere una condizione essenziale per avviare l'educazione linguistica: infatti i bambini prenderanno spunto e occasione dalle osservazioni e dagli esercizi sui colori, i materiali e le forme per esprimere pensieri attraverso

la costruzione di frasi in cui si noterà la differenza tra i sostantivi, si acquisirà l'abitudine all'uso degli aggettivi e al riconoscimento del genere e del numero. Ma l'educazione linguistica dovrà essere effettuata anche mediante una serie di esercizi verbali collettivi: essa partirà dai nomi dei "contrassegni" seguendo il criterio della complessità crescente (parole progressivamente più lunghe e foneticamente più difficili). In ogni caso il momento più qualificante è costituito dal dialogo sereno e vivo con l'educatrice che dovrà rivolgere la massima attenzione al proprio linguaggio e proporre esercizi regolari e graduali. Per tale via il bambino potrà aumentare le proprie competenze acquisendo la "grammatica senza la grammatica". Anche il canto rientra in questo itinerario pedagogico: dati i suoi grandi valori sociali estetici e morali servirà a scandire i vari momenti della giornata e ad accompagnare le attività pratiche. In quanto richiede disciplina di esecuzione, esso stimola alla formazione di atteggiamenti e abitudini di compostezza, di intonazione e di voce.

Non bisogna poi dimenticare che la scuola agazziana è permeata da una intensa e intima religiosità che è stata apprezzata soprattutto dagli ambienti della pedagogia cattolica, mentre la valorizzazione della dimensione creativa le ha guadagnato la stima degli idealisti.

Un'altra esperienza significativa nel panorama scolastico italiano è stata quella promossa nel 1911 da G. Pizzigoni (1870-1947) nel quartiere milanese della Ghisolfia. La scuola modello detta la "Rinnovata" si attiene tuttavia agli ordinamenti ministeriali e ai programmi della riforma Cereda del 1905 che la fondatrice cercò di vivificare con una diversa sensibilità metodologica. Se l'obiettivo della scuola elementare era di fornire una cultura di base attraverso l'acquisizione di abitudini per la vita, la Pizzigoni intese raggiungerlo in un ambiente sereno e dinamico. Il richiamo positivista ai fatti venne interpretato soprattutto nel senso dell'esperienza personale degli allievi quale libera espressione di sé e maturazione della personalità. La scuola doveva essere dotata di giardino e orto per giochi e lavori all'aperto, ma in realtà lo spazio scolastico nella sua totalità sia esterna che interna doveva essere un ambiente educativo integrale, non chiuso in se stesso ma aperto all'ambiente sociale conosciuto attraverso visite ai quartieri della città e ai luoghi di lavoro, viaggi di istruzione e a carattere turistico-culturale. Il metodo della "Rinnovata" è dunque centrato sulla esperienza diretta, ma gli oggetti non sono portati in classe (secondo le indicazioni positivistiche) ma incontrati nel loro ambiente naturale per poter interagire con essi. Tuttavia l'elemento di maggior spicco innovativo consiste nella sensibilità e nel clima psicologico che permea il lavoro nella scuola: esso è improntato a una serenità che deriva da una conoscenza e da una confidenza reciproca instauratasi tra gli insegnanti, i bambini e le famiglie e coltivata con particolari momenti educativi quali il tempo prolungato (che consente un più ampio ventaglio di attività) e incontri ricreativi o culturali cui partecipano anche i genitori. La "Rinnovata" infatti intendeva essere, attraverso l'ampliamento dello spazio e del tempo a disposizione, una scuola centrata sull'attività e l'educazione integrale dove il lavoro manuale orienta all'amore del lavoro come fulcro della vita, il gioco e l'educazione estetica connotano qualitativamente la vita scolastica, la musica e il canto sono ampiamente valorizzati, l'educazione fisica si amplia fino a comprendere l'educazione alimentare e l'educazione alla salute.

## **8. Maria Montessori**

Malgrado queste importanti esperienze, il rilievo delle ricerche e delle iniziative di M. Montessori (1870-1952) è del tutto particolare per il loro spessore teorico e per l'ampiezza degli orizzonti che hanno aperto. La specificità del suo metodo deriva dalla forte impronta scientifica che lo caratterizza e quindi dall'efficacia che garantisce. La Montessori infatti perviene ai problemi



educativi e scolastici sulla base dei suoi studi di medicina: assistente alla clinica psichiatrica dell'Università di Roma, i suoi primi interessi sono rivolti all'educazione e al recupero dei bambini disadattati. In seguito nel 1905 è incaricata di organizzare asili infantili di nuovo tipo nel quartiere S. Lorenzo di Roma, e due anni dopo apre la Prima Casa dei bambini. Il successo, anche internazionale, di questa iniziativa fa sì che nasca un vero e proprio movimento montessoriano e che i suoi istituti si estendano tanto che nel 1924 viene fondata l'Opera nazionale Montessori e la Scuola magistrale Montessori per la formazione, mediante appositi corsi, degli insegnanti e la diffusione delle idee e del metodo della fondatrice. Essa affidata il suo pensiero a opere fondamentali come "Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile delle case dei bambini" (1909), "Antropologia pedagogica" (1910), "L'autoeducazione nelle scuole elementari" (1916), "Manuale di pedagogia scientifica" (1921), "La pace e l'educazione" (1933), "Il segreto dell'infanzia" (1938), "Educazione e pace" (1949), "La formazione dell'uomo" (1949), "La mente assorbente" (1952). La formazione della Montessori è di impronta nettamente positivista; tra l'altro aveva subito l'influenza dell'antropologo G. Sergi (1841-1936) che aveva introdotto nella ricerca pedagogica l'uso di tecniche antropo e psicometriche (misurazione del cranio, della statura ecc., tutti dati riportati nella "carta biologica", una sorta di scheda individuale dell'alunno). In seguito la Montessori riconobbe al maestro il merito di aver cercato di dare alla pedagogia una veste scientifica, perché non si può educare nessuno se non lo si conosce; tuttavia, egli aveva confuso tra studio sperimentale dello scolaro e la sua educazione. Secondo la Montessori l'intervento di quest'ultima doveva essere modificato e migliorato attraverso l'uso di metodi e mezzi ricavati dalla sperimentazione condotta con e sui bambini in condizioni di vita reale. Infatti i bambini hanno diritto a essere studiati, nel senso di comprendere veramente quali sono i meccanismi di apprendimento e socializzazione che li caratterizzano, esplorandone i processi di maturazione della personalità fin dai primi anni di vita. Seguendo tale linea la Montessori innanzitutto trae ispirazione per la metodologia didattica da due medici francesi, J-M. Itard (1775-1838) e E. Seguin (1812-1880) che si erano occupati di fanciulli selvaggi, allevati da animali, trovati in zone isolate. Specie il primo aveva suscitato grande scalpore quando aveva provato a rieducare il "selvaggio" dodicenne ritrovato nel 1799 nelle foreste dell'Aveyron insegnandogli il comportamento civilizzato e gli elementi dell'istruzione. Come la Montessori ricorda, egli era guidato dal principio che "l'educazione potesse tutto", cioè che essa fosse tale solo se proveniente da un ambiente organizzato dall'uomo secondo chiari criteri pedagogici e culturali. Perciò aveva cercato dei reattivi, degli stimoli, che eccitando sistematicamente i sensi, richiamassero l'attenzione e risvegliassero l'intelligenza e l'attività motoria. Questo orientamento (l'esperienza di Itard tornò in auge nel 1898 quando venne riedita la sua memoria sul ragazzo dell'Aveyron) fu poi ripreso dagli psicologi tedeschi Fechner e Wundt che iniziarono a misurare la sensibilità di risposta dei soggetti agli stimoli e il rispettivo tempo di reazione che doveva essere una proprietà naturale (quindi non condizionata né dal livello intellettuale né da quello culturale) presente in qualche misura in tutti.

Studiando i casi dei bambini selvaggi e ritardati, si scopre secondo la Montessori il cumulo di deformazioni ed errori che gravano sull'educazione dell'infanzia. L'approfondimento scientifico di questo campo è ostacolato soprattutto dal pregiudizio adultistico, dal presupposto cioè che l'infanzia vada studiata e compresa partendo dal punto di vista dell'adulto, il quale rappresenterebbe lo stadio di sviluppo cui quella dovrebbe semplicemente elevarsi. Rifacendosi da un lato a Pestalozzi che aveva intravisto le potenzialità interiori del bambino, e dall'altro alla psicologia di W. Wundt (1832-1920) la Montessori viene a rivalutare "l'energia latente in ogni individuo" che si sviluppa in modo autonomo, che può essere stimolata ma non creata da interventi didattici sostenuti da precise cognizioni scientifiche. La vera educazione è dunque autoeducazione: la pedagogia, il metodo, l'insegnante, l'istituzione scolastica sono tutti mezzi ausiliari per la realizzazione di un "io"

interiore, strumenti che devono aiutare il bambino a servirsi delle sue risorse per esprimersi e svilupparsi. Gli adulti ignorano che le energie infantili sono come un torrente in piena, che le attività ingiustificatamente compresse provocano quei comportamenti rumorosi e capricciosi di cui ci si lamenta dimenticando però che tutto l'ambiente di vita è predisposto a misura di adulto. Sull'infanzia ricadono, con una ripercussione indelebile, gli errori degli adulti: pertanto è necessario avviare una svolta radicale creando un altro mondo, quello del bambino, un ambiente che lo aiuti nel processo di una crescita libera e armonica. Esso presuppone la conoscenza sperimentale delle condizioni favorevoli e delle diverse fasi dello sviluppo fisico e psichico. L'educazione sensoriale poi, attuata con materiale didattico predisposto scientificamente e sperimentalmente, avrebbe potuto aiutare i bambini normali a diventare uomini migliori di quanto si sarebbe ottenuto con i tradizionali metodi didattici. La prima condizione pedagogica per compiere questa operazione a favore dell'infanzia è la predisposizione di un ambiente idoneo, che la Montessori chiama la Casa dei bambini. Essa condivide l'idea agazziana di una scuola come ambiente a misura dei piccoli, in cui questi ultimi possano lavorare in condizioni fisiche dignitose di pulizia e decoro, senza l'ansia di precoci valutazioni e con una disciplina prodotta più dal lavoro stesso che da imposizioni esterne. Tuttavia la scuola agazziana si muove ancora, al meno in parte, nell'ottica gentiliana e idealistica che considera, in chiave adultistica, quella infantile come "scuola di grado preparatorio", mentre la Montessori si muove nella direzione opposta perché rivendica alla Casa dei bambini piena autonomia istituzionale e pedagogica, che più che un servizio sarebbe stata una vera funzione sociale. Infatti in essa gli spazi sono su misura delle esigenze formative dei piccoli: prive del vecchio arredamento scolastico, è collocata nel tessuto urbano in modo tale da evitare sia l'isolamento sia la convivenza con i grandi agglomerati. Le classi sono poche e ospitate in locali non troppo vasti, le cui suppellettili sono proporzionate alle dimensioni fisiche dei bambini. Lo stesso vale anche per gli spazi esterni, che prevedono la presenza indispensabile del giardino. L'aula è una "sala di lavoro", arredata con gusto per poterci vivere in modo piacevole, con materiali (sedie, tavoli, scaffali, armadi ecc.) a portata di mano dei bambini e facilmente utilizzabili da loro per permettere agli scolari di muoversi e agire a loro agio, senza il continuo intervento degli adulti. Soprattutto viene abolito il banco che tiene prigioniero l'alunno costringendolo ad eseguire lavori ed esercizi imposti. Anche la pulizia dei locali è affidata agli stessi bambini affinché vengano educati all'ordine e al decoro. Questo nella prospettiva che la vita nella scuola venga apprezzata dai fanciulli come permanenza nella propria "casa", sentita come propria perché risponde a tutti i loro bisogni. Come scrive la Montessori, "si mette la scuola in casa; non solo, ma si mette in casa come proprietà collettiva". Qui, il ruolo dell'insegnante non è più quello dell'onnipresente guida e neppure di organizzatrice delle attività dei piccoli indirizzandole verso mete prefissate. Essa è "direttrice" delle attività individuali e sociali dei bambini: quindi più che dare ordini e comandi, consiglia, aiuta, stimola, evitando anche i tradizionali premi e castighi.

In questo nuovo ambiente, costruito a misura di bambino, assume una funzione centrale il materiale didattico, detto anche di "sviluppo", perché conformandosi ai processi naturali dell'evoluzione infantile agisce sull'attività sensoriale stimolando lo sviluppo dell'intelligenza. Infatti per la Montessori il bambino è attività regolata da un susseguirsi e un manifestarsi di periodi "sensitivi". Dal riconoscimento di questa realtà bisogna partire per garantire il suo sviluppo, dandogli la possibilità di autocontrollarsi e autodirigersi e lasciandolo crescere in libertà. Muovendo da questa prospettiva la Montessori giunse a concepire l'ambiente prevalentemente come l'insieme degli oggetti e dei materiali prescelti per stimolare la sensibilità infantile. Essa corre il pericolo di subire un eccesso di stimoli che la sua mente non riesce a ordinare per la mancanza di idonee strategie. In altri termini, l'esperienza non guidata (sia nel caso di un ambiente naturale, sia nel caso degli asili froebeliano dove seguendo il cosiddetto "metodo oggettivo" l'educatrice si limita a presentare al

bambino gli oggetti e a sottolinearne gli attributi salienti senza preoccuparsi di guidare le giuste percezioni a un'ordinata sistemazione, così da farle affastellare senza progressione né efficacia didattica) conduce il bambino alla progressiva assimilazione di immagini che però "si immagazzinano senza ordine, risultando in tal modo fuorviante. Se i sensi sono la via attraverso cui giungono i contenuti su cui lavorano l'immaginazione e la logica del bambino, una moderna visione scientifica della pedagogia deve giungere a curare soprattutto l'educazione sensoriale: attraverso le giuste stimolazioni e opportuni esercizi si può giungere ad una corretta educazione. Occorre pertanto offrire gli stimoli in modo tale da consentire un ordine progressivo. Così i materiali e gli esercizi sensoriali non limitano ma liberano nel bambino le sue capacità più profonde e creative; grazie ad essi l'alunno diviene capace di esprimersi e di regolarsi secondo i propri ritmi (che quindi non vengono decisi dalla maestra) e le proprie capacità. Nel metodo montessoriano il bambino fissa l'attenzione sulle parti semplici degli oggetti, e attraverso un processo di analisi, di classificazione e seriazione, deve poter giungere gradualmente alla maturazione intellettuale. Perciò gli strumenti didattici sono costituiti da materiale scientifico e strutturato, cioè appositamente costruito (da esperti: la maestra si limita a usarlo ma non interviene né nella progettazione né nella produzione) per sviluppare con gradualità e progressività le competenze specifiche negli ambiti delle diverse attività sensoriali. Esso si deve applicare rigidamente e senza varianti e comprende solidi da incastrare, blocchi, tavolette, figure e solidi geometrici da ordinare secondo criteri diversi (colore, dimensioni, altezza, peso, incastro), matasse colorate e campanellini da porre in scala secondo l'intensità del colore o del suono, superfici ruvide o lisce da graduare e così via. L'affinamento della sensibilità costituisce la condizione necessaria per l'apprendimento della lettura e della scrittura: si comincia a conoscere le lettere dell'alfabeto, riprodotte in dimensioni grandi, seguendone il contorno e imparando così a distinguerle; in seguito si potranno comporre le parole utilizzando alfabeti mobili oppure disegnando le lettere per imitazione. Anche la lettura va di pari passo: lungamente preparata dopo aver allestito tutte le precondizioni di potenziamento delle capacità sensoriali essa sembra esplodere all'improvviso. Con la stessa lenta gradualità è introdotto il far di conto: del resto tutte le serie di oggetti impiegati per gli esercizi sensoriali sono realizzati seguendo il sistema metrico decimale. Inoltre la conoscenza delle cifre si raggiunge con lo stesso sistema usato per le lettere. Altro materiale è costituito dal casellario dei fusi, cioè una cassetta con dieci compartimenti, da 0 a 9, ove sono contenuti tanti fusetti di legno quanti sono indicati dalle cifre stesse. Il presupposto della Montessori è che la struttura psichica del bambino sia diversa da quella dell'adulto: ella parla, specie nelle ultime opere, di una "mente assorbente" in quanto "la mente del bambino prende le cose dall'ambiente e le incarna in se stessa". Così il bambino "crea se stesso", il proprio mondo interiore, crea una propria "carne mentale" e le proprie reazioni con il mondo inconsciamente, senza saperlo (mentre l'adulto non riesce ad apprendere se non per via razionale, cioè cosciente). La "mente assorbente" assimila e sistema immagini mettendole al servizio del ragionamento, poiché è proprio per quest'ultimo che il bambino assorbe le immagini. Infatti "il fulcro intorno al quale agisce interiormente il periodo sensitivo è la ragione": questa affermazione, anche se non del tutto chiarita dal punto di vista scientifico, serve comunque alla Montessori per giustificare la priorità assegnata agli esercizi senso-motori e la richiesta di un ambiente particolare dotato di materiali strutturati. Attraverso questi ultimi viene risolto pure il problema della disciplina: il bambino che disturba viene allontanato, potendo osservare da questa posizione di isolamento il lavoro dei compagni. Incomincia in tal modo ad apprezzare l'ordine e a desiderare di parteciparvi. Del resto uno degli effetti più importanti dell'educazione sensoriale è il silenzio, che si determina nel momento in cui i bambini sono tutti compresi, ciascuno per proprio conto, nelle loro attività. Infatti nel metodo montessoriano vengono incoraggiate la concentrazione e le attività personali in cui ognuno è solo di fronte a se stesso. Perciò il silenzio crea un fascino

discreto che viene immediatamente apprezzato, mentre può servire alla maestra per attirare a sé l'attenzione generale.

Il fine generale dell'educazione, la regola centrale del metodo stanno nella difesa della libertà del bambino, nello sviluppo delle sue esperienze, evitando che l'adulto imponga i suoi interessi e i propri modi di apprendere e di ragionare. Su questa base la Montessori perviene a determinare il significato ultimo dell'educazione come orizzonte di trasformazione della coscienza dell'umanità attraverso l'infanzia. Infatti non senza venature di carattere religioso, ella auspica che si possa "realizzare un nuovo adattamento per il mondo in cui vive", in vista del quale il bambino è insieme veicolo e condizione perché è il bambino "l'organo stesso dell'adattamento". Se l'adulto ne rispetterà la persona e lo sviluppo, potrà dare luogo ad una ristrutturazione psichica dell'umanità ed avviare un rinnovamento radicale della vita sociale nella prospettiva di una palingenesi irenica di cui la Casa dei bambini costituisce la prefigurazione.

Il metodo montessoriano fu posto in opera in Svizzera per merito di M. Boschetti Alberti (1884-1951), che realizzò due esperienze scolastiche innovative a Muzzano e ad Agno nel Canton Ticino. Secondo la giovane maestra (che fu apprezzata da Lombardo Radice e da Ferrière) la scuola compie il suo più grave errore nel frustrare la libertà e la spontaneità del bambino: perciò il rinnovamento didattico incomincerà con la creazione da parte del maestro di un ambiente sereno, cioè di un clima "attivizzante". Egli proporrà una serie di attività tra cui i bambini potranno scegliere liberamente e si porrà a loro disposizione senza atteggiamenti direttivi o autoritari. In tal modo i piccoli alunni lavorano spontaneamente e volentieri perché provano interesse verso ciò che fanno. Lasciare libero il bambino in un ambiente educativo adatto, seguendo un "trattico pedagogico" costituito da libertà, spontaneità, serenità: ecco ciò che occorre per rispettarne l'individualità e farlo giungere alla conquista del sapere. All'obiezione che la libertà concessa agli alunni risulta necessariamente motivo di disordine, la Boschetti Alberti contrappone la libertà di metodo e di tempo. Infatti ogni persona possiede dei propri percorsi intellettivi per giungere alle medesime cognizioni così come deve avere il diritto di scegliere il momento favorevole per occuparsi di un determinato lavoro mentale e di avere a disposizione tutto il tempo necessario per eseguirlo. La libertà si traduce quindi concretamente nell'individualizzazione dell'apprendimento.

## **9. La pedagogia russa**

Il rinnovamento pedagogico in Russia è naturalmente strettamente connesso con la rivoluzione bolscevica del 1917. Il nuovo regime individuò infatti nella scuola uno dei problemi prioritari da affrontare. Già durante i giorni che videro la caduta del regime zarista, il Commissario del popolo per l'istruzione A. V. Lunaciarskij (1875-1933) aveva precisato le posizioni del partito in merito alla scuola. Il primo obiettivo era l'eliminazione dell'analfabetismo e dell'ignoranza: il sapere sarebbe servito al popolo come arma nella sua lotta per un destino migliore e l'elevazione culturale. Egli insisteva anche sulla distinzione tra istruzione ed educazione, poiché mentre la prima consiste semplicemente nella trasmissione di cognizioni dal docente al discente, la seconda è un processo creativo che coinvolge l'intera persona che nel corso dell'intera vita si arricchisce e si perfeziona. Se è vero che le masse popolari hanno bisogno di leggere, scrivere e possedere il sapere, esse hanno soprattutto bisogno di educazione; la quale ultima però non può essere fornita da alcuna forza (Stato, intellettuali ecc.) al di fuori di loro stesse. Pertanto saranno le masse popolari stesse a elaborare autonomamente la loro cultura rispetto alla quale l'istruzione, data anche la sua matrice borghese, costituisce un fattore strumentale. Nel 1918 il Comitato centrale sovietico sanciva

l'istituzione della "Scuola unica del lavoro, che comprendeva tutti i livelli dall'asilo all'università. La qualifica di "unica" sta ad indicare che ogni tipo e livello d'istruzione sarebbe stato unico e sempre aperto a tutti, ma dopo l'obbligo, con precedenza dei più dotati e comunque dei figli degli operai e dei contadini. Non vi era però un unico indirizzo: dopo l'obbligo vi erano vari indirizzi di specializzazione, naturalmente con fondamenti unitari e con passaggi intercomunicanti. Questa scuola era detta del lavoro in primo luogo perché l'apprendimento è legato all'attività e il ragazzo impara le nozioni che gli sono state comunicate nella forma lieta e attiva del gioco e del lavoro; in secondo luogo perché è necessario far conoscere il tratto essenziale del mondo moderno, cioè i molteplici aspetti del lavoro agricolo e industriale. Scopo della scuola del lavoro era l'istruzione politecnica (concetto molto caro anche a Lenin), cioè la conoscenza teorico-pratica di ogni importante attività produttiva nella convinzione che un buon sviluppo tecnico della mano avrebbe comportato necessariamente a un buon sviluppo intellettuale. Procedendo nell'età il lavoro non avrebbe dovuto poi limitarsi solo alla pratica, ma doveva essere visto nei suoi aspetti sociologici e storici, anche se lo studio teorico di tali aspetti del lavoro non avrebbe mai dovuto significare, a nessuna età, abbandono dell'attività produttiva come concreta partecipazione alla realtà economica e sociale del paese. Personalità di grande rilievo intellettuale (conosceva tra l'altro i pedagogisti "borghesi" europei e americani), Lunaciarskij valorizzava anche le attività estetiche come il disegno e le forme plastiche, che dovevano occupare un posto di rilievo nel processo. Esse dovevano tendere a sviluppare gli organi di senso e le capacità creative. Privata di questo elemento l'educazione al lavoro sarebbe stata senz'anima, "in quanto la gioia del contemplare e del creare è lo scopo finale sia del lavoro che della scienza".

