

Sezione di Filosofia

I testi raccolti nella sezione di filosofia sono disposti in ordine cronologico. Nel pensiero dei filosofi che li hanno scritti, in alcuni casi si tratta di classici della filosofia occidentale, il tema dell'educazione occupa un posto importante, a volte centrale. Con Platone, Rousseau e Dewey siamo di fronte, probabilmente, ai tre più importanti "filosofi dell'educazione" rispettivamente del pensiero antico, moderno e contemporaneo.

Nella prima parte della sezione sono riportati brani tratti da dialoghi di **Platone** (428/7 a.C.-348/7 a.C.) in cui il tema dell'educazione è affrontato da vari punti di vista: nel brano preso dal *Protagora* è illustrata, per bocca del sofista Protagora, la concezione dell'educazione morale e politica del cittadino ateniese nella polis democratica; in quello tratto dal *Sofista* sono distinte l'educazione tradizionale (detta "arte dell'ammonire") e quella filosofica, ispirata al metodo socratico, consistente nel dialogo e nella confutazione; infine, nella *Repubblica* viene descritta l'educazione dei futuri filosofi destinati al governo della città, formazione che deve culminare nell'accesso al sapere dialettico, grado supremo della scienza. In base a questo breve riassunto si può facilmente capire l'importanza per Platone del tema dell'educazione, dovuta al suo stretto nesso, nell'opera del filosofo ateniese, con il problema politico della giustizia. Per Platone la natura non genera uomini predisposti alla giustizia, ma essi sono plasmabili e l'educazione li può correggere. Tocca dunque allo Stato occuparsi della loro istruzione.

L'*Emilio* di **Jean-Jacques Rousseau** (1712-1778), una sorta di romanzo pedagogico, è considerato il più innovativo testo del pensiero moderno sull'educazione, a cui si deve, fra l'altro, quella che sarà ironicamente chiamata "l'invenzione del bambino", ovvero il pieno riconoscimento della peculiarità del fanciullo, che non è solo un "piccolo uomo", un adulto in miniatura. Rousseau concepisce l'educazione dell'uomo come una via per salvare l'"uomo naturale", libero, di cui il bambino è ancora espressione, da una società che il filosofo ginevrino considera radicalmente corrotta e alienata. Questa via può essere sia preparatoria, sia alternativa (un ripiego) alla, più difficile, via politica, ovvero alla fondazione di un Stato democratico in grado di educare il cittadino. Significativamente, l'*Emilio* è pubblicato nello stesso anno, il 1762, in cui esce il *Contratto sociale*.

Nei *Discorsi alla nazione tedesca*, tenuti a Berlino fra il 1807 e il 1808, **Johann Gottlieb Fichte** (1762-1814) si rivolge alla classe dirigente tedesca durante l'occupazione napoleonica dei vari stati germanici, fra cui la Prussia. Egli prefigura una nuova educazione nazionale, che si ispira in parte ai metodi del pedagogista svizzero Pestalozzi e mira alla "formazione generale" dello spirito umano, come via per una rinascita - morale e culturale, cioè nazionale, prima che politica, cioè statale - del popolo tedesco. In Fichte emerge con chiarezza il nesso fra nuova educazione e costruzione di un'identità nazionale, fondata in primo luogo sulla lingua e sullo slancio etico. La conversione delle coscienze alla moralità e all'amor di patria è il presupposto di qualsiasi riscatto politico.

Il filosofo americano **John Dewey** (1859-1952), approfondendo e specificando un'opposizione già presente negli autori precedenti, contrappone all'educazione tradizionale, intesa come trasmissione del sapere ad un allievo passivo da parte di un maestro tendenzialmente autoritario, un'educazione progressiva, fondata sulla conoscenza della mente del bambino e sulla capacità di creare un ambiente in cui l'allievo possa fare attivamente esperienza e sviluppare le sue facoltà. Anche per Dewey il problema educativo è strettamente connesso a quello politico, cioè allo sviluppo di una società democratica.

Il testo di **Hannah Arendt** (1906-1975), importante filosofa della politica, rappresenta una voce fortemente critica di alcuni presupposti e effetti dell'educazione "progressiva", con riferimento in particolare alla sua attuazione negli Stati Uniti. Arendt rivaluta determinati caratteri dell'educazione tradizionale: ad esempio il ruolo, ritenuto insostituibile e reinterpretato in modo originale, dell'autorità e della tradizione.

Infine, **Ivan Illich** (1926-2002) muove una critica radicale all'idea che l'istruzione riguardi essenzialmente un'età particolare, l'infanzia, e che debba svolgersi in un luogo separato, la scuola, in una condizione di fondamentale subordinazione dell'allievo all'istituzione e alla società. Il suo pensiero è un'espressione di quello spirito di contestazione radicale delle "istituzioni totali" che caratterizzò gli anni Sessanta e Settanta del Novecento.

PROTAGORA, 325c-328e

Ma sin dall'infanzia, e poi per tutta la vita, i genitori si occupano dell'educazione dei loro figli. Non appena un bambino inizia a comprendere quanto gli viene detto, la nutrice, la madre, il pedagogo e il padre stesso si preoccupano che diventi migliore giorno dopo giorno: gli insegnano e gli mostrano, per ogni cosa che egli faccia o dica, che questo è giusto, quello ingiusto, questo è bello, quello brutto, questo è santo, quello empio, questo si può fare, quello no. Se ubbidisce volentieri, bene; se no, lo raddrizzano con minacce e percosse, come un legno storto e curvo. In seguito, mandando i figli a scuola, i genitori suggeriscono ai maestri di prendersi cura della loro buona educazione più che dell'apprendimento della grammatica e della cetra. I maestri si occupano di loro: non appena i ragazzi hanno imparato l'alfabeto e cominciano a comprendere le parole scritte, come prima comprendevano la lingua parlata, danno loro da leggere, sui banchi, le composizioni poetiche dei grandi autori e li costringono a impararle a memoria. In quelle composizioni ci sono molti insegnamenti, molte descrizioni, lodi ed encomi di antichi uomini valorosi: il ragazzo, ammirandoli, li imiterà e desidererà diventare come loro. I maestri di cetra, in modo analogo per ciò che loro compete, si prendono cura anche del buon equilibrio dei giovani e si preoccupano che stiano sulla retta via. E poi, quando i ragazzi hanno imparato a suonare la cetra, insegnano loro le poesie di altri bravi poeti lirici, intonandole sulla cetra, e piegano i ritmi e le armonie perché diventino familiari alle anime dei ragazzi. In questo modo saranno più miti e, divenuti più armoniosi ed equilibrati, saranno anche abili nel parlare e nell'agire. Infatti tutta la vita dell'uomo ha bisogno di ritmo e armonia. E ancora, inoltre, li mandano dal maestro di ginnastica, affinché, con corpi più vigorosi, agiscano in nome di sani principi e non si dimostrino vili perché deboli nel corpo, in guerra come nelle altre circostanze. Vengono educati così quelli che se lo possono permettere - in particolar modo i più ricchi - e i figli di questi, che cominciano in giovanissima età a frequentare i maestri e se ne allontanano molto tardi. Quando hanno lasciato i maestri, la città a sua volta li costringe a imparare le leggi e a

vivere secondo il loro modello, affinché non agiscano a caso nella vita sociale; anzi, come i maestri di grammatica, dopo aver abbozzato le lettere con lo stilo, danno la tavoletta ai ragazzi che non sono ancora in grado di scrivere e li costringono a seguire il tracciato delle linee, allo stesso modo la città, dopo aver tracciato le linee guida delle leggi, creazioni di capaci e antichi legislatori, obbliga poi a governare e ad essere sudditi in base a queste e punisce chi vada al di fuori del tracciato. E il nome di questa punizione, presso di voi e altrove in molti luoghi, è «raddrizzare», poiché la pena «raddrizza». Dunque, Socrate, dal momento che c'è questa attenzione per la virtù, sia in pubblico che in privato, ti meravigli e dubiti che la virtù sia insegnabile? Non devi meravigliarti; piuttosto dovresti farlo se non fosse insegnabile. [...] Perché allora da padri virtuosi nascono figli mediocri? Impara anche questo: non c'è da stupirsi, se io prima dicevo la verità, quando affermavo che, se deve esistere la città, è necessario che tutti siano partecipi della virtù. Se infatti le cose stanno così - e senza dubbio è così - scegli una qualsiasi altra professione o disciplina e rifletti. Poniamo il caso che la città non possa esistere se tutti non fossimo suonatori di flauto, ciascuno secondo le sue possibilità, e che ognuno insegnasse quest'arte a tutti, in pubblico e in privato, punendo chi non suona bene, e non tirandosi indietro. Considera anche come ora nessuno si rifiuti di insegnare la giustizia, né tenga segreto il suo sapere, come invece accade per le altre arti (è utile a tutti, credo, il reciproco scambio di giustizia e virtù, perciò tutti parlano volentieri con tutti e insegnano cosa è giusto e legittimo). Se dunque anche nell'arte di suonare il flauto noi con entusiasmo e generosità ci istruissimo vicendevolmente, credi forse, Socrate, che i figli dei buoni suonatori sarebbero buoni musicisti, più dei figli dei suonatori mediocri? Credo di no: chi nascesse per caso naturalmente disposto alla musica, crescerebbe illustre, di chiunque fosse figlio; invece, da chiunque nascesse uno privo di attitudini, crescerebbe privo di fama. Da un buon flautista potrebbe nascere un cattivo musicista e da un mediocre musicista potrebbe nascere un buon flautista, ma tutti sarebbero suonatori di flauto sufficientemente esperti rispetto ai profani e a coloro che non hanno alcuna esperienza dell'arte di suonare il flauto. Così, anche ora, considera che chiunque a te sembri il più ingiusto tra quelli allevati fra le leggi e fra gli uomini, è in realtà giusto e anzi maestro di quest'arte, se dobbiamo giudicarlo rispetto a uomini

che non hanno alcuna educazione, né tribunali, né leggi, né alcuna necessità che li costringa continuamente ad aver cura della virtù, come i selvaggi che il poeta Ferecrate ha messo in scena l'anno scorso alle feste Lenee. Se ti trovassi realmente fra questi uomini, come i misantropi in quel coro, saresti contento incontrando Euribato e Frinonda [*legendari cittadini malvagi*], e ti lamentaresti, rimpiangendo la malvagità degli uomini di qui.

SOFISTA, 228e-231b

TEETETO: Bisogna ammetterlo senza riserva; quello che non comprendo bene poco fa mentre tu parlavi, che nell'anima ci sono due generi di vizio: da una parte la virtù, la sfrenatezza, l'ingiustizia bisogna considerarle tutte come malattia in noi; dall'altra l'affezione dell'ignoranza, che è molteplice e varia, va posta come bruttura. **STRANIERO:** Ma nel corpo per far fronte a queste due malattie non si sono trovate due arti? **TEETETO:** Quali sono queste? **STRANIERO:** Per la bruttura la ginnastica, contro la malattia la medicina. **TEETETO:** Pare proprio così. **STRANIERO:** Ora, contro la tracotanza, l'ingiustizia, la virtù, l'arte della giustizia punitrice è per natura fra tutte le arti la più conveniente. **TEETETO:** Sta proprio così, per dirla secondo l'opinione umana. **STRANIERO:** Ebbene: contro ogni tipo di ignoranza si può forse dire che esiste un'arte più efficace dell'arte di insegnare?

TEETETO: Nessuna. **STRANIERO:** Orsù: di quest'arte dell'insegnamento si deve ammettere che uno solo è il genere o sono parecchi, e che due di essa sono importantissimi? Considera la cosa. **TEETETO:** La considero. **STRANIERO:** E a me pare che possiamo venirne a capo in questo modo. **TEETETO:** Quale? **STRANIERO:** Considerando l'ignoranza per vedere se in essa c'è una scissione: perché, se diventa duplice, è chiaro che anche l'arte dell'insegnare deve avere necessariamente due parti, una contro ciascun aspetto dell'ignoranza stessa. **TEETETO:** Ebbene: diventa a te chiaro ciò che ora si va cercando? **STRANIERO:** Mi pare di vedere ben delineato un grave e duro aspetto dell'ignoranza, di peso uguale a tutte le altre parti di essa. **TEETETO:** Quale? **STRANIERO:** Il credere di sapere pure non sapendo: c'è il rischio che proprio di lì provengano a tutti, tutti gli errori del nostro intelletto. **TEETETO:** È vero. **STRANIERO:** E credo che a questo solo aspetto dell'ignoranza si adatti bene il nome di

stoltezza. **TEETETO:** Certamente. **STRANIERO:** Che dire poi di quella parte dell'arte dell'insegnamento che si incarica di debellare questo aspetto? **TEETETO:** Ritengo, ospite, che l'altra parte consista in accorgimenti didascalici tecnici (insegnamento dei mestieri), a questa, invece, dalle nostre parti si dà il nome di educazione. **STRANIERO:** Anche fra gli altri Greci è chiamata press'a poco così. Ma dobbiamo ancora considerare se questa è un tutto indivisibile o ammette qualche distinzione che meriti di avere un nome. **TEETETO:** E dunque bisogna riflettere. **STRANIERO:** A me pare che anche questa possa essere scissa in qualche modo. **TEETETO:** Secondo quale criterio? **STRANIERO:** A me pare che dell'arte dell'insegnare per via di discorsi una parte sia più aspra, mentre l'altra parte di essa è più lieve. **TEETETO:** E come chiamare l'una e l'altra di queste due parti? **STRANIERO:** Una veneranda per l'antichità e connaturata al costume dei padri, della quale essi si servivano nei confronti dei figli e molti si servono ancora oggi, quando li ammoniscono, con le cattive o con modi premurosi, quando hanno commesso qualche errore: e questa, nel suo complesso, si potrebbe chiamare arte dell'ammonire. **TEETETO:** È così. **STRANIERO:** Quanto all'altra poi, pare giusto ad alcuni, che cercano di darsi ragione da se stessi, ritenere che non esiste ignoranza che sia volontaria e che chi ha la convinzione di essere sapiente non vuole imparare nulla di quelle cose nelle quali si ritiene ben preparato, e che questa parte dell'educazione per via dell'arte ammonitrice con molta fatica giunga a risultati alquanto scarsi. **TEETETO:** E la pensano giustamente. **STRANIERO:** Per rigettare dunque queste opinioni ricorrono a un altro modo. **TEETETO:** Quale? **STRANIERO:** Fanno domande sugli argomenti su cui qualcuno ritiene di dire qualcosa mentre, in realtà, non dice nulla; sottopongono al vaglio poi con facilità le opinioni di quelli che si ingannano, e traendole allo stesso punto con i loro ragionamenti, le pongono reciprocamente l'una di fronte all'altra, e, mettendole a confronto, dimostrano che sono contrarie tra di loro, circa gli stessi argomenti, riguardo alle stesse cose, e secondo i medesimi punti di vista. E considerando queste cose se la prendono con se stessi, diventano più trattabili verso gli altri, e in tal modo si sbarazzano di opinioni tronfie e radicate; e fra tutte le liberazioni questa è la più piacevole a udirsi e la più sicura per chi la prova. E quelli che si purgano in questo modo, caro ragazzo, la pensano come i medici riguardo ai corpi, i quali pensano che un corpo non possa trarre

beneficio dal nutrimento che gli viene dato, se non si è espulso prima quello che all'interno c'era di impedimento. Allo stesso modo, riguardo all'anima, quelli ritengono che essa non possa trarre giovamento dagli insegnamenti che le vengono impartiti, prima che qualcuno, esercitando la confutazione, porti il confutato a vergognarsi, scacciando le opinioni che erano di impedimento al suo apprendere, così da mostrarsi puro e da essere convinto di sapere soltanto quello che sa, e nulla di più. TEETETO: Questa è la migliore e la più saggia delle disposizioni. STRANIERO: Per tutti questi motivi, Teeteto, si deve dire da parte nostra che la confutazione è la più grande e la più sicura delle purificazioni, e si deve anche ritenere che colui che ne è indenne, anche se dovesse essere il Gran Re, è un essere impuro al massimo grado, ineducato e turpe proprio sotto quegli aspetti in cui conviene che sia purissimo e bellissimo chi si dispone ad essere realmente felice. TEETETO: È assolutamente così.