Questa apertura culturale ai temi psico-pedagogici già evidenziati da autori occidentali non durò a lungo. Già nel 1921 P.P. Blonskij (1884-1941) sosteneva che un'educazione spontaneista e naturalistica ispirata a Rousseau rappresentava una espressione di utopismo reazionario in quanto una libertà assoluta avrebbe condotto a una forma di anarchismo incompatibile con il socialismo, e in ogni caso particolarmente pericoloso nel periodo della dittatura del proletariato. Anche relativamente alla Scuola del lavoro egli precisava che essa doveva essere intesa come fenomeno sociale in tutti i suoi aspetti senza assolutizzare in modo astratto, come faceva Kerschensteiner, il concetto di lavoro.

Nel dibattito intervenne anche la moglie di Lenin, N.K. Krupskaja (1869-1939), che era membro influente del partito e collaboratrice del marito. Ella cercò di mediare le posizioni dei libertari (che fissavano i fini della scuola socialista nell'emancipazione dall'educazione borghese e nell'esplicazione della libera personalità) con quelle dei sostenitori di una pedagogia specificamente comunista (che fornisse cioè, nei metodi e nei contenuti, gli strumenti per la realizzazione di una società comunista) spiegando che i fini della classe operaia non andavano contro gli interessi delle giovani generazioni, poiché anch'essi miravano "al fiorire della personalità di ogni ragazzo, all'ampliamento del suo orizzonte, all'approfondimento della sua coscienza, all'arricchimento delle sue impressioni". Dopo il 1924, negli anni del lancio del piano quinquennale, la necessità di di avvicinare ancora di più la scuola alla produzione portò a rivalutare il complesso delle cognizioni culturali aprendo la strada al progetto di recuperare, nell'ottica della scuola politecnica, il meglio dello studio scientifico e della formazione pratica nella loro stretta funzionalità reciproca. Di questo orientamento la Krupskaja fu una decisa sostenitrice.

Nello stesso arco di tempo, tuttavia, si diffondeva la linea che tendeva a radicalizzare i principi della scuola del lavoro proponendo di abolire completamente programmi, testi, insegnanti ed edifici scolastici per trasformare le scuole in "reparti di officina". Il maggior teorico della "morte della

scuola" fu N. Sciulghin (1891-1963) che affermava che nella società comunista i ragazzi sarebbero andati subito al lavoro perché la vera educatrice era la vita del partito, dei collettivi e dei sindacati, esperienze sociali da cui i giovani avrebbero potuto imparare più rapidamente ed efficacemente che non nella vecchia scuola. La società educa e tutti sono educatori di tutti. Queste tesi furono però respinte dal partito sia perché rischiavano di vanificare gli sforzi nella lotta contro l'analfabetismo, sia perché sembravano premature rispetto ad una fase storica intermedia nella costruzione del comunismo e che richiedeva ancora la presenza dello Stato. La Krupskaja con la sua autorevolezza obiettò anche che certamente i lavoratori apprendevano molto nelle riunioni, nel lavoro e leggendo i giornali, ma che tutto questo materiale aveva bisogno di una mente preparata per essere collegato e interpretato. Sotto questo aspetto, se era necessario bloccare la destra che invocava il ritorno ai modelli didattici tradizionali, era pure indispensabile evitare le fughe in avanti della sinistra, per elaborare programmi e metodi che fornissero, con il massimo di modernità e di visione critica, gli strumenti concettuali idonei a organizzare e rendere proficuo l'apprendimento. Naturalmente l'avvento al potere di Stalin pose fine a questo dibattito.

L'esperienza pedagogica sovietica che riscosse la maggiore notorietà in Occidente fu quella di A.S. Makarenko (1888-1939), che diresse nel 1920 al termine della prima guerra mondiale la Colonia di lavoro di Poltava destinata alla rieducazione dei giovani sbandati, traviati o abbandonati in seguito alla guerra e alla rivoluzione, con risultati che furono apprezzati da M. Gorkij e da altri esponenti del mondo politico, e in seguito una comunità di lavoro infantile. Le sue opere principali, scritte dopo il 1932, sono "Poema pedagogico", "Bandiere sulle torri", "Pedagogia scolastica sovietica". Convinto che non sia possibile determinare alcun sistema pedagogico giusto in assoluto, egli si ispira al principio pestalozziano che "la vita educa" affrontando le questioni educative a partire dai problemi concreti posti dalla situazione sociale del momento. La scuola in sé non ha rilevanza se non in funzione dei nuovi compiti formativi richiesti dalla società socialista: infatti "la nazione sovietica è per natura il paese della collettività, la cui funzione è essenziale nella formazione della personalità". Dunque tra scuola e società deve esserci piena connessione, i valori del socialismo devono essere i valori che la scuola trasmette, dopo aver sradicato i vecchi comportamenti individualistici e antisociali, perché i giovani possano aderire e partecipare pienamente alla vita collettiva, rafforzando e migliorando il sistema sovietico. Perciò Makarenko rifiutava di ricavare una linea pedagogica dalla psicologia e dalla sociologia che potevano essere utili solo come strumenti al servizio di scelte che erano prima di tutto politiche. Il principio del "collettivo", inteso come struttura accentrata, gerarchica e disciplinata, è dunque il fattore caratterizzante la pedagogia di Makarenko che credeva nella virtù educatrice della vita di gruppo, tanto meglio quanto più essa è intensamente e continuamente vissuta. I componenti del collettivo venivano indotti a identificare il loro interesse con quello della totalità nel suo complesso: era importante dare una forte motivazione all'attività dei ragazzi, poiché il valore educativo di un'esperienza è direttamente proporzionale all'effettiva partecipazione all'attività svolta. Il senso di identità veniva incrementato con riti, simboli e cerimonie dall'aria militare. Inoltre la vita del collettivo era improntata ad una rigida disciplina: fondata sull'educazione politica, l'istruzione obbligatoria e il lavoro collettivo, essa consisteva soprattutto nella consapevolezza di ciò che era necessario fare per il bene della società e del paese e, pur essendo mantenuta con rigore (Makarenko ammetteva il ricorso alle punizioni) faceva leva sul senso di responsabilità personale e collettiva, nonché sui valori del dovere, dell'onore e della produttività. L'aspetto caratterizzante la concezione del collettivo era però l'assemblea dove tutti erano chiamati a discutere e decidere insieme i problemi organizzativi della vita comune. Quest'ultima era così preminente nella sua dimensione formativa da rendere secondaria anche la preparazione e l'attitudine degli insegnanti. Essi si formano all'interno dello stesso collettivo al punto che chiunque può essere insegnante in un collettivo ben organizzato e

impostato. Il collettivo era organizzato fondamentalmente attorno al lavoro, che era comune per scopi comuni: dettato prima dal bisogno di sopravvivenza della colonia (che era sorta, non si dimentichi, nel periodo terribile della guerra civile), esso divenne presto una regola pedagogica fondamentale che si rafforzò ancor più contemporaneamente al delinearsi nella pedagogia ufficiale sovietica (cui Makarenko aderì senza riserve) della formazione politecnica. La colonia-scuola aveva precisi obiettivi produttivi, programmati per inserirsi nella pianificazione economica della società sovietica, cui tutti dovevano contribuire con il massimo impegno. Così nella comune i ragazzi trascorrevano mezza giornata nelle aule a imparare le materie tradizionali e l'altra metà nelle officine dove lavoravano alle catene di montaggio fabbricando mobili, trapani elettrici e macchine fotografiche che vendevano al pubblico; inoltre svolgevano tutte le attività (confezionare gli indumenti, preparare il cibo, fare le pulizie ecc.) di cui necessitavano all'interno dell'istituto. Questi bisogni primari non avevano bisogno di essere incoraggiati, poiché erano bisogni per soddisfare i quali si strutturava il senso del collettivo grazie alla costante attività solidale con i compagni. Essa insegnava che il lavoro collettivo era il più alto valore sociale, che deve essere svolto con cura e attenzione perché il suo frutto va a beneficio di tutti.

Legato alla pedagogia russa è anche S. Hessen (1887-1950), anche se, fuoriuscito dal suo paese per ragioni politiche, trascorse molti anni della sua vita all'estero dove compose le sue opere principali tra cui "Fondamenti filosofici della pedagogia" (1923), "Struttura e contenuto della scuola moderna" (1933-46), "Ideologia ed autonomia dell'educazione e della pedagogia" (1938). Poiché si occupa delle modalità con cui l'individuo viene inserito nel contesto dei valori e dei modi di vita di un gruppo, la pedagogia per Hessen è "teoria della cultura" (in senso antropologico), che deve concernere tutti e tre gli aspetti della vita umana, il fisico, la vita di gruppo e quella dello spirito, affinché la persona si elevi ai valori della bellezza, della giustizia e della libertà. L'educazione si rivolge alla sfera morale e a quella intellettuale, ciascuna delle quali possiede le proprie modalità di approfondimento specifico. In campo morale l'educazione si svolge lungo un processo che perdurando tutta la vita e attraversando gli stadi dell'anomia, dell'eteronomia e dell'autonomia, conduce gradualmente alla libertà. Nel primo stadio il fanciullo è regolato nel suo comportamento da forze delle cose da cui egli dipende: ciò è confermato anche dal gioco che benchè non sia, in qualità di l'attività dominante, determinata dall'esterno, è però guidata da istinti e affetti. Quando entra nell'istituzione scolastica che è regolata da un preciso codice normativo, il bambino passa nel secondo stadio. Secondo Hessen l'"educazione nuova" non deve essere puerocentrica, ma aprirsi essenzialmente alla dimensione sociale, soprattutto attraverso il lavoro che consente alla mente del bambino di superare i limiti del proprio io per introdurlo nel mondo dei valori culturali oggettivi. Infatti quando viene assegnato un compito da realizzarsi con uno sforzo comune, ogni alunno può vedere come il proprio contributo si indirizzi, insieme a quello degli altri, ad uno scopo unico: in tal modo si può unire il momento individuale con quello sociale. In ogni caso il lavoro, per risultare proficuo e realmente formativo, deve essere creativo e polivalente (Hessen supera quindi la contrapposizione tra lavoro manuale intellettuale). La scuola tuttavia deve lasciare scorgere la prospettiva della futura autonomia che coincide con l'approccio libero e personale alla cultura che l'individuo, nella sua dimensione spirituale, realizza autoeducandosi nelle istituzioni e nelle strutture della società. Per quanto concerne la sfera intellettuale, Hessen ne individua tre gradi di formazione, che corrispondono a quelli di pari numero della sfera morale: episodico, sistematico e scientifico. Inoltre egli intende lo sviluppo della scuola nel senso del superamento tra scuola popolare e scuola privilegiata per la creazione di una "scuola unica" che sia rispondente alle esigenze della democrazia moderna. Compito dello Stato non è di dominarla totalmente ma di fornirle gli strumenti e le direttive per il raggiungimento dei suoi fini specifici mediante un insegnamento che non solo segua i principi dello sviluppo individuale ma tenga conto anche delle

istanze sociali, creando individui che al termine del curricolo siano in grado di produrre cultura e di provvedere alla propria autoformazione intellettuale.

## 10. Vygotskij

La cultura pedagogica russa ha avuto anche un forte impulso dalle ricerche di psicologia molto intense in quel paese fin dalla fine dell'Ottocento. Figura dominante in questa prima fase fu I. Pavlov (1849-1936) che impostava il suo lavoro d'indagine in senso chiaramente fisiologico, nel senso che considerava i comportamenti come riflessi, cioè come risposte innate del sistema nervoso a determinati stimoli. Lavorando su questa ipotesi egli scoprì, mediante appositi esperimenti condotti in laboratorio su dei cani, che certi riflessi potevano essere trasferiti, mediante associazione, dagli stimoli originari ad altri indotti artificialmente. In questo caso il riflesso si chiama "condizionato". Secondo questa prospettiva, che assimila il comportamento umano a quello animale, l'apprendimento non sarebbe altro che un sistema di riflessi condizionati tra gli stimoli a scopo di adattamento.

A Pavlov si oppone la scuola "storico-sociale" che intende recuperare la dimensione specificamente umana dell'apprendimento e quindi della formazione. Il suo fondatore fu L.S. Vygotskij (1896-1934), autore di numerosi lavori scientifici ("La coscienza come problema della psicologia del comportamento", "Psicologia pedagogica", "Psicologia dell'adolescente") e del famoso "Pensiero e linguaggio", che per l'impostazione eterodossa rispetto alla cultura ufficiale sovietica, fu conosciuto in Occidente solo negli anni Cinquanta per opera dei suoi allievi A. Lurija e N. Leontev che ne proseguiranno anche le ricerche. L'impostazione metodologica di Vygotskij è del tutto originale, emergendo dal confronto critico con le principali scuole a lui contemporanee, ma soprattutto con la psicologia di Piaget come risultava da "Il pensiero e il linguaggio del fanciullo". Pur condividendo il concetto di sviluppo intellettuale come dialettica tra assimilazione e accomodamento, egli ne respingeva le conclusioni circa l'egocentrismo e il rapporto tra pensiero e linguaggio. Per lo studioso svizzero lo sviluppo è un fenomeno prevalentemente autonomo, così come la nascita del linguaggio è subordinata allo sviluppo cognitivo evolvendosi da una fase egocentrica ad una socializzata; ne derivava la separazione tra i processi di sviluppo da un lato e istruzione-educazione dall'altro, dove il secondo segue il primo senza subire particolari accelerazioni. Al contrario per Vygotskij, che in questo punto è coerente con la visione marxista, l'aspetto caratteristico dello sviluppo è costituito dalla socialità: il bambino cresce nell'interazione con gli altri, così come il linguaggio, che ha un'origine indipendente dal pensiero, è immediatamente uno strumento di comunicazione con il mondo esterno, mentre la fase egocentrica risulta posteriore e sostanzialmente coincidente con la capacità di riflessione introspettiva e di monologo interiore che si raggiunge in età adulta. Il bambino vive in un ambiente, comprende e utilizza linguaggi, sistemi comunicativi e strutture di pensiero di cui solo in seguito prenderà coscienza. Ne consegue che lo sviluppo del linguaggio influenza quello del pensiero perché consente la mediazione sociale sia sul piano del controllo delle azioni su quello dell'uso dei simboli e dei concetti. Quindi l'apprendimento, l'istruzione non sono un aspetto consequenziale dello sviluppo e della maturazione, ma precedono lo sviluppo stesso nel senso che i processi educativi non solo scolastici, ma anche pre- ed extrascolastici forniscono, in modo molto più precoce ed esteso di quanto le semplici attività educative intenzionali e istituzionali potrebbero indurre a ritenere, interventi e motivazioni che anticipano e promuovono lo sviluppo. Esiste dunque "un'area di sviluppo potenziale" dove i giusti stimoli educativi producono progressi nell'apprendimento altrimenti irrealizzabili. Vygotskij parlava, a proposito dello sviluppo umano, di processo storico-



culturale, di psicologia storica umana, di psicologia sociale evidenziando come l'adulto mediante l'educazione fornisca al bambino gli strumenti per la costruzione del proprio apparato conoscitivo. Infatti al centro del suo studio vi è l'ambiente sociale come fattore di promozione dello sviluppo, per cui tutte le relazioni intersoggettive con gli adulti (comprese quelle famigliari del neonato) possiedono una forte valenza educativa in quanto sono comunque percorsi culturali senza i quali l'uomo non può acquisire le sue qualità e funzioni specifiche. Da questo punto di vista molte attività vengono reinterpretate alla luce di una nuova concezione della loro funzione psico-pedagogica. Particolare attenzione viene dedicata al gioco, su cui Vygotskij scrive pagine di straordinario vigore speculativo. Già oggetto di rivalutazione da parte delle scuole attivistiche, egli, pur non ritenendolo l'attività prevalente del bambino, lo considera tuttavia una delle principali "aree di sviluppo potenziale" per il conseguimento di mete cognitive altrimenti impossibili. Infatti sono le tendenze irrealizzabili del bambino a promuovere il gioco nel quale contemporaneamente il pensiero e il linguaggio si staccano dalla realtà delle cose (che pure continuano a servire come strumenti e come appoggi) per promuovere e suscitare comprensioni e usi di significati e di sensi nuovi. La differenza tra situazioni fittizie e reali, tra gioco totalizzante e gioco come momento particolare nella vita del bambino, fanno sì che egli sia sempre "al di sopra della sua età media, al di sopra del suo abituale comportamento". Nel gioco il bambino fa ciò che desidera di più, in quanto il gioco è legato al piacere: operando in una situazione reale ma con un significato staccato, da un lato segue "la linea della minore resistenza"; ma dall'altro impara ad agire secondo la linea opposta perché, nello stesso tempo, nel gioco si sottomette alle regole e rinuncia a ciò che vuole. Il contributo più significativo di Vygotskij alla riflessione pedagogica sta nel dare unità e sistematicità al processo educativo producendolo e cogliendolo nella società, nella storia, nella cultura, ma anche nella coscienza della persona secondo un 'organicità che comprende tutti gli aspetti (dimensione affettiva e sociale, pensiero e linguaggio, arte, gioco, lavoro, scienza) della vita.

## **11. Dewey**

Il movimento delle "scuole nuove" trovò un fertile terreno di coltura negli Stati Uniti. Qui il passaggio repentino dalle strutture tipiche di una società agricola a quelle di una società industriale in rapida e impetuosa espansione, la crescita altrettanto rapida dell'urbanizzazione, la sensibile mobilità sociale, i numerosi flussi migratori dall'Europa e dall'Asia, gli strascichi razziali lasciati dalla guerra di secessione ponevano gravi problemi di integrazione, di formazione delle nuove generazioni, di acculturazione e di partecipazione alla vita sociale e politica. I settori più aperti della classe politica individuarono proprio nella scuola il punto chiave per la soluzione di questi nodi, in quanto una scuola rinnovata sia sul piano metodologico che su quello didattico avrebbe alimentato lo spirito democratico, superando i vecchi steccati dei sistemi autoritari e oligarchici. In questo contesto vi erano dunque tutte le premesse per tentare esperimenti educativi, favoriti anche da una cultura che esaltava, pur tra comprensibili resistenze conservatrici, il dinamismo e lo spirito di iniziativa. Il pensatore che seppe imprimere al movimento delle "scuole nuove" l'impulso maggiore e più ricco di indicazioni, fu J. Dewey (1859-1952), vero e proprio fondatore dell'"attivismo pedagogico" (Dewey però preferiva la dizione di "scuola progressiva") cui fornì anche una solida base filosofica. Il momento culminante del suo itinerario intellettuale fu negli anni 1896-1904 quando, professore all'Università di Chicago, nel pieno delle polemiche tra conservatori (fautori di una scuola rigida, dove i ragazzi erano sottoposti ad uno sforzo continuo al fine di formarne il carattere, nonché nettamente distinta tra orientamento umanistico e tecnico) e progressisti (che auspicavano un insegnamento fondato sugli interessi e impartito a tutti senza distinzioni di razza e di ceto), non solo si schierò apertamente dalla parte di questi ultimi, ma fondò, annessa

all'Università, una "scuola-laboratorio" elementare dove avviare una serie di sperimentazioni ispirate alle sue teorie esposte per la prima volta in modo organico ne "Il mio credo pedagogico" (1897), mentre i risultati furono divulgati in "Scuola e società" (1900). Al centro della riflessione di Dewey c'è il concetto di esperienza che deriva da una visione in cui uomo, natura e società risultano strettamente legati (l'opera in cui questa dottrina viene formulata nei termini più maturi è "Esperienza e natura" del 1925), nel quadro di una visione generale che fa dell'adattamento all'ambiente il criterio fondamentale per l'analisi della realtà umana. L'uomo è essenzialmente azione, mediante la quale egli si adatta alle richieste dell'ambiente mettendo a punto una serie di strumenti che devono risultare funzionali alle necessità adattive. In questa prospettiva anche il pensiero viene considerato in termini pragmatistici, in quanto risulta finalizzato all'agire emergendo nel momento in cui l'azione immediata, non conseguendo il suo effetto per l'insorgenza di un ostacolo, di una situazione problematica, pone l'esigenza di una riflessione che, attraverso una chiarificazione concettuale, fissa una strategia sperimentale al fine di individuare la soluzione più idonea e efficace. In "Come pensiamo" del 1910, Dewey vede il pensiero come un procedimento di indagine che segue questi punti: il dubbio (in cui si verifica l'arresto dell'azione di fronte all'ostacolo), l'osservazione (in cui si raccolgono e analizzano i dati a disposizione), i tentativi di soluzione, l'ipotesi conclusiva e, infine, la verifica mediante l'esperimento. Dunque, il pensiero si risolve completamente nell'esperienza: essa mentre proietta il presente nel futuro consente l'adattamento all'ambiente come impulso progressivo della vita nella sua dimensione essenzialmente sociale. L'educazione è ricostruzione e riorganizzazione continua dell'esperienza in cui la società, nel suo sforzo teso al miglioramento delle condizioni di vita collettiva, cerca di sollecitare nei giovani la ricerca di soluzioni migliori ai problemi comuni.