REPUBBLICA, Libro VII, 536d-541c

XVI. «In conclusione», ripresi, «l'aritmetica, la geometria e tutta l'educazione propedeutica che va impartita prima della dialettica devono essere proposte sin dall'infanzia, senza però conferire all'insegnamento una forma costrittiva». «E perché?» «Perché», risposi, «l'uomo libero non deve imparare nulla con la costrizione. Le fatiche fisiche, anche se sono affrontate per forza, non peggiorano lo stato del corpo, mentre nessuna cognizione introdotta a forza nell'animo vi rimane». «È vero», confermò. «Quindi, carissimo», continuai, «non educare i fanciulli negli studi a forza, ma in forma di gioco: in questo modo saprai discernere ancora meglio le propensioni naturali di ciascuno». «Le tue parole sono sensate», disse. «E non ricordi», domandai, «che secondo noi i fanciulli devono essere condotti anche in guerra come osservatori a cavallo, e se non incombe un pericolo bisogna portarli vicino alla battaglia e far gustare loro il sangue, come ai cagnolini?» «Mi ricordo», rispose. «In tutte queste fatiche, studi e pericoli», dissi, «chi di volta in volta appare il più pronto deve entrare a far parte di un gruppo scelto». «A che età?», chiese. «Quando hanno terminato gli esercizi ginnici obbligatori», risposi. «Durante questo periodo, che duri due o tre anni, è impossibile fare altro, perché la stanchezza e il sonno sono nemiche dello studio.

Del resto anche questa è una prova non trascurabile delle capacità di ognuno negli esercizi ginnici». «Come no?», disse. «Dopo questo periodo», proseguì, «quelli prescelti tra i ventenni otterranno onori maggiori degli altri, e le discipline che hanno già studiato confusamente nell'educazione giovanile saranno loro riproposte in una visione d'insieme, che mostri la loro affinità reciproca e la natura dell'essere». «Certo», ammise, «solo un'istruzione di questo genere è solida, per chi l'ha acquisita». «Ed è anche la prova più efficace», aggiunsi, «per riconoscere la natura dialettica: solo chi è capace di una visione d'insieme è un dialettico». «Sono d'accordo», disse. «Tenendo presenti queste considerazioni», ripresi, «dovrai individuare tra i giovani prescelti coloro che più di tutti possiedono queste doti e rivelano costanza nello studio, nella guerra e nelle altre attività stabilite per legge; e una volta che abbiano superato i trent'anni dovrai insignirli di onori più grandi e saggiare con la facoltà dialettica chi sia capace di giungere con l'aiuto della verità all'essere in sé, senza ricorrere alla vista e agli altri sensi. E in questo è necessaria molta cautela, amico». «E perché mai?», chiese. «Non ti accorgi», ribattei, «di quanto sia grande il difetto attuale della dialettica?» «Quale?», domandò. «I dialettici», risposi, «sono in certo qual modo pieni di disordine morale». «Certamente», assentì. «E non credi», incalzai, «che la loro condizione sia strana e meriti la tua commiserazione?» «In che senso?» «Supponiamo», dissi, «che un figlio adottivo sia allevato tra grandi ricchezze, in una famiglia illustre e potente e in mezzo a molti adulatori, e una volta adulto si renda conto di non essere figlio dei genitori che credeva, ma non riesca a ritrovare quelli veri: sei in grado di prevedere come si comporterebbe con gli adulatori e con i suoi pretesi genitori prima di sapere dell'adozione e dopo averlo saputo? O vuoi sentire la mia previsione?» «Lo voglio, sì», rispose.

XVII. «Ebbene», continuai, «prevedo che onorerebbe il padre, la madre e gli altri presunti familiari più degli adulatori, sopporterebbe meno facilmente che mancassero di qualcosa, sarebbe meno incline a farli oggetto di azioni o parole ingiuste e nelle questioni importanti disobbedirebbe a loro meno che agli adulatori; questo nel periodo in cui non fosse a conoscenza della verità». «È logico», disse. «Ma una volta che si fosse reso conto di come stanno le cose, prevedo che diminuirebbe l'onore e la cura nei loro confronti a tutto vantaggio degli adulatori, ai quali presterebbe orecchio molto più di prima, vivendo a

modo loro e frequentandoli apertamente, e non gli importerebbe nulla di quel padre e degli altri presunti familiari, a meno che non fosse dotato di una natura straordinariamente nobile». «Accadrebbe precisamente come dici», concordò. «Ma in che modo questo paragone si può riferire a coloro che si occupano della dialettica?» «Nel modo seguente. Sin dall'infanzia noi abbiamo delle opinioni sul giusto e sul bello, che ci hanno educati come dei genitori e alle quali obbediamo e portiamo rispetto». «Sì, è così». «Ma esistono anche abitudini piacevoli contrarie a queste, che adulano la nostra anima e la trascinano verso di loro, senza però persuadere gli uomini appena un poco equilibrati, i quali rispettano le usanze tradizionali e ad esse rimangono fedeli». «È così?». «Ebbene», proseguì, «quando a una persona del genere viene posta la domanda: "Che cos'è il bello?", e la ragione confuta la risposta che questi ha dato per averla udita dal legislatore, e quando una confutazione frequente e serrata lo induce a credere che ciò non è per nulla più bello che brutto e a procedere allo stesso modo con il giusto, il bene e ciò che teneva in maggior conto, cosa credi che farà in seguito dell'onore e dell'obbedienza a quei valori?» «È inevitabile», rispose, «che il suo onore e la sua obbedienza non siano più gli stessi». «Quando dunque», domandai, «non riterrà questi valori degni di rispetto e familiari come prima, e d'altra parte non riuscirà a trovare quelli veri, potrà ragionevolmente dirigersi verso una vita diversa da quella che lo lusinga?» «No», rispose. «E da rispettoso della legge sembrerà che sia divenuto un trasgressore, penso». «È inevitabile». «Quindi», ripresi, «ciò che accade a chi fa questo uso della dialettica non è forse naturale e, come ho detto prima, degno di molta indulgenza?» «E anche di compassione!», aggiunse. «E per non esporre i tuoi trentenni a questa compassione, non si dovrà affrontare la dialettica con la massima cautela?» «Certamente», rispose. «Ma non è una grande precauzione impedire loro di gustarla finché sono giovani? Non ti è sfuggito, credo, che i ragazzi, non appena assaggiano la dialettica, la usano come un gioco per contraddire sempre, e imitando quelli che confutano finiscono per farlo essi stessi, godendo come cagnolini di tirare e mordere con la parola chi di volta in volta si trova vicino a loro». «E provano un piacere straordinario!», esclamò. «Pertanto, quando ne confutano molti e da molti sono confutati, ben presto cadono in una forte sfiducia verso tutto ciò in cui credevano prima; di conseguenza sia loro stessi, sia nel complesso tutta

la filosofia, cadono in discredito presso gli altri». «Verissimo», disse. «Al contrario», proseguì, «l'uomo più anziano non parteciperà di una simile follia, ma imiterà chi vuole usare la dialettica per indagare il vero piuttosto che chi vuole giocare e contraddire per divertimento; inoltre sarà egli stesso più equilibrato e renderà la sua professione più onorata anziché più disprezzabile». «Giusto», disse. «E anche tutto il discorso di prima non è stato forse dettato dalla precauzione che coloro a cui sarà trasmessa la dialettica siano per natura ordinati e costanti, e che non se ne occupi, come ora, il primo venuto privo di qualsiasi attitudine?» «Senz'altro», rispose.

XVIII. «Per assimilare la dialettica è dunque sufficiente un'applicazione costante e assidua, che escluda ogni altra attività e corrisponda nel metodo agli esercizi fisici, ma duri il doppio?» «Vuoi dire sei o quattro anni?», domandò. «Via», dissi, «facciamo cinque. Dopo questo periodo dovrai far ridiscendere i tuoi discepoli in quella caverna e obbligarli a esercitare i comandi militari e tutte le cariche detenute dai giovani, affinché non siano inferiori agli altri per esperienza; e anche in questo campo bisogna metterli alla prova per vedere se, trascinati in ogni direzione, rimarranno fermi o si lasceranno smuovere un poco». «Quanto tempo assegni a queste attività?», chiese. «Quindici anni», risposi. «Arrivati a cinquant'anni, coloro che si sono mantenuti integri e si sono particolarmente distinti in tutte le attività pratiche e in tutte le scienze dovranno essere condotti alla perfezione e costretti a volgere verso l'alto il lume dell'anima e a guardare l'essere in sé che dà luce a ogni cosa; e dopo aver visto il bene in sé, dovranno usarlo come modello per ordinare, ciascuno a turno, la città, i privati cittadini e se stessi per il resto della loro vita, dedicando la maggior parte del tempo alla filosofia. E quando arriva il loro turno, dovranno impegnarsi nel travaglio della politica e del governo della città pensando di compiere un'opera non bella, ma necessaria; così, dopo aver educato altri concittadini e averli lasciati al loro posto come guardiani, andranno ad abitare nelle isole dei beati. Allora la città dovrà consacrare loro monumenti e sacrifici pubblici come a esseri sovrumani, se la Pizia darà responso favorevole, altrimenti come a esseri uomini beati e divini». «Hai reso i governanti bellissimi, Socrate, come uno scultore di statue!», esclamò.

Prefazione

[...] L'infanzia non è affatto conosciuta; e più si va innanzi sulle false idee che se ne hanno, più ci si smarrisce. I più saggi si attendono a quello che importa agli uomini di sapere, senza considerare ciò che i fanciulli sono in grado di imparare. Essi cercano sempre l'uomo nel fanciullo, senza pensare a quello che egli è prima di essere uomo. [...] Cominciate, dunque, con lo studiare meglio i vostri allievi, poiché, senza alcun dubbio, voi non li conoscete affatto. Ora, se leggete questo libro con tale intenzione, credo che esso non sarà inutile per voi. [...]

Libro I

Tutto è bene quando esce dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera fra le mani dell'uomo. Egli sforza un terreno a nutrire i prodotti di un altro, un albero a portare i frutti di un altro; mescola e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; mutila il suo cane, il suo cavallo, il suo schiavo; sconvolge tutto, sfigura tutto, ama la deformità, i mostri; non vuole nulla come l'ha fatta la natura, nemmeno l'uomo; bisogna che lo addestri per sé, come un cavallo da maneggio, che lo configuri a suo modo, come un albero del suo giardino.

Senza di ciò tutto andrebbe ancor peggio, e la nostra specie non può essere formata solo a metà. In quello che è ormai lo stato delle cose, un uomo che dalla nascita fosse abbandonato a se stesso in mezzo agli altri sarebbe il più deformato di tutti. I pregiudizi, l'autorità, la necessità, l'esempio, tutte le istituzioni sociali nelle quali ci troviamo sommersi, soffocherebbero in lui la natura e non metterebbero nulla al suo posto. Avverrebbe di essa ciò che avviene di un arboscello che il caso fa nascere in mezzo alla strada, e che i passanti fanno ben presto perire, urtandolo da tutte le parti e piegandolo in tutti i sensi.

Mi rivolgo a te, madre tenera e previdente che ti sapesti allontanare dalla via comune e preservare l'arboscello nascente dall'urto delle opinioni umane! Coltiva, annaffia la giovane pianta prima che muoia: i

sui frutti faranno un giorno la tua delizia. Costruisci per tempo un recinto intorno all'anima del tuo bambino; altri può tracciarne il circuito, ma tu sola devi innalzarvi la barriera.

Si interviene nello sviluppo delle piante con la coltivazione, in quello degli uomini con l'educazione. Se l'uomo nascesse grande e forte, statura e forza gli sarebbero inutili finché non avesse imparato a servirsene; esse gli sarebbero dannose impedendo agli altri di assisterlo; e, abbandonato a se stesso, morirebbe di miseria prima di aver conosciuto i suoi bisogni. Ci si lamenta dello stato di infanzia e non si capisce che la razza umana sarebbe perita se l'uomo non avesse cominciato con l'essere bambino.

Noi nasciamo deboli e abbiamo bisogno di forze, nasciamo sprovvisti di tutto e abbiamo bisogno di assistenza, nasciamo stupidi e abbiamo bisogno di giudizio. Tutto ciò che non abbiamo alla nascita e di cui abbiamo bisogno da grandi ci è dato dall'educazione.

Questa educazione ci viene o dalla natura, o dagli uomini, o dalle cose. Lo sviluppo interno delle nostre facoltà e dei nostri organi è l'educazione della natura; l'uso che ci si insegna a farne è l'educazione degli uomini; l'acquisto di una nostra propria esperienza sugli oggetti che ci colpiscono è l'educazione delle cose.

Ciascuno è dunque formato da tre specie di maestri. Il discepolo in cui le loro diverse lezioni si contraddicono è male allevato, e non sarà mai d'accordo con se stesso; colui nel quale esse concorrono pienamente e tendono agli stessi fini, è il solo che va verso il suo scopo e vive con coerenza. Ed è il solo ad essere educato bene.

Ora, di queste tre educazioni differenti, quella della natura non dipende affatto da noi; quella delle cose non dipende da noi che sotto certi aspetti. Quella degli uomini è la sola di cui siamo veramente padroni; per quanto si tratti di un potere molto ipotetico, giacché chi può sperare di dirigere interamente i discorsi e le azioni di tutti coloro che circondano un bambino?

In quanto dunque l'educazione è un'arte, è quasi impossibile che essa riesca, perché il concorso necessario al suo successo non dipende da alcuno al mondo. Tutto ciò che si può fare a forza di cure è di avvicinarsi più o meno allo scopo, ma per raggiungerlo bisogna essere fortunati.

Qual è lo scopo? È quello stesso della natura, come si è provato testé. Poiché il concorso delle tre educazioni è necessario alla loro perfezione,

è su quella sulla quale non abbiamo alcun potere che bisogna dirigere le altre due. Ma forse questa parola *natura* ha un senso troppo vago; giunti a questo punto occorre fissarlo meglio.

La natura, ci si dice, non è che l'abitudine. Che significa ciò? Non ci sono abitudini che si contraggono solo per forza e che non soffocano mai la natura? Così accade, per esempio, nelle piante, nelle quali si voglia impedire la direzione verticale. La pianta, messa in libertà, conserva l'inclinazione che fu forzata a prendere; ma la linfa non per questo ha cambiato la sua primitiva direzione, e, se la pianta continua a vegetare, il suo prolungamento diventa di nuovo verticale. Lo stesso avviene per le inclinazioni degli uomini. Fino a quando si resta nel medesimo stato, si possono conservare quelle che dipendono dall'abitudine e che sono meno naturali in noi; ma appena la situazione cambia, l'abitudine cessa e la natura ritorna.

L'educazione è certamente un'abitudine. Ora non ci sono persone che dimenticano e perdono la loro educazione, ed altre che la conservano? Da che dipende questa differenza? Se dobbiamo limitare il nome di natura al complesso delle abitudini conformi alla natura, ci potremmo risparmiare questo discorso senza senso.

Noi nasciamo sensibili, e fin dalla nascita siamo colpiti in diverso modo dagli oggetti che ci circondano. Appena abbiamo, per così dire, la coscienza delle nostre sensazioni, siamo disposti a cercare o a fuggire gli oggetti che le producono; dapprima a seconda che ci riescano piacevoli o spiacevoli, poi secondo la convenienza o sconvenienza che troviamo fra noi e questi oggetti, e infine secondo i giudizi che noi facciamo a loro riguardo in base all'idea di perfezione o di felicità che ci dà la ragione. Queste nostre disposizioni si estendono e si consolidano a misura che diventiamo più sensibili e più illuminati; ma costrette dalle nostre abitudini, esse si alterano più o meno in noi, a causa delle nostre opinioni. Prima che subisca tale alterazione, il complesso di queste nostre disposizioni forma ciò che io chiamo in noi la natura.

Bisognerebbe dunque riferire ogni cosa a queste disposizioni primitive; e ciò potrebbe farsi se le nostre tre educazioni fossero solo diverse; ma che fare quando esse sono opposte, quando invece di educare un uomo per se stesso, lo si vuole educare per gli altri? L'accordo in tal caso è impossibile. Obligato a combattere o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidersi a formare o un uomo o un cittadino: poiché non si può formare l'uno e l'altro nello stesso tempo.

Ogni società particolare, non troppo estesa e intimamente unita, si distacca dalla grande società umana. Il patriota è sempre duro verso gli stranieri: sono soltanto uomini e non hanno alcun valore ai suoi occhi. Questo inconveniente è inevitabile, ma non grave. L'essenziale è comportarsi bene verso coloro con i quali viviamo. Fuori dalla sua città lo Spartano era un ambizioso, avaro, iniquo, ma dentro le mura di Sparta regnavano il disinteresse, l'equità, la concordia. Diffidate di quei cosmopoliti che vanno a cercarsi i remoti doveri sulle pagine dei libri e non si degnano di compierne intorno a loro. Vi sono filosofi che amano i Tartari per essere dispensati dall'amare i propri vicini.

L'uomo naturale è un'entità del tutto a sé stante, è l'unità numerica, è l'intero assoluto che ha rapporto solo con se stesso o col suo simile. L'uomo civile non è che un'unità frazionaria condizionata dal denominatore e il cui valore risiede nel rapporto con l'intero, che è il corpo sociale. Le buone istituzioni sociali sono quelle che meglio riescono a snaturare l'uomo, a privarlo della sua esistenza assoluta per conferirgliene una relativa, a inserire l'io nell'unità comune, di guisa che ogni singolo individuo non senta più se stesso come unità, ma come parte dell'unità, e non abbia rilevanza alcuna se non nel tutto in cui è assorbito. [...]

Da questi due obiettivi necessariamente opposti derivano due forme contrarie di istituzioni educative: l'una pubblica e collettiva, l'altra privata e domestica. Chi vuol avere un'idea dell'educazione pubblica, legga la *Repubblica* di Platone. Non è affatto un'opera politica, come ritiene chi giudica i libri solo dal titolo: è il più bel trattato di educazione che sia mai stato scritto. [...]

L'educazione pubblica non esiste più e non può esistere, perché dove non vi è più patria non possono essere più cittadini. [...]

Non considero come esempi di educazione pubblica quei ridicoli istituti chiamati collegi. Né faccio maggior conto dell'educazione derivante dalla società, perché mirando a due fini contrari, li fallisce entrambi: essa è soltanto capace di formare uomini ipocriti, che fanno mostra di altruismo, mentre si preoccupano esclusivamente di se stessi. [...]

Resta soltanto l'educazione domestica o quella della natura, ma che sarà mai per gli altri un uomo educato unicamente per sé? [...] Ma per giudicare di lui bisognerebbe vederlo interamente formato; bisognerebbe averne osservato le inclinazioni, averne seguito i progressi grado per grado, bisognerebbe, in una parola, conoscere

l'uomo naturale. Io credo che leggendo questo lavoro si farà qualche passo innanzi in tali ricerche. [...]
Nell'ordine sociale, in cui ogni posizione è distinta dalle altre, ciascuno deve essere educato in rapporto a quella che occupa. Se un individuo abbandona la posizione sociale per cui è stato preparato, non è più capace di far nulla. [...]

Nell'ordine naturale, poiché gli uomini sono tutti eguali, la loro vocazione comune è la condizione umana, e chiunque sia stato ben preparato a tale condizione, non può non assolvere i compiti che ne derivano. Che il mio alunno sia destinato alle armi, alla Chiesa o alla toga, poco m'importa. Prima che i genitori scelgano per lui una professione, la natura lo chiama alla vita umana. E io intendo insegnargli l'arte di vivere. Uscendo dalle mie mani, lo ammetto, egli non sarà magistrato, né soldato, né sacerdote; sarà innanzi tutto uomo: a tutti i doveri propri di un uomo egli sarà in grado di far fronte al pari di qualsiasi altro e, per quanto la fortuna possa fargli mutar condizione, egli si sentirà sempre al suo posto. [...]

Il vero oggetto del nostro studio è la condizione umana. Il meglio educato tra noi è colui che maglio sa sopportare i beni e i mali di questa vita. Ne consegue che la vera educazione non è fatta di precetti, ma di esercizi. Noi cominciamo ad istruirci nell'atto stesso in cui cominciamo a vivere. La nostra educazione ha inizio con la nascita e il nostro primo precettore è la nutrice. [...]

[*Puericultura*] “Appena il fanciullo è uscito dal seno materno e comincia a godere della libertà di muovere e distendere le membra, gli si danno nuovi legami. Viene fasciato e coricato con la testa immobilizzata e le gambe allungate e le braccia pendenti ai lati del corpo; è avvolto in panni e bende di ogni specie che non gli permettono di cambiare posizione.” (Plinio il Vecchio, *Storia naturale*, IV) [...]
Una costrizione così crudele come potrebbe non influire sia sul loro (*dei bambini*) umore che sul loro temperamento? Il loro primo sentimento è un senso di dolore e di fastidio: [...]. Si afferma che i fanciulli in libertà potrebbero prendere atteggiamenti falsi e far movimenti nocivi alla buona conformazione delle loro membra. Questa è un'ipotesi della nostra falsa saggezza, e che nessuna esperienza ha mai potuto confermare. [...] Essi non potrebbero dare ai loro

movimenti l'impulso che li renda pericolosi, e quando prendessero una posizione falsa, il dolore li avvertirebbe subito di cambiarla. [...]
Ed eccoci allora, fin dai primi passi, fuori dalla natura. [...]

Nascendo il bambino grida: egli passa piangendo la sua prima infanzia. Per acquietarlo ora lo si dondola, ora lo si carezza; lo si minaccia, lo si batte per farlo tacere. O noi facciamo ciò che piace a lui o lo sottomettiamo alla nostra volontà: non c'è via di mezzo; bisogna che egli dia ordini o ne riceva. Così le sue prime idee sono o di comando o di servitù. Prima che sappia parlare comanda, prima che sappia agire, obbedisce. [...] E proprio in tal modo s'instillano nel suo cuore le passioni che poi si attribuiscono alla natura, e che dopo aver contribuito a renderlo cattivo, ci fanno lamentare poi di trovarlo tale. [...]

Non in grado di compiere il compito più utile [*quello di pedagogo*], oserò almeno trarne uno più facile: a somiglianza di tanti altri, non metterò mano all'opera, ma alla penna, e quel che si deve, anziché farlo, mi sforzerò di dirlo.

So bene che in imprese quali la mia, l'autore si trova sempre a suo agio tra teorie che non ha l'obbligo di mettere in pratica, so bene che impartisce senza sforzo una folla di bei precetti impossibili a seguirsi e che, per mancanza di particolari e di esempi, anche la parte attuabile delle sue proposte resta lettera morta, quando non ne abbia mostrato l'applicazione.

Ho deciso perciò di crearmi un allievo immaginario [*Emilio*] e di consacrarmi alla sua educazione e di attendere a questa dalla sua nascita fino a quando, divenuto adulto, non avrà bisogno d'altra guida che di se stesso. [...]

Emilio è orfano. Non importa che abbia un padre e una madre: assunti su di me i loro doveri, eredito tutti i loro diritti. Egli deve onorare i genitori, ma ubbidire esclusivamente a me. Questa è la mia prima condizione. Debbo infatti aggiungerne un'altra, che è solo la sua diretta conseguenza: nessuno dovrà mai separarci senza il nostro consenso. [...]

Gli uomini non sono fatti per vivere ammicciati come formiche, ma per restare sparsi sulla terra che devono coltivare. Quanto più si riuniscono, più si corrompono. [...]

Le città sono la voragine della specie umana. [...] Mandate quindi i vostri figli a ravvivare, per così dire, se stessi e riprendere, in mezzo ai campi, quel vigore che si perde nell'aria malsana dei luoghi troppo popolati. [...]

Lo ripeto: l'educazione dell'uomo comincia dalla sua nascita; prima di parlare, prima ancora di capire, egli si istruisce già; l'esperienza previene le lezioni. [...] Le prime sensazioni dei bambini sono puramente affettive; essi non percepiscono che il piacere e il dolore. Incapaci di camminare e di afferrare, hanno bisogno di molto tempo per formarsi a poco a poco le sensazioni rappresentative di oggetti esistenti al di fuori di loro; [...].

All'inizio della vita, quando la memoria e l'immaginazione sono ancora inattive, il bambino è attento solo a ciò che colpisce immediatamente i suoi sensi; costituendo le sensazioni il primo materiale delle sue conoscenze, offrigliele in un ordine adeguato significa preparare la sua memoria a fornirle un giorno nello stesso ordine al suo intelletto; ma poiché egli è attento unicamente alle sue sensazioni, basta in un primo tempo mostrargli distintamente il legame tra queste e gli oggetti che le provocano. Il bambino vuole toccare tutto, mangiare tutto; non vi opponete a questo desiderio. Esso gli suggerisce un tirocinio assai necessario. In questo modo egli impara a sentire il freddo, la durezza, la mollezza, la pesantezza, la leggerezza dei corpi, a giudicare le loro dimensioni, il loro aspetto e tutte le loro qualità sensibili, guardando, palpando, ascoltando e specialmente paragonando la vista al tatto, percependo con l'occhio la sensazione che i corpi veduti gli cagionerebbero toccandoli. Solo col movimento noi impariamo che vi sono cose fuori; solo col nostro proprio moto acquistiamo l'idea dell'estensione. Il fanciullo non ha questa idea e stende indifferentemente la mano per afferrare l'oggetto prossimo che lo colpisce e quello che è a cento passi da lui. [...]

Fin quando i fanciulli troveranno resistenza solo nelle cose e non nelle persone, non diventeranno né collerici, né ribelli e si conserveranno meglio in salute. [...]

Libro II

[Dai tre anni, quando il bambino comincia a parlare, ai dodici anni]

Dei fanciulli che nascono, la metà al massimo raggiunge l'adolescenza; ed è probabile che il vostro allievo non arrivi mai all'età dell'uomo adulto. Che si deve dunque pensare di questa barbara educazione che sacrifica il presente ad un avvenire incerto [...]? L'età della spensieratezza trascorre tra i pianti, i castighi, le minacce, la schiavitù. Uomini, siate umani [...]. Amate l'infanzia e favoritene i giochi, le gioie, le amabili inclinazioni. [...]

Fa veramente la propria volontà solo chi non ha bisogno, per farla, di accrescere la potenza del proprio braccio con quella del braccio altrui: ne consegue che il primo di tutti i beni non è l'autorità, ma la libertà. [...]

Fate che il fanciullo esperimenti soltanto la dipendenza dalle cose ed avrete seguito l'ordine naturale del processo della sua educazione. Ad ogni suo capriccioso atto di volontà opponete solamente ostacoli fisici o punizioni che nascano dalle azioni stesse e di cui si rammenti al momento opportuno; non è necessario vietargli di agire male, basta impedirglielo. [...] Non sappia mai che cosa sia obbedienza quando agisce, né che cosa sia autorità quando altri agisce per lui. [...]

Oserò qui esporre che cosa prescriva la più grande, la più importante, la più preziosa regola di tutta l'educazione? Non già di guadagnare tempo, ma di perderne! [...] Il periodo più pericoloso della vita umana è quello che va dalla nascita all'età di dodici anni. È il periodo in cui germogliano errori e vizi, senza che esista ancora strumento alcuno per eliminarli. [...] Bisognerebbe che i bambini si astenessero dal far uso delle loro facoltà spirituali prima che siano compiutamente formate, [...].

La prima educazione deve essere negativa. Essa non consiste nell'insegnare la virtù e la verità, ma nel garantire il cuore dal vizio e la mente dall'errore. [...]

Siccome non si vuol fare del fanciullo un fanciullo, ma un dottore, ai padri e ai maestri non sembra mai abbastanza presto per sgridare, correggere, rimproverare, accarezzare, minacciare, promettere, istruire, parlare secondo la ragione. Fate di meglio: siate ragionevoli e non ragionate affatto col vostro allievo, specialmente per fargli

approvare ciò che gli dispiace; giacché il mettere sempre avanti la ragione delle cose spiacevoli finisce col rendergliela noiosa e col discreditarla in uno spirito che non è ancora in grado di comprenderla. [...]