"Il mio credo pedagogico" si articola in cinque punti essenziali: a) "ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. (...) Mediante questa educazione ..l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare"; b) "la scuola è prima di tutto un'istituzione sociale. Essendo l'educazione un processo sociale, la scuola è semplicemente quella forma di vita di comunità in cui sono concentrati tutti i mezzi che serviranno più efficacemente a rendere il fanciullo partecipe dei beni ereditati dalla specie e a far uso dei suoi poteri per finalità sociali. L'educazione è perciò un processo di vita e non una preparazione ad un vivere futuro"; c) "la vita sociale del fanciullo è il fondamento della concentrazione e della correlazione di tutta la sua educazione o sviluppo. La vita sociale conferisce la unità inconsapevole e lo sfondo di tutti i suoi sforzi e di tutte le sue realizzazioni. (...) Il vero centro di correlazione tra le materie scolastiche ..sono le attività sociali del fanciullo stesso. L'educazione deve essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa"; d) "la questione del metodo è riducibile alla questione dell'ordine dello sviluppo delle facoltà e degli interessi del fanciullo"; e) "l'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale. (...) L'educazione è una regola del processo mediante cui si giunge a partecipare della consapevolezza sociale; e l'adattamento dell'attività individuale sulla base di questa consapevolezza sociale è il solo metodo sicuro di ricostruzione sociale". Dunque il processo educativo si costituisce per Dewey nella sintesi tra la partecipazione dell'individuo e della società: i due fattori risultano reciprocamente e teleologicamente funzionali. Esso perciò deve suscitare capacità di comprensione e critica alla condizione esistente in modo da indurre il singolo a lavorare per il miglioramento di sé e della società. Naturalmente tutto questo è possibile a condizione che si operi e si viva all'interno di un ambiente di carattere democratico, senza gerarchie e senza distinzioni tra dominanti e dominati, tra lavoro manuale e intellettuale. Ma la società è anche comunità, fondata su valori di solidarietà e partecipazione: ciò risulta particolarmente evidente nel mondo della scuola che ha il compito

precipuo di promuovere, specie con la sua componente docente, la democrazia nella vita comune in tutti i suoi aspetti, guidando le giovani generazioni nel fluire dell'esperienza mediante l'esercizio di una mente aperta e di una coscienza partecipativa.

Rispetto a "Il mio credo pedagogico", "Scuola e società" rappresenta uno sviluppo e una determinazione concreta di quelle idee nel momento in cui l'autore, apprestandosi a relazionare e a divulgare i risultati della sua esperienza della scuola di Chicago, le colloca in un contesto storico ben preciso. "Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società in corso di trasformazione, non meno dei cambiamenti che si verificano nell'industria e nel commercio. Agli occhi di Dewey l'industrializzazione stava producendo un radicale e rapido mutamento nelle condizioni di vita: in precedenza la famiglia e le sue attività costituivano l'esperienza educativa dei bambini, che così cominciavano presto a partecipare al processo produttivo. La Rivoluzione industriale li allontana da questi processi, le fabbriche e la meccanizzazione li separano dal lavoro e li privano delle molteplici occasioni di esperienza e di formazione del carattere. Era dunque necessario recuperare le vecchie forme di apprendimento dalla diretta esperienza lavorativa, imparare attraverso il fare (*learning by doing*). Questo pertanto era il compito della scuola: assicurare le esperienze formative non più disponibili all'esterno e ricostruire in tal modo i rapporti tra scuola e società. Essa andava riproposta come "forma schietta di vita in comune, e non di luogo appartato dove si apprendono lezioni". A tal fine Dewey introduce nella scuola il lavoro sotto forma di laboratori in cui svolgere quelle attività quotidiane (tessere, cucire, fare il pane, lavorare il legno o altri materiali ecc.) che nella società preindustriale si svolgevano tra le mura domestiche o potevano essere osservate nelle relazioni sociali di vicinato. Mentre consente all'alunno di vivere e di rendere la scuola "attiva", il lavoro scolastico consente anche di superare la tradizionale separazione tra cultura umanistica e tecnica per un'educazione democratica destinata a tutti.

Lasciata Chicago nel 1904, Dewey, passò alla Columbia University di New York a insegnare filosofia; tuttavia non smise di riflettere sui problemi dell'educazione, poiché continuò a seguire varie scuole sperimentali di cui si occupava soprattutto a livello di insegnamento elementare. Qui compose molte opere importanti, ma in particolare "Democrazia ed educazione" (1916) che rappresenta la fonte più importante del suo pensiero in materia pedagogica. In essa si insiste sulla funzione adattiva dell'educazione per la trasmissione sociale, nonché sulla particolare realizzazione che di essa compie la scuola data l'impossibilità di fornire direttamente gli insegnamenti necessari a causa della stratificazione delle conoscenze elaborate dalla tradizione che sono state codificate in forma concettuale. La scuola deve dunque servire a ristabilire il legame organico tra l'individuo e la società guidando, in un ambiente apposito, il fanciullo e la sua esperienza nel passaggio dalla famiglia a sfere sempre più ampie della società. Ma la scuola può smarrire questa funzione mediatrice tra società e fanciullo separandosi dal contesto in cui è inserita e rinchiudendosi in se stessa: in tal modo il sapere che essa viene ad impartire risulta sterilmente formalistico ed autoreferenziale. Attraverso il lavoro e l'impegno educativo la scuola può organizzarsi per mantenere il contatto con il mondo esterno. In questa prospettiva viene a cadere l'interrogativo circa le finalità del processo educativo: se infatti l'educazione è funzionale alla vita, e la vita è crescita e sviluppo, l'educazione, valorizzando l'esperienza, favorisce la crescita lungo un percorso indefinito cui non si possono fissare estrinsecamente delle mete. Secondo Dewey lo studio della storia e delle grandi concezioni pedagogiche del passato (specialmente Platone e Rousseau) ci dimostra che solo la democrazia, rispettando i valori dell'individuo, del confronto e della socializzazione degli interessi assicura le condizioni necessarie per l'efficacia del processo formativo. Ciò che rende forte

la democrazia nei confronti dei sistemi autoritari e totalitari è il suo perenne stato di "crisi", la lotta delle idee, la pluralità delle opinioni e dei gruppi in contrasto, e dunque la sua continuità al cambiamento. L'educazione democratica, attraverso la riorganizzazione e l'accrescimento dell'esperienza che viene comunicata e partecipata a tutti, deve stimolare gli individui alle relazioni e al controllo sociali, dando loro gli strumenti per padroneggiare, interpretare e modificare la realtà e porli in grado di adattarsi attivamente ai mutamenti tecnologici e sociali senza rimanere disorientati o passivamente inerti. La forza morale che può salvare la democrazia nel mondo moderno sta, secondo Dewey, nella scienza, dato che questa ha in se stessa anche i fondamenti di un'etica nuova poiché è in grado di sviluppare, in forza del suo stesso spirito antidogmatico e aperto alla ricerca, un tipo particolare di disposizioni e di intenzioni. All'educazione viene così affidato il compito fondamentale di porsi come strumento e fondamento della vita e della comunità della società democratica mediante la diffusione su vasta scala dello spirito scientifico e dei suoi valori intrinseci. L'impegno per una scuola progressiva diviene così una questione civile, politica e culturale. Non è affatto indifferente che i metodi educativi seguano o ignorino i criteri dell'intelligenza, dell'indagine, dell'apertura mentale, del dubbio, dell'ipotesi e della convalida sperimentale, della collaborazione e della tolleranza: in simili atteggiamenti non trovano la loro radice solo lo spirito e il metodo della scienza, ma operano i valori stessi della democrazia. A tal fine oltre a creare nella comunità scolastica un clima di democratica cooperazione, Dewey propone la centralità dell'attività del fanciullo che, guidato dall'insegnante, apprende, attraverso il fare, un programma opportunamente predisposto tenendo presenti gli interessi, i bisogni e gli ingredienti dello sviluppo fisico e psicologico dell'alunno. Poiché tra teoria e pratica vi è una transizione continua, il sapere non è fisso e definito, ma è piuttosto un sistema elastico che si arricchisce e modifica progressivamente grazie all'esperienza, sulla quale interviene, a sua volta, modificandola. Se dunque la pedagogia non è un sistema di contenuti definiti, ciò non toglie che le altre scienze umane (psicologia, sociologia ecc.) possano fornirle degli strumenti, costituendone quindi le "fonti" (come appunto suona il titolo di un'opera del 1929). In ogni caso sia nella messa a punto dei metodi d'insegnamento, sia nella scelta dei contenuti culturali e dei programmi, Dewey mette in guardia contro la separazione tra conoscenza e attività, tra umanesimo e naturalismo, tra cultura libera e cultura professionale. Queste divisioni, che hanno un'origine storica ben precisa, oltre a essere artificiali e dannose, rendono monca e unilaterale la formazione dell'individuo e servono solo a perpetuare disuguaglianze classiste tra i componenti di un'unica comunità sociale: dunque il loro mantenimento nella società democratica non si giustifica più. Se dunque educazione democratica equivale a educazione attiva allo sviluppo dell'intelligenza, ne consegue che per Dewey che il vero metodo pedagogico è lo stesso che il metodo dell'indagine scientifica. Si prenda un bambino che viene in contatto con un oggetto del suo mondo di esperienza: egli tenta di agire su di esso e si sforza di reagire alle conseguenze che derivano dalla sua azione; di fronte agli ostacoli che incontra, mette in moto una qualche strategia, elabora delle congetture, riattiva la propria esperienza sulla loro base, trovandone la conferma o la smentita nei risultati che raggiunge. Come si vede il ritmo del suo pensiero, le categorie implicate e operanti nella sua attività sono le stesse dello scienziato: infatti esiste solo la logica dell'indagine, l'unica che sia applicabile in una corretta organizzazione psicologica dei processi di apprendimento. Con una simile impostazione la scuola, come promotrice consapevole dell'educazione intellettuale, non può che essere scuola attiva, nel senso che essa deve porre l'alunno in presenza di situazioni problematiche reali se vuole sollecitare il risveglio e l'impiego intelligente del pensiero. Prima della cultura formalizzata e dei suoi simboli, nella scuola debbono trovare posto l'azione e l'esperienza direttamente vissuta. Soprattutto l'attività deve avere uno sviluppo, cioè deve conoscere un qualche progresso: pertanto la scuola "attiva" è fondamentalmente scuola "progressiva" che promuove esperienze caratterizzate dalla continuità e quindi da uno sviluppo continuo dell'esperienza medesima. Peraltro, come il fine della crescita è il

crescere stesso (e si ricordi come per Dewey la vita è crescita), così il progresso non è un movimento verso una meta definita, ma un processo aperto all'interazione mezzi-fini. Per questo il processo educativo è allo stesso tempo esperienza e ricerca: l'esperienza scolastica dovrà essere predisposta in modo tale da sollecitare, per effetto della sua problematicità, un processo d'indagine, e dunque ulteriori esperienze dal significato sempre più ampio. Una delle direzioni del significato sarà costituita in particolare dalle materie d'insegnamento quali momenti di provvisoria e progressiva sistemazione dei dati della ricerca esperienziale. In questa ottica Dewey è in grado di fornire chiarificazioni su alcuni fattori chiave del processo formativo quali l'interesse (che si configura come nesso tra mezzi e fini e dunque come motivazione immanente alla stessa attività dell'alunno) e la disciplina (che si identifica col processo di ricostruzione solidale dell'esperienza attuata dal gruppo. Certo è che "interesse e disciplina sono aspetti correlati di un'attività tendente a un fine": di qui la necessità di un metodo per ottenere che le attività siano efficacemente formative per lo sviluppo della capacità di pensare. Ma il metodo non è preliminare all'apprendimento, ma parte di esso; allo stesso modo "non è antitetico all'argomento di studio [cioè, ai contenuti]; è la direzione effettiva dell'argomento verso i risultati desiderati". Inteso in tal modo, i principi del metodo sono cinque: 1) partire dagli interessi infantili e da una reale attività d'esperienza; 2) porre l'alunno in una oggettiva situazione problematica, perché venga stimolato il pensiero; 3) fornirgli il materiale informativo per consentirgli le opportune ricerche e indagini; 4) stimolare nell'alunno lo sviluppo organico delle ipotesi che è in grado di formulare spontaneamente; 5) metterlo in grado di verificare le sue idee per mezzo dell'applicazione.

Nel corso degli anni Trenta, nel clima politico internazionale travagliato dall'apparire dei totalitarismi e di gravi situazioni economiche e sociali, il pensiero di Dewey, che con la sua apertura pragmatica all'ottimismo progressista aveva sostenuto la politica democratica (il "New Deal") di F.D. Roosevelt, venne duramente attaccato dai conservatori che accusarono le scuole "attive" di lassismo e anarchismo. Sotto accusa è anche il suo concetto di un'educazione che si risolve nel fluire dell'esperienza, in quanto vi sono esperienze negative che non contribuiscono a promuovere lo sviluppo. Ai suoi detrattori Dewey risponde nel 1938 con "Esperienza ed educazione": qui, dopo aver compiuto un esame critico delle applicazioni e dei risultati del movimento da lui promosso (stigmatizzando alcuni eccessi e fraintendimenti di alcuni allievi ed epigoni), ribadisce con chiarezza e convinzione gli elementi fondamentali della sua pedagogia, ma riconosce che non ogni esperienza è educativa e che l'attività fine a se stessa serve solo a disperdere l'attività del fanciullo. L'esperienza è positiva solo quando si inserisce in un "continuum" educativo e produce l'arricchimento e l'espansione dell'individuo. Anche l'attività è positiva solo quando, inserita in itinerario formativo, favorisce la concentrazione e il progresso delle forze psichiche, fisiche e intellettuali del fanciullo. A tal fine occorre valorizzare la funzione del maestro che orienta il fanciullo nell'esperienza indicando i contenuti che promuovono esperienze ulteriori, permettendogli di padroneggiare i rapporti sociali e le leggi di natura, con i quali è portato a interagire, diventando così capace di autogovernarsi. E' proprio della funzione docente esaminare la capacità e i bisogni degli allievi e disporre le condizioni che forniscano materia di studio o contenuto per esperienze che appaghino questi bisogni e sviluppino queste capacità. La scuola deve permettere agli allievi di accedere al sapere organizzato dell'adulto: pertanto i programmi vanno concepiti in modo da facilitare lo sviluppo autonomo del pensiero e della coscienza e da offrire all'alunno quelle conoscenze, informazioni, abilità indispensabili per interpretare e muoversi nella società contemporanea in cui vive e agisce.

## 12. La pedagogia americana dopo Dewey

Malgrado la solida base teorica, la metodologia didattica delineata da Dewey risultava poco specificata, così come non era sufficientemente messa a punto una teoria dell'apprendimento che giustificasse come, grazie alle attività si interiorizzassero poi concetti, schemi mentali e comportamenti in modo più agevole ed efficace rispetto alle metodologie tradizionali. Questa lacuna fu colmata da W. H. Kilpatrick (1871-1965): già collaboratore di Dewey a Chicago, egli ripensò la teoria del maestro ed espose i risultati della sua opera e riflessione in scritti quali "Il metodo dei progetti" (1918), "I fondamenti del metodo" (1925), "Filosofia dell'educazione" (1951). I principi pedagogici da cui muove Kilpatrick sono analoghi a quelli di Dewey, ma sono sostenuti da una maggiore consapevolezza storica della realtà sociale che ai suoi occhi sta scivolando verso una sempre maggiore automazione e asservimento ai meccanismi del profitto. Se l'industrialismo si allontana sempre più dall'umanizzazione, Kilpatrick ritiene ancora l'educazione il fattore primo di sviluppo sociale, puntando soprattutto sull'esperienza formativa dei piccoli gruppi, dove sembra che l'individuo possa svilupparsi in un contesto collaborativo meno alienante e più a misura d'uomo. La logica dei piccoli gruppi dovrebbe consentire di realizzare un corretto equilibrio tra il singolo, che verrebbe valorizzato nella sua specificità, e la società. In ogni caso Kilpatrick indica, come scopo più alto della vita e dell'educazione, l'autorità interna, cioè la capacità di una autonoma direzione interiore del pensiero e del comportamento. Poiché, come aveva già affermato Dewey, "noi apprendiamo ciò che viviamo", la scuola deve porre al centro l'educazione dell'allunno nei suoi rapporti con gli altri, secondo un'ottica coerente con i risultati della psicologia sulla formazione della personalità, secondo cui "l'individuo non può raggiungere il pieno sviluppo di sé senza l'altro". Socializzazione e personalizzazione, "sé-con-gli-altri, sé-con-sé-stesso", sono complementari tanto che tutti gli apprendimenti e lo stesso sviluppo del pensiero (e con esso l'interesse e la conoscenza) sono attività che si formano e crescono attraverso l'azione e l'interazione del soggetto con gli altri. Nella prospettiva pragmatistica di Dewey, anche per Kilpatrick la situazione problematica è la più idonea ad alimentare questa attività perché stimola sempre nuove risposte alle sfide dell'ambiente inducendo alla ricerca di sempre più ampie relazioni. Per questo motivo egli contesta la prassi scolastica normale dell'insegnamento per materie come elenco di contenuti da trattare in tempi prefissati. Nel conflitto tra ordine logico e ordine psicologico, il primo risulta improponibile nella fase di crescita del fanciullo, mentre la scuola deve privilegiare il secondo quale ordine interiore perseguito liberamente e attivamente in conformità con le sue concrete esperienze. In tal modo si favorisce anche la crescita morale come autodisciplina poiché l'etica è appunto norma e ordine interiore. Kilpatrick cercò di tradurre questi principi pedagogici nella concreta prassi didattica sperimentando a Chicago una struttura scolastica che superasse i tradizionali schemi fondati su programmi e quadri orari fissi. Si tratta del cosiddetto "metodo dei progetti", dove per progetto si deve intendere un'attività intenzionale, il perseguimento di un proposito. Comprendendo tutti i tipi di esperienza, i progetti possono essere di quattro tipi: a) di produzione (quando si ha in mente qualcosa da produrre mediante particolari tecniche); b) di consumo (riguardanti il modo di godere di qualcosa); c) di problemi (legati alle procedure di soluzione); d) di addestramento o di apprendimento specifico (legati alle tecniche di esercizio per acquisire competenze e abilità, essi sono i più comuni negli studi). In genere ogni tipo di progetto è uno strumento ideale di apprendimento, perché l'attività intenzionale costituisce il modo migliore di imparare; certo però il primo è il tipo di progetto più congeniale allo spirito pragmatistico sia perché impegna, insieme con la capacità di realizzare, quella di formulare ipotesi e di controllarle in itinere, sia perché forma l'attitudine al lavoro in équipe. Dato che "scuola attiva" significa che l'allievo è protagonista del processo educativo, Kilpatrick intende, antepoendo l'ordine psicologico a quello logico, abolire il curriculum dividendolo in parti costituite da "attività" scelte e svolte dagli alunni sotto la guida degli insegnanti dette "unità didattiche". Esse educano perché sono azioni rivolte a un fine e non

inconcludenti in quanto prive di obiettivi. Di qui il nome di "metodo dei progetti" attribuito a questa proposta didattica. Ogni progetto si sviluppa secondo una sequenza rigorosa di passaggi: 1) l'ideazione, in cui viene selezionato il fine posto a guida del processo di apprendimento; 2) il piano in cui viene stabilito l'insieme delle modalità della sua attuazione; 3) l'esecuzione, cioè la realizzazione in rapporto ai fini prefissati; 4) il giudizio, cioè la valutazione dei risultati. In questa prospettiva le materie diventano il mezzo per raggiungere gli scopi che il progetto si propone e grazie al quale si impara facendo. Inoltre Kilpatrick propone, secondo il principio di individuazione dell'insegnamento, di sviluppare piani di lavoro differenziati per gruppi omogenei di alunni, selezionati in base ai risultati degli anni precedenti, a test, all'osservazione degli insegnanti. Questi ultimi dovranno essere espressione non di indottrinamento ma di competenza didattica in quanto sono chiamati ad aiutare gli allievi in tutte le fasi della loro attività progettuale e di apprendimento, stimolandoli e sostenendoli in modo che il loro lavoro, con gli scoraggiamenti e le cadute di motivazione, non diventi sterile e inconcludente ma giunga felicemente a perseguire i fini educativi.

Nel solco dello spirito metodologico di Dewey si muove anche H. Parkhurst (1887-1969), già assistente della Montessori e direttrice di una scuola normale superiore annessa alla Columbia University di New York. Nel 1920 avvia a Dalton (Massachusetts) una sperimentazione didattica che prese il nome di Dalton Laboratory Plan. Al fine di salvaguardare l'autonomia personale, esso è regolato dal criterio guida della individualizzazione, tanto da prevedere la costruzione di curricoli formativi per consentire a ciascuno di seguire i propri ritmi. Di ispirazione chiaramente montessoriana sono i valori fondanti del "piano Dalton, la libertà del fanciullo e lo sviluppo delle sue peculiarità innate. Così i programmi sono strutturati in compiti mensili, a loro volta articolati in unità di lavoro minori: all'inizio di ciascun mese, ogni allievo stringeva un "contratto" con l'insegnante consistente in un piano di lavoro. La scelta era libera, e lo studente poteva orientarla, per ogni materia, verso una "unità didattica" più o meno complessa e ampia, entro una banda di oscillazione stabilita dalla scuola. Ascoltate le lezioni collettive, egli era libero di organizzare a piacimento il tempo dedicato ai laboratori delle varie materie: qui si tratteneva finché voleva leggendo, lavorando, discutendo, da solo o con i compagni, interpellando o meno l'insegnante. Un sistema di registrazione grafica consentiva di effettuare una verifica formativa, cioè di verificare le competenze acquisite e i progressi in ogni disciplina. Sino a quando non aveva rispettato i contratti assunti, l'allievo non poteva sottoscriverne di nuovi. Per il resto, essendo spazi e tempi educativi organizzati con flessibilità, egli poteva utilizzare i materiali dei vari "laboratori" e scandire i ritmi del lavoro senza scadenze prefissate. Soprattutto nella scuola di Dalton non c'è la classe tradizionale, legata ad un'aula con i banchi allineati, per cui gli allievi si muovono liberamente come in casa. Gli insegnanti, ormai divenuti consiglieri nell'orientamento nello studio, avevano solo il compito di aiutare i ragazzi nel lavoro da svolgere, registrando gli sviluppi e seguendo l'attività giornaliera. Diversamente da Dewey, la Parkhurst non considera la socializzazione un obiettivo primario: tuttavia essa avviene, spontaneamente e senza competitività, nei laboratori quando gli allievi danno origine a piccoli gruppi attorno ad uno stesso lavoro.