Il vostro insopportabile bambino guasta tutto quello che tocca; non vi inquietate: fate semplicemente in modo che non abbia a portata di mano tutto quello che può guastare. Rompe gli oggetti che adopera? Non vi affrettate a dargliene altri; ma lasciategli sentire il danno della privazione. Fracassa i vetri della sua finestra? Lasciate che il vento soffi su di lui giorno e notte, senza preoccuparvi del raffreddore, giacché è meglio che egli sia raffreddato che pazzo. Non vi lagnate mai dei danni che egli cagiona; ma fate in modo che egli per primo li avverta. Infine voi fate rimettere i vetri, sempre senza dir nulla. Egli li rompe di nuovo; allora cambiate metodo, ditegli seccamente, ma senza alterarvi: "sai, le finestre sono mie, i vetri sono stati rimessi per mia cura, ed io voglio garantirli." E quindi lo chiudete al buio in un luogo senza finestre. A questo procedimento così inaspettato egli comincia a gridare, a tempestare; nessuno lo ascolta. Dopo un po' egli si stanca e cambia tono; si lamenta, geme. [...] Finalmente, dopo che il fanciullo sarà rimasto lì dentro parecchie ore, abbastanza a lungo per annoiarsi e per non dimenticare più quella prigionia, qualcuno andrà a suggerirgli di proporvi un accordo, in virtù del quale voi gli rendereste la libertà ed egli non romperebbe più i vetri; egli non chiederà di meglio. [...] Quale idea voi credete che egli si formerà, in base a questo modo di procedere, sulla fede degli impegni e sulla loro utilità? Scommetto che non c'è sulla terra un solo fanciullo – ancora ingenuo – quando sia messo alla prova di tale esperimento, che abbia più l'idea di rompere un vetro a bella posta. [...]

La lettura è il flagello dell'infanzia, e pure è quasi la sola preoccupazione che si sappia dare ad essa. Solo a dodici anni Emilio saprà che cosa è un libro. Ma almeno, si dirà, è necessario che egli sappia leggere. Ne convengo; bisogna che sappia leggere quando gli è utile; fino allora non serve che ad annoiarlo. Se ai fanciulli non si può mai chiedere nulla per imposizione, ne consegue che essi non possano imparare nessuna cosa di cui non sentono il vantaggio attuale e presente, sia di diletto, sia di utilità. [...] Per quale motivo quest'arte (*la scrittura*) così utile e così piacevole è diventata un tormento per

l'infanzia? Perché i fanciulli sono costretti ad applicarvisi e sono assoggettati a usanze che non comprendono. [...] Un mezzo più sicuro di tutti e che si dimentica sempre è il desiderio di imparare. [...]

L'interesse presente: ecco la gran molla, la sola che spinga lontano e con sicurezza. Emilio riceve dal padre, dalla madre, dai parenti o dagli amici qualche biglietto di invito per un pranzo o per una passeggiata, per una gita in barca, per vedere qualche festa pubblica, questi biglietti sono brevi, chiari, netti, scritti bene. Bisogna trovare qualcuno che glieli legga; questo qualcuno non si trova sempre a disposizione. Così passano l'occasione e il momento propizio. Infine gli si legge il biglietto. Troppo tardi! Oh! se avesse potuto leggerlo da sé. Ne riceve degli altri. Sono così brevi! L'argomento è così interessante! Si vorrebbe cercare di decifrarli; si trova ora un aiuto, ora un rifiuto. Si fa uno sforzo infine; si decifra metà di un biglietto, si tratta di andare domani a mangiare la crema... non si sa dove, né con chi... Quanti sforzi si fanno per leggere il resto! [...]

Nelle educazioni più accurate, il maestro comanda e crede di governare; nel fatto chi governa è il fanciullo. Egli si vale di ciò che voi esigete da lui per ottenere da voi quello che gli piace, e sa farvi pagare un'ora della sua docilità con otto giorni della vostra compiacenza. A ogni istante bisogna venire a patti con lui. [...]

Il bambino, in generale, legge assai meglio nell'animo del maestro che non il maestro nel cuore del fanciullo. E ciò deve essere così, perché tutta la sagacia che impiegherebbe il fanciullo affidato a se stesso per provvedere alla conservazione della sua persona, la impiega a salvare la sua libertà naturale dalle catene del suo tiranno. [...] Prendete una via opposta col vostro allievo: fate che egli creda di essere sempre lui il padrone e invece siatelo sempre voi. Non vi è soggezione più perfetta quanto quella che conserva l'apparenza della libertà. [...] Non siete voi padrone di fargli fare quello che volete voi? I suoi lavori, i suoi giochi, i suoi piaceri, le sue pene, tutto ciò non è nelle vostre mani, senza che egli lo sappia? Senza dubbio egli deve fare solo quello che vuole, ma deve volere solo quello che voi volete che egli faccia, non deve fare un passo che voi non abbiate previsto; non deve aprire bocca senza che voi sappiate quello che sta per dire. [...]

Così, non vedendovi intento a contrariarlo, non diffidando di voi, non avendo nulla da nascondervi, egli non vi ingannerà punto, non vi mentirà affatto, e si mostrerà qual è senza alcun timore; voi potrete studiarlo a vostro agio e disporre intorno a lui le lezioni che vorrete dargli, senza che egli sospetti che ne stia ricevendo qualcuna. [...]

Libro III

[Dai dodici ai quindici anni]

A dodici o tredici anni le forze del fanciullo si sviluppano molto più rapidamente dei suoi bisogni. Il più violento di questi, il più terribile, non si è ancora fatto sentire. [...] Ecco dunque il tempo di lavorare, di istruirsi, di studiare, e non sono io a fare arbitrariamente questa scelta, è la natura che la indica. [...]

ed All'attività del corpo che cerca di svilupparsi succede l'attività dell'intelletto, che cerca di istruirsi. Dapprima i fanciulli sono solo turbolenti, poi sono curiosi; e questa curiosità ben diretta è il movente dell'età alla quale siamo giunti. [...]

Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura e ben presto lo renderete curioso; ma per alimentare la sua curiosità, non vi affrettate mai a soddisfarla. Proponetegli quesiti adatti alla sua mente e lasciateglieli risolvere. Che egli non sappia cosa alcuna perché gliel'avete detta, ma perché l'ha compresa da sé; che non impari la scienza, ma la inventi. Se nel suo spirito sostituite l'autorità alla ragione, egli non ragionerà più. Non sarà che lo zimbello dell'opinione altrui. [...]

Io odio i libri; non insegnano che a parlare di ciò che non si sa. [...] Poiché ci occorrono assolutamente dei libri, ne esiste uno che fornisce, secondo me, il più indovinato trattato di educazione naturale. Questo libro sarà il primo che il mio Emilio leggerà. [...] [Sarà il testo al quale serviranno come commento tutte le nostre conversazioni sulle scienze naturali. [...] Qual è dunque questo libro meraviglioso? È Aristotele? È Plinio? È Buffon? No, è Robinson Crusoe.

Robinson Crusoe, il quale nella sua isola, solo, privo dell'assistenza dei suoi simili e degli strumenti di tutte le arti, per provvedere alla sua sussistenza, alla sua conservazione si procura persino una specie di benessere: ecco un argomento interessante per ogni età e che con mille

mezzi si può rendere interessante ai fanciulli. Ecco come realizzare l'isola deserta che da principio mi serviva da paragone. Questo stato non è, ne convengo, quello dell'uomo sociale; verosimilmente non dovrà essere quello di Emilio; ma su questo medesimo stato egli deve giudicare tutti gli altri. Il più sicuro mezzo per elevarsi al di sopra dei pregiudizi e di regolare i propri giudizi sui veri rapporti delle cose, è di mettersi al posto di un uomo isolato e di giudicare tutto come questo uomo giudicherebbe dal punto di vista della propria utilità. [...]

Il fanciullo, desideroso di far delle provviste per la sua isola, sarà più ardente nell'imparare che il maestro non sia nell'insegnare. Vorrà sapere tutto ciò che è utile, e questo soltanto: voi non avrete più bisogno di guidarlo, piuttosto di trattenerlo. [...]

Libro IV

[Dai quindici ai vent'anni]

[...] L'uomo, in generale, non è fatto per rimanere sempre nella fanciullezza. Ne esce al tempo prescritto dalla natura. [...]

Come il mugghiar del mare precede da lontano la tempesta, questa burrascosa rivoluzione si annunzia col mormorio delle passioni nascenti; una sorda fermentazione avverte dell'approssimarsi del pericolo. [...]

Le nostre passioni sono i principali fattori della nostra conservazione. [...]

La sorgente delle nostre passioni, l'origine e il principio di tutte le altre, la sola che nasce con l'uomo, è l'amor di sé, passione primitiva, innata, anteriore a qualunque altra, e di cui le altre sono, in un certo senso, solo una modificazione. In questo senso, tutte, se vogliamo, sono naturali; ma la maggior parte di queste modificazioni hanno cause estranee, senza le quali non sarebbero avvenute; queste stesse modificazioni, lungi dall'esserci vantaggiose, ci sono nocive; esse cambiano il primo oggetto e vanno contro il loro principio; allora l'uomo si trova fuori dalla natura, e si mette in contraddizione con se stesso.

L'amore di sé è sempre buono, sempre conforme all'ordine. Siccome ognuno è specialmente incaricato della propria conservazione, la prima e più importante sua cura è, e deve essere, di badarvi sempre; e come potrebbe farlo, se non vi mettesse il più grande interesse? [...]

Il primo sentimento di un fanciullo è quello di amare se stesso, il secondo, che deriva dal primo, è di amare quelli che lo avvicinano, poiché allo stato di debolezza in cui è, egli non riconosce nessuno se non per l'assistenza e per le cure che riceve. [...]

Le ama [*le persone vicine*] perché ha bisogno di loro e si trova bene con loro. È piuttosto conoscenza che benevolenza. Ci vuol molto tempo prima che egli comprenda che non solo esse gli sono utili ma vogliono esserlo. Ed allora egli comincia ad amarle. Un fanciullo è dunque predisposto alla benevolenza perché vede che tutto ciò che lo circonda è spinto ad assisterlo e perché ricava da questa osservazione l'abitudine di un sentimento favorevole verso la sua specie; ma a misura che egli estende le sue relazioni, i suoi bisogni, le sue dipendenze attive o passive, il sentimento dei suoi rapporti con gli altri si sveglia, e produce quello dei doveri e delle preferenze. Allora il fanciullo diviene imperioso, geloso, vendicativo; se lo si piega all'obbedienza, non comprendendo l'utilità di ciò che gli si comanda, l'attribuisce al capriccio, all'intenzione di tormentarlo, e si ribella. Se gli si obbedisce, appena qualche cosa gli resiste, egli ci vede una ribellione, una intenzione di resistergli, e batte la sedia o il tavolo perché gli ha disobbedito. L'amore di sé, che non riguarda che noi, è soddisfatto quando i nostri veri bisogni sono soddisfatti; ma l'amor proprio, che confronta, non è mai contento, e non potrebbe esserlo, perché questo sentimento, facendoci preferire noi stessi agli altri, esige che anche gli altri ci preferiscano a sé stessi, il che è impossibile.

Ecco come le passioni dolci e affettuose nascono dall'amor di sé e come le passioni odiose e irascibili nascono dall'amor proprio. Così ciò che rende l'uomo essenzialmente buono è l'aver pochi bisogni e il paragonarsi poco ad altri; ciò che lo rende essenzialmente cattivo, è l'aver molti bisogni e il tenere molto all'opinione altrui. Su questo principio è facile vedere come si possono dirigere al bene o al male tutte le passioni dei fanciulli e degli uomini.

Vero è che non potendo vivere sempre soli, essi resteranno difficilmente sempre buoni; questa necessità andrà persino necessariamente aumentando sempre con le loro relazioni; ed è specialmente perciò che i pericoli della società rendono più indispensabile l'arte e la cura per prevenire nel cuore umano la depravazione, che nasce dai suoi nuovi bisogni. [...]

Emilio saprà tardi ciò che significa soffrire e morire, perché ha poco riflettuto sugli esseri sensibili. [...]

Così nasce la pietà, primo sentimento relativo, che commuove il cuore umano secondo l'ordine della natura. Per diventare sensibile e pietoso bisogna che il fanciullo sappia che vi sono esseri simili a lui, che soffrono ciò che egli ha sofferto, che sentono i dolori che egli ha sentito, e altri esseri dei quali egli deve avere l'idea, come esseri che possono egualmente sentirli.

Infatti, come avviene che ci muoviamo a compassione, se non trasportandoci fuori di noi e identificandoci con l'animale che soffre, lasciando, per dir così, il nostro essere per prendere il suo? Noi non soffriamo se non tanto quanto giudichiamo che esso soffre: non è in noi, è in lui che soffriamo. Così nessuno diventa sensibile se non quando la sua immaginazione si anima e comincia a trasportarlo fuori di lui.

Per eccitare e alimentare questa sensibilità nascente, per guidarla e seguirla nella sua inclinazione naturale, null'altro possiamo dunque fare se non offrire al giovinetto oggetti sui quali possa agire la forza espansiva del suo cuore, che lo dilata, che lo estendono sugli altri esseri, che lo facciano dappertutto ritrovare fuori di sé; se non allontanare accuratamente quelli che lo rinserrano e lo concentrano e che tendono la molla dell'io umano. [...]

Cominciando quest'opera, muovevo da una realtà che tutti potevano vedere come la vedevo io, poiché vi è un punto di partenza, cioè la nascita dell'uomo, che per tutti è il medesimo. Ma più procediamo, io per coltivare la natura, voi per depravarla, più ci allontaniamo gli uni dagli altri. Il mio allievo, a sei anni, differiva poco dai vostri, poiché in quel breve lasso di tempo non eravate ancora riusciti a deformarli: adesso, però, non hanno più nulla di simile; e l'età virile, a cui si avvicina, deve mostrare il mio come un essere assolutamente diverso, se non ho speso invano tutte le mie fatiche. La quantità delle acquisizioni è forse uguale da una parte e dall'altra, ma tra i contenuti non c'è la minima affinità. Voi vi stupite di trovare nell'uno sentimenti sublimi di cui manca negli altri anche il minimo germe; ma considerate che questi ultimi sono già tutti filosofi e teologi, quando Emilio non sa che cos'è la filosofia e non ha neppure sentito parlare di Dio. [...]

Immagino quanti lettori saranno sorpresi nel vedermi seguire tutta la prima età del mio allievo senza parlargli di religione. A quindici anni egli non sapeva di avere un'anima; e forse a diciotto non è ancora tempo che lo impari, giacché se lo imparerà più presto che non sia necessario, correrà il rischio di non saperlo mai. [...]

Guardiamoci bene dall'annunciare la verità a quelli che non sono in grado di comprenderla, giacché sarebbe volervi sostituire l'errore. Meglio non avere alcuna idea della Divinità che averne false, fantastiche, ingiuriose, indegne di lei. [...] Il gran male delle immagini della Divinità che si tracciano nella mente dei fanciulli è che esse vi restano per tutta la vita, ed essi non comprendono più, da uomini, altro Dio che quello dei fanciulli. [*A questo punto Rousseau espone la sua posizione religiosa nella "Professione di fede del vicario savoiardo"*] Lettore, avrò un bel fare, ma sento che voi ed io non vedremo mai Emilio sotto lo stesso aspetto. Voi ve lo figurete sempre simile ai vostri giovanotti, sempre distratto, petulante, volubile, errante di festa in festa, di divertimento in divertimento, senza mai potersi fissare su niente.[...] Siccome ha passato la sua infanzia in tutta la libertà che essi prendono nella loro giovinezza, egli comincia a prendere nella sua giovinezza la regola alla quale essi erano sottomessi da fanciulli; questa regola diventa il loro flagello, essi la pigliano in odio e credono di uscire dall'infanzia solo scuotendo ogni giogo; si compensano allora della lunga costrizione in cui sono stati tenuti, come un prigioniero liberato dai ferri distende, agita e piega le sue membra.

Emilio, invece, si onora di farsi uomo, e di assoggettarsi al giogo della ragione nascente; il suo corpo, già formato, non ha più bisogno degli stessi movimenti e comincia a fermarsi spontaneamente, mentre il suo spirito, sviluppato a metà, cerca a sua volta di prendere lo slancio. Così l'età della ragione non è per gli uni che l'età della licenza, per l'altro diventa l'età del ragionamento. [...]

Se ho saputo prendere tutte le precauzioni necessarie e tenere al mio Emilio discorsi convenienti alla condizione, a cui il progresso degli anni lo ha fatto arrivare, egli verrà spontaneamente al punto dove voglio condurlo, di mettersi cioè espressamente sotto la mia salvaguardia e di dirmi [...]: difendetemi da tutti i nemici che mi assediano, e soprattutto da quelli che io porto in me, e che mi tradiscono; vegliate sull'opera vostra, affinché rimanga degna di voi. Io voglio obbedire alle vostre leggi. [...] Rendetemi libero proteggendomi contro le mie passioni, che

mi fanno violenza, e impeditemi di essere il loro schiavo e obbligatemi ad essere il padrone di me stesso, non ubbidendo ai miei sensi, ma alla mia ragione. [...]

Emilio non è fatto per rimanere sempre solitario. Membro della Società, egli deve compierne i doveri; fatto per vivere con gli uomini, egli deve conoscerli [...]. È tempo di mostrargli l'esteriorità di questa grande scena della quale conosce già tutti i giochi nascosti. Egli non avrà più l'ammirazione stupida di un giovane distratto; ma quella di una mente retta, giusta, cosciente. [...]

Datemi un fanciullo di dodici anni che non sappia niente, a quindici lo devo rendere tanto sapiente quanto quello che voi avete educato sin dalla prima età.; con la differenza che il sapere del vostro sarà solo nella memoria e quello del mio sarà nel suo giudizio. Parimenti, introducete nel mondo un giovane di vent'anni; ben guidato, egli sarà in un anno più simpatico e più giudiziosamente cortese di colui il quale vi sarà stato allevato fin dall'infanzia, giacché il primo, essendo capace di comprendere le ragioni di tutti i procedimenti relativi all'età, alla condizione, al sesso, che costituiscono la vita di società, li può ridurre in principi e estenderli ai casi imprevisi; mentre l'altro, non avendo per regola che la sola pratica, è impacciato quando non può seguirla. [...]

Invece di ostentare avversione per le maniere altrui, Emilio vi si adegua molto volentieri, non per mostrarsi edotto delle usanze sociali, né per darsi le arie dell'uomo di mondo, ma al contrario per timore di farsi notare, per non dare nell'occhio; mai, infatti, si sente tanto a suo agio come quando nessuno si accorge di lui. [...] Dotato di animo affettuoso e sensibile, ma poco disposto a dare credito alle opinioni correnti, sebbene desideri piacere agli altri, non farà grandi sforzi per godere della loro considerazione. [...] Ammetto che, seguendo massime tanto diverse, Emilio non sarà davvero come tutti gli altri, e Dio lo preservi dall'esserlo mai! Ma ciò per cui si distingue dagli altri non riuscirà né molesto, né ridicolo: la differenza risulterà evidente senza essere fastidiosa. Emilio sarà, se si vuole, un amabile straniero.

[*Nel Libro V, l'ultimo, Emilio incontra Sofia, compie poi un lungo viaggio a piedi per l'Europa e, al ritorno, si sposa. Anche Sofia ha ricevuto una particolare educazione, diversa da quella riservata a Emilio, che la prepara a una condizione di sostanziale dipendenza dal marito, anche se non di vero e proprio asservimento. Alla fine Emilio diviene padre e assume a sua volta il ruolo di educatore.*]

DISCORSI ALLA NAZIONE TEDESCA (1808)**Primo discorso. Considerazioni preliminari e sguardo d'insieme**

[...] Che ai bambini si debba dare una buona educazione, anche nella nostra epoca è stato detto a sufficienza e ripetuto fino alla nausea, e sarebbe ben poca cosa se anche noi lo volessimo dire. Piuttosto, se riteniamo di poter fare qualcosa di diverso, ci spetterà di ricercare accuratamente che cosa è veramente mancato all'educazione finora vigente, e di indicare quale elemento assolutamente nuovo debba essere aggiunto dall'educazione modificata alla formazione dell'uomo finora vigente.

Dopo una ricerca del genere, all'educazione finora vigente bisogna concedere che essa non manca di portare davanti agli occhi dei suoi allievi una qualche immagine del modo di pensare religioso, etico, legale, e di qualsivoglia ordine e buoni costumi, ammonendoli inoltre facilmente, qua e là, di dare a quelle immagini un'impronta nella loro vita. Ma a parte eccezioni straordinarie [...] gli allievi di questa educazione in complesso non hanno seguito quelle rappresentazioni e ammonimenti etici, bensì gli stimoli del loro egoismo [...]. Ciò dimostra che quest'arte educativa ha potuto sì riempire la memoria con qualche parola e modo di dire [...], ma non è riuscita ad innalzare sino alla vitalità i suoi ritratti dell'ordinamento etico del mondo, [...]. Questa educazione, dunque, è stata ben lungi dal penetrare sino alla radice e dal formare la vita nella sua attività e nel suo movimento effettivi. [...] La penetrazione fino alla radice della vita nella sua attività e nel suo movimento effettivi dovrebbe essere raggiunta dalla nuova educazione, e come la prima, al massimo, ha formato qualcosa nell'uomo, così la nuova dovrebbe formare l'uomo stesso [...].

Inoltre fino ad oggi questa formazione così limitata è stata portata solo alla minoranza dei ceti colti, [...] mentre la grande maggioranza su cui propriamente si basa il corpo comune, il popolo, è stata quasi completamente trascurata dall'arte dell'educazione [...]. Mediante la nuova educazione, noi vogliamo formare i tedeschi in una totalità, che

in tutti i suoi singoli membri sia spinta dallo stesso unico interesse. [...] In essa ogni differenza di ceto dovrebbe essere completamente annullata e scomparire, cosicché in questo modo, tra di noi, non sorga affatto una educazione popolare, bensì una vera e propria educazione nazionale tedesca. [...]

Secondo discorso. Sull'essenza della nuova educazione in generale

Il mezzo da me proposto per salvare la nazione tedesca [...] è un'educazione nazionale dei tedeschi, nuova del tutto e mai prima esistita in nessuna nazione. Per distinguerla dalla vecchia, l'ho definita già nel precedente discorso così: l'educazione vecchia avrebbe tutt'al più ammonito al buon ordine e alla eticità, ma questi ammonimenti però sarebbero rimasti per lo più infruttuosi nella vita reale [...]. Al contrario la nuova educazione deve poter determinare secondo regole in modo certo e infallibile la vita dei suoi allievi nella sua attività e nel suo movimento effettivi.

Ma ora forse qualcuno dirà [...]: egli [*l'allievo*] ha una volontà libera, che nessuna educazione gli può togliere. [...] Al contrario, la nuova educazione dovrebbe consistere nel distruggere completamente la libertà della volontà sul terreno di cui essa assume l'elaborazione, e al contrario nel produrre stringente necessità delle decisioni [...]. Ogni formazione aspira alla produzione di un essere saldo, determinato, costante, che ora non diviene più, bensì è. [...] La nuova educazione deve produrre questa volontà salda e non più oscillante. [...] Inoltre, l'uomo può volere solo ciò che ama; il suo amore è l'unico impulso del suo dovere [...]. L'arte dello Stato fino ad oggi ha presupposto come regola certa e valida senza eccezione che ciascuno ami e voglia il suo personale benessere sensibile, e a questo amore naturale ha collegato artificialmente, mediante paura e speranza, la volontà buona che essa voleva, cioè l'interesse per il corpo comune. A parte il fatto che in questo tipo di educazione chi esteriormente è diventato un cittadino innocuo o utilizzabile, interiormente è rimasto un uomo cattivo [...], questo criterio per noi non è più applicabile, poiché paura e speranza non giocano più a nostro favore, ma contro di noi, e l'amor proprio sensibile non può più essere volto a nostro vantaggio [*a vantaggio dei tedeschi*]. [...] Perciò noi, al posto dell'amor

proprio dobbiamo porre e fondare nell'animo di tutti quelli che vogliamo annoverare nella nostra nazione un amore diverso che si rivolga immediatamente al bene direttamente come tale e per amore di esso stesso. L'amore per il bene direttamente come tale, e non magari per la sua utilità per noi stessi, reca la figura del compiacimento per il bene stesso: [...].

Un compiacimento che spinge a produrre nella realtà effettiva un certo stato di cose che in essa non è presente, presuppone un'immagine di questo stato, che si libri di fronte allo spirito prima del suo essere effettivo, e trascini con sé quel compiacimento che spinge all'attuazione. [...] Quella facoltà di proiettare spontaneamente immagini che non siano affatto mere copie della realtà [...], ma che siano in grado di diventare modelli di essa, sarebbe la prima cosa da cui dovrebbe partire la formazione del genere umano mediante la nuova educazione. Proiettare spontaneamente, ho detto, e in modo che l'allievo se le generi per forza propria, e niente affatto perché diviene solo capace di assumere passivamente l'immagine offertagli dall'educazione, di capirla a sufficienza, e di ripeterla così come gli è data [...].

Questa attività del formare spirituale da sviluppare nell'allievo è senza dubbio un'attività secondo regole, regole che si manifestano a colui che è attivo nella immediata esperienza di se stesso [...]; dunque questa attività produce conoscenza e precisamente di leggi universali e valide senza eccezione. [...] Stimolare questa attività personale dell'allievo in qualunque punto a noi noto, è la prima mossa principale dell'arte. Noi perciò abbiamo trovato [...] la legge fondamentale della natura spirituale dell'uomo, [...] ovvero il fatto che egli tende immediatamente all'attività dello spirito.

Se qualcuno [...] dovesse porre in dubbio persino la presenza di una siffatta legge fondamentale, per costui osserviamo in sovrappiù che l'uomo per natura è certamente sensibile ed egoista, finché lo spinge la necessità immediata e il bisogno sensibile presente, e che egli non si fa trattenere dal soddisfare quest'ultimo da nessun bisogno spirituale [...]; che però egli, dopo che si è provveduto a questo, è meno incline a elaborare la sua immagine di esso nella sua fantasia [...], bensì preferisce di gran lunga dirigere il pensiero a briglia sciolta verso la libera considerazione di ciò che attira la sua attenzione, anzi non disprezza un volo poetico in mondi ideali, poiché per natura gli è innata

una leggerezza per ciò che è temporale, affinché il suo senso per l'eterno ottenga un certo margine per svilupparsi. [...]

Questa educazione che stimola immediatamente l'attività spirituale dell'allievo, abbiamo detto, genera conoscenza; [...], tuttavia non si può dire che la nuova educazione abbia di mira immediatamente questa conoscenza, bensì che la conoscenza si limita ad accompagnarla. Al contrario, l'educazione fino ad oggi ha avuto di mira proprio la conoscenza, e una certa quantità di materia conoscitiva. Inoltre, c'è una grossa differenza tra il tipo di conoscenza che sorge in modo complementare alla nuova educazione, e quello che aveva di mira l'educazione fino ad oggi. Nella prima sorge la conoscenza delle leggi dell'attività spirituale, che condizionano la possibilità di ogni attività di questo tipo. Per esempio, quando l'allievo nella sua libera fantasia cerca di delimitare uno spazio con linee rette, questa è la sua attività intellettuale stimolata per prima. Quando egli scopre che con meno di tre linee rette non può delimitare alcuno spazio, quest'ultima è la conoscenza complementare di un'attività, completamente diversa, della facoltà conoscitiva che limita la libera facoltà stimolata per prima. A questa educazione, quindi, sorge subito al suo inizio una conoscenza veramente superiore a ogni esperienza, soprasensibile, rigorosamente necessaria e universale, che già in precedenza comprende in sé ogni esperienza possibile in seguito. Al contrario, fino ad oggi l'istruzione era diretta, di regola, solo a proprietà stabili delle cose, al modo in cui esse sono e in cui le si dovrebbe credere e osservare, senza poterne dare ragione; dunque ad un apprendere solo passivo, mediante la facoltà della memoria, che sta soltanto al servizio delle cose, e mediante cui in generale non si potrebbe neppure pervenire al presentimento dello spirito come principio indipendente e originariamente iniziale delle cose stesse. [...]

Da questa conformazione dell'istruzione fino a oggi risulta evidente, in parte, perché l'allievo finora, di regola, abbia imparato malvolentieri, e perciò lentamente e stentatamente, e in mancanza di attrattive da parte dell'imparare stesso, si siano dovuti introdurre stimoli estranei; [...] La memoria, quando viene chiamata in causa da sola e senza dover servire ad un altro scopo spirituale qualsiasi, è un patire dell'animo, piuttosto che una sua attività, e si può capire che l'allievo assuma questo patire molto malvolentieri. [...]; per questa ragione la sua repulsione dovrebbe venir superata mediante la consolazione dell'utilità futura di

queste conoscenze, mediante il fatto che solo grazie ad esse si possono trovare pane e onori, e perfino mediante punizioni e ricompense immediatamente presenti. È chiaro che così la conoscenza è stata fin dal principio messa al servizio del benessere sensibile e che questa educazione [...] soltanto per raggiungere l'allievo ha dovuto impiantare e sviluppare la sua corruzione morale, e ha dovuto collegare il suo interesse all'interesse di questa corruzione. [...]

Per ritornare all'allievo della nuova educazione: è chiaro che questi, spinto dal suo amore, imparerà molto, e poiché apprende tutto nella sua connessione, e esercita immediatamente ciò che ha appreso facendo qualcosa, imparerà quel molto in modo giusto e incancellabile. Ma questo è solo un aspetto secondario. Più importante è il fatto che il suo Sé mediante questo amore venga innalzato e introdotto in un ordine di cose interamente nuovo [...]. Lo spinge un amore che non è assolutamente rivolto ad un godimento sensibile qualsiasi, [...] bensì all'attività spirituale per amore dell'attività, e alla legge di essa per amore della legge. Ora, se è vero che non è questa attività spirituale in generale ciò a cui si rivolge l'eticità, ma che per questo deve aggiungersi anche una particolare direzione di quell'attività, tuttavia quell'amore è la conformazione e la forma generale della volontà etica; e così, dunque, questo modo di formazione spirituale è la preparazione immediata per la formazione etica, mentre estirpa completamente la radice dell'immoralità, in quanto non lascia mai che il godimento sensibile diventi impulso. [...]