Un giovane allievo di Dewey, C. W. Washburne (1889-1968), diede vita nel 1919 ad un altro esperimento didattico ispirato all'educazione progressiva a Winneka, sobborgo di Chicago, che egli fece conoscere attraverso molti scritti tra cui "Filosofia vivente dell'educazione" (1940), "Che cos'è l'educazione progressiva" (1952), "Winneka. Storia e significato di un esperimento pedagogico" (1960). Tra il 1943 e il 1948, è stato in Italia in qualità di consigliere scolastico del governo militare alleato e di direttore dell'ufficio informazioni americano, contribuendo alla revisione dei programmi della scuola primaria. Nell'opera del 1952 egli stende una vera e propria apologia della scuola progressiva come risposta più adeguata per una società democratica in

evoluzione in quanto le sue attività si svolgono in collaborazione per realizzare progetti comuni, senza autoritarismi ma favorendo l'autodisciplina. Così i bambini imparano la socievolezza e la lungimiranza, identificando in modo consapevole il proprio bene con quello degli altri. Attraverso l'educazione progressiva ognuno può avere l'opportunità di sviluppare le sue possibilità e i suoi interessi inserendosi proficuamente in un mondo in evoluzione mediante l'uso delle cognizioni scientifiche e dell'esperienza umana, in un ambiente sereno e ricco di fermenti. La scuola di Winnetka è il simbolo stesso dell'educazione progressiva: sostenuta da adeguati mezzi economici e da funzionali strutture organizzative, in essa tutto è disposto in modo che il ragazzo possa imparare e correggersi in modo autonomo, essendo la prima preoccupazione quella di assicurare l'individualizzazione degli apprendimenti e la flessibilità dei loro ritmi in rapporto alle esigenze di ciascuno. Attraverso opportuni test di verifica ogni studente può controllare il proprio livello di preparazione ed esercitarsi nei punti in cui è debole, così come gli insegnanti possono intervenire con un sostegno idoneo. La valutazione è dunque formativa, nel senso che non intende operare una classificazione, ma accertare tempestivamente le abilità conseguite e le eventuali lacune allo scopo di colmarle. Naturalmente tutto questo è attuabile solo a condizione che si stabilisca una continuità essenziale tra la scuola, le famiglie e la società.

Il piano Winnetka si ispira ai seguenti principi metodologici: 1) Il programma si divide in una parte minima (comprendente le conoscenze che tutti gli alunni devono avere) e una di sviluppo (che mira a esaltare, attraverso il lavoro di gruppo, la creatività e l'eccellenza); 2) gli obiettivi sono fissati sulla base della situazione reale degli alunni in modo che siano raggiungibili da ognuno; 3) il materiale didattico è concepito in modo che sia autoeducativo e autocorrettivo; 4) i test sono messi a disposizione dell'alunno o sono proposti dal docente. Comunque indicano, nel caso vengano rilevate lacune, gli opportuni rinvii per il recupero; 5) la creatività è stimolata attraverso l'individualizzazione, poiché induce a differenziarsi dagli altri attraverso la varietà e l'originalità. Poiché l'individualizzazione aveva prodotto uno scarto eccessivo tra programma minimo e programma di sviluppo, dopo il 1930 Washburne accentua il valore della socialità come bisogno fondamentale al pari della affermazione di sé e della sicurezza. In questa ottica l'individualizzazione diventa una condizione e una premessa per la socializzazione: il programma minimo viene individualizzato e reso funzionale a quello di sviluppo che, a sua volta, assume la veste di una cornice collettiva in cui ogni individuo possa esprimere le proprie capacità in vista della crescita e del progresso sociale. Ciò richiede un supplemento di preparazione da parte degli insegnanti, un loro continuo aggiornamento e un controllo assiduo del lavoro sperimentale, per meglio rispondere alla domanda educativa e ai problemi degli alunni. A tal fine viene istituita una "sezione consultiva dell'educazione" che, attraverso il contributo di vari esperti (psicologo, medico ecc.), metta a punto una progettazione dei curricula per una metodologia sempre più efficace e proficua.

## **Il secondo Novecento**

### **1. Decroly**

All'interno del movimento attivista, si possono trovare degli studiosi che sono approdati alla pedagogia provenendo da studi per lo più di medicina. Come la Montessori, si erano all'inizio interessati al problema dell'educazione e del recupero dei subnormali, per poi trarre da questa esperienza delle indicazioni sperimentali nel campo della psicologia che hanno dato luogo ad esperienze scolastiche impostate su basi metodologiche nuove. Al di là delle specificità particolari di ciascuna di esse, il loro interesse consiste nell'aver conferito alla pedagogia un'impronta scientifica con ricadute rilevanti sul piano della didattica e su quello dello sviluppo dell'apprendimento, compresi gli strumenti per la sua promozione e verifica. Del resto la "scuola



attiva" fonda la sua ragion d'essere (fini e metodi) sulla vita psichica dell'alunno. L'educazione è funzionale alla vita degli scolari in quanto pone al centro i bisogni, gli interessi, i processi psichici e di apprendimento, le attività intellettuali, affettive e sociali, le attitudini dei fanciulli. Ne consegue che psicologia e pedagogia sono due scienze che, in modo complementare, offrono suggerimenti, spunti, dati, elaborazioni, tecniche, metodi, ipotesi per la sperimentazione educativa. Non si deve inoltre dimenticare il clima storico in cui questo movimento si svolse: l'immediato dopoguerra favoriva un utopismo pacifista, illuminista e pacifista, una sorta di religione laica tesa alla costruzione di un mondo nuovo attraverso l'educazione, una scuola e un diverso modo di concepire la vita e la persona dei bambini.

In questo gruppo un posto particolare è occupato dal belga O. Decroly (1871-1932), medico e neuropsichiatra, che dopo la Scuola di insegnamento speciale per bambini anormali, fonda nel 1907 la Scuola dell'Ermitage, dove conduce un esperimento pedagogico all'insegna del motto "per la vita attraverso la vita", esponendo le sue idee in scritti come "Verso la scuola rinnovata" (1921) e "La funzione di globalizzazione e l'insegnamento" (1929). Secondo Decroly la scuola deve avere come fine l'adattamento sociale, naturale, intellettuale e culturale del maggior numero di persone. Mentre i programmi tradizionali puntano a fornire una cultura generale, questo fine potrà essere raggiunto attraverso un programma fondato sull'osservazione diretta, sullo studio dei bisogni primari e dell'ambiente del fanciullo, rispettando, in una forma unitaria, sia l'esigenza soggettivo-psicologica, sia quella oggettivo-sociale. Mediante l'impiego di metodi educativi razionali e scientifici, il bambino sarà preparato alla vita attraverso attività che gli consentano di soddisfare i suoi fondamentali interessi vitali, che sono riducibili ai bisogni di a) nutrirsi, b) lottare (ripararsi, coprirsi, proteggersi) contro le intemperie, c) difendersi dai nemici e dai pericoli, d) lavorare e agire con gli altri o da solo, ricrearsi e migliorarsi. A questi bisogni corrispondono altrettanti interessi. Partendo dall'idea che il fanciullo può avere esperienze educative solo se queste si rifanno ai suoi bisogni fondamentali promuovendo lo sviluppo di tutte le sue facoltà, Decroly rifiuta l'insegnamento tradizionale per distinte materie di studio sostituendolo con un insegnamento che faccia perno sugli interessi e sui bisogni e che abbia stretti rapporti con l'antropologia culturale. La scuola sarà organizzata come ambiente in cui l'alunno possa avvicinarsi gradualmente alle attività materiali e sociali proprie della vita reale, mentre le attività scolastiche saranno organizzate tutte attorno a "centri di interesse" adattati e graduati secondo l'età. Decroly propone di scegliere un argomento relativo ad uno di questi interessi e di farne il "centro" di tutta l'attività scolastica. In tal modo si potrà evitare la frammentarietà delle nozioni, tenendo occupate tutte le attività. L'insegnamento per "centri di interesse" si svolge attraverso attività ed esercizi articolati nell'osservazione, intesa come attiva esplorazione dell'ambiente (nella quale sono contenuti numerosi apprendimenti scientifici), nell'associazione nello spazio e nel tempo dei fenomeni e degli oggetti (attivando così conoscenze geografiche e storiche), nell'espressione attraverso il linguaggio, la composizione scritta, il disegno, il lavoro manuale. In apposite schede di osservazione vengono registrati i dati (i livelli di progresso e di maturazione, di apprendimento e di applicazione, le difficoltà, i tratti del carattere e le caratteristiche dell'ambiente di provenienza) riguardanti l'attività del ragazzo in modo da facilitare l'individualizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Connessa alla teoria dei "centri di interesse" è quella del globalismo, secondo la quale il bambino possiede una capacità percettivo-cognitiva del tutto specifica (e quindi diversa da quella dell'adulto che è di tipo analitica), che coglie l'insieme indistinto delle cose e dei fenomeni. Questa percezione globale o "sincretica" precede l'analisi degli elementi e dei fattori costituenti il tutto e la successiva sintesi. Inoltre essa non coinvolge solo la percezione, ma tutte le attività mentali e affettive del bambino. Il metodo globale, che procede quindi dal tutto alle parti, anche se è stato particolarmente

impiegato per l'apprendimento della lettura e della scrittura, deve caratterizzare qualsiasi insegnamento perché corrisponde al modo più semplice e naturale di conoscere. Da questo momento iniziale potrà partire il percorso che porta con gradualità a conoscenze e attività differenziate e sistematiche.

## **2. Claparède, Ferrière e l'Istituto J.J. Rousseau di Ginevra**

Il nome di E. Claparède è legato soprattutto alla fondazione, insieme con P. Bovet (1878-1944), dell'Istituto J.J Rousseau di scienze dell'educazione che ha sede a Ginevra. Anche lui medico e neuropsichiatra, si interessa di psicologia, formulando una delle principali teorie in questo settore, Il Funzionalismo, che applica prima ai ritardati e anormali psichici. Il suo passaggio alla pedagogia deriva dalla convinzione che lo studio dello sviluppo mentale sia una condizione indispensabile per il miglioramento della scuola e dell'educazione. Tra le sue opere principali "Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale" (1905), "La scuola su misura" (1920), "L'educazione funzionale" (1931).

Il presupposto di Claparède consiste, come in Dewey, nella convinzione che i processi mentali siano funzioni con cui l'organismo conosce e si adatta alle necessità dell'ambiente: si tratta pertanto di studiare l'interazione ambiente-mente, poiché i processi di quest'ultima (percettivi, affettivi, volitivi, intellettuali) possono essere spiegati come risultati di una selezione rispetto a precise necessità di controllo dell'ambiente fenomenico esterno da parte dell'organismo vivente. In questa prospettiva il bisogno assume la configurazione di elemento dinamico centrale, poiché si manifesta come segnale spontaneo quando il rapporto individuo-ambiente è compromesso e stimola all'attività per ristabilire l'equilibrio interrotto. Sulla base della legge del bisogno ("ogni bisogno tende a provocare reazioni atte a soddisfarlo") e dell'interesse ("ogni comportamento è dettato da un interesse") si arriva alla conclusione che l'educazione deve quindi basarsi su questi fattori spontanei del fanciullo per metterlo in condizione di fornire delle risposte adeguate alle esigenze naturali e sociali dell'attività. All'interno di questa visione funzionalista l'intelligenza viene concepita come capacità di trovare soluzioni a problemi nuovi per mezzo del pensiero secondo lo schema problema-ipotesi di soluzione-verifica, mentre la volontà diviene il processo che tende a riadattare l'azione, interrotta a causa di due gruppi di tendenze in conflitto, dando la precedenza a quelle che l'intelligenza ha individuato come superiori. L'educazione è funzionale nella misura in cui il fanciullo non è ostacolato nel suo libero farsi in modo autonomo in rapporto ai bisogni e agli interessi profondi. Ma ciò suppone uno sforzo poiché l'allievo, motivato da un interesse, è indotto a superare gli ostacoli che lo separano dalla meta che si è prefissa. L'insegnante, che, dotato di adeguata preparazione psicologica, conosce e sa analizzare i bisogni del fanciullo, ha solo il compito di suscitare gli interessi e di rimuovere la repulsione per lo sforzo presentando il lavoro da eseguire in forma ludica e gioiosa. Ma i bisogni e gli interessi sono sempre in qualche modo specificamente individuali, per cui la scuola deve essere "una scuola su misura" sia nel senso che deve rispettare e valorizzare le diversità di ciascuno, sia nel senso che essa ha il compito di selezionare i talenti. Comunque essa deve mutare l'organizzazione optando per soluzioni già presenti nella scuola attuale come le classi parallele (formate da alunni di capacità omogenee) o mobili (dove gli alunni si spostano per ciascuna materia nella classe corrispondente al proprio livello), le sezioni parallele (che offrono possibilità formative diverse), il sistema delle opzioni (porre accanto ad un programma minimo comune un'ampia offerta di possibilità di studio tra cui l'alunno possa scegliere). L'individualizzazione naturalmente coinvolge soprattutto l'aspetto metodologico: un metodo adeguato deve tenere conto della successione cronologica degli interessi, così come ci insegna la psicologia, e asseconda questa successione con interventi formativi ad essi corrispondenti. Inoltre la

didattica più che insegnare contenuti specifici, deve stimolare attività in modo da educare deweyanamente alla vita, trasformando gli scopi futuri in interessi presenti per il fanciullo.

Legato all'Istituto J.J. Rousseau di Ginevra è anche A. Ferrière (1879-1961), noto soprattutto come artefice principale, divulgatore e organizzatore della cultura comune della "scuola attiva" in Europa. In questa veste già nel 1899 aveva fondato il Centro internazionale delle Scuole nuove, mentre nel 1925 crea, con Bovet e Claparède, il Centro internazionale dell'Educazione. Le sue idee sono contenute in numerose opere tra cui "Trasformiamo la scuola" (1920), "La legge biogenetica e la Scuola del lavoro o scuola attiva" (1922), "La libertà del fanciullo nella scuola attiva" (1923), "La scuola attiva attraverso l'Europa" (1948). Ferrière fu influenzato fortemente da Bergson, particolarmente dall'idea di "slancio vitale", la forza che muove l'evoluzione di tutti gli esseri viventi verso un fine spirituale e che si esprime nell'attività creatrice; di qui la svalutazione anche di un certo scientismo analitico che non può cogliere la specificità della realtà spirituale, accessibile solo all'intuizione. Egli dunque è scettico nei confronti di una psicologia che pretenda di pervenire a comprendere l'individualità concreta dell'allievo, che è un complesso di forze continuamente in trasformazione, essere semplice e complesso allo stesso tempo, attraverso procedimenti sperimentali quantitativi e analisi statistiche. Ciò non significa escludere la psicologia dall'orizzonte degli interessi pedagogici, ma limitarne la portata alle indicazioni metodologiche che può offrire, senza illudersi di trarre da essa fini o valori. La pedagogia può tuttavia avvalersi di alcune facoltà della psiche (conoscenza della funzione primordiale dello "slancio vitale", legge del progresso, legge dell'ereditarietà dei tipi psicologici, legge della ricapitolazione ontogenetica dell'evoluzione filogenetica) per perseguire i suoi obiettivi che ruotano attorno ai due pilastri costituiti dal principio del "gioco-lavoro" e dell'"interesse". Polemizzando contro la scuola tradizionale, verbalistica, intellettualistica e nemica della vita, Ferrière sostiene che lo scopo dell'educazione è prima di tutto guidare l'allievo a "far convergere la volontà e l'intelligenza verso una aspirazione ad elevarsi, favorendo il lento processo di adattamento al mondo e sublimando l'idea di questo adattamento in un ideale superiore". Anche il lavoro deve essere considerato una meta ideale, e insieme uno strumento formativo per raggiungere lo stesso ideale: perciò "la Scuola attiva insegna a servirsi di quella leva che in ogni tempo ha innalzato il mondo al di sopra di se stesso: il lavoro". In effetti la dimensione etica e spirituale è fortemente in Ferrière che in questa risolve anche quella sociale. Infatti "lo spirito della Scuola attiva può...condurre i bambini e gli adolescenti a donare se stessi. (...) Il lavoro in comune [condotto fin dai primi anni], non uno accanto all'altro ma in cooperazione, e il sorvegliare insieme il buon andamento di un piccolo organismo comunitario sono senza dubbio il mezzo migliore per favorire lo sviluppo del senso sociale". Quindi solo un'educazione che proceda dall'interno dell'animo può portare all'autogoverno scolastico e di qui alla partecipazione dei singoli alla vita sociale in modo responsabile. La Scuola attiva deve essere educazione alla libertà e nella libertà: perciò deve permettere all'allievo la piena realizzazione di tale libertà attraverso un ambiente in cui egli possa vivere ed essere operoso, procurandosi il sapere con una ricerca personale, da solo o in collaborazione.

Figura rilevante della corrente "scientifica" dell'Attivismo è anche quella del francese A. Binet (1857-1911) che dal 1899 incomincia a occuparsi di psicologia infantile, dedicandosi ad una ricerca (condotta con T. Simon) sul deficit di intelligenza allo scopo di inserire quegli individui in apposite classi differenziali. Ne scaturirà "La scala metrica dell'intelligenza", uno dei primi reattivi mentali che, successivamente rielaborato, diventerà il più famoso test per la determinazione del quoziente d'intelligenza (Q.I.) individuale. Questo strumento è indice della preoccupazione principale del suo autore, convinto assertore della necessità di fondare una moderna psicopedagogia: secondo Binet i problemi dell'educazione avrebbero dovuto essere affrontati su base scientifica, con metodi e

procedure mutuati per lo più dalla psicologia. Attraverso l'osservazione e l'indagine sui soggetti effettuate con strumenti tarati come i test, si sarebbe giunti a concepire l'educazione intellettuale come una "ortopedia mentale" che con appositi esercizi avrebbe potuto attivare tutte le facoltà e tutte le risorse mentali dell'individuo.

### 3. Jean Piaget

Lo studioso che ha maggiormente contribuito a modificare l'immagine del fanciullo e dell'educazione nel nostro secolo è però **Jean Piaget** (1896-1980). Egli occupa un posto centrale e preminente nell'ambito della psicologia e pedagogia contemporanee (ma i suoi interessi hanno coperto un'area più vasta spaziando dalla biologia, alla logica, linguaggio, filosofia, diritto, etica, politica scolastica) per l'ampiezza e la profondità delle sue ricerche condotte con originalità di impostazione e applicate allo studio dell'età evolutiva. Legato a Claparède e Bovet, ha lavorato presso l'Istituto J.J.Rousseau di Ginevra, città dove ha fondato il Centro Internazionale di Epistemologia Genetica. Ha insegnato alla Sorbona di Parigi ed è stato molto presente e attivo in organismi internazionali come l'UNESCO e il Bureau de l'E'ducation. Numerosissime le sue pubblicazioni di carattere scientifico; per quanto riguarda l'educazione basta ricordare "Dove va l'educazione" (1948) e "Psicologia e pedagogia" (1969).

L'apporto effettivo di Piaget alla psicologia dell'età evolutiva consiste nell'aver dato una consistenza concreta e scientifica all'intuizione della pedagogia moderna (da Rousseau all'Attivismo) circa la specificità della natura infantile che nei suoi modi di pensare, agire, amare, fare, parlare è profondamente diversa da quella dell'adulto. L'originalità del suo approccio a queste tematiche sta nell'impostarne i problemi secondo rapporti comportamentali nei quali la molteplicità dei fenomeni, organici, psicologici, sociali, culturali deve confrontarsi con funzioni che implicano relazioni, rapporti, operazioni, adattamenti, assimilazioni, equilibrazioni, in rapporto sia alla costruzione di nuove strutture, sia agli stimoli derivanti dalle difficoltà e dalle lacune. La teoria piagetiana viene definita "genetica" perché segue gli sviluppi dell'intelligenza e dei sistemi di conoscenza attraverso le fasi proprie di ciascuna età spiegando il passaggio dall'una all'altra. Soprattutto studia lo sviluppo delle funzioni e delle strutture cognitive legato all'intelligenza, intesa in senso funzionalistico come capacità che permette al soggetto di adattare il suo comportamento alle modificazioni dell'ambiente. Piaget respinge sia l'impostazione preformistica (secondo cui la mente è dotata di principi innati), escludendo una struttura senza genesi, sia quella associazionistica (che fa derivare ogni contenuto dall'esperienza), escludendo una genesi che non tragga origine da una struttura. In realtà la formazione dell'intelligenza ha carattere costruttivo, nel senso che essa costruisce continuamente schemi d'azione e strutture mentali attraverso lo scambio dinamico che il soggetto intrattiene con l'ambiente seguendo un itinerario di equilibratura per modificazioni successive in virtù delle quali ogni struttura mentale entra a far parte della struttura precedente con funzioni di ristrutturazione dell'insieme. In altri termini la psiche infantile si costruisce su una dotazione ereditaria di riflessi che vengono successivamente trasformati in azioni dirette verso una meta non innata; a questa trasformazione corrisponde la creazione nella mente di una struttura, uno schema. Sotto la spinta di nuovi stimoli si formano progressivamente nuove risposte attraverso l'arricchimento e la modifica dell'organizzazione mentale (assimilazione-accomodamento-adattamento). Il soggetto non possiede quindi una struttura a priori, ma è un centro di funzionamento che costruisce, lungo un processo aperto e indefinito, strutture le une dopo le altre con particolari caratteristiche di totalità, trasformazione, autoregolazione varianti a seconda dell'età e degli stadi evolutivi.