Già per questo primo scopo, come per il secondo che indicheremo in seguito, è essenziale che l'allievo stia fin dall'inizio ininterrottamente e interamente sotto l'influsso di questa educazione, e che sia completamente separato dalla comunità e protetto da ogni contatto con essa. [...]

Ma se ora questo sviluppo spirituale non permette all'egoismo di vivere, e dà la forma di una volontà etica, tuttavia non è ancora la volontà etica stessa; e se la nostra educazione non andasse oltre allora educerebbe al massimo cultori delle scienze [...]. Ma è chiaro, e lo abbiamo già detto prima, che questa libera attività dello spirito è stata sviluppata perché l'allievo con essa proietti liberamente l'immagine di un ordine etico della vita effettivamente presente, accolga questa immagine con l'amore che in lui si è sviluppato, e da questo amore venga spinto a rappresentare veramente quell'immagine nella e

attraverso la sua vita. [...] Anzitutto, è chiaro che l'attività spirituale dell'allievo, già precedentemente esercitata su altri oggetti, deve essere stimolata a proiettare un'immagine dell'ordine sociale degli uomini nel modo in cui esso deve assolutamente essere secondo la legge della ragione. [...]

Senza dubbio gli allievi di questa nuova educazione, benché separati dalla comunità degli adulti, vivranno tuttavia in compagnia tra di loro, e così formeranno un corpo comune separato e per sé sussistente, che avrebbe la sua costituzione esattamente determinata, fondata nella natura delle cose e assolutamente richiesta dalla ragione. [...] In quest'ultimo ordine sociale, ciascun singolo deve continuamente tralasciare, per amore del tutto, molte cose che, se fosse da solo, potrebbe fare; e sarà utile che nella legislazione, e nell'insegnamento della costituzione da basare su di essa, tutti gli altri vengano rappresentati a ciascun singolo con un amore dell'ordine elevato a ideale, [...] e che questa legislazione ottenga un alto grado di rigore e imponga molte rinunce. [...] La costituzione deve essere impostata anche in modo tale che il singolo non solo debba tralasciare qualcosa per l'intero, ma possa anche agire e fare qualcosa per esso. Oltre allo sviluppo spirituale nell'imparare, in questo corpo comune degli allievi trovano posto anche esercizi fisici e i lavori meccanici dell'agricoltura, qui però nobilitati fino all'ideale, e quelli artigianali di vario tipo. Regola fondamentale della costituzione sarebbe l'obbligo, per chiunque si segnali in uno qualsiasi di questi rami, di aiutare a istruire gli altri, e di assumersi diverse sorveglianze e responsabilità. [...]

Quarto discorso. La diversità capitale fra i tedeschi e gli altri popoli di provenienza germanica

Abbiamo detto che il mezzo per formare un nuovo genere umano proposto in questi discorsi dovrebbe essere applicato anzitutto da tedeschi a tedeschi e che esso è particolarmente adatto prima di tutto alla nostra nazione. [...] Mostriamo che la capacità e la ricettività per una formazione siffatta è già contenuta in questo carattere fondamentale [del tedesco], in modo esclusivo rispetto a tutte le nazioni europee. [...]

[Nelle pagine successive del Quarto discorso Fichte illustra quelli che ritiene i caratteri peculiari del popolo tedesco, che sono ricondotti essenzialmente a quelli della sua lingua.]

Nono discorso. A quale punto dato nella realtà sia da collegare la nuova educazione nazionale dei tedeschi

[...] L'interesse nazionale tedesco è scacciato dal luogo in cui aveva avuto la sua sede e veniva rappresentato, dal timone dello Stato [Fichte si riferisce alle conseguenze politiche del dominio napoleonico sugli Stati tedeschi]. Se ora con ciò non deve essere completamente cancellato dalla faccia della terra, allora deve essergli preparato un altro rifugio, e precisamente nell'unica cosa rimasta, presso i governati e nei cittadini. Ma se esso fosse già presso di questi e nella loro maggioranza, non saremmo arrivati al punto su cui ora ci consultiamo; esso perciò non è presso di loro, e vi deve essere ancora portato. In altre parole ciò significa che la maggioranza dei cittadini deve essere educata a questo senso patriottico [...]. E così dunque [...] abbiamo dimostrato che l'educazione e nient'altro è assolutamente l'unico mezzo che possa salvare l'indipendenza tedesca [...].

L'amor di patria tedesco ha perduto la sua sede; deve ottenerne un'altra più ampia e più profonda, in cui esso si fondi e si tempi in quieto nascondimento, e a tempo debito erompa con forza giovanile, e restituisca anche allo Stato l'indipendenza perduta. [...] Di regola il mondo sensibile è invalso finora come il mondo giusto, autentico, vero e effettivamente sussistente, esso era il primo che veniva presentato all'allievo dell'educazione; egli veniva condotto al pensiero solo a partire da esso, e il più delle volte solo a un pensiero diretto ad esso e al suo servizio. La nuova educazione inverte esattamente questo ordine. Per essa solo il mondo che viene colto col pensiero è il mondo vero e effettivamente sussistente. [...] Nella maggioranza, finora ha vissuto la carne, la materia, la natura; mediante la nuova educazione, nella maggioranza [...] deve vivere e spingere solo lo spirito. [...] Quello spirito da generare reca immediatamente in se stesso il superiore amor di patria, il coglimento della sua vita eterna come qualcosa di eterno, e della patria come portatrice di questa eternità, e qualora venga edificato tra i tedeschi, reca l'amore per la patria tedesca in quanto una

delle sue componenti necessarie; e da questo amore segue da sé il coraggioso difensore della patria, e il quieto e retto cittadino. [...]

Undicesimo discorso. A chi spetterà l'attuazione di questo programma educativo?

[...] Nell'Europa moderna l'educazione non è partita dallo Stato, ma da quel potere da cui gli Stati perlopiù hanno ricevuto anche il loro, dal regno spirituale-celeste della Chiesa. [...] La sua (della Chiesa) educazione era preoccupata soltanto del fatto che gli uomini non fossero dannati, bensì beati nell'altro mondo. [...] Anche in tempi recenti, e fino ad oggi, la formazione dei ceti possidenti è stata considerata una faccenda privata dei genitori, che potevano orientarsi a loro piacimento, e i loro figli di regola venivano preparati soltanto a essere utili a se stessi in futuro; l'unica educazione pubblica invece, quella del popolo, era soltanto un'educazione finalizzata alla beatitudine celeste; la cosa principale era un po' di cristianesimo, di saper leggere e, nel caso in cui si potesse ottenere, scrivere, il tutto per amore del cristianesimo. Ogni altro sviluppo degli uomini veniva lasciato all'influsso cieco e casuale della società in cui crescevano e della vita reale. [...]

Lo Stato dovrebbe capire di aver completamente ragione nel respingere, come ha fatto finora, la cura per l'eterna beatitudine dei suoi concittadini [...]; mentre, al contrario, c'è molto bisogno di formazione per la vita sulla terra, e di una solida formazione per quest'ultima., quella per il cielo viene fuori da sé come un semplice accessorio. [...] Fino ad oggi la maggior parte delle entrate dello Stato è stata impiegata per il mantenimento di eserciti permanenti. Il successo di questo investimento lo abbiamo visto. [...] Al contrario, lo Stato che introducesse in modo universale l'educazione nazionale da noi proposta, dall'istante in cui una nuova generazione di giovani fosse giunta a maturità passando attraverso di essa, non avrebbe più bisogno di un esercito permanente, bensì in loro avrebbe un esercito come non è mai stato visto.

IL MIO CREDO PEDAGOGICO (1897)**Articolo I** Cos'è l'educazione

Io credo che

– ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. Questo processo s'inizia inconsapevolmente quasi dalla nascita e plasma continuamente le facoltà dell'individuo, saturando la sua coscienza, formando i suoi abiti, esercitando le sue idee e destando i suoi sentimenti e le sue emozioni. Mediante questa educazione inconsapevole l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un'erede del capitale consolidato della civiltà. L'educazione più formale e tecnica che esista al mondo non può sottrarsi senza rischio a questo processo generale. Può soltanto organizzarlo o trasformarlo in qualche direzione particolare.

– la sola educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano ad agire come un membro di una unità, a uscire dalla sua originaria angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte. Attraverso le reazioni degli altri alle sue attività esso arriva a capire che cosa queste significano in termini sociali. Ad esse ritorna riflesso il valore che esse hanno. Ad esempio, attraverso la risposta che si fa all'istintivo balbettare del fanciullo questi giunge a comprendere il significato di questo balbettio. Esso si trasforma in linguaggio articolato e in tal modo il fanciullo ha accesso alle ricchezze di idee e di emozioni che sono accumulate e consolidate nel linguaggio.

– il processo educativo ha due aspetti, l'uno psicologico e l'altro sociologico, e che nessuno dei due può venire subordinato all'altro o trascurato senza che ne conseguano cattivi risultati. Di questi due aspetti quello psicologico è basilare. Gli istinti e i poteri medesimi del fanciullo forniscono il materiale e danno l'avvio a tutta l'educazione. Se gli sforzi dell'educatore non si riallacciano a qualche attività che il fanciullo compie di sua propria iniziativa indipendentemente

dall'educatore stesso, l'educazione si riduce a una pressione dall'esterno. Essa può dare dei risultati esterni, ma non può essere veracemente chiamata educativa. [...]

– la conoscenza delle condizioni sociali, o dello stato attuale della civiltà, è necessaria per potere interpretare esattamente i poteri del fanciullo. Questi possiede i suoi istinti e le sue tendenze, ma noi ne ignoriamo il significato finché non possiamo tradurli nei loro equivalenti sociali. [...] Riferendoci all'esempio fatto sopra, è la capacità di scorgere nel balbettio del fanciullo la promessa e la potenza di una futura attività di contatti e scambi sociali che permette di tenere in giusto conto quell'istinto.

– l'aspetto psicologico e quello sociale stanno fra loro in un rapporto organico e che l'educazione non può venir considerata come un compromesso fra i due aspetti o come una sovrapposizione dell'uno sull'altro. Si afferma che la definizione psicologica dell'educazione è nuda e formale, che ci dà soltanto l'idea dello sviluppo di tutti i poteri della mente senza darci nessuna idea del loro impiego. D'altra parte si insiste che la definizione sociale dell'educazione come "adattamento" alla civiltà ne fa un processo forzato ed esterno e conduce a subordinare la libertà dell'individuo a una situazione sociale e politica presupposta.

– ciascuna di queste obiezioni è vera quando viene affacciata contro uno dei due aspetti isolato dall'altro. Per conoscere quel che è veramente una facoltà dobbiamo conoscerne il fine, l'impiego o la funzione, e ciò non è possibile se non si concepisce l'individuo come attivo nei rapporti sociali. Ma d'altra parte il solo possibile "adattamento" che possiamo dare al fanciullo nelle condizioni esistenti è quello che deriva dal porlo in possesso completo di tutte le sue facoltà. Coll'avvento della democrazia e delle moderne condizioni industriali è impossibile predire con precisione cosa sarà la civiltà di qui a venti anni. È perciò impossibile preparare il fanciullo a un ordine preciso di condizioni. Prepararlo alla vita futura significa dargli la padronanza di se stesso.

Riassumendo, io credo che l'individuo che deve essere educato è un individuo sociale e che la società è un'unione organica di individui. Se eliminiamo il fattore sociale dal fanciullo si resta solo con un'astrazione; se eliminiamo il fattore individuale dalla società, si resta solo con una massa inerte e senza vita. Perciò l'educazione deve

iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi e delle sue abitudini. Essa deve esser controllata ad ogni punto con riferimento a queste stesse considerazioni. Tali facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate; noi dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono esser tradotte nei loro equivalenti sociali e mostrare la loro capacità come organi di servizio sociale.

Articolo II Cos'è la scuola

Io credo che

– 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 a un vivere futuro.

– la scuola deve rappresentare la vita attuale – una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo di quella che egli conduce a casa, nel vicinato o nel recinto dei giochi. [...]

– la scuola, come istituzione, deve semplificare la vita sociale esistente; deve ridurla in certo modo a una forma embrionale. La vita esistente è così complessa che il fanciullo non può venirvi portato a contatto senza confusione o distrazione.

– intesa come vita sociale semplificata, la vita di scuola deve svolgersi gradualmente dalla vita domestica; che deve riprendere e continuare le attività che già in casa sono familiari al fanciullo.

– deve proporre queste attività al fanciullo e riprodurle in modo che esso possa gradualmente apprenderne il significato e rendersi atto a fare la sua parte in rapporto ad esse. [...]

– questa è una necessità psicologica, perché è il solo modo di assicurare la continuità dello sviluppo del fanciullo, e il solo modo di dare uno sfondo di esperienze passate alle idee nuove promosse a scuola.

– è altresì una necessità sociale, perché la casa è la forma di vita sociale nella quale il fanciullo è allevato e in rapporto alla quale esso ha ricevuto la sua educazione morale. Spetta alla scuola di approfondire e di estendere il suo senso dei valori collegato alla sua vita domestica.

– molta parte dell'educazione attuale fallisce poiché trascura questo principio fondamentale della scuola come forma di vita della comunità. Essa concepisce la scuola come il luogo dove si impartisce una certa somma di informazioni, dove devono essere apprese certe lezioni e dove devono venire formati certi abiti. Il valore di questi si concepisce come collocato in gran parte in un futuro remoto; il fanciullo deve fare queste cose in vista di qualche altra cosa che dovrà fare, e di cui esse sono la semplice preparazione. Per conseguenza esse non diventano una parte dell'esperienza vitale del fanciullo e pertanto non sono veramente educative.

– l'educazione morale s'incentra in questa concezione della scuola come un modo di vita sociale, che l'addestramento morale migliore e più profondo è precisamente quello che si ottiene dovendo entrare in giusti rapporti con gli altri in un'unità di lavoro e di pensiero. Gli attuali sistemi educativi, in quanto distruggono ovvero trascurano questa unità, rendono difficile o impossibile l'ottenere una genuina e regolare educazione morale.

– il fanciullo deve essere stimolato e controllato nel suo lavoro attraverso la vita della comunità.

– nella situazione attuale tale stimolo e controllo proviene in misura troppo grande dall'insegnante, poiché si trascura l'idea della scuola come forma di vita sociale.

– il posto e l'opera dell'insegnante nella scuola devono essere intesi partendo dalla medesima base. L'insegnante non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze.

– la disciplina scolastica deve derivare dalla vita della scuola intesa come un tutto e non direttamente dall'insegnante. [...]

– tutti i problemi della classificazione e della promozione del ragazzo devono essere esaminati in rapporto alla medesima misura. Gli esami servono solo se vagliano l'attitudine del fanciullo alla vita sociale e rivelano il posto nel quale esso può riuscire massimamente utile e nel quale può ricevere il maggior aiuto.

Articolo III La materia dell'educazione

Io credo che

- la vita sociale del fanciullo è il fondamento della concentrazione, o della correlazione, di tutta la sua educazione o sviluppo. La vita sociale conferisce l'unità inconsapevole e lo sfondo di tutti i suoi sforzi e di tutte le sue realizzazioni.