Per quanto attiene alla pedagogia, Piaget ha sempre sostenuto la necessità di un suo passaggio ad una fase scientifica con precisi punti di riferimento nella psicologia sperimentale, nella sociologia e nei raccordi interdisciplinari, anche se non giunge a concepirla come una disciplina puramente applicativa. L'educatore deve avere una preparazione psicologica e deve conoscere quanto gli viene offerto dalla psicologia, ma tocca poi a lui vedere come potrà utilizzare questo bagaglio conoscitivo ideando un insieme di tecniche da sperimentare e adattare personalmente. Certo Piaget ritiene che i tempi e la successione delle fasi di sviluppo psicologico siano imm modificabili, togliendo in tal modo rilevanza ed efficacia all'intervento dell'adulto che non può né cambiare né accelerare questi aspetti. L'educazione dunque può solo preparare l'ambiente alla loro comparsa o al loro rinforzo. Poiché il motore dell'intelligenza è la sua azione, l'educatore deve predisporre le condizioni idonee all'esercizio di questo fare, adeguando le sue richieste al livello di sviluppo dell'allievo e costruendo situazioni perché questo adeguamento si produca. Questa centralità del fare (che si traduce in un "far fare") costituisce il punto di vicinanza di Piaget con l'attivismo. Perciò lo scienziato svizzero, se ha sempre insistito sulla necessità di un adeguamento della scuola alle scoperte della psicologia, ha caldeggiato anche un nuovo profilo professionale degli insegnanti che conciliasse la padronanza dei contenuti disciplinari con una solida preparazione psicologica e un'adeguata capacità di gestione dei metodi e della scuola secondo valenze interdisciplinari. In questo senso la didattica deve essere psicologica e l'insegnante un ricercatore in grado di trovare le condizioni migliori per l'apprendimento e le sottostanti dinamiche psicologiche. Si spiega così anche lo sforzo di Piaget di indagare e chiarire le strutture logiche, linguistiche metodologiche delle discipline in quanto, insieme con la delineazione dei momenti di costruzione, formazione e mutamento delle strutture logiche, psicologiche, cognitive, linguistiche, etiche ecc. sarebbe stato possibile dare un'impostazione nuova e funzionale dei metodi, dei curricoli e della programmazione scolastica. In un contesto storico contrassegnato da profondi cambiamenti sociali, economici e tecnologici, Piaget reca in tal modo il suo contributo ad un adeguamento della scuola e dell'educazione nel delicato momento del passaggio da una scuola d'élite a una scuola di massa e a una formazione permanente.

#### **4. La Gestalt**

Accanto a quella funzionalista, si sviluppa agli inizi del '900 un'altra teoria psicologica di rilevante importanza anche per la pedagogia: si tratta della "psicologia della forma" (in tedesco Gestalt), che si sviluppò, almeno all'inizio, in Germania sotto l'influsso di una forte ripresa degli studi kantiani. Il nucleo centrale della teoria è costituito dall'idea che la vita psichica umana sia costituita da strutture (o forme) che raccolgono in unità globali dotate di una loro organizzazione interna i vari elementi costituenti. La teoria gestaltista dunque si pone in atteggiamento fortemente polemico nei confronti dell'impostazione associazionista, contro cui intende far valere il principio opposto che "il tutto è più che la somma delle parti". Di qui una serie di ricerche per individuare soprattutto le leggi che governano la percezione e i modi con cui l'intelligenza opera per risolvere i problemi posti dall'adattamento all'ambiente. Tra i Gestaltisti ha particolare rilevanza per la pedagogia la figura di M. Wertheimer (1880-1943), specie per le sue ricerche sul "Pensiero produttivo" (1920) che concernono i processi mentali superiori e l'apprendimento inteso come capacità di risolvere problemi (problem solving) mediante apposite strategie mentali. La sua indagine prese spunto da un'esperienza vissuta come ispettore scolastico durante la quale egli poté constatare come gli insegnanti tendessero a fornire procedimenti precostituiti per la soluzione dei problemi piuttosto che stimolare l'attività autonoma dei ragazzi. Ne conseguiva un apprendimento passivo e mnemonico che falliva di fronte a situazioni nuove e perciò inadatte ad una semplice applicazione meccanica delle regole. Il pensiero risulta produttivo quando è in grado di percepire globalmente la forma del

problema mediante un *insight*, cioè un'intuizione che consenta di operare in modo originale e creativo una strutturazione e ristrutturazione gli elementi del problema. Secondo Wertheimer l'insegnante è efficace se "insegna il meno possibile" e invece pone gli allievi di fronte ai problemi risolvibili con strategie che siano alla loro portata, aiutandoli e stimolandoli ad essere attivi. Al massimo può insegnare modi di procedere produttivi che per la loro globalità e astrattezza si prestino a assumere la veste di uno "stile cognitivo" (non certo una e un insieme di regole) da impiegarsi in situazioni diverse. Un simile approccio non risulta rilevante solo nell'area delle discipline logico-formali, ma soprattutto nelle situazioni concrete della vita quando l'individuo è chiamato ad attivare strategie produttive nei confronti dell'ambiente esterno.

#### **4. L'attivismo in Francia e in Svizzera**

Il movimento delle "scuole nuove" comprende molte figure, anche diverse per formazione e matrice culturale, che hanno cercato di realizzare nelle loro attività professionali lo spirito dell'Attivismo, visto come rivoluzione da attuare concretamente nell'istituzione scolastica. Perciò la loro preoccupazione maggiore è quella di stabilire un rapporto tra quest'ultima e le sfere della cultura e della politica, che ciascuno realizza con soluzioni diverse sia per i valori di riferimento sia per gli strumenti didattici anche se denominatore comune è sempre costituito dalla volontà di rendere il fanciullo protagonista della scuola.

Convinto seguace dell'Attivismo è stato il francese R. Cousinet (1882-1973), maestro elementare, ispettore scolastico e infine professore alla Sorbona. Nell'opera "Un metodo di lavoro libero per gruppi" (1925) espone la sua idea (ripresa e sviluppata anche in lavori successivi come "L'educazione nuova" e "La vita sociale dei ragazzi" del 1950) di un metodo incentrato sull'autonomia del discente nel processo di apprendimento attraverso la promozione della sua socialità. Quest'ultima non viene favorita nella scuola tradizionale che non solo scoraggia la comunicazione e la cooperazione, ma impedisce anche l'individualizzazione con una didattica corale e indifferenziata. Il metodo di lavoro per gruppi risulta il più idoneo perché consente nello stesso tempo di stimolare la mente e di sviluppare le relazioni con gli altri. L'attività di apprendimento si svolgerà così all'interno dei gruppi che gli allievi formeranno in modo spontaneo e libero, ma non fisso poiché i rapporti tra i ragazzi possono mutare nel tempo. Certo il gruppo può essere fonte non solo di esperienze e crescita comune sia sotto il profilo affettivo che intellettuale, ma anche di conflitti che possono metterne a rischio la compattezza. Tuttavia a parere di Cousinet il gruppo è sempre in grado di gestire questi elementi negativi e di evolvere verso soluzioni proficue, favorendo la crescita morale e inducendo l'autodisciplinamento dei comportamenti. Questo metodo poi, oltre a sviluppare la massima socializzazione di ognuno, realizza anche il massimo di individualizzazione, dato che ognuno contribuisce al compito collettivo offrendo un'attività adeguata alle sue attitudini e svolta secondo i propri ritmi, educandosi a dare il meglio di sé a vantaggio proprio e del gruppo sociale in cui vive.

Cousinet pensa ad una classe organizzata con una notevole quantità di materiale e strumenti didattici per consentire ad ogni gruppo di procedere autonomamente. Il lavoro, anche di tipo intellettuale, è basato principalmente sull'attività di ricerca e perciò utilizzerà dei "documenti" appositi divisi per materie. Esso si orienterà sia verso lo studio del reale attraverso l'analisi (una particolare attenzione è dedicata alla storia materiale), sia verso le attività creative ed espressive.

L'insegnante è a sua volta un membro del gruppo, lavoratore, ricercatore e collaboratore: dovrà informare, aiutare e orientare, ossia di creare le condizioni e le notizie utili perché l'allievo si formi da sé nell'esperienza con gli altri. I gruppi si possono formare e sciogliersi liberamente, e liberamente scegliere l'attività da esercitare dopo che l'insegnante avrà illustrato preliminarmente ciascun lavoro. Egli si porrà, come modello di ordine e comportamento, a disposizione dei gruppi, collaborando con essi nei limiti dell'aiuto richiesto. Soprattutto sarà uno che "lavora con gli altri, non chi fa lavorare gli altri".

Una forte carica innovativa viene dalle indicazioni metodologiche del francese C. Freinet (1896-1966), fondatore fin dagli anni Cinquanta del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Maestro elementare in un paesino di montagna della Provenza negli anni seguenti la prima guerra mondiale, inizialmente influenzato dalle correnti dell'educazione nuova che facevano capo a Ferrière, a Cousinet e alla scuola ginevrina dell'Istituto Rousseau, se ne distacca, pur raccogliendone l'ispirazione di fondo, perché non tenevano sufficientemente conto degli aspetti sociologici dell'educazione. Infatti la pedagogia pratica che si poteva ricavare da quelle teorie era difficilmente utilizzabile da chi doveva operare in ambienti operai e contadini. Occorreva dunque una "pedagogia popolare" che riconoscesse validità culturale agli interessi infantili delle classi sociali inferiori senza pretendere di esprimerli e sostituirli con gli interessi previsti dalla ricerca teorica e imposti dai programmi ufficiali. Del resto secondo Freinet la mente infantile è come un'acqua che scorre libera finché non trova un alveo in cui incanalarsi, che "va a tentoni" (procede per prove ed errori, come afferma la psicologia) finché non è indirizzata. Appunto questo è il compito della scuola: orientare e incanalare nelle strutture della cultura umana l'esperienza del bambino affinché questa trovi un arricchimento e un indirizzo adeguato. La scuola deve rispettare la spontaneità e promuovere l'attività, favorire la ricerca e la cooperazione, superare l'individualismo e riconoscere le radici della personalità individuale e comunitaria. Pertanto essa partirà dai bisogni e dalle attività spontanee dei ragazzi che devono poter trovare soddisfazione in attività cooperative e socializzate senza perdere lo slancio creativo e l'immediatezza iniziali. Ma è indispensabile, data la rilevanza di questa dimensione nella vita della persona, che la scuola educi alla socialità e con la socialità. Essa si ritrova come valore essenziale soprattutto nella cultura popolare, che pertanto deve essere difesa e valorizzata e non estirpata come solitamente accade.

Per realizzare questi obiettivi Freinet decide di mettere da parte il tradizionale libro di testo (che è veicolo di trasmissione di una cultura già strutturata e che contiene un sapere astratto e inutile) ed elaborare un metodo consistente in tre "tecniche" (termine che allude alla valenza operativa di questi strumenti didattici). Innanzitutto il "testo libero" che sostituisce la tradizionale composizione in cui il bambino è costretto a svolgere un enunciato dall'insegnante, e che esprime ciò che in quel momento interessa più vivamente il singolo o la classe. I bambini scrivono testi liberi tanto nel contenuto che nell'occasione, sollecitati da un clima contrassegnato da intensa conversazione e da vivace e attento scambio di esperienze. La gamma degli argomenti sarà ampliata da esperienze, ricerche e attività di documentazione. Tutto questo materiale verrà a costituire il nuovo libro di testo che naturalmente dovrà essere stampato. La "tipografia scolastica" - la più nota delle tecniche freinetiane - è costituita da un complessino di attrezzi (caratteri a stampa, piccola pressa, compositoi, rullo per inchiostro ecc.) utilizzabile anche per l'apprendimento iniziale della lettura e della scrittura (in tal modo motivato e organizzato collettivamente) e per la stampa di un giornale scolastico, il cui contenuto è però elaborato con il criterio del testo libero. Saranno gli alunni a gestire la tipografia non solo dal punto di vista manuale, ma anche da quello redazionale. In tal modo tutti gli apprendimenti disciplinari (grammatica, aritmetica, storia, scienze) vengono a ruotare ad una serie di laboratori di lavoro pratico (agricoltura, artigianato, commercio) e alla realizzazione

pratica del giornale. I testi individuali dovranno essere spesso fusi in un testo comune che richiederà un preliminare lavoro di autocorrezione da parte dei piccoli redattori i quali, mediante votazione paritaria e democratica, assegneranno anche i voti ai singoli "pezzi". Infine, partendo dalla soluzione dei problemi matematici posti dalla vita della classe e dalla gestione della tipografia, si darà vita al "calcolo vivente", ultima delle tecniche finalizzata a motivare l'apprendimento e l'esercizio aritmetico. Il giornale scolastico servirà a socializzare le proprie esperienze con la comunità e le altre scuole che svolgono la stessa attività, in modo che il mantenimento del retaggio della propria identità si apra alle esperienze altrui rafforzando lo spirito di cooperazione e di confronto per il raggiungimento di obiettivi più ampi. Infatti i testi stampati si possono inviare ai compagni di classi omologhe di altre sedi, e si può sollecitare una risposta, così che si possa impiantare una corrispondenza interscolastica molto stimolante e feconda. L'educazione popolare diviene così educazione sociale e movimento di riforma politica. Ovviamente queste tecniche, diversamente combinate e adattate, possono dare luogo ad altre soluzioni didattiche rispondenti a diverse esigenze poste dall'ambiente e dagli allievi: per Freinet è importante che le tecniche impegnino attivamente i soggetti e soprattutto che le attività abbiano sufficienti motivazioni in modo da conferire al processo di apprendimento il suo andamento naturale. In questo contesto la figura professionale del maestro deve naturalmente assumere una nuova conformazione, spogliandosi della disciplina e dell'autoritarismo per diventare cooperatore dell'attività degli alunni: di essi deve saper suscitare le energie creative ed espressive incanalandole in centri di interesse sui quali si organizzerà la stesura dei testi e tutta una serie di nuove attività, con un'abbondanza di materiale che pone più problemi di gestione che di reperimento.

Legato allo spirito e all'ambiente culturale dell'attivismo svizzero è anche R. Dottrens (1893). Collaboratore di Claparède e successore di Bovet nella cattedra di pedagogia a Ginevra, nel 1928 crea la scuola sperimentale del Mail dalle cui esperienze trae spunto per le sue opere quali "L'insegnamento individualizzato", "Nuove lezioni di didattica", "La scuola moderna", "Nuovi metodi e tecniche fondamentali", "Pedagogia sperimentale e sperimentazione". Alieno da ogni teorizzazione astratta, Dottrens si batte per una pedagogia che si liberi dell'empirismo che l'ha caratterizzata finora per diventare sempre più una scienza in modo da fornire un'educazione adatta ai bisogni e alle possibilità del nostro tempo. Essa deve fondarsi su almeno due principi generali: quello di educazione normale (che deve far vivere all'allunno con consapevolezza la vita del presente e prepararlo a quella di domani) e quella dell'azione emancipatrice (che deve formare la coscienza sociale della personalità). In vista di questo scopo la scuola necessita di un rinnovamento radicale che deve investire i programmi, i metodi (Dottrens propone ad esempio un nuovo metodo globale per l'insegnamento della lettura), l'organizzazione e la struttura giuridica del suo ordinamento. A tali condizioni l'insegnamento non dovrebbe più presentarsi come trasmissione di sapere destinato a chi non sa, ma collaborazione tra chi ha desiderio d'imparare e chi può offrire esperienza e consiglio. Ma la fama di Dottrens è però legata al metodo delle schede che serve per l'individualizzazione dell'apprendimento dopo la lezione e gli esercizi di applicazione: le schede individuali sono costituite da cartoncini in cui il maestro assegna esercizi e problemi speciali con domande che corrispondono alle capacità e alle difficoltà reali. In tal modo ciascun alunno ha un lavoro corrispondente ai suoi bisogni e al livello dei suoi mezzi. Del resto la sintesi di insegnamento collettivo e individualizzato può attuarsi solo se l'insegnante tiene presente il complesso delle competenze dei suoi ragazzi, di cui costruisce una sorta di storia scolastica attraverso l'uso delle schede, intese non come prodotti prefabbricati ma come strumenti da costruire volta per volta in rapporto alle esigenze della classe.



Un esperimento pedagogico del tutto particolare e perciò significativo, è quello condotto da A. Neill (1883-1973) nella comunità educativa di Summerhill a partire dal 1921. La comunità ospitava ragazzi dai cinque ai sedici anni ed era organizzata nella forma tipica della scuola nuova (con laboratori, convitto, officine, spazi aperti in campagna ecc.): Neill, che si ispira, con un personale approccio libertario, alla lezione psicoanalitica nell'interpretazione radicale di W. Reich, vi conduce la sua esperienza fondandola sul principio della non direttività. Convinto, come Rousseau e Tolstoj, della bontà originaria dell'essere umano che lo renderà da adulto una persona interiormente ricca e in grado di essere felice, Neill ritiene che il compito dell'educazione sia quello di sviluppare l'uomo nella sua integralità per renderlo capace di affrontare il mondo con la pienezza delle sue facoltà e soprattutto in modo autonomo e libero dal condizionamento di ogni autorità. Tale obiettivo viene solitamente ostacolato dalla società e dagli adulti che tendono ad imporre al bambino un modello comportamentale per lo più negatore di ciò che nella sua natura è più peculiare. E' indispensabile rispettare la libertà del bambino per non compromettere il suo sviluppo provocando blocchi o devianze provocate dal tentativo di forzare le sue necessità psicologiche in nome di moralizzazioni o socializzazioni precoci. Va dunque evitato ogni tipo di intervento che, inducendo o alimentando sensi di colpa, produce solo una personalità priva di autonomia e sottomessa all'autorità. Il rispetto della libertà reciproca e la pretesa di ciascuno (compreso l'educatore) a salvaguardarla da ogni violazione, sono, secondo Neill, il migliore antidoto contro i rischi opposti dell'autoritarismo e dell'anarchia. Perciò a Summerhill verrà praticata la coeducazione secondo un itinerario educativo fondato sull'amore e l'approvazione, senza forme di costrizione in rapporto alle attività di apprendimento. Le classi sono formate sulla base dell'età e degli interessi e seguono a turno i vari corsi disciplinari le cui lezioni sono tenute per lo più sotto forme di laboratorio. Non esiste l'obbligo della frequenza il cui rispetto è implicitamente richiesto dalla necessità di non essere esclusi dal gruppo per effetto di un apprendimento disomogeneo. La giornata è organizzata in modo vario: alla mattina le lezioni teoriche, il primo pomeriggio è libero, mentre dalle diciassette in poi si svolgono attività pratiche di officina e di artigianato. I pasti si svolgono in comune così come i divertimenti e le altre iniziative di tipo ricreativo e culturale. Periodicamente l'assemblea della scuola, aperta a tutti e con parità di diritti, affronta democraticamente i problemi comuni con discussione e regolare votazione risolutiva.

## **5. Pedagogia non direttiva**

L'esperienza antiautoritaria di Neill non resta un fatto isolato. Nella seconda metà del nostro secolo si hanno molteplici tentativi di pedagogia non-direttiva che sono variamente ispirate a ideologie libertarie, all'attivismo pedagogico, a progetti autogestiti, comunitari o descolarizzanti. Ciò che accomuna queste tendenze, talvolta anche molto eterogenee per obiettivi e matrice culturale, è la critica alla scuola tradizionale che viene accusata di inadeguatezza e giudicata irrimediabile dall'interno. Di qui la prospettiva di un mutamento radicale sia nei metodi che nei modelli educativi e di vita con delle inevitabili implicazioni di tipo rivoluzionario sul piano sociale e politico.

Emblematico è il caso di C. Rogers (1902-1987), psicanalista e terapeuta, insegnante presso diverse università e centri di ricerca americani, che si convince della necessità di estendere alla pedagogia normale la sua terapia "centrata sul cliente" in seguito ad una esperienza di lavoro con giovani disadattati e asociali. Sul piano strettamente psicologico egli è convinto che ogni individuo sano e maturo sia capace di autoregolazione e tenda all'autoattualizzazione, cercando di realizzare una vita pienamente vissuta nello sviluppo completo delle proprie potenzialità e in armonia con l'ambiente. Sostenitore di una teoria della personalità di ispirazione umanistica, Rogers colloca al centro

dell'individuo il "Sé", inteso come il sistema di percezioni coscienti e di valori che vengono organizzati autonomamente o indotti dall'esterno. Il suo sviluppo è naturalmente condizionato dal rapporto dell'io con se stesso e con l'ambiente sociale: tale rapporto può favorire la naturale tendenza all'autorealizzazione ma più frequentemente la mortifica e la ostacola, anche se ognuno, in condizioni normali, sa reagire a queste difficoltà per cercare di vivere il più intensamente possibile tutti i momenti della vita. Date queste premesse, i rapporti interpersonali sono considerati occasioni terapeutiche proficue sia di recupero delle persone in situazioni di disadattamento sia di sviluppo e crescita per quelle sane. La relazione di aiuto è la base della terapia rogersiana: essa si attua quando almeno uno dei due partecipanti, cercando di favorire nell'altro la crescita e la maturità nell'affrontare la vita, lo aiuta stimolandolo a valorizzare le sue energie e a migliorare l'adattamento diretto all'esistenza. Questa terapia è qualificata come "centrata sul cliente", in quanto l'individuo non è più un "paziente", ma è chiamato ad essere protagonista del processo di trasformazione positiva passando da una condizione connotata da non accettazione di sé, isolamento, rigidità comportamentale, sfiducia, eterodipendenza ad una caratterizzata da comunicazione, accettazione di sé, flessibilità, creatività, autodeterminazione. Ovviamente i risultati sono collegati anche al clima che si instaura con il terapeuta, che deve essere animato da fiducia nell'uomo e nella possibilità dell'individuo di affermare le sue potenzialità positive liberandosi dagli schemi rigidi impostigli, e il cui comportamento occorre che sia improntato a sincerità e autenticità, oltreché libero da tutti i pregiudizi che impediscono un criterio autonomo di valutazione e di responsabilità.