- la materia del programma scolastico deve differenziarsi gradualmente dall'inconsapevole unità originaria della vita sociale.

- noi violiamo la natura del fanciullo e rendiamo difficili i migliori risultati morali introducendo il fanciullo troppo bruscamente a una quantità di studi speciali, come il leggere, lo scrivere, la geografia, ed altri, senza rapporto con questa vita sociale.

- il vero centro di correlazione tra le materie scolastiche non è la scienza né la letteratura né la storia o la geografia, ma sono le attività sociali del fanciullo stesso.

- l'educazione non può essere unificata nello studio delle scienze, o nel cosiddetto studio della natura, poiché separata dall'attività umana la natura stessa non è unità. [...]

- la letteratura è l'espressione riflessa e l'interpretazione dell'esperienza sociale; che pertanto essa deve seguire e non precedere tale esperienza. Essa quindi non può essere costituita a fondamento dell'unificazione, quantunque ne possa costituire il riassunto.

- la storia è anch'essa educativamente valida in quanto presenta aspetti della vita e dello sviluppo sociale. Essa deve essere controllata in riferimento alla vita sociale. Quando è presa solo come storia essa viene respinta nel lontano passato e diviene morta e inerte. Diventa piena di significato se è presa come la memoria della vita sociale e del progresso dell'uomo. Io ritengo tuttavia che non possa venir concepita come tale a meno che il fanciullo non venga anch'esso introdotto direttamente nella vita sociale.

- il fondamento primo dell'educazione risiede nei poteri del fanciullo attivati nella medesima direzione costruttiva di coloro che hanno dato vita alla civiltà.

- il solo modo di rendere consapevole il fanciullo della sua eredità sociale consiste nel farlo capace di svolgere quelle forme fondamentali di attività da cui risulta l'aspetto attuale della civiltà.

- le attività cosiddette espressive o costruttive costituiscono il centro di correlazione.

- questo fornisce la norma per fissare il posto da dare nella scuola al cucinare, al cucire, all'addestramento manuale e così via.

- esse non sono speciali discipline che devono venire introdotte oltre e sopra una molteplicità di altre discipline o come una ricreazione e uno svago o come effettuazioni ulteriori. Io credo che esse rappresentino piuttosto e tipizzano delle forme fondamentali di attività sociale; e che sia possibile e desiderabile che l'introduzione del fanciullo alle materie più formali del programma avvenga attraverso tali attività. [...]

- una delle maggiori difficoltà nell'insegnamento attuale delle scienze sta nel fatto che la materia è presentata in una forma puramente oggettiva, oppure è trattata come una specie particolare di esperienza che il fanciullo può aggiungere a quella da lui già posseduta. In realtà le scienze hanno valore in quanto rendono capaci di interpretare e controllare l'esperienza precedentemente acquisita. Esse devono essere introdotte non tanto come una nuova disciplina, quanto come un'illustrazione dei fattori già impliciti nell'esperienza precedente e come un'offerta di strumenti atti a rendere quell'esperienza più facilmente e efficacemente regolata. [...]

- non esiste perciò nel curriculum scolastico una successione di studi. Se l'educazione è vita, tutta la vita possiede, fin dagli inizi, un aspetto scientifico, un aspetto di arte e cultura, e un aspetto di comunicazione. Non può quindi essere vero che le discipline appropriate a una classe sono il solo leggere e scrivere, e che in una classe successiva possano venire introdotte la lettura, la letteratura o le scienze. Il progresso non consiste nella successione degli studi, ma nello sviluppo di nuove attitudini verso l'esperienza e di nuovi interessi nell'esperienza.

- l'educazione dev'essere concepita come una ricostruzione continua dell'esperienza; che il processo e il fine dell'educazione sono una sola e identica cosa.

- il costituire qualsiasi fine esterno all'educazione come tale che dia ad essa il suo fine e la sua norma equivale a privare il processo educativo di gran parte del suo significato; e tende a indurci a fare assegnamento su stimoli falsi ed esterni nei nostri rapporti col fanciullo.

Articolo IV La natura del metodo

Io credo che

- la questione del metodo sia riducibile infine alla questione dell'ordine dello sviluppo delle facoltà e degli interessi del fanciullo. La

legge per la presentazione e per la trattazione della materia è la legge implicita nella natura del fanciullo medesimo. È per questo che io credo che le proposizioni seguenti siano d'importanza suprema per determinare con quale spirito si deve effettuare l'educazione.

– il lato attivo precede quello passivo nello sviluppo della natura del fanciullo; che l'espressione viene prima dell'impressione consapevole; che lo sviluppo muscolare precede quello sensoriale; che i movimenti precedono le sensazioni consapevoli. Io credo che la coscienza sia essenzialmente motrice o impulsiva; che gli stati coscienti tendano a proiettarsi in azione.

– l'aver trascurato questo principio sia la causa di gran parte dello spreco di tempo e di energia nel lavoro scolastico. Il fanciullo è spinto a un atteggiamento passivo, ricettivo o assorbente. Le condizioni sono tali che non gli è consentito di seguire la legge della sua natura; di qui i contrasti e lo sperpero.

– anche le idee (i processi intellettivi e mentali) derivano dall'azione e vengono trasmesse in vista di un migliore controllo dell'azione. Ciò che noi chiamiamo ragione è essenzialmente la legge dell'azione ordinata e efficace. Il difetto fondamentale dei metodi da noi attualmente adoperati in questo campo consiste nel tentativo di sviluppare le facoltà del ragionamento e del giudizio senza riferimento alla scelta o all'ordinamento dei mezzi di azione. Ne consegue che noi mettiamo di fronte al fanciullo dei simboli arbitrari. I simboli sono necessari allo sviluppo mentale, ma il loro posto è quello di strumenti per economizzare lo sforzo; presentati in sé, essi sono un insieme di idee arbitrarie e senza significato imposte dall'esterno. [...]

– gli interessi sono i segni e i sintomi dello sviluppo di capacità. Io ritengo che essi rappresentino delle capacità sorgenti. Perciò l'osservazione costante e accurata degli interessi è della massima importanza per l'educatore.

– questi interessi devono essere osservati come indici dello stato di sviluppo raggiunto dal fanciullo.

– essi annunciano lo stadio nel quale il fanciullo sta per entrare.

– solo mediante l'osservazione continua e sollecita degli interessi della fanciullezza è dato all'adulto di penetrare nella vita del fanciullo, di scorgere la disposizione e la materia su cui egli potrebbe operare più prontamente e con miglior esito. [...]

Articolo V La scuola e il progresso sociale

Io credo che

– l'educazione è il metodo fondamentale del progresso e dell'azione sociale.

– tutte le riforme che poggiano semplicemente sull'emanazione di leggi o sulla minaccia di certe penalità, o su mutamenti di dispositivi meccanici e esterni sono transitorie e futili.

– l'educazione è una regola del processo mediante cui si giunge a partecipare della consapevolezza sociale; e che l'adattamento dell'attività individuale sulla base di questa consapevolezza sociale è il solo metodo sicuro di ricostruzione sociale.

– questa concezione tiene in debito riguardo sia gli ideali individualistici che quelli socialistici. Essa è individuale perché riconosce la formazione di un certo carattere come la sola vera base del giusto vivere. È sociale perché riconosce che questo giusto carattere non deve essere formato soltanto mediante precetti, esempi o esortazioni individuali, ma piuttosto mediante l'influenza di una certa forma di vita istituzionale o di comunità sull'individuo, e che l'organismo sociale mediante la scuola come suo organo può dar luogo a dei risultati morali.

– nella scuola ideale si effettua la riconciliazione degli ideali individuali e istituzionali.

– il dovere dell'educazione è perciò il dovere morale fondamentale di una comunità Colle leggi e le pene, con l'agitazione e la discussione sociale la società può darsi regola e forma in un modo più o meno caotico e casuale. Ma mediante l'educazione la società può formulare i suoi scopi, organizzarli i suoi mezzi e le sue risorse e plasmarsi così con definitezza e con economia nella direzione in cui desidera muoversi.

– l'educazione così intesa indica l'unione più perfetta e intima di arte e scienza che sia concepibile nell'esperienza umana. [...]

– in tal modo l'insegnante è sempre il profeta del Dio vero e l'annunciatore del vero regno di Dio.

LA CRISI DELL'ISTRUZIONE (1961)

I. La crisi che si è abbattuta oggi quasi ovunque e in quasi tutti i settori della vita, si manifesta in ciascun paese in un modo proprio, colpisce zone e riveste forme diverse. Negli Stati Uniti, uno dei suoi aspetti più tipici e significativi è la ricorrente crisi dell'istruzione, [...]. Non occorre molta fantasia per vedere i pericoli del continuo abbassarsi dei valori minimi richiesti da tutto un sistema scolastico. [...]

Per quanto riguarda la pedagogia vera e propria, l'illusione nata dall'entusiasmo per il nuovo ha avuto le conseguenze più gravi solo in questo secolo. Innanzitutto ha permesso a quell'insieme di teorie pedagogiche nato nella Mitteleuropa, e consistente in un incredibile guazzabuglio di idee sensate e di assurdità, di portare a termine, sotto il pretesto della educazione progressista, una rivoluzione più che radicale di tutto il sistema scolastico. Quella che in Europa era rimasta una novità, sperimentata in qualche scuola isolata o in singoli istituti pedagogici [...], negli Stati Uniti, venticinque anni or sono sconvolse da cima a fondo, quasi da un giorno all'altro, ogni tradizione, ogni metodo consacrato di insegnamento e di apprendimento. [...]

Comunque, la risposta alla domanda "come mai Johnny non sa leggere?" o a quella più generica, "come mai i requisiti scolastici validi nella media della scuola americana sono tanto inferiori a quelli corrispondenti di tutti i paesi europei?" non è, purtroppo, che questo paese è ancora troppo giovane per aver raggiunto i livelli del Vecchio Mondo; al contrario, in questo particolare settore, il nostro è il più "avanzato" e moderno paese del mondo. Il che è vero due volte: primo, perché in nessun altro paese i problemi dell'istruzione di una società di massa si sono fatto altrettanto acuti, e, secondo, perché in nessun altro luogo le più moderne teorie pedagogiche sono state accolte in maniera altrettanto acritica e servile. [...]

II. Da questi rovinosi provvedimenti possiamo risalire, semplificando, a tre assunti basilari, tutti fin troppo conosciuti. Il primo è che esistono un mondo dei bambini e una società dei bambini, autonomi e da lasciare per quanto possibile all'autogoverno dei bambini stessi: gli

adulti non avrebbero che da cooperare a tale governo. L'autorità [...] è inerente al gruppo stesso: ne consegue, tra l'altro, che l'adulto si trova disarmato di fronte al bambino [...]. Sono così spezzati tutti gli autentici rapporti fra giovani e adulti, quei rapporti derivanti dalla presenza simultanea, nel mondo, di persone di ogni età. [...]

Il secondo assunto di base messo in crisi dalla presente situazione concerne l'insegnamento. Influenzata dalla psicologia moderna e dai dogmi del pragmatismo, la pedagogia si è trasformata in una scienza dell'insegnamento in genere, fino a rendersi del tutto indipendente dalla materia che di fatto si insegna. Secondo questo concetto un insegnante è una persona capace di insegnare non importa che cosa; una persona abilitata, dal proprio tirocinio, all'insegnamento: non alla padronanza di qualche specifica materia, specie per gli insegnanti delle scuole pubbliche di secondo grado. Dal momento che il professore non ha bisogno di conoscere la propria materia, non è raro che egli sia di appena un'ora "più avanti" della sua classe. [...]

Ora la pedagogia e il corpo insegnante possono avere la funzione pernicioso che abbiamo descritta solo in virtù di una certa teoria dell'apprendimento, derivata per logica applicazione dal terzo assunto di fondo. Si tratta di un concetto che il mondo moderno sostiene da secoli, e che nel pragmatismo ha elevato a sistema: secondo tale assunto si può conoscere e capire soltanto ciò che si è fatto da sé. Applicato all'istruzione, ciò significa, in termini primitivi quanto ovvi, che l'imparare viene per quanto possibile soltanto dal fare. Non si dà alcun valore alla padronanza della materia da parte del professore proprio per costringerlo a proseguire nell'attività di apprendimento, così da non trasmettere, si dice, delle "morte nozioni", bensì essere costantemente teso a mostrare il processo produttivo della conoscenza. L'intenzione consapevole non è di insegnare una conoscenza bensì di inculcare una tecnica: come risultato, gli istituti per l'istruzione diventano una sorta di istituzioni professionali, altrettanto capaci di insegnare a guidare un'automobile e a servirsi di una macchina da scrivere (oppure - cosa ancora più importante per l'"arte" del vivere - ad andar d'accordo con gli altri e a riuscire simpatici), quanto si rivelano incapaci di dare agli allievi i normali requisiti preliminari di un programma medio.

Questa descrizione non è del tutto corretta, e non solo perché, come è ovvio, esagera per stabilire un punto polemico, ma perché omette di

considerare quanto si ritenesse importante, in questo processo, annullare per quanto possibile la distinzione tra gioco e lavoro a favore del primo. Nel gioco si vedeva la maniera più vivace e più opportuna in cui il bambino potesse comportarsi, l'unica attività che nasca spontaneamente dall'esistenza infantile, mentre solo quanto si può imparare giocando renderebbe giustizia alla vivacità del bambino. Attività tipica dell'infanzia è il gioco, si diceva: l'imparare alla vecchia maniera, che costringeva il bambino alla passività, gli imponeva di rinunciare alla propria iniziativa ludica. [...]

Lasciando da parte il nesso tra fare e sapere, e la questione della validità del pragmatismo, l'applicazione di questo all'istruzione, cioè al modo in cui il ragazzo impara, tende ad assolutizzare il mondo infantile, proprio come abbiamo osservato esaminando il primo assunto. Anche qui, col pretesto di rispettarne l'indipendenza, si esclude il fanciullo dal mondo degli adulti e lo si lascia artificialmente nel mondo dell'infanzia, sempre che questo possa essere definito tale. Tener indietro il fanciullo è artificioso perché spezza il rapporto naturale fra adulti e bambini (il quale consiste fra l'altro di cose insegnate e imparate) e anche perché allo stesso tempo vuol dissimulare una realtà: che il ragazzo è un essere umano in via di sviluppo, che l'infanzia è una fase passeggera, una preparazione all'età adulta. [...]

III. [...] I genitori umani, invece [a differenza, cioè, di quelli delle altre specie animali], non si limitano a chiamare i figli alla vita, facendoli nascere, ma nello stesso tempo li introducono in un mondo. Con l'educazione si assumono la responsabilità nei due ambiti, a livello dell'esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo. Non è detto che le due responsabilità debbano coincidere: al contrario possono bene trovarsi reciprocamente contrastanti. La responsabilità della crescita del bambino è in un certo senso contraria al mondo: il bambino deve essere protetto con cure speciali, perché non lo tocchi nessuna delle facoltà distruttive del mondo: Ma anche il mondo deve essere protetto per non essere devastato e distrutto dall'ondata di novità che esplode con ogni nuova generazione. [...]