Come si diceva, Rogers estende la sua terapia centrata sul cliente ai processi educativi dei ragazzi normali, trasformandola in una pedagogia della non direttività. Si tratta di sostituire ad un apprendimento insignificante e imposto dall'esterno, un altro significativo che nasce dall'esperienza e dai processi vitali profondi dell'individuo, e che, comportando una partecipazione globale della personalità di quest'ultimo, si qualifica come automotivato e autovalutato. Naturalmente si presuppone che la persona sia naturalmente interessata ad apprendere e in grado di vincere le resistenze interne verso ogni apprendimento significativo. Secondo Rogers la scuola è in crisi perché, di fronte ad un mondo in rapido cambiamento e pieno di tensioni potenzialmente esplosive non sa fornire un'efficace offerta formativa. Solo un apprendimento significativo comporta quella disponibilità della persona a cambiare per rispondere positivamente alla esigenze di adattamento che imposte dalle contingenze dell'esperienza contemporanea. E' necessaria una pedagogia non direttiva nel senso che non deve essere il maestro a cambiare l'alunno, ma è quest'ultimo che si cambia mentre apprende. Pertanto bisogna rivedere radicalmente il ruolo e la funzione dell'insegnante che non deve mutare solo la propria concezione della didattica ma anche la propria personalità e la propria capacità di relazionarsi. Egli non deve imporre nulla: né deve fare lezione né interrogare a meno che non sia richiesto dagli allievi. Il suo compito si risolve nel presentare la tematica di un determinato corso, mostrando il materiale bibliografico e dichiarando il proprio ambito di competenza. Gli studenti lavorano in gruppo in modo paritetico e con piena libertà d'espressione, svolgono attività di ricerca in piena autonomia anche deviando dalle indicazioni fornite, e procedono all'autovalutazione. Poiché il pilastro del lavoro scolastico consiste nell'apprendimento e non nell'insegnamento, il docente interviene solo su loro richiesta ed esclusivamente al fine di facilitare il raggiungimento dei loro risultati.

Una proposta di pedagogia alternativa viene dal brasiliano P. Freire (1921-viv.), fondatore del Movimento brasiliano di educazione popolare e autore del famoso "Pedagogia degli oppressi". Il suo interesse non è solo specificamente pedagogico teso a definire una nuova tecnica di alfabetizzazione (egli fece esperienza della piaga dell'analfabetismo nel Nord-Est del Brasile), ma più generalmente è rivolto a suscitare una critica alla situazione sociale presente per la ricerca di un

suo superamento secondo modalità non imposte ma individuate dagli stessi oppressi. Saranno proprio questi ultimi, una volta che non si sentiranno più culturalmente e ideologicamente succubi degli oppressori ma cercheranno di recuperare e restaurare la loro umanità e con essa anche quella dei loro nemici. "Ecco il grande compito umanista e storico degli oppressi: liberare se stessi e i loro oppressori". La pedagogia dell'oppresso si articolerà dunque in due momenti distinti: il primo in cui gli oppressi prendono coscienza del mondo dell'oppressione e si impegnano a trasformarlo; il secondo in cui questa pedagogia si trasforma in pedagogia degli uomini tutti che sono in "un processo di permanente liberazione". Per il raggiungimento di questo fine occorre anzitutto superare l'educazione tradizionale, che è centrata sul maestro e che richiede dall'allunno un atteggiamento di passiva ricezione in quanto è supposto privo di sapere. L'educazione alternativa è invece fondata sul dialogo, secondo il modello socratico: qui infatti si verifica il superamento del dualismo educatore-educato in quanto entrambi diventano co-autori e soggetti dello stesso processo in cui crescono e si formano insieme. Inoltre nel dialogo, che è fondato sull'amore e sulla fiducia, l'autorità ha valore solo se si pone al servizio della libertà, prospettando una visione della realtà come mutamento e sviluppo attuato dagli uomini che vogliono diventare padroni del proprio destino. Il dialogo dovrà in primo luogo definire i contenuti programmatici dell'educazione: i giovani affronteranno il tema più rilevante per loro, quello della realtà attuale e della sua problematizzazione, proprio attraverso la costruzione del curricolo e del programma, che diventerà così uno strumento indispensabile per rendere la propria azione più significativa e incisiva. Inoltre la ricerca dialogica può consentire all'uomo il raggiungimento della presa di coscienza di se stessi attraverso la riflessione sul processo della sua esistenza. L'alfabetizzazione rappresenta naturalmente un obiettivo importante ma non sufficiente: essa deve essere accompagnata dalla capacità critica che solo il dialogo comunitario può suscitare. Pertanto l'insegnamento parte da "quadri-situazione" in cui le parole vengono accostate ad immagini significative della situazione sociale e politica degli oppressi, che verranno opportunamente discusse; inoltre si ricorrerà a "parole generatrici", alfabeticamente ricche ma anche dense di significato educativo da cui iniziare l'apprendimento di lettura e scrittura. Attraverso la coscientizzazione come pedagogia degli oppressi Freire intende non solo fornire una sufficiente base culturale e una prima educazione politica, ma anche evitare che le masse degli sfruttati diventino preda di una "colonizzazione educativa" esterna che li renderebbe interiormente e non solo socialmente ed economicamente dipendenti.

Fortemente critico e polemico verso la società contemporanea industrializzata e le sue istituzioni culturali è anche I. Illich (1926-), fondatore nel 1961 del Centro interculturale di documentazione di Cuernavaca in Messico. Leader del movimento di "descolarizzazione", ha dedicato all'educazione due scritti fondamentali "Descolarizzare la società" (1971) e "Distruggere la scuola" (1972). Secondo Illich il male fondamentale della società contemporanea sta nel mito dell'uguaglianza che alimenta e formalmente proclama da un lato, e la effettiva disuguaglianza che produce dall'altro. Inevitabilmente la scuola è il centro di produzione dell'ideologia oppressiva e mistificante del potere politico e socio-economico: poiché non è possibile riformarla, bisogna abolirla. Per questo l'attuale è l'era della "descolarizzazione": la cultura non è che una merce, venduta in un luogo chiamato scuola, distribuita dagli insegnanti, consumata dagli allievi che ne restano indottrinati e condizionati. Il vero programma della scuola, occulto dietro quello apparente, è di inculcare la passività e di indurre al consumo "obbligatorio e competitivo" di una cultura fittizia e mistificante a fini di promozione e successo sociale. Poiché la scuola tende ad autoaccreditarsi come unica fonte di acculturazione per un efficace inserimento in un apparato economico fondato sul profitto e sullo sfruttamento, essa costituisce il cuore del sistema di riproduzione sociale. Con la sua eliminazione l'intero sistema entrerà in una crisi irreversibile da cui potrà emergere una società più libera: il progetto pedagogico si intreccia fino all'identificazione con quello di rivoluzione politico-sociale. In

alternativa alla scuola si potranno proporre momenti formativi immersi nel sociale, cosicché l'individuo sia educato a contatto con l'esperienza, in un modo più diretto, umano e libero. Occorre sostituire alle aule e agli ambienti scolastici tradizionali strutture aperte: luoghi appositi per l'apprendimento formale (biblioteche, laboratori ecc.) e per l'apprendimento diretto tramite l'esperienza (botteghe, fabbriche ecc.); iniziative e strumenti per mettere in contatto chi insegna e chi desidera imparare, anche per poter effettuare scambi di competenze; libera socializzazione mediante la formazione di gruppi di lavoro; creazione di un "annuario degli educatori" per la scelta degli esperti di cui avvalersi in base ai propri bisogni. L'intero progetto auspica la creazione di una "nuova convivialità" come fonte di democrazia, presuppone cioè che la società diventi luogo di scambio, di confronto e di contatti in modo che gli individui possano, attraverso anche un uso non alienante e più critico dei mezzi di comunicazione, liberamente scegliere tra diverse offerte formative nei modi e nei tempi rispondenti alle loro esigenze.

Un originale rapporto tra educazione non-direttiva e nuove tecnologie è proposto da S. Papert (1928-viv.), matematico e psicologo, noto soprattutto per avere ideato il linguaggio di programmazione LOGO, che ha permesso una rivoluzione nell'uso didattico del computer ripensandone il ruolo nel senso di una liberazione della creatività e della motivazione nel processo di apprendimento. Infatti questo linguaggio consente anche ai bambini di programmare guidando i disegni di una "tartaruga" che traccia disegni sullo schermo e rendendo quindi possibile un uso autodiretto e creativo della macchina grazie alla quale essi possono raggiungere i propri obiettivi anziché dipendere da programmi tracciati da altri. In opere come "Mindstorms" (1984) e "I bambini e il computer" (1993), Papert sostiene che la scuola tende a negare la naturalità dell'apprendimento attraverso l'imposizione di programmi rigidi e di schematismi che non recepiscono e non accolgono le motivazioni e i bisogni culturali del discente. Normalmente le persone risolvono i propri problemi in modo pratico, escogitando di volta in volta le soluzioni attraverso tentativi di cui valutano gli effetti e i risultati (Papert concepisce la conoscenza come un processo di costruzione). La scuola vi sostituisce un procedimento astratto ed estrinseco centrato e gestito da e sull'insegnante, che non è mutato con l'introduzione delle nuove tecnologie usate in questo contesto in modo parziale e riduttivo. Esse invece possiedono un potenziale rivoluzionario, poiché il LOGO consente un uso diretto della macchina da parte del bambino che può delineare un suo personale itinerario di apprendimento connesso con il proprio ambiente, le proprie esperienze, le proprie esigenze, la propria personalità. Dato questo modello di apprendimento come costruzione individualizzata, la scuola può trasformarsi in istituzioni sostanzialmente autonome e direttamente gestite dai cittadini, collegate tra loro da reti telematiche per evitare il rischio di isolazionismo e frammentazione.

Anche in Italia si sono avute diverse esperienze educative che hanno proposto modelli educativi alternativi alla scuola ufficiale e ai valori sociali dominanti.

Negli anni seguenti la seconda guerra mondiale don Z. Saltini (1900-1981) fonda nel Grossetano la comunità di Nomadelfia ("dove la fratellanza è legge") al cui interno si creano delle strutture familiari di circa dieci giovani (per lo più abbandonati, sbandati, orfani, minorati) affidati a coppie sposate o a "mamme di vocazione". Si tratta del progetto di un sistema sociale basato sulla democrazia diretta e sullo spirito evangelico, con comunanza dei beni e del lavoro. La comunità procederà ad una propria autogestione, dandosi una propria costituzione e un sistema di strutture di servizio autonome. Essa è innanzitutto una famiglia aperta per tutti i giovani bisognosi (i "figli dell'abbandono"), che esercita nella sua interezza una educazione globale, "una paternità e una maternità in solido", in qualunque momento, in qualunque contesto, per qualsiasi figlio della

comunità. I figli vengono considerati di tutti e la famiglia si fonde e si identifica con l'intera comunità, che, almeno in origine, si proponeva anche come fattore di cambiamento sociale verso l'esterno.

Analogo l'itinerario pedagogico di don L. Milani (1923-1967), che dopo aver fondato a San Donato, presso Prato, una scuola popolare per emarginati e operai, viene trasferito a Barbiana nel Mugello dove trasforma la parrocchia in scuola per i figli dei contadini per lo più respinti da quella pubblica. Da questa esperienza nasce la famosa "Lettera a una professoressa", frutto di una stesura collettiva da parte di tutti i ragazzi della scuola. Anche in don Milani problematica sociale e istanza evangelica si connettono strettamente: non si può intendere la Parola di Dio senza pieno possesso del linguaggio con la sua riserva di valori e sentimenti; tuttavia la scuola, che dovrebbe rendere accessibile questa ricchezza, esclude i poveri malgrado il dettato costituzionale la sancisca come diritto di tutti. La scuola pubblica è di fatto organizzata, con chiaro criterio classista, per i ceti dominanti che già possiedono, insieme con i mezzi economici, anche la cultura con cui tenere in posizione subalterna operai e contadini. Per questo la Scuola di Barbiana, se da un lato cerca di fornire ai montanari del Mugello gli strumenti intellettuali per essere a pieno titolo cittadini, dall'altro non intende adeguare i giovani ai valori borghesi ma vuole salvaguardarne l'identità culturale con un'educazione civile e non confessionale in vista della costruzione di una società più giusta, secondo l'insegnamento evangelico che indica nella povertà la sede di valori da difendere. Poiché "non si possono fare parti uguali tra diseguali", la scuola popolare sarà del tutto specifica, dei e per i poveri, senza le pretese ideologicamente mistificanti di essere per tutti. La scuola di Barbiana non è formalistica e disimpegnata; essa mira anzitutto alla coscientizzazione: dunque è dura, senza ricreazione né giochi. Don Milani è leader direttivo e indiscusso ma anche padre dei suoi ragazzi cui vuole evitare le bocciature ed emarginazione: il suo amore è severo e non esclude le punizioni corporali pur di ottenere da loro il massimo impegno. Egli è convinto dell'importanza essenziale della lingua come strumento di comunicazione e quindi anche di relazione sociale. Le classi dominanti detengono il potere perché, disponendo di una lingua più ricca, controllano, insieme con la comunicazione, il potere. Pertanto anche i poveri, se vogliono emanciparsi, devono padroneggiarla. Barbiana si caratterizza dunque per una didattica della lingua che valorizza la funzione espressiva in tutte le sue componenti in vista di una comprensione critica e obiettiva della realtà storica e sociale in cui si vive. Per la scrittura si privilegia una forma comunicativa semplice e diretta ("si scrive come si parla") per evitare qualsiasi caduta retorica finalizzata all'inganno e all'occultamento della verità. Quando si tratta di comporre un testo, questo viene scelto, organizzato e steso collettivamente: per la sua "ripulitura", si procede mediante discussione cercando di eliminare tutti gli aspetti inutili che ne limitano la comprensione (anche la "Lettera" è stata scritta in questo modo: sembra di una persona sola, invece è di tutti). Sotto l'aspetto metodologico, don Milani si fonda sull'esperienza diretta della classe e dell'ambiente, sull'ideale comunitario, sulla creazione di gruppi di attività, sul lavoro. A Barbiana non ci sono voti, promozioni o bocciature; non ci sono classi e ognuno procede secondo tempi, ritmi e interessi individuali; si pratica il mutuo insegnamento. Gran parte della "Lettera" è dedicata alla polemica contro la selezione scolastica, condotta secondo criteri classisti: la scuola si dimostra incapace di fornire un servizio per tutti e attribuisce la colpa ai ragazzi, o incapaci o svogliati, non considerandone i condizionamenti economici e sociali degli ambienti familiari di provenienza (per cui è come "un ospedale che cura i sani e respinge i malati"), per cui ci si contenta "di controllare quello che riesce da sé per cause estranee alla scuola". Da Barbiana giunge allora la proposta di "tre riforme: 1) non bocciare; 2) a quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno; 3) agli svogliati basta dargli uno scopo". Quest'ultimo "bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei. (..) Il fine giusto è dedicarsi al

prossimo ..Non è più il tempo delle elemosine ma delle scelte. Contro i classisti, contro la fame, l'analfabetismo, il razzismo, le guerre coloniali". Anche per don Milani la scuola deve essere veicolo di riforma etica delle coscienze e di rivoluzione sociale.

Anche le esperienze di D. Dolci (1924-) a Partinico, Trappeto, Mirto si muovono nello stesso orizzonte morale e politico di Nomadelfia e Barbiana, sia pure con una matrice culturale laica e non violenta. Egli si propone di convogliare le energie di tutti, ma particolarmente degli emarginati e dei più poveri, per recuperare attraverso l'educazione l'umanità integrale della persona, alle cui energie creative si vuole dare espressione mediante una comunicazione dialogica e autentica. Questo fine è inseparabile dalla battaglia civile, politica e non violenta contro tutte le forme di massificazione, di oppressione, di sfruttamento. Le strutture economiche della società vanno trasformate attraverso la cooperazione; anche la scuola va riformata con la creazione di centri educativi improntati alla gradualità e al primato delle attività espressive, e caratterizzati dal lavoro di gruppo, dall'apertura alle famiglie, dal rapporto maieutico con l'insegnante, al fine di creare un sistema di educazione permanente e aperto in grado di valorizzare pienamente la comunicazione come forma di vita sociale fondata sull'amore e sul rispetto dell'altro.

## **6. La pedagogia cattolica e Maritain**

Anche la cultura cattolica ha elaborato posizioni vicine all'attivismo pedagogico, sia pure non rinunciando ad assumere toni fortemente critici verso le formulazioni teoriche di stampo laico e naturalistico. Il punto di riferimento è costituito dall'enciclica "Divini illius magistri" di papa Pio XI del 1929: in essa il discorso pedagogico è inserito in una visione antropologica caratterizzata dal peccato originale che ha indebolito la volontà e ha introdotto il disordine nelle varie tendenze dell'animo. Anche la natura infantile, lungi dall'essere idealizzata, viene considerata corrotta e bisognosa di un intervento correttore. "Devesi illuminare l'intelletto e fortificare la volontà con le verità soprannaturali e i mezzi della grazia senza di cui non si può né dominare le perverse inclinazioni, né raggiungere la debita perfezione morale". Perciò come ogni attività è in rapporto a un fine, così anche l'insegnamento non può essere separato dal fine soprannaturale cui l'uomo è destinato e sottratto alla dipendenza dalla legge divina. Dunque "è necessario che tutto l'insegnamento e tutto l'ordinamento della scuola siano governati dallo spirito cristiano sotto la direzione e la vigilanza materna della Chiesa". Alla luce di queste affermazioni devono essere considerati i concetti principali dell'attivismo laico quali attività, spontaneità, interesse, collaborazione. Essi vanno reinterpretati alla luce di un modello teoretico prevalentemente tomistico secondo cui la potenza, costituita dall'attività dell'allievo, viene trasformata in atto dal maestro che possiede il sapere cui deve avviare il discepolo.

Esponente di spicco dell'attivismo cattolico è lo svizzero E. Dévaud (1876-1942), ispettore scolastico e professore di Pedagogia nell'università della natia Friburgo, autore di opere quali "Per una scuola attiva secondo l'ordine cristiano" (1934) e "La scuola affermatrice di vita" (1940). Partito, sulla scorta della lezione di Montaigne, da una critica al pedantismo, egli approda alla concezione di S. Tommaso secondo la quale l'insegnamento è come una medicina, un'arte che coopera con la natura attraverso l'opera del maestro. Quest'ultimo si pone al servizio del discepolo che, con il suo principio vitale e attivo, resta l'artefice principale dell'acquisizione del sapere. Il maestro è "minister naturae" in quanto "muove il suo discepolo per mezzo dell'insegnamento a formare in se stesso, per virtù dell'intelligenza, i concetti intelligibili dei quali gli presenta dall'esterno i segni". I maggiori esponenti laici dell'educazione nuova (Claparède, Ferrière, Decroly)

intendevano l'"attività" della scuola in rapporto ai bisogni del bambino. Dévaud, in linea coerente con la visione cristiana, oppone alla spontaneità istintiva (tipica degli animali) quella della ragione e della volontà (specifiche dell'uomo). Egli rileva come i fautori laici dell'attivismo siano progionieri di una visione naturalistica incapace di sollevarsi oltre la meccanicità di interessi e bisogni; invece, l'attivismo cristiano si propone di far amare il sapere come lo strumento che permette di raggiungere i fini soprannaturali per i quali siamo stati creati, secondo il dettato evangelico che ci esorta ad "essere perfetti come il Padre.. che è nei cieli". In sostanza l'attivismo resta come indicazione di partenza e traccia operativa, ma per "condurre l'allievo alla verità". La scuola deve fornire un'educazione fondata sul "vero" e sul "bene", valori universali, perenni e propri della razionalità umana. Quindi "il fanciullo non deve essere educato per se stesso, egoisticamente, né per la società, qualunque essa sia, ma per Dio". La verità è Dio: perciò essa è una, eterna, infinita come lo è Dio. "Vivere il vero" significa vivere nello spazio (il luogo natio) e nel tempo (la propria epoca) secondo l'Infinito e l'Eterno. Occorre educare pertanto la persona nell'ambiente e mediante l'ambiente sociale, ma non in senso conformistico, ma per elevarlo e adeguarlo alla volontà divina. Si apprende il "mestiere" di uomo solo "facendo" l'uomo, che esclusivamente il cristianesimo presenta in modo integrale. Il naturalismo insiste sul sapere e sulla tecnica, ma è poi incapace di trasformarli in vita vissuta. L'attivismo cristiano (l'unico e autentico attivismo) intende educare alla vita attraverso il vero, in una scuola che vuole essere "affermatrice di vita". Peraltro l'uomo ha un destino eterno ma dei compiti temporali: dunque potrà raggiungere il fine ultimo attraverso l'azione mediatrice della scuola, la quale terrà opportunamente conto, nello svolgimento della sua opera, delle due dimensioni della vita umana. Di conseguenza l'ambiente non costituisce soltanto un fattore condizionante, ma "anche un fine particolare poiché, con le disposizioni innate dell'educando, determina quello stato futuro che è la vita alla quale la scuola deve preparare". L'ambiente viene valorizzato in quanto luogo provvidenziale voluto da Dio per servirlo trasformando in produzione utile al prossimo le risorse che la terra offre al lavoro. Ciascuno ha dunque una vocazione da realizzare sulla terra ed è qui solo per attuarla. La vocazione è costituita da tre elementi che sono: a) il progetto di Dio sulla persona; b) la natura individuale dell'essere personale; c) le circostanze esistenziali e le coordinate storico-spaziali dell'esistenza personale. La scuola naturalmente deve preparare l'allievo mettendolo in condizione di realizzare la sua vocazione senza peraltro indulgere a slittamenti di natura socialisteggiante come avveniva in molti esponenti dell'attivismo laico: l'uguaglianza è soprattutto uguaglianza davanti a Dio, ma non certo di stato sociale, così come uguali opportunità formative non possono tradursi in uguali destini lavorativi. La vocazione deve pertanto essere intesa sempre all'interno nello stato assegnato dalle circostanze, poiché l'ordine esige che ciascuno rimanga nella posizione sociale in cui è nato, fedele al destino di lavoro che la Provvidenza ha voluto per lui.

Il contributo più significativo alla teorizzazione di un attivismo cattolico viene da però da J. Maritain (1882-1973), il maggiore filosofo di indirizzo tomista che al problema pedagogico ha dedicato "L'educazione al bivio" (1943) e "L'educazione della persona" (1959). Polemizzando con gli esponenti della cultura laica, egli l'accusa di avere smarrito il senso integrale della persona; l'educazione contemporanea (liberale e marxista) risulta perciò "parziale" in quanto si preoccupa del metodo e disconosce i fini, è solo pragmatistica e sociologistica, privilegia lo specialismo e il volontarismo, si fonda sulla convinzione che tutto possa essere insegnato. Di fronte alla crisi della civiltà contemporanea occorre dunque una educazione nuova che sappia, ispirandosi ad un umanesimo integrale, farsi promotrice di un rinnovamento completo dell'umanità. In tale prospettiva "ciò che viene in primo luogo è la verità di cui è testimone l'educatore, il tipo ideale di vita che domina la sua intelligenza, la sua personalità". Quindi occorre una filosofia di cui la pedagogia è applicazione pratica, una filosofia pedagogica che sappia comunque trarre gli opportuni

contributi dalle altre scienze che studiano l'uomo nel suo stato concreto. Si tratta dunque di superare le attuali visioni individualistiche e sociologistiche per giungere ad un nuovo "umanesimo integrale" (tale il titolo di un'opera del 1936) che non potrà non fondarsi che su una filosofia cristiana secondo l'insegnamento magistrale di S. Tommaso. Essa si esplica in una concezione personalistica in cui l'uomo è un universo a sé stante che può trovare solo in Dio la condizione di una sua piena realizzazione; quindi una concezione capace di superare ogni riduzionismo per accogliere tutte le espressioni dell'uomo, tutti i suoi valori, tutte le sue potenzialità. Compito dell'educazione "è formare un dato fanciullo, appartenente ad una data nazione, ad un dato ambiente sociale, ad un dato momento storico"; tuttavia la sensibilità per queste esigenze concrete e contingenti non può essere disgiunta dalla coscienza della persona nei valori che appunto la rendono un universo e un assoluto. L'educazione dovrà dunque sviluppare contemporaneamente il senso della libertà e della responsabilità, "quello degli umani doveri, il coraggio di affrontare i rischi e di esercitare l'autorità per il bene generale e, al tempo stesso, il rispetto dell'umanità in ogni persona individuale".

Il maestro dovrà favorire nell'allievo (che resta, nella sua natura e nel suo spirito, il principale agente dell'educazione) la formazione delle cinque disposizioni principali: amore della verità, amore del bene e della giustizia, semplicità e apertura nei confronti dell'esistenza, senso del lavoro ben fatto, senso di e cooperazione. Il lavoro pedagogico sarà improntato al rispetto di quattro regole: a) incoraggiare e favorire le disposizioni che permettono lo sviluppo della vita spirituale; b) centrare l'attenzione sulla profondità della persona e sul suo dinamismo spirituale; c) assicurare e alimentare l'unità dell'uomo; d) liberare e non sovraccaricare l'intelligenza. Secondo Maritain "l'educazione propriamente detta non comincia che quando il fanciullo si adegua all'educatore, alla cultura, alla verità, al sistema di valori che egli ha la missione di trasmettergli": dunque nulla di più lontano dall'attivismo laico e da una concezione spontaneistica che parte dai bisogni e dagli interessi dell'allievo. Se il fine è la persona il cui sviluppo spirituale deve essere liberato e messo in posizione preminente rispetto a tutti gli altri scopi, allora la scuola si potrà definire propriamente "liberale". La formazione in essa impartita non sarà esclusivamente umanistica, ma cercherà di superare la divisione tra scuola classica e del lavoro, tra discipline umanistiche e tecnico-scientifiche lungo un itinerario curricolare che faccia seguire ad un corso di base un corso di orientamento verso scelte di vita mature e culturalmente definite. Quanto all'educazione morale, strettamente collegata a quella religiosa, Maritain sostiene una prospettiva pluralistica ma non agnostica: infatti lo Stato ha il dovere di educare i suoi cittadini ai valori che reggono la comune convivenza, anche se essi devono essere filtrati attraverso le diverse comunità di fede e di pensiero che vi imprimono un carattere e un messaggio particolare. Ne consegue che l'educazione religiosa deve essere assicurata, poiché la libertà dell'allievo può realizzarsi solo trovandosi di fronte a quella fede che sarà l'oggetto della sua scelta.

## **7. La pedagogia statunitense nella seconda metà del Novecento**

Si è già avuto modo di vedere alcuni aspetti dello sviluppo della psicologia novecentesca nell'area europea. Anche negli Usa la ricerca sui processi cognitivi e sull'età evolutiva conosce una molteplicità di indirizzi e di scuole paralleli a quelli del vecchio continente con approcci fecondissimi nella pratica educativa e l'acquisizione di risultati di notevole valore teorico.

Il behaviorismo (o comportamentismo) è stata la corrente che fin dagli inizi del secolo ha visto registrare i maggiori consensi e i più interessanti sviluppi in rapporto al metodo, ai campi di ricerca,



alle applicazioni. Essa si caratterizza per la forte ostilità nei confronti di tutte le impostazioni legate all'introspezione, al mentalismo, allo strutturalismo, alla psicoanalisi, all'associazionismo, a quelle che partono da ipotesi innatiste per sostenere che la psicologia è studio dei comportamenti osservabili. Passata dal un orientamento meccanicistico (come nel caso dei riflessi condizionati di Pavlov) ad uno studio più articolato dei rapporti tra stimolo (S) e risposta (R), la scuola ha progressivamente prestato maggiore attenzione alle affinità e alle differenze del comportamento degli animali e degli uomini, alle relazioni tra apparati biologici, fisiologici, organici e modalità di comportamento, alla presenza degli elementi attivi operanti nell'individuo a livello biologico, psichico, comportamentale nei rapporti con l'ambiente. Di qui la concezione dell'apprendimento come costruzione di legami associativi tra stimoli e risposte nell'interazione con l'esterno. Tra i suoi esponenti principali E. L. Thorndike (1874-1949), J.B. Watson (1878-1950), C.L. Hull (1884-1952). Tuttavia la figura di maggior spicco è certo quella di B.F. Skinner (1904-1990), in quanto ha dimostrato tutte le potenzialità del comportamentismo nel campo pedagogico. Professore in diverse università americane, ha sostenuto le sue idee in opere quali "La scienza e il comportamento umano" (1953), "Comportamento verbale" (1957), "Walden due" (1948), "La tecnologia dell'insegnamento" (1968), "Oltre la libertà e la dignità" (1971). Il punto di partenza della teoria di Skinner è la critica alla tesi che il pensiero ha un modo di funzionare autonomo, con proprie strutture, processi evolutivi, modalità di raccordi e di organizzazione dei dati dell'esperienza; in realtà il pensiero (come del resto anche il linguaggio e le altre funzioni superiori) è una forma di comportamento che non possiede una propria autonomia interna e di cui pertanto occorre conoscere le componenti. Skinner rifiuta la posizione degli attivisti che postulano una serie di motivazioni, bisogni, interessi immediati nel fanciullo. Presupponendo invece che determinati eventi (detti "rinforzi") abbiano un valore particolare per gli individui in quanto il loro prodursi riduce o aumenta lo stato di tensione interna, il modo più efficace per promuovere un certo tipo di condotta mentale sta nel mettere a punto rinforzi con caratteristiche contingenti (contingenze di rinforzo) tali da esercitare un controllo positivo del comportamento. Normalmente nell'educazione si fa ricorso al controllo disciplinare, mentre sarebbe più proficuo rafforzare le risposte, le condotte, le azioni ecc. ritenute positive con opportuni interventi. Si possono perciò tracciare dei programmi di rinforzo che determinano la quantità, la qualità, la frequenza dei rinforzi necessari per ottenere lo stabilizzarsi di certi comportamenti. Discriminare, generalizzare, astrarre non sono per Skinner atteggiamenti del pensiero e a un certo stadio dell'età evolutiva, ma comportamenti acquisiti in seguito a una serie di operazioni nell'ambito delle quali viene favorita quella ritenuta più valida. Lo stesso dicasi per il linguaggio, per le attività espressive e creative. In generale la società cerca di raggiungere questo obiettivo usando però termini e modi impropri, anche perché esiste una difficoltà reale nel rafforzare in termini immediati e temporali i comportamenti promozionali. Si tratta invece di puntare sulla scelta di appropriata di contingenze rafforzative, sulla semplificazione dei contenuti da apprendere, su passaggio lineare da un'unità di comportamento e di apprendimento all'altra, sul controllo immediato, sull'eliminazione dell'errore, sull'apprendimento individualizzato. Si rende dunque necessaria un'impostazione programmata secondo linee curriculari ben specificate, sia come gradualità di progressione sia come momenti di apprendimento e di verifica, in modo da ottenere un insieme organizzato di comportamenti che sia aperto, non ripetitivo e non meccanico. Ispirandosi al romanzo "Walden" di H. D. Thoreau (1854), Skinner propone di costruire una società in cui il rispetto della libertà e della dignità della persona viene ottenuto con un sistema educativo fondato sul condizionamento operante, senza punizioni e repressioni; una società paneducativa che anziché punire tardivamente i comportamenti negativi, si fonda sul rinforzo precoce di quelli desiderabili. Poiché l'istruzione tradizionale, mentre presuppone che le conoscenze necessarie vengano acquisite da tutti in modo uguale, trova poi difficoltà a individualizzare l'insegnamento per adattarlo ai ritmi di ciascuno, Skinner ritiene che sia necessario progettare delle sequenze di apprendimento uguali

per tutti ma nello stesso tempo in grado di individualizzarsi per le esigenze di ciascuno e di verificare accuratamente i risultati ottenuti, utilizzando per la loro fissazione adeguate attività di rinforzo. La pedagogia deve diventare "tecnologia dell'insegnamento", avvalendosi del supporto di tecnologie esterne. Infatti la pedagogia di Skinner, proprio presupponendo l'esame e il controllo analitico dei processi e delle strutture psichiche da formare negli allievi, privilegia la progettazione, la programmazione, l'istruzione programmata. In tale contesto si inserisce l'impiego delle macchine per insegnare: già realizzate nei primi esemplari fin dagli anni '20, Skinner le progetta, al fine di individualizzare l'insegnamento, secondo un modello a sequenza lineare. Nel caso più semplice si tratta di un tabulato con le unità di apprendimento proposte e la domanda, lo spazio per le risposte costruite, l'eventuale arresto nel caso di risposta errata, la possibilità di ritorno all'unità di apprendimento proposta o il passaggio rinforzato alle unità successive. In ogni caso esse si fondano sul principio di realizzare accurate sequenze di contenuti e quesiti che ogni alunno può affrontare con i propri tempi e modi, avendo la garanzia di un feedback immediato attraverso il rinforzo che segue alla risposta (variamente costituito da un avanzamento o blocco della sequenza, o da un mutamento di sequenza ecc.). Infatti la programmazione lineare permette l'individualizzazione dell'insegnamento, la possibilità di frazionare in maniera analitica i contenuti da apprendere secondo una progressione algoritmica che consente di evitare in modo totale l'errore, di favorire la retroazione, di fornire risposte costruite, di controllare immediatamente la risposta data, di realizzare progressi sicuri e costanti nell'apprendimento. In esso interesse, impegno personale, attenzione, memoria, nuove acquisizioni, risistemazione culturale si verranno a saldare con la padronanza dei metodi e delle tecnologie. E' chiaro che l'impiego di questi strumenti ai fini dell'insegnamento non si può certo inserire nella scuola tradizionale ma solo in un progetto che si propone di creare scuole modello, di formare insegnanti preparati, di semplificare e di programmare ciò che si deve apprendere, di migliorare la prestazione dei materiali utilizzati, di definire in modo più organico gli obiettivi, di costruire curricula scolastici articolati nello spazio, nel tempo, nei contenuti, nei sistemi di verifica e di controllo.

Nel periodo tra le due guerre la pedagogia deweyana e il movimento della scuola attiva si affermarono con successo in America, poiché sostenevano un modello educativo che, nonostante alcuni errori e interpretazioni unilaterali, si fondava su solide basi pedagogiche, psicologiche e sociali. Malgrado fin dagli anni '30 si fosse avviato un processo critico nei confronti dei punti deboli dell'attivismo (soprattutto l'eccessiva importanza data ai metodi, all'attività e agli interessi del fanciullo a scapito dei contenuti culturali e dei fini educativi) in particolare da parte di pensatori neoumanisti (si è già considerata la posizione autorevole di J. Maritain), il colpo maggiore giunse verso la fine degli anni '50 quando l'ottimismo pragmatistico e la convinzione della superiorità economica, scientifica e tecnologica degli USA vennero scossi dalle difficoltà incontrate nella competizione militare e spaziale con l'URSS. Allorché il 4 ottobre 1957 fu lanciato il primo Sputnik sovietico, lo scacco di prestigio fu così traumatico da provocare un'ondata di sfiducia nei confronti di tutto il sistema scolastico. A quest'ultimo si chiese una maggiore efficienza che consentisse di raggiungere risultati educativi più concreti al fine di superare il presunto divario tecnologico. In questo clima di mobilitazione nazionale per migliorare i programmi scolastici e i metodi di insegnamento, venne convocata nel 1959 la Conferenza di Woods Hole dove venne fatto il punto su quanto era stato fatto e quanto restasse da fare per il potenziamento della qualità dell'istruzione nel sistema americano. La riunione, a carattere internazionale e organizzata con la presenza di circa trentacinque tra pedagogisti, psicologi, esperti nel settore della formazione, mentre segnò la data di nascita delle moderne teorie sul curriculum e sulla programmazione e progettazione didattica, fu diretta e animata dallo psicologo J. S. Bruner. Da allora la ricerca psico-pedagogica americana ha puntato soprattutto sullo studio dei processi di apprendimento, sulla messa a punto di nuovi

curricoli scolastici più adatti alla psicologia dell'educando e più rispondenti alle esigenze di una società tecnologicamente avanzata in continuo sviluppo.

## **8. Bruner**

Nato a New York nel 1915, J.S. Bruner è stato docente di psicologia ad Harvard, disciplina dove si era formato alla scuola del Funzionalismo, della Gestalt e del Comportamentismo e in cui raggiunge presto una posizione di punta con una concezione cognitivista di tipo strutturalista. Il suo itinerario intellettuale è assai complesso. Incomincia negli anni Cinquanta quando con alcuni collaboratori avvia una serie di ricerche sui processi cognitivi (percezione, formazione dei concetti, strategie) che culminano con la pubblicazione de "Il pensiero" (1956). Prendendo le distanze dal comportamentismo e dal gestaltismo per la parzialità dei rispettivi modelli esplicativi dell'attività percettiva e mentale, l'interesse di Bruner si concentra su "quegli strumenti di cui l'organismo si serve per conseguire, conservare e trasformare l'informazione". Poiché viviamo in un mondo ricchissimo di oggetti e di eventi, i nostri rapporti con l'ambiente risulterebbero complicati o bloccati se dovessimo avere a che fare solo con la loro singolarità. Di fatto le nostre esperienze e i nostri rapporti con il mondo sono semplificati e resi più produttivi dalla nostra capacità di categorizzare, cioè di "rendere equivalenti cose distinguibilmente differenti, aggruppare gli oggetti, gli eventi e la gente intorno a noi in classi, e rispondere ad essi nei termini della loro appartenenza ad una classe, anziché della loro singolarità". Poiché risponde ai bisogni del soggetto, essa non è una scoperta ma un atto di invenzione: è il soggetto che categorizza, che mette ordine tra le cose, che opera selettivamente sulla base di spunti percettivi o definitivi. Contrariamente a quanto afferma Piaget, secondo Bruner la categorizzazione inizia già nel momento percettivo; infatti il percepire non è una mera constatazione, ma implica una contemporanea categorizzazione dell'oggetto. Il soggetto percipiente nell'identificare una serie di qualità e di proprietà di un oggetto, le inserisce in una determinata classe, categoria o specie. Mentre la Gestalt tendeva a spiegare la percezione come fenomeno a sé, per Bruner essa è un atto di conoscenza a pieno titolo in quanto obbedisce alla dinamica della categorizzazione: essa trae origine da un'ipotesi selettiva (legata ai bisogni, alla cultura ecc.), che emergendo da una serie di spunti e indizi sensoriali, inferisce l'identità del soggetto collocandolo all'interno di una categoria e perciò adeguandolo alle esigenze operative e adattive del soggetto. Naturalmente la categorizzazione è centrale nell'attività intellettuale e operativa in quanto chiarifica la complessa realtà esterna, economizza le energie psichiche e attraverso l'anticipazione e l'inferenza prepara e facilita la conoscenza futura. In polemica con le concezioni riduttive del comportamentismo e della psicoanalisi, Bruner mostra come i soggetti che pervengono al conseguimento dei concetti rivelino una sequenza di decisioni ben organizzate e condotte con abilità. In altri termini essi utilizzano delle vere e proprie strategie, cioè procedure di categorizzazione o schemi procedurali del pensiero (classificabili idealmente in un certo numero di modelli, anche se ciascuno di essi è individualizzato e quindi impiegato in forme ampiamente diversificate) che hanno come finalità il conseguimento di un determinato numero di informazioni e di concetti al fine di giungere alla soluzione di problemi individuali e sociali, con uno sforzo contenuto e il proposito di evitare l'errore e l'insuccesso. Bruner insiste anche su altri due aspetti. Innanzitutto mostra l'influenza dei fattori motivazionali e socio-culturali nel processo di riconoscimento percettivo e di categorizzazione: ciò che vi è di costante nel comportamento cognitivo è l'atto del categorizzare, mentre le modalità della categorizzazione sono notevolmente variabili. Oltre la predilezione affettiva, i bisogni, l'esperienza passata, le categorie in base alle quali l'uomo sceglie e reagisce al mondo circostante riflettono profondamente la cultura in cui è nato. Il linguaggio, il modo di vivere, la religione ecc. plasmano il modo in cui una persona ha esperienza

degli eventi che formano la sua storia personale. Quest'ultima, a sua volta, finisce per riflettere i modi di pensare e le tradizioni della sua cultura, poiché gli eventi che costituiscono quella storia sono filtrati dai sistemi categoriali appresi. Inoltre questi risultati pongono l'accento sull'influenza del pensiero sull'azione: mentre Dewey aveva concepito il pensiero e la conoscenza come strumenti per l'azione, Bruner riafferma il primato del pensiero sull'attività umana, individuale e sociale.

Tuttavia il pensiero analitico non esaurisce le potenzialità conoscitive umane, ma è accompagnato da altre forme e modalità di tipo intuitivo e creativo: così l'arte, la poesia, il mito ecc. vengono coinvolti nell'ambito del conoscere. Nell'opera "Il conoscere. Saggi per la mano sinistra" (1962) Bruner sostiene che la conoscenza intuitiva non è né uguale né alternativa a quella logico-analitica, ma completa e integra l'attività cognitiva umana. Infatti mentre nella seconda, che procede per analisi, privilegiando le quantità discontinue e fondando gli apprendimenti deduttivi, il concetto media tra la realtà molteplice e un'unità significativa e comunicabile, nell'esperienza artistica sono il simbolo e la metafora a svolgere la medesima funzione. Infatti la creatività non è semplice originalità, ma suppone un'abilità combinatoria, che consente di unire elementi diversi in forme nuove, scoprendo prospettive inattese e originali. Perciò nel corso degli anni '60 le ricerche di Bruner si sono orientate sull'evoluzione della rappresentazione e dell'apprendimento durante la fanciullezza, esponendone i risultati in "Lo sviluppo cognitivo" (1966) e "Prime fasi dello sviluppo cognitivo" (1968). Con un costante riferimento critico al modello piagetiano di sviluppo (articolato, come sappiamo, nelle tre fasi dell'attività psico-motoria, del pensiero pre-operatorio e operatorio concreto, e delle operazioni formali), anche secondo Bruner lo sviluppo dell'intelligenza e delle sue funzioni è dato da cambiamenti qualitativi della struttura psichica e cognitiva del comportamento del bambino nelle diverse età. L'individuo passa gradualmente da una fase in cui la sua attività è determinata dall'immediatezza e dalle apparenze ad altre fasi successive in cui è in grado di comprendere le connessioni temporali, l'invarianza e la conservazione al di là dei mutamenti apparenti e infine di intellettualizzare la realtà fenomenica. In questo processo di sviluppo Bruner distingue tre modalità nella rappresentazione del mondo, con cui si realizza la capacità dell'uomo di oltrepassare gli stimoli immediati e di immagazzinare le esperienze passate in modelli: quella esecutiva o endoattiva (in cui il bambino rappresenta il suo mondo attraverso l'azione e identifica un oggetto per l'uso che ne fa), quella iconica (che adempie agli stessi scopi della precedente ma attraverso un'immagine che all'inizio è basata su un'attività di immaginazione rigida ma concreta ma che progressivamente si libera dai condizionamenti percettivi), e infine quella simbolica (dove la rappresentazione è effettuata attraverso codici simbolici, tra i quali un ruolo particolare è rivestito dal linguaggio quale strumento di pensiero e veicolo di accrescimento culturale). E' chiaro che quest'ultima fase è la più matura e evoluta, certo più adeguata alla vita sociale della nostra civiltà basata sulla comunicazione simbolico-verbale e sulla strutturazione logico-scientifica dell'esperienza. In ogni caso bisogna evidenziare come per Bruner queste modalità rappresentative, se contrassegnano comportamenti distinti di diverse fasi evolutive (del bambino, del fanciullo, del preadolescente), tuttavia continuano a coesistere nel corso dello sviluppo interagendo in vario modo. Soprattutto sono largamente influenzate dalla cultura in quanto per lo sviluppo cognitivo hanno un'importanza determinante i fattori ambientali e sociali, mentre l'educazione riveste un ruolo essenziale nell'estensione delle capacità cognitive e delle abilità intellettuali per la risoluzione dei problemi.