Poiché il bambino non conosce ancora il mondo, deve esservi introdotto un poco alla volta; e poiché è una cosa nuova, occorre far sì

che esso giunga a maturità rispetto al mondo qual è. Comunque, qui gli educatori rappresentano di fronte al giovane un mondo del quale devono dichiararsi responsabili anche se non l'hanno fatto loro, e anche se, in segreto o apertamente, lo desiderassero diverso. Questa responsabilità non è imposta d'arbitrio agli educatori: è implicita nel fatto che gli adulti introducono i giovani in un mondo che cambia di continuo. Chi rifiuta di assumersi la responsabilità in solido, non dovrebbe avere figli né costituirsi parte attiva nell'educare i giovani.

Nell'educazione assumersi la responsabilità del mondo si esprime nell'autorità. Autorità dell'educatore e qualifiche dell'insegnante non sono la stessa cosa. L'autorità esige una certa qualifica, ma anche le qualifiche migliori non possono di per sé generare autorità. L'insegnante si qualifica per conoscere il mondo e per essere in grado di istruire altri in proposito, mentre è autorevole in quanto, di quel mondo, si assume la responsabilità. Di fronte al fanciullo è una sorta di rappresentante di tutti i cittadini adulti della terra, che indica i particolari dicendo: ecco il nostro mondo.

Sappiamo bene quale sia oggi la situazione dell'autorità. Qualunque sia la nostra posizione rispetto al problema, resta pacifico che nella vita pubblica e politica l'autorità non ha nessuna parte (infatti la violenza e il terrore dei regimi totalitari non hanno nulla in comune con l'autorità) o, al massimo, svolge una funzione molto discussa. In sostanza ciò significa che nessuno vuol pretendere che altri assuma, o affidare ad altri, una responsabilità globale: mentre quando è esistita, la vera autorità è sempre stata associata ad un assumersi la responsabilità di come vanno le cose. Se l'autorità viene eliminata dalla vita pubblica, potrà seguirne d'ora innanzi che ciascuno debba assumersi pari responsabilità. Ma potrà anche avvenire che si respingano, consapevolmente o no, le pretese del mondo e le sue esigenze di ordine; che si rifiuti ogni responsabilità mondana, nel dare ordini quanto nell'obbedire. [...] Ma in materia di educazione una simile ambiguità non può sussistere. I bambini non possono rovesciare l'autorità dell'educatore come se si trovassero oppressi da una maggioranza di adulti. [...]

Che gli adulti abbiano voluto disfarsi dell'autorità significa solo questo: essi rifiutano di assumersi la responsabilità del mondo in cui hanno introdotto i loro figli. [...]

Da tempo immemorabile la nostra tradizione di teoria politica ci ha abituato a vedere il modello dell'autorità politica nell'autorità dei genitori sui figli e degli insegnanti sugli allievi. Proprio questo modello, già proposto da Platone e da Aristotele, rende così ambiguo il concetto di autorità applicato alla politica. Innanzitutto il modello si fonda su una superiorità assoluta che tra adulti non può sussistere, e anzi non deve, se consideriamo la dignità dell'uomo. Inoltre, in quanto rispecchia una situazione in cui la superiorità è puramente temporanea, risulta contraddittorio se applicato ai rapporti per loro natura stabili, come quello fra governanti e governati.

Perciò era nell'ordine naturale delle cose che la fine dell'autorità, segnata dapprima nel settore politico, si estendesse all'ambito della vita privata; [...].

In effetti, il suo estendersi all'ambito prepolitico è un'espressione assai radicale della crisi dell'autorità stessa. E l'uomo del nostro secolo non poteva trovare altro modo più chiaro di esprimere il proprio scontento rispetto al mondo, il proprio disgusto di fronte alle cose come sono, del rifiuto di assumersi la responsabilità di tutto questo di fronte ai figli. Quasi che ogni giorno i genitori dicessero: "In questo mondo anche noi non ci sentiamo a casa nostra; anche per noi è un mistero come ci si debba muovere, che cosa si debba sapere, quali talenti possedere. Dovete cercare di arrangiarvi alla meglio, e in ogni modo non siete autorizzati a chiederci conto di nulla. Siamo innocenti, ci laviamo le mani di voi".

Beninteso questa posizione non ha nulla a che vedere con quella spinta rivoluzionaria verso un nuovo ordinamento del mondo che un tempo animò gli Stati Uniti; è piuttosto il sintomo del presente estraniamento dal mondo che si può riscontrare ovunque, ma nella situazione della società di massa assume forme di un estremismo disperato. [...]

IV. Oggi il vero problema dell'educazione sta nell'estrema difficoltà di realizzare anche quel minimo di conservazione, quella situazione conservatrice assolutamente indispensabile per "educare" i giovani. Si tratta di una difficoltà pienamente giustificata. La crisi dell'autorità che educa ha un nesso strettissimo con la crisi della tradizione, ossia del nostro modo di considerare il passato. Sotto questo aspetto la crisi pesa soprattutto sull'educatore, il quale ha il preciso compito di mediare tra vecchio e nuovo, per cui il massimo rispetto del passato viene richiesto

dalla sua stessa professione. Per secoli, cioè lungo l'intero periodo della civiltà romano-cristiana, non c'è stato bisogno che l'educatore fosse conscio di questa caratteristica specifica: il rispetto per il passato era parte essenziale della mentalità romana, che il cristianesimo non modificò né sopprime, ma semplicemente trasferì su basi diverse. [...]

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

Come prima conseguenza pratica, si renderebbe chiaro che la scuola ha la funzione di insegnare ai giovani com'è fatto il mondo, non di iniziarli all'arte di vivere. Ricordiamoci che il mondo è sempre più vecchio di loro: è inevitabile che l'apprendimento si volga al passato, per quanto l'esistenza scorra nel presente. In secondo luogo, tracciare una linea di demarcazione fra bambini e adulti dovrebbe significare che come non si possono educare gli adulti, così non si possono trattare da adulti i bambini. [...]

L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strapparli di mano la loro occasione di intraprendere qualcosa di nuovo, di imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti.

6 I. ILLICH

DESCOLARIZZARE LA SOCIETÀ (1970)

II. Fenomenologia della scuola

[...] 1. *Età.* La scuola raggruppa persone in base alla loro età. È un raggruppamento che parte da tre premesse indiscusse: il posto dei bambini è la scuola; i bambini imparano a scuola; ai bambini si può insegnare soltanto a scuola. Io credo che queste premesse debbano essere riesaminate con molta attenzione. [...]

La fanciullezza come momento diverso dall'infanzia, dall'adolescenza o dalla gioventù, era ignota a quasi tutti i periodi storici. In certi secoli dell'era cristiana non ci si rendeva neppure conto delle proporzioni fisiche: gli artisti dipingevano il bambino come un adulto in miniatura in braccio alla madre. [...] E fino al nostro secolo né poveri, né ricchi avevano mai sentito parlare di vestiti per bambini, di giochi per bambini o dell'immunità del bambino di fronte alla legge. Il concetto di fanciullezza è proprio della borghesia. Il figlio dell'artigiano, del contadino o del nobile vestiva come suo padre, faceva i suoi stessi giochi e rischiava nella stessa maniera l'impiccagione. [...]

Crescere nella condizione di bambino significa essere condannati a un conflitto disumano fra la propria coscienza di sé e il ruolo imposto da una società che sta attraversando la propria età scolare. [...]

Se non esistessero istituzioni didattiche destinate a specifiche età e obbligatorie, la "fanciullezza" sparirebbe dalla circolazione. [...] Se si vuole che la società superi la fase della fanciullezza, bisogna che essa sia tale che i giovani possano viverci. Non può restare in piedi l'attuale distacco tra una società adulta che si spaccia per umana e un ambiente scolastico che è una parodia della realtà. [...]

La sapienza istituzionale ci dice che i bambini hanno bisogno della scuola. La sapienza istituzionale ci dice che i bambini imparano a scuola. Ma la sapienza istituzionale è a sua volta un prodotto della scuola, perché il sano buon senso ci fa notare che nella scuola si può insegnare soltanto ai bambini. Solo segregando gli essere umani nella

categoria della fanciullezza è possibile assoggettarli all'autorità dell'insegnante.

2. *Insegnanti e allievi.* Per definizione i bambini sono allievi. La richiesta di un ambiente riservato alla fanciullezza crea un mercato sconfinato per gli insegnanti. La scuola è un'istituzione basata sull'assioma che l'apprendimento è un prodotto dell'insegnamento. E la sapienza istituzionale continua a accettare questo assioma, nonostante le prove schiaccianti che lo contraddicono.

Quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori della scuola. Gli allievi apprendono la maggior parte delle loro nozioni senza, e spesso malgrado, gli insegnanti. Ma il tragico è che i più assorbono la lezione della scuola anche se a scuola non mettono mai piede.

È fuori della scuola che uno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, a amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante. Non fanno eccezione a questa regola neanche quei bambini che sono soggetti giorno e notte alla tutela di un maestro. Gli orfanelli, gli idioti e i figli degli insegnanti imparano quasi tutto quello che sanno fuori del processo "educativo" predisposto per loro. [...]

Ai genitori poveri che vogliono mandare a scuola i loro bambini non interessa tanto ciò che imparano quanto il diploma e i soldi che grazie al diploma potranno guadagnare. E i genitori borghesi, se affidano i propri bambini a un insegnante, lo fanno per impedire che imparino ciò che i poveri apprendono per le strade. Le indagini sull'istruzione dimostrano sempre di più che i bambini imparano la maggior parte di ciò che gli insegnanti credono di insegnargli, dai coetanei, dai fumetti, dalle loro osservazioni casuali e soprattutto dalla mera partecipazione al rituale scolastico. Gli insegnanti il più delle volte ostacolano quel tanto di apprendimento delle materie che avviene nella scuola. [...]

Gli allievi hanno sempre attribuito a merito dei propri insegnanti ben poco di ciò che hanno imparato. Sia i brillanti che gli ottusi, per passare agli esami si sono sempre affidati alla memoria, allo studio e alla presenza di spirito, spinti dal bastone e dalla carota di una carriera ambita.

Gli adulti tendono a tingere di romanticismo il loro passato scolastico. Retrospettivamente, attribuiscono ciò che hanno appreso all'insegnante di cui imparano ad ammirare la pazienza. Ma questi stessi adulti si preoccuperebbero della salute mentale di un bambino

che corresse a casa a raccontare loro ciò che ha imparato dai suoi singoli insegnanti.

Le scuole creano posti di lavoro per insegnanti, indipendentemente da ciò che gli allievi imparano.

3. *Frequenza a tempo pieno.* [...] La scuola, per sua natura, tende a rivendicare e assorbire totalmente il tempo e le energie di chi ne fa parte. Di conseguenza, l'insegnante si trasforma in custode, predicatore e terapeuta.

In ciascuno di questi tre ruoli l'insegnante fonda la propria autorità su una prerogativa diversa. Come *insegnante-custode* funge da cerimoniere, che guida gli allievi nei labirintici meandri di un lungo rituale. Vigila sull'osservanza delle regole e gestisce le complicate norme dell'iniziazione alla vita. [...]

Come *insegnante-moralista* si sostituisce ai genitori, a Dio e allo Stato. Catechizza l'allievo su ciò che è giusto e ammissibile, non soltanto a scuola ma nella società in genere. [...]

Come *insegnante-terapeuta* si ritiene autorizzato a frugare nella vita privata dell'allievo per aiutarlo a crescere come persona. Ma questa funzione, esercitata da chi si sente anche custode e predicatore, comporta di solito che egli persuada l'allievo ad accettare passivamente la sua visione della verità e le sue idee su ciò che è bene.

La pretesa che in questo sistema scolastico si possa fondare una società liberale è assurda. Dai rapporti insegnante-allievo sono infatti escluse tutte le salvaguardie della libertà individuale. Quando un professore riassume nella propria persona le funzioni di giudice, ideologo e medico, il tratto fondamentale della società viene ad essere deformato proprio da quel processo che dovrebbe preparare alla vita. L'insegnante che detiene questi tre poteri contribuisce alla distorsione del bambino assai più delle leggi che sanciscono la sua minorità giuridica o economica o limitano i suoi diritti di riunione o di movimento. [...] Il bambino americano, quando si trova di fronte a quel potere secolare che è l'insegnante, non è protetto né dal primo, né dal quinto emendamento della Costituzione del suo paese [il primo emendamento *garantisce le libertà di religione, parola, stampa e riunione; il quinto protegge il cittadino nei confronti dei giudici.*] Deve affrontare un uomo che porta in testa un'invisibile triplice corona simile alla tiara papale, simbolo di una triplice autorità riunita in una sola persona. Per il bambino l'insegnante pontifica come pastore, come profeta e come

prete: è contemporaneamente guida, maestro e ministro di un rito sacro. Riunisce in sé le prerogative dei papi medievali, in una società fondata sulla garanzia che tali prerogative non saranno mai esercitate assieme da un'unica istituzione ufficiale e obbligatoria, chiesa o stato che sia.

ROVESCIARE LE ISTITUZIONI (1973)

La scuola serve a smorzare il potenziale sovversivo che l'educazione può avere in una società alienata, poiché, se l'educazione viene confinata nella scuola, soltanto coloro che attraverso di essa sono stati piegati all'obbedienza nei gradi inferiori possono essere ammessi ai suoi livelli più alti. Nelle società povere di capitali e quindi impossibilitate a realizzare una scolarizzazione che non sia limitata, la maggioranza viene immessa nel sistema scolastico non solo per essere indotta all'obbedienza, ma anche per essere convinta ad accettare la sua condizione di schiavitù. [...]

Al posto delle scuole professionali, dovremmo pensare a come sovvenzionare una trasformazione dell'organizzazione industriale. Dovrebbe essere possibile obbligare all'utilizzazione delle fabbriche come centri di formazione nelle ore di chiusura [...], ma soprattutto bisognerebbe ristrutturare il processo di produzione industriale a tal punto da renderlo portatore di un valore educativo. [...] Non vi è più alcuna ragione che noi oggi continuiamo nella tradizione medievale secondo la quale gli uomini vengono preparati all'ingresso nel mondo mediante la segregazione all'interno di sacri recinti, siano essi un monastero, una sinagoga o una scuola. [...]

Nessuna meraviglia che si consideri oggi quasi impossibile immaginare un mutamento sociale generalizzato nel quale le funzioni educative della scuola vengano in tal modo ridistribuite fra vari tipi di istituzioni, in modo che al momento attuale non possiamo ancora prefigurare. È ugualmente difficile indicare concrete linee d'azione sulle quali le funzioni non educative di questo sistema scolastico che deve scomparire possano essere ridistribuite. Il dramma è che non sappiamo cosa fare di quelli che oggi definiamo "bambini" o "studenti" e che, proprio perché non sappiamo cosa farne, affidiamo alla scuola.