Queste ricerche psicologiche contengono tutta una serie di interessanti implicazioni pedagogiche, che divengono esplicite in opere specificamente dedicate a questa materia. Innanzitutto egli pubblica nel 1961 i risultati della Conferenza di Woods Hole nel volume "Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture", dove confrontandosi con "Il mio credo pedagogico" del

filosofo di Burlington, viene a formalizzare una svolta pedagogica in senso strutturalista. La critica a Dewey è condotta con il metodo del contrasto: a ciascuno dei punti teorici dell'avversario, Bruner contrappone i propri. In sintesi la posizione di Dewey può essere ricondotta al principio della continuità dell'educazione con la vita sociale e al principio del suo adeguamento allo sviluppo psicologico del soggetto. A giudizio di Bruner questi principi risultano inadeguati rispetto a quanto noi sappiamo della società, dell'uomo e delle sue esigenze di sopravvivenza e di sviluppo. Così i concetti deweyani di adattamento e di primato dell'azione risultano superati dalle modifiche avvenute nel mondo occidentale che ha conosciuto i regimi totalitari e sta assistendo ad uno sviluppo tecnologico che espone gli esseri umani all'alienazione. Parlare di adattamento in questo contesto significherebbe precludere all'individuo la critica dell'eredità e del patrimonio culturale, nonché la ricerca di alternative allo status quo esistente. La scuola deve certamente essere vita, ma essa deve "costituire l'ingresso nella vita della ragione" e dunque "introdurre in nuovi e mai immaginati campi d'esperienza, d'una esperienza che non ha rapporto di continuità con quella precedente". Lo schema comportamentista S-R, come è riduttivo della vita psichica e cognitiva, così è il correlato psicologico della passività e della subalternità dell'adattamento sociale del bambino. Così la scuola di una società progredita e tecnologicamente avanzata non deve indulgere sull'attività spontanea e pratica del fanciullo, ma deve arricchire il patrimonio di competenze, conoscenze, abilità, informazioni e sviluppare le potenzialità intellettive dell'alunno. La scuola come vita certamente postula l'impiego di un metodo che si adegui agli interessi del soggetto: ma, ribatte Bruner, ciò può valere come punto di partenza, non come itinerario, anche perché si possono creare e destare nuovi interessi e sollecitare l'individuo a perseguire l'ideale della perfezione. Lo stesso è da dire dei contenuti, che per Bruner debbono necessariamente trascendere l'esperienza immediata sganciando l'individuo da una visione empirica del sapere e porlo in una prospettiva logico-scientifica caratterizzata dall'astrazione e dal linguaggio simbolico attraverso il possesso delle grandi idee organizzatrici delle singole discipline. L'esperienza scolastica non è l'esperienza spontanea, naturale o sociale, ma deve essere un'esperienza orientata e predisposta al raggiungimento di precisi obiettivi di crescita culturale. Oggi non è più pensabile di offrire tutto il patrimonio culturale dell'umanità in grado di aiutare l'individuo nella società; si tratterà dunque di fornire ai giovani quegli strumenti metodologici, quelle capacità critiche che li rendano capaci di interpretare e padroneggiare la realtà e gli infiniti casi di situazioni concrete che si presenteranno. Perciò il compito fondamentale della ricerca pedagogica sembra quello di individuare le idee fondamentali delle singole discipline, le strutture di fondo che le sostengono, così da ordinare su di esse gli itinerari e gli obiettivi di insegnamento. L'insegnante partirà certo da casi concreti ma solo al fine di far scoprire, astrarre, padroneggiare e interiorizzare quei principi regolatori, quelle strutture del sapere e della realtà culturale che consentiranno all'alunno di organizzare la propria esistenza. La scuola potrà essere mezzo di riforma sociale solo se riuscirà a trasmettere a tutti i linguaggi fondamentali attraverso cui si accede al sapere. Il metodo di insegnamento, pur non trascurando il mondo psicologico dell'alunno, va pertanto cercato all'interno delle discipline che costituiscono l'oggetto dell'insegnamento stesso: questo è il principio fondamentale della pedagogia strutturalista. Essa presenta notevoli vantaggi: rende più interessanti le discipline, di cui si coglie subito l'utilità; facilita l'apprendimento mnemonico; favorisce il transfert dell'apprendimento poiché, data la matrice comune di molte conoscenze, le stesse strutture possono essere trasferite in campi diversi di apprendimento; contribuisce a rafforzare la continuità tra diversi livelli scolastici. Certo questo tipo di didattica richiede insegnanti preparati sia sul piano metodologico che su quello disciplinare: ciò suppone pertanto una profonda revisione dei sistemi di preparazione, reclutamento e di formazione in servizio del personale docente. Con il procedimento per strutture, inoltre, è possibile passare dall'ambiente della scuola (sostenuto dall'Attivismo) all'interno delle dinamiche più delicate dell'apprendimento stesso. L'allievo infatti può in tal modo potenziare l'autonomia della

sua cultura personale valorizzando la capacità di scoperta attraverso la tecnica di apprendimento per problemi. In sostanza la tesi di Bruner è che il problema dell'apprendimento va posto nei termini di una ricerca che raccordi la struttura psicologica del soggetto con quella logico-scientifica dell'oggetto. Tenendo presente che i tre sistemi di rappresentazione (operativa, iconica e simbolica) non vanno considerati stadi ma caratteristiche salienti nel corso dello sviluppo, si può comprendere come Bruner possa sostenere con Comenio che "tutto può essere insegnato a tutti in qualsiasi età", purché il contenuto dell'apprendimento sia presentato nelle forme di rappresentazione adeguate all'età e al grado di sviluppo psicologico dell'allievo. E' dunque possibile accelerare i processi di apprendimento attraverso un insegnamento a spirale, per cui la scuola riprende i contenuti dell'istruzione via via approfondendoli e traducendoli "in forme di pensiero congrue all'età, stimolanti perciò, e tali da invogliare il fanciullo ad andare avanti, ad anticipare". Naturalmente in questa concezione all'insegnante viene riconosciuta una posizione centrale nel processo di apprendimento: superati i sistemi autoritari, il nuovo profilo professionale del docente consisterà nella competenza disciplinare e nelle conoscenze psicologiche, nonché nella capacità di costruire un curriculum di studi e di gestirlo, lavorando in équipe con i colleghi.

Al tema centrale della costruzione di un curriculum è principalmente dedicato "Verso una teoria dell'istruzione" (1966), dove allo spontaneismo invocato dalle scuole attive viene contrapposta la programmazione quale autentica negazione dell'improvvisazione e della genericità in quanto implica la conoscenza della situazione di partenza, dei mezzi a disposizione, delle conoscenze acquisite dagli allievi. Una teoria dell'istruzione è la via per favorire la crescita e lo sviluppo poiché consiste nello studio dei procedimenti per raggiungere obiettivi di apprendimento e di formazione coerenti con le finalità della scuola, mediante anche l'impiego di idonei strumenti di valutazione. Certamente per Bruner, come già per Dewey, l'istruzione è un'esigenza della società che, generazione dopo generazione, deve porsi il problema di definire natura, modalità e finalità dell'educazione. Essa subisce oggi una rapida trasformazione, imponendo così alla scuola una risposta adeguata ai nuovi bisogni formativi. Nell'età del villaggio globale, dove la comunicazione si è smisuratamente moltiplicata anche per via delle nuove tecnologie, la scuola non può pensare di trasmettere tutte le conoscenze necessarie alla vita adulta. Piuttosto che contenuti, essa deve fornire strumenti e sviluppare capacità che rendano gli individui disponibili ad apprendere. L'alunno deve innanzitutto "imparare ad imparare", e ciò sarà possibile attraverso l'apprendimento delle strutture disciplinari. Naturalmente non sarà possibile costruire un curriculum in vista di una crescita e sviluppo continui senza un esame preliminare della natura dello stesso processo di crescita. In riferimento all'uomo e alla sua natura sociale, quest'ultimo non può essere un fatto naturale ma determinato dall'apprendimento. Infatti la crescita consiste in una serie di fattori, tra cui risultano essenziali la progressiva indipendenza della risposta dalla natura immediata dello stimolo, la capacità di regolare il comportamento "al di là dell'informazione data" comunicando a se stesso e agli altri ciò che si sta facendo o si ha intenzione di fare, quella di considerare simultaneamente una molteplicità alternative, l'interazione sistematica tra educatore ed educando, l'importanza del linguaggio come strumento di comunicazione e di pensiero. Posta questa premessa e tenendo conto delle tre forme di rappresentazione, Bruner evidenzia i vantaggi di una didattica strutturalistica che permette di salvaguardare l'unitarietà dell'apprendimento a tre livelli: a) sul piano orizzontale, in quanto, mostrando le stesse strutture in materie o argomenti di discipline diverse, permette l'integrazione tra le discipline; b) sul piano verticale, in quanto consente un insegnamento continuo e a spirale in cui l'alunno ritrova, a diversi stadi di crescita, altrettanti livelli di approfondimento dello stesso contenuto disciplinare, di cui resta invariata la struttura, mentre cambia la sua rappresentazione in rapporto all'età psicologica; c) sul piano trasversale, in quanto presenta le strutture concettuali con l'utilizzazione di tutte le forme di rappresentazione. Bisogna comunque

precisare che a partire dagli anni '70 Bruner si è progressivamente allontanato da una impostazione cognitivista per approfondire sempre più, sulla scia di Vygotskij, il ruolo dei fattori culturali e sociali dello sviluppo, così come ha insistito sulla formazione integrale dell'uomo con la valorizzazione delle arti e delle rappresentazioni non verbali e sull'unione delle due culture, umanistica e tecnica. Specie nei saggi compresi ne "Il significato dell'educazione" (1971), pur riprendendo le tematiche sullo sviluppo cognitivo, le proietta in una dimensione pedagogica "radicale", sollecitata anche dai fermenti provenienti dalla protesta studentesca di quel periodo. Smentendo le accuse rivoltegli secondo cui le sue teorie sarebbero esclusivamente funzionali al sistema capitalistico e perciò insensibili ai gravi problemi sociali, egli ha affrontato le differenze significative esistenti tra culture diverse sotto il profilo etnologico, antropologico e sociale. Ne è emerso un quadro in cui si palesano i dislivelli educativi (specialmente in riferimento alla padronanza del linguaggio, alla capacità cognitiva e rappresentativa, ai processi di apprendimento) determinati da fattori di carattere economico. Tuttavia queste constatazioni non conducono Bruner su posizioni estremistiche di rifiuto o di ricerca di un'alternativa utopica (si pensi alle posizioni di Illich e di Freire in pedagogia, di Marcuse in filosofia), ma rafforzano la sua convinzione circa l'importanza della cultura e del sapere come strumenti essenziali per il miglioramento dell'educazione in vista di una profonda trasformazione della società di cui la scuola resta l'organo privilegiato.

## **9. Mastery learning**

Se già nell'ambito del movimento attivistico erano emerse tutta una serie di posizioni che, come si è visto, miravano a far emergere, all'interno dell'intervento educativo, gli obiettivi, i metodi, i contenuti, i programmi, le modalità di apprendimento, è però vero che i loro punti di riferimento restavano ancora i bisogni fondamentali, gli interessi e le motivazioni del fanciullo. Cercando di armonizzare l'intervento esterno dell'adulto con il mondo interno del discente, si puntava a trovare i canali della comunicazione, dell'apprendimento, dell'inserimento sociale, dell'acculturazione. Intorno agli anni Cinquanta, sotto l'influsso delle ricerche del Comportamentismo e del Cognitivismo, si rafforzano invece le istanze riguardanti l'insufficienza di un insegnamento e di una organizzazione scolastica che facciano riferimento solo all'iniziativa e alle scelte dei singoli insegnanti, a programmi generali, ad una conoscenza approssimativa dei processi di apprendimento, mentre si denuncia la scarsa attenzione prestata all'analisi della situazione, alla scelta degli obiettivi, all'individuazione e alla scelta dei contenuti, alla messa a punto dei metodi, alle verifiche e alla valutazione. Così sono molti i teorici, specie americani, che approfondiscono la conoscenza dei curricoli scolastici e delle modalità di costruzione di itinerari didattici conformi allo stadio di sviluppo psicologico del bambino, basati sulla possibilità di raggiungere obiettivi prefissati e di verificare rigorosamente le mete raggiunte. Si chiama genericamente mastery learning (apprendimento per la padronanza) una corrente che si propone di rendere più proficuo il lavoro scolastico attraverso una razionalizzazione delle risorse destinate all'istruzione con percorsi individualizzati. I suoi teorici tendono a fare oggetto della ricerca, sullo sfondo di una classificazione e della individuazione delle categorie del comportamento umano, le caratteristiche e le condizioni dell'apprendimento nel presupposto che variando questo secondo fattore sia possibile migliorare la qualità e l'estensione del prodotto scolastico. In tal modo si cerca, mediante un'opportuna metodologia (comprendente l'accertamento dei livelli di partenza, la correlazione per ciascuno degli obiettivi iniziali per questi livelli, la scomposizione degli obiettivi fino a trasformarli in comportamenti semplici e misurabili, il collegamento dei metodi e delle verifiche con l'esatta misurazione e realizzazione degli obiettivi) di consentire ad un maggior numero di persone di

riuscire a conseguire le finalità scolastiche. In generale i rappresentanti del mastery learning non insistono sulle capacità individuali o sul quoziente di intelligenza, quanto sulla storia dei singoli allievi, sui loro modi e sulla qualità di articolazione delle esperienze, dei comportamenti e dell'apprendimento, sull'analisi e la valutazione dei risultati. Essi sono convinti che un metodo educativo che rispetti i ritmi e i tempi di apprendimento rendendolo individualizzato e che programmi l'intervento didattico, qualifichi il lavoro scolastico rendendolo in grado di sviluppare processi cognitivi, affettivi e pratici tali da modificare profondamente le caratteristiche, l'estensione e la qualità dell'acquisizione conoscitiva. In altri termini a costituire i supporti dei curricoli e degli obiettivi educativi non possono essere, come nella scuola tradizionale, le attitudini, le discipline, i programmi, i contenuti culturali, quanto piuttosto le situazioni e le unità di apprendimento, i comportamenti cognitivi e affettivi, la qualità dell'istruzione, il cambiamento nel comportamento. Pertanto la finalità degli interventi educativi, della strutturazione dei curricoli e dei processi di apprendimento sta nel sollecitare e nel favorire tutta quella serie di comportamenti e di apprendimenti che possano modificare i processi e le modalità di approccio alle esperienze, alle conoscenze, alle attività pratiche e creative senza preclusioni legate alle capacità e alle attitudini considerate rigidamente precostituite. In questo quadro problematico un'attenzione particolare viene dedicata alla questione della tassonomia, cioè alla classificazione dei fattori, delle categorie, dei comportamenti che intervengono nei processi di apprendimento.

## **10. La questione delle tassonomie**

Figura pionieristica e di spicco in questo campo è B.S. Bloom (nato nel 1913), autore nel 1956 di una "Tassonomia degli obiettivi educativi" dove sostiene la tesi che compito della scuola deve essere quello di agire da un lato sulle caratteristiche dello studente (comportamenti cognitivi di ingresso, sulla qualità dell'istruzione e sui risultati dell'apprendimento (livello e tipo di profitto, ritmo di apprendimento, risultati effettivi) e dall'altro sulla tassonomia degli obiettivi educativi e sulla classificazione delle capacità generali e specifiche da acquisire e da utilizzare durante l'apprendimento. Egli spiega che la funzione della sua tassonomia risponde a precisi principi-guida: a) le principali distinzioni tra classi devono riflettere le distinzioni fatte dagli insegnanti circa il comportamento degli allievi; b) la tassonomia deve essere seguita interamente in modo logico e coerente; c) deve essere coerente con il livello di comprensione dei fenomeni psicologici attualmente raggiunto; d) la classificazione deve essere puramente descrittiva e neutrale rispetto a qualsiasi concezione educativa. Con la sua opera Bloom ha costruito una progressione ordinata di obiettivi possibili e verificabili al fine di facilitare il lavoro degli insegnanti impegnati nella programmazione dell'attività didattica, nella costruzione di piani di studio e di individuazione dei relativi obiettivi. Questi ultimi sono classificati in due fondamentali aree:

- 1) area cognitiva: conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione;
- 2) area affettiva: ricezione, risposta, valorizzazione, organizzazione, caratterizzazione del valore.

La successione degli obiettivi, articolati anche in intermedi e particolari, segue il criterio della complessità delle competenze, nel senso che non è possibile l'acquisizione delle competenze di ordine superiore senza quella di ordine inferiore. Pertanto l'insegnante, individuati le competenze di partenza del singolo alunno e collocatelo nella scala gerarchica dei valori, potrà impostare un lavoro adeguato per condurlo fino agli obiettivi prefissati. Infatti secondo Bloom non è questione di selezionare i talenti ma di sviluppare talenti, dato che non è rilevante l'uguaglianza dei punti di



partenza quanto piuttosto quella di arrivo, poiché tutti possono raggiungere risultati positivi se la qualità dell'istruzione, le condizioni dell'apprendimento, la griglia dei processi cognitivi hanno un'articolazione tale da offrire strumenti di base di tipo operativo.

Nella prospettiva aperta da Bloom si collocano diversi autori, tra cui R. Gagné (n. 1916) autore de "Le condizioni dell'apprendimento" (1973), in cui la tassonomia dei tipi di apprendimento viene articolata come segue: 1) apprendimento di segnali, 2) apprendimento di connessioni stimolo-risposta, 3) apprendimento di una concatenazione (collegamento in sequenza di apprendimenti stimolo-risposta), 4) apprendimento di associazioni verbali, 5) apprendimento di discriminazioni (dare risposte diverse a stimoli simili), 6) apprendimento di concetti, 7) apprendimento di regole (concatenazione di concetti), 8) soluzione di problemi (combinazione di regole per produrre capacità nuove).

J. Guilford, ne "La struttura dell'intelligenza umana" (1967) ha invece seguito un itinerario più complesso portando alle estreme conseguenze il processo di scomposizione delle abilità intellettive dopo che Binet e Simon l'avevano considerata una funzione globale e unica. Egli disegna un modello articolato in cinque operazioni (conoscenza, memoria, pensiero convergente -logico-analitico-, pensiero divergente -creativo-, valutazione), quattro contenuti (figurativi, simbolici, semantici, comportamentali), sei prodotti (unità, classi, relazioni, sistemi, trasformazioni, implicazioni). Questi fattori definiscono un parallelepipedo di centoventi possibili combinazioni e proiezioni corrispondenti ad altrettanta abilità diverse, per ciascuna delle quali bisognerebbe escogitare obiettivi e verifiche.

Per quanto riguarda più propriamente la "pedagogia dei curricoli", bisogna ricordare l'opera di K. Frey "Teorie del curricolo" (1971) (dove, facendo riferimento agli atteggiamenti nei confronti delle strutture, dei contenuti, dello svolgimento e delle forme di organizzazione, dei sistemi tassonomici, esse vengono classificate in teorie di tipo strutturalistico e contenutistico, processuale e sistemico, teorie e sistemi tassonomici) e quella di A. e H. Nicholls "Guida pratica all'elaborazione di un curricolo" (1972) dove viene codificato lo schema che costituisce il punto di riferimento nella didattica odierna: analisi della situazione, obiettivi, contenuti, metodi, tempi, strumenti, verifica, valutazione.

## **11. Gardner**

Nel corso degli anni Ottanta sembra emergere una certa tendenza a uscire da un modello unidimensionale di intelligenza per accedere ad uno pluri o multidimensionale. È significativo, sotto questo aspetto, lo sviluppo della ricerca di Bruner tra le cui ultime opere figura "La mente a più dimensioni" (1986). Ma certo l'autore che maggiormente ha indagato nel campo della pluralità delle intelligenze è H. Gardner (n. 1943): docente presso diverse università americane, membro attivo in molti progetti di ricerca, ha pubblicato, tra l'altro, "Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze" (1985), "La nuova scienza della mente" (1985), "Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione" (1989), "Educare al comprendere" (1991). Il discorso di Gardner intende reagire alla tendenza in atto nella società contemporanea ad alto sviluppo tecnologico, che diventare sempre più anonima e condizionata da scelte formali e informali, di avanzare esclusivamente richieste di carattere logico-matematico; in un contesto caratterizzato da una multiculturalità crescente, si tratta invece di valorizzare la possibilità di sviluppare uno spettro molto ampio di intelligenze con vantaggi tangibili sia sul piano personale che collettivo, dando il più ampio spazio

possibile soprattutto alle potenzialità umane e culturali. Differenziandosi, almeno parzialmente da Piaget, e osservando che la maggior parte delle culture si orienta a privilegiare e a formare un determinato tipo di intelligenza a scapito di una formazione più aperta, egli definisce l'intelligenza come "la capacità di risolvere problemi, o di creare prodotti, che sono apprezzati all'interno di uno o più contesti culturali". Esistono così diverse intelligenze umane relativamente indipendenti, come quella linguistica, musicale, spaziale, corporeo-cinestetica, personale e interpersonale, e infine certamente quella logico-matematica. Come si vede non è possibile far coincidere l'intelligenza solo con la razionalità formale e con le operazioni dell'ultimo tipo: non sono possibili e neppure desiderabili delle gerarchizzazioni poiché la crescita armonica della persona esige una varietà di comportamenti intelligenti su cui incidono fattori molteplici da quelli biologici a quelli culturali, e tra questi ultimi le motivazioni, gli stati emotivi favorevoli all'apprendimento, il contesto culturale di sostegno. Naturalmente tutto ciò impone una serie di conseguenze: l'ampliamento della psicologia cognitiva e dello sviluppo, il diverso disporsi della cultura pedagogica e degli interventi educativi, la riformulazione dei rapporti tra le culture e lo sviluppo delle competenze intellettuali. Date queste premesse, risulta estremamente difficile, in un mondo multiculturale e complesso, tracciare le linee di un nuovo modello scolastico. Certo Gardner si mostra molto scettico nei confronti di ogni tentativo di razionalizzare, programmare, pianificare l'intervento educativo in termini di pura schematizzazione di obiettivi, metodi e contenuti. Piuttosto, sembra opportuno mirare alla formazione di persone che siano in grado di affrontare situazioni sempre più problematiche sulla base di un corredo costituito da una pluralità di risorse e competenze. In questa prospettiva egli si mostra sostenitore di una concezione progressiva dell'educazione che tenga conto delle dinamiche culturali e sociali, nonché delle esigenze e delle capacità individuali. La nuova scuola dovrebbe assumere un profilo essenzialmente laico, essendo una istituzione in grado di riconoscere, promuovere, educare una pluralità di intelligenze, di aprirsi alla cultura scientifica, attenta alle inclinazioni biologiche e psicologiche degli esseri umani e alla specificità dei contesti storici e culturali in cui si svolge la loro vita. È significativo che a tal fine Gardner auspichi l'emergere di una "scienza della cognizione", che indaghi la pluralità dei processi cognitivi e metta a fuoco corrispondenti strategie formative in vista dell'arricchimento delle potenzialità individuali e dell'apertura delle modalità di esperienza e di ricerca